Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho

Coletânea de Textos Volume 01 Ano 2005

Grupo de Trabalho Temático / CBCE
Formação Profissional - Campo de Trabalho

Impressão: Faculdade Salesiana de Vitória

Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho

Coletânea de Textos Volume 01 Ano 2005

P. Biblioteca da ESEF 02/07/2007

Para Silvana com expectativa de boas reflexões. Jenóbia 06/09/05

Grupo de Trabalho Temático / CBCE
Formação Profissional - Campo de Trabalho

Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória
Av. Vitória, nº 950, Forte São João - Vitória/ES
CEP.: 29040-330 Tel.: (27) 3331-8500

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Diretoria Biênio 2003/2005
Ana Márcia Silva (Presidente)
Silvana Vilodre Goellner (Vice-Presidente)
Terezinha Petrúcia da Nóbrega (Diretor-Administrativo)
Silvia Cristina Franco Amaral (Diretor-Financeiro)
Marco Paulo Stigger (Diretor-Científico)
Pedro José Winterstein (Diretor de Divulgação)

Colaboradoras
Erineusa Maria da Silva
Dirce Maria Corrêa da Silva
Kalline Pereira Aroeira

Revisão
Alina da Silva Bonella

Projeto Gráfico|*Design* e Editoração Eletrônica
Katiane Malacarne de Souza

Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional - Campo de Trabalho

Coordenadora do GTT
Zenólia Christina Campos Figueiredo

Comitê Científico do GTT (titulares e suplentes)
Alexandre Scherer
Astrid Baecker Ávila
Celi Nelza Zülke Taffarel
Erineusa Maria da Silva
Hajime Takeuchi Nozaky
Lana Ferreira de Lima
Marcello Nunes
Maria Cecília Camargo Günther
Nivaldo Antônio David
Paulo Roberto Veloso Ventura
Solange Lacks

e-mail: cbcegttformação@grupos.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

F724 Formação profissional em educação física e mundo do trabalho / Zenólia Christina Campos Figueiredo organizadora. – [S.l. : s.n.], 2005 (Vitória : Gráfica da Faculdade Salesiana)
266 p. ; 16 cm

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Inclui bibliografia.
ISBN: 85-88968-06-1

1. Educação física. 2. Professores de educação física – Formação. 3. Currículos – Mudança. 4. Ensino superior. I. Figueiredo, Zenólia Christina Campos. II. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (ES).

CDU: 796:371.214

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A idéia deste livro nasceu no XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado em 2003, na cidade de Caxambu, Minas Gerais. Naquela ocasião, ao assumir a coordenação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional - Campo de Trabalho, discutimos a necessidade de tentar materializar projetos que divulgassem a produção dos membros do comitê científico, professores e alunos integrantes do GTT, para além das publicações decorrentes dos Congressos bianuais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Nesse mesmo ano, convidamos a comunidade interna do GTT para encaminhar os textos, já que nossa intenção era publicar o livro em meados de 2004, concomitante ao Encontro Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, dando início a uma publicação alternada aos anos ímpares de realização de CONBRACE. Não tivemos qualquer dificuldade em reunir os artigos até o mês de maio de 2004, mas nos deparamos com a dificuldade de financiamento do projeto.

Assim, não conseguimos êxito no objetivo de publicação intercalada ao ano de CONBRACE, mas não desistimos do objetivo maior de aglutinar e de divulgar a produção interna do GTT para a comunidade da Educação Física brasileira.

As discussões mais comuns apresentadas nos últimos CONBRACEs circundaram a temática central Formação Profissional - Campo de Trabalho, a partir de diferentes reflexões, abordagens, referenciais teóricos e metodológicos. Em termos quantitativos, um total de 76 trabalhos foi apresentado na forma de comunicação oral nos congressos de 1997, 1999 e 2001. Outros 93 trabalhos, também pertencentes ao GTT, foram apresentados sob a forma de pôsteres. Dos trabalhos de comunicação oral, apre-

sentamos o seguinte mapeamento:

No X CONBRACE (1997), foram apresentados 24 trabalhos. Desses, dez textos (41,6%) abordaram a formação inicial; dois (8,3%) discutiram a formação continuada; cinco (20,8%) estudaram a prática pedagógica; três (12,5%) pesquisaram a identidade e a profissionalização da Educação Física; dois (8,3%) abordaram o tema Educação Física e trabalho; e outros dois textos (8,3%) são de natureza teórica com base na literatura da área.

No XI CONBRACE (1999), foram apresentados 21 trabalhos na forma de comunicação oral. Os temas abordados foram: formação inicial, com um total de treze textos (61,9%); prática pedagógica, com três (14,2%); identidade e profissionalização, com dois (9,5%); e, com um texto (4,7%) os seguintes temas: Educação Física e trabalho, formação continuada e formação inicial e continuada.

No XII CONBRACE (2001), foram apresentados 31 trabalhos. Desse total, 16 textos (51,6%) enfocaram a formação inicial; dois (6,4%) abordaram a prática pedagógica; três (9,6%) realizaram análise de produção da área; seis (19,3%) se preocuparam com a relação Educação Física e trabalho; três (9,6%) discutiram a questão da profissionalização da Educação Física e a identidade docente; e um texto (3,2%) discutiu formação continuada.

Desde então, incluindo o XIII CONBRACE, notamos uma diversidade significativa de estudos, bem como um aprofundamento na discussão do campo. Os textos que ora tornamos público não fogem a essa diversidade de sentidos e de pontos de vistas e referenciais divergentes. Em meio aos múltiplos sujeitos-autores dos textos, múltiplas abordagens, múltiplas formas de ver o mundo e de múltiplas linguagens, nasce um livro que tenta representar as contradições ao mesmo tempo em que pretende dar lugar e voz a essas diferenças que fazem parte do cotidiano do nosso GTT.

Os textos articulam uma reflexão em torno da conjuntura política do mundo do trabalho, do controle da atuação profissional, do aspecto legal da formação profissional, da dimensão curricular pedagógica dos conhecimentos mobilizados em disciplinas da formação e da produção sobre a temática formação de professores.

Hajime Takeuchi Nozaki, objetiva, em seu texto "Mundo do Trabalho, Formação de Professores e Conselhos Profissionais", situar as discussões sobre mundo do trabalho, formação profissional e conselhos profissionais,

evidenciando suas relações. Com o termo mundo do trabalho demarca um posicionamento teórico cuja finalidade é distinguir o que se convencionou chamar de mercado de trabalho.

Alexandre Sherer, apresenta o texto "Educação Física e os Mercados de Trabalho no Brasil: quem somos, onde estamos e para onde vamos?". Nele o autor trata do processo de ampliação das possibilidades de intervenção do profissional da Educação Física, das implicações e das tendências geradas por essa ampliação nas relações de trabalho. Discute ainda sobre o que vem ser um profissional, uma profissão e profissionalização.

Ednaldo Pereira Filho, em "Educação Física: limites e exercício profissional", ressalta o fato de que o processo de profissionalização da Educação Física passa a ser legitimado e legalizado, simultaneamente, a partir de determinadas ações contextuais. Afirma, também, que é fundamental adotarmos posição crítica e reflexiva sobre os limites da institucionalização da formação profissional, bem como os da normatização e fiscalização do exercício profissional.

Astrid Baecker Ávila, Herrmann Vinícius de O. Muller e Vidalcir Ortigara, no texto "Formação de Professores e Qualidade da Educação: direita, volver!", analisam o novo contexto no qual se desenvolvem as políticas educacionais, ressaltando a nova importância dada à avaliação e à qualidade da educação como condição necessária para a resolução dos problemas sociais enfrentados na contemporaneidade.

Celi Nelza Zülke Taffarel e Solange Lacks objetivam, em "Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana", contribuir positivamente com o debate nacional sobre as diretrizes curriculares da área, devido ao fato de existirem posições antagônicas e interesses opostos que determinam conflitos entre os projetos de formação humana e de sociedade.

Celi Nelza Zülke Taffarel e Cláudio Lira S. da Silva, no texto "Nexos e Determinações entre Formação de Professores de Educação Física e Diretrizes Curriculares: competências para quê?", apresentam elementos acerca do processo da formação de professores de Educação Física e as estratégias para adequar tal formação aos interesses econômicos do mercado capitalista, imperialista, na América Latina. Consideram, para tal, as mediações realizadas pela definição das diretrizes curriculares e a reestruturação dos

cursos de Educação Física no Brasil.

Erineusa Maria da Silva, no texto "Limites, Desafios e Possibilidades do Estágio Supervisionado Esolar/FSV: em busca de uma ação coletiva em escolas da rede municipal de Vitória/ES", objetiva apresentar o Programa de Estágio Supervisionado Escolar da Faculdade Salesiana de Vitória/ES por meio de relato de experiência da intervenção realizada nas escolas de educação básica da Rede Municipal de Vitória, buscando explicitar os seus limites, desafios e possibilidades.

Dirce Maria Côrrea da Silva, Kalline Pereira Aroeira e André da Silva Mello apresentam em "O Papel do Estágio Supervisionado no Processo de Formação Inicial do Professor de Educação Física" as reflexões que decorrem de pesquisa realizada com vistas a investigar a formação inicial de professores em curso de licenciatura plena em Educação Física em que se focaliza o processo de estágio supervisionado, analisando o sentido que é atribuído às práticas pedagógicas nesse componente curricular, na formação inicial de professores, mediante a nova constituição curricular que lhes é exigida legalmente.

Fabiano Bossle e Vicente Molina Neto, procuraram, no estudo "Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física: um estudo etnográfico na rede municipal de ensino de Porto Alegre", compreender os significados atribuídos pelos professores ao planejamento de ensino e sua prática educativa cotidiana, tendo como referencial a Proposta Político-Pedagógica (PPP) implantada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED).

Maria Cecília Camargo Günther e Vicente Molina, no texto "Formação Permanente de Professores: algumas considerações acerca das concepções do professorado de Educação Física", investigam a formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (EsF/UFRGS).

Ana Sheila Fernandes Costa, Ana Flavia Cruvinel, Josyele Cardoso Machado, Michele Silva Sacardo, Joiciane Aparecida de Souza, Keila Cristina Pinto e Lana Ferreira de Lima, em "Produção Científica Relacionada com a Temática 'Formação de Professores' na Revista Brasileira de Ciências do esporte: 1979 a 2003", objetivam analisar, na perspectiva técnico-metodológica

e teórico-epistemológica, a produção científica veiculada em artigos publicados nos periódicos da área de Educação Física, mais especificamente na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), entre 1979 e 2003, referente à temática "formação de professores."

Entendemos que esta primeira Coletânea de Textos constitui-se em uma importante produção para se pensar a formação profissional em Educação Física e as relações entre formação profissional e trabalho. Além disso, podemos considerá-la como os primeiros passos de uma série de Coleções que o GTT pode vir a publicar a partir de suas próximas coordenações.

Nossos agradecimentos a todos os professores que participaram desta Coletânea e a todos os professores que de alguma forma colaboraram para que ela fosse publicada.

Zenólia C. Campos Figueiredo

MUNDO DO TRABALHO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONSELHOS PROFISSIONAIS[1]

Hajime Takeuchi Nozaki[2]

Mercado de trabalho, campo de trabalho e mundo do trabalho

O objetivo deste artigo é situar as discussões sobre mundo do trabalho, formação profissional e conselhos profissionais, evidenciando suas relações. Ao nos referirmos ao termo mundo do trabalho, estamos, de imediato e propositadamente, fazendo uma distinção entre este e o que se convencionou chamar de mercado de trabalho.

O mercado de trabalho, noção muito em voga na Educação Física, mas também nas demais áreas, sobretudo para a discussão dos contornos da formação profissional, diz respeito, geralmente, às análises imediatistas e apologéticas em torno da demonstração de onde é mais fácil, para nós, trabalhadores, vendermos nossa única mercadoria, a força de trabalho, no contexto da relação capital, sem ao menos avaliar as contradições dela emanada no que tange à exploração do trabalho humano, que maximiza as relações de precariedade na contemporaneidade.

Assim, no contexto de crise do trabalho abstrato em que vivemos, o mercado de trabalho torna-se uma noção ideológica que visa a adaptar o trabalhador às condições de mais alta precariedade, servindo aos interesses do capital, que depende da intensificação da exploração do trabalho para continuar se reproduzindo.

---

[1] Este artigo foi organizado a partir do trabalho encomendado para o GTT de Formação Profissional e Campo de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, por ocasião do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em setembro de 2003, na cidade de Caxambu/MG. Após debate interno nesse mesmo congresso, o nome do GTT foi modificado para Formação Profissional e Mundo do Trabalho.

[2] Professor assistente do Departamento de Desportos (FAEFID/UFJF), membro da Comissão Científica do GTT de Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

O mercado de trabalho, estabelecendo uma analogia, é um herdeiro fiel dos nossos tempos de noções ideológicas burguesas que Marx tanto se empenhou em decifrar, denunciar e apontar os seus limites conceituais, tais como a mercadoria e o mercado, este último no seu sentido mais amplo, como síntese das relações de compra e venda de mercadorias.

Para a economia clássica, a noção de economia de mercado, por exemplo, segundo Adam Smith, justificava a competição e rivalidade motivadas pelo egoísmo inerente ao homem, fundamentando a idéia do equilíbrio intrínseco ao sistema capitalista. E assim segue toda a formulação burguesa de apologia ao mercado como sustentáculo do sistema capitalista. Para Smith, existiria um equilíbrio entre oferta e procura, coordenado por uma suposta mão invisível do mercado. Jean Baptiste Say formulou a chamada *Lei de Say*, pela qual cada oferta criaria, naturalmente, sua própria demanda. Assim, impossível seria a superprodução. James Mill atribuiria um equilíbrio constante entre produção e consumo, entre oferta e procura, entre a soma das vendas e a soma das compras. Já para David Ricardo, seria possível o emprego produtivo de qualquer montante de capital em qualquer país (MARX, 1980).

Não é à toa que, em um momento de profunda crise da relação capital por que passamos, se esmere tanto em fazer ecoar os seus pressupostos basilares. Como bem retratam os dizeres de Marx (1985, p. 45): "A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma imensa coleção de mercadorias [...]".

Se, para Marx, a mercadoria individual seria a base onde se edificam as relações sociais no capitalismo, vale dizer, relações de desigualdade fundadas pela divisão do trabalho, por outro lado, podemos inferir que os assim chamados mercados (de ações, de trabalho...) assumem, na contemporaneidade, um papel avançado na propagação do que o próprio Marx denominou ser o fetiche da mercadoria. Na relação capital, a mercadoria não é percebida como fruto do trabalho humano mediado pelas relações sociais, mas assume vida própria no cérebro humano. Da mesma forma, hoje vivemos a ditadura das vontades e caprichos do deus mercado – o mercado de ações – como se esse fosse um menino mimado, que ora acorda de bom humor, ora de muito mau humor.

Já o mercado de trabalho torna-se hoje o deus (fetichizado) que con-

trola os destinos dos que vendem a sua própria força de trabalho como única mercadoria que possuem para trocar no interior da relação capital e assim efetivar o seu meio de vida. Para a classe trabalhadora dos dias atuais, não se trata tão-somente de adquirir mercadorias e tornar-se escrava delas sob o ponto de vista do seu consumo, mas, sobretudo, trata-se, na sociedade do desemprego estrutural, de se tentar garantir, inicialmente, condições mínimas para a reprodução da vida na forma do trabalho alienado, escravizando-se, agora sim, aos ditames do mercado de trabalho. Isso que justifica a angústia moderna da busca para a formação humana voltada para a empregabilidade, na perspectiva do desenvolvimento de competências individuais como saída da crise, que é estrutural e global, sob o ponto de vista do sistema capitalista de produção.

Ou seja, o mercado de trabalho, na sua forma apologética, opera apenas como um parâmetro de referência no qual se pode vender força de trabalho. Nessa lógica, à classe trabalhadora só resta procurar melhores nichos desse mercado, como num jogo de gato e rato. No entanto, o trabalho ali por ela empregado, em sua forma alienada, só lhe traz frutos para continuar reproduzindo sua própria força de trabalho para o capital. Assim, circunscrevermos nossa análise em torno simplesmente do que o mercado de trabalho significa, sobretudo nos limitaremos à interrogação de qual é a atividade, seja no interior da Educação Física, seja em qualquer outra área, onde o capital demanda mais trabalhadores para este momento e, conseqüentemente, para onde devemos destinar a formação profissional.

Essa indagação não é, nem de longe, suficiente para que saibamos os motivos pelos quais tais demandas são requeridas pelo capital, motivos estes geralmente relacionados com a sua necessidade intrínseca de gerenciamento de sua própria crise estrutural. Dessa forma, analisar a questão do trabalho apenas sob o ponto de vista do mercado é, em determinado momento, fazer justamente o jogo do capital, ceder aos seus fetiches que, mais do que simples caprichos, têm trazido duras penas históricas para a classe trabalhadora.

Já a noção de campo de trabalho (ou campo de atuação), utilizada pelo nosso Grupo de Trabalho Temático, é ainda restrita, pois, em nosso entender, em última análise, restringe-se aos locais ou espaços de trabalho, sua ocupação pelos professores e o modo em que lá atuam. Tal noção

avança com relação à noção do mercado de trabalho, porém, ainda é restrita quando se trata das análises das forças que se contrapõem para a produção da vida humana, portanto forças motrizes das relações sociais. Nesse ponto, temos defendido aqui, em nosso GTT, que tomemos por análise o mundo do trabalho que supõe a possibilidade de estudar, para além dos espaços a serem ocupados ou o modo de atuação nesses espaços, os aspectos centrais e estruturais acerca das relações de confronto entre capital e trabalho que determinam justamente o campo e o mercado de trabalho. Contudo, não é o mundo do trabalho algo em oposição ao campo ou mercado, pois nossa atenção se volta ao mundo do trabalho capitalista, permeado pela crise estrutural, que arrasta crises particulares a custo da precarização do trabalho, na sua forma abstrata.

Por isso, ao encaminharmos nossas análises a partir do mundo do trabalho, compreendemos este último como um lugar essencialmente de relações de força entre capitalistas e trabalhadores, as duas classes fundamentais para a efetivação do trabalho na sociedade capitalista. "Observando, portanto, o mundo do trabalho, reconhecemos a atualidade, a permanência e a persistência do movimento geral do capital e sua tendência de destruição das forças produtivas, tal como Marx o descreveu" (TAFFAREL, 1997a, p. 864). Por outro lado, centrar nossa análise no mudo do trabalho significa compreender a categoria trabalho como algo próprio da identidade da natureza humana, mas que é historicamente subsumido pela relação capital. Significa, assim, buscar relações com as mudanças no trabalho da Educação Física, para o nosso caso, com a própria constituição do capital, suas crises estruturais e seus mecanismos de gerências da crise. Por fim, diz respeito a tratar sobre qual projeto o capital possui tanto para o mundo do trabalho quanto para a formação humana e como se relaciona a Educação Física nesse contexto.

Categoria trabalho: caráter ontológico e histórico

Apresentamos, aqui, as duas dimensões do trabalho, a ontológica e a histórica.[3] O processo de trabalho é uma condição própria do ser humano

[3] É importante salientar que não se trata de dimensões antagônicas. A dimensão ontológica, sob o ponto de vista do materialismo dialético, pressupõe uma formação em sua historicidade, bem como a dimensão histórica é fruto de uma relação com a dimensão ontológica. Assim, são dimensões que se inter-relacionam, compondo um todo orgânico.

para, ao se relacionar com a natureza, produzir sua existência, independentemente da forma social (MARX, 2001). Neste ponto, o homem utiliza-se do domínio de sua corporeidade para apropriar-se, e assim relacionar-se com a natureza, criando suas condições de desenvolvimento:

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nele adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho [...]. **Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem** (MARX, 1985, p. 149, grifos nossos).

Aqui se configura a dimensão ontológica do trabalho. "Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade [...] do desenvolvimento dos homens que trabalham" (LUKÁCS, 1978, p. 5). Como percebemos, ao passo que o homem domina os meios de trabalho, como diz Marx, os "*meios mecânicos de trabalho*" (1978, p. 151), então ele se distingue de todas as outras espécies. Em outra passagem, no texto *A ideologia alemã*, Marx e Engels (1989, p. 13) também ilustram essa consideração:

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria conseqüência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

Por outro lado, antes do domínio dos meios de trabalho, a dimensão ontológica do trabalho caracteriza-se, essencialmente, por um elemento teleológico. Em passagem bem conhecida de Marx (1985), ainda quando

compara o homem a alguns animais, nesse caso a uma aranha e a uma abelha, o autor ressalta o que tem de mais específico na ontologia do trabalho humano:

> Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha, é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (p. 149-150).

Nos dizeres de Gyorgy Lukács (1978, p. 4):

> A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica.

Já István Mészáros (1995) chama essa dimensão ontológica, cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução humana, de mediação primária social metabólica, funções primárias de mediação ou, na tradução do termo em Ricardo Antunes (1999), simplesmente mediação de primeira ordem. Corresponde a ela o caráter de intercâmbio entre ser humano e natureza na realização das necessidades elementares daquele primeiro, assim como a impossibilidade de ele sobreviver sem tais mediações, da forma como fazem os animais, simplesmente regulados por um comportamento instintivo.

> Como um resultado dessas condições e determinações fundamentais ontológicas, os seres humanos precisam sempre desempenhar a inevitável exigência material e cultural de sua sobrevivência através das funções primárias de mediação entre eles mesmos e com a natureza (MÉSZÁROS, 1995, p. 138).

Ainda para Mészàros (1995), a mediação primária não demanda, em si, o estabelecimento de hierarquias de dominação e subordinação como uma estrutura necessária de reprodução metabólica social. Contudo, as determinações opressivas dos modos hierárquicos de controle reprodutivo tiveram outras origens no curso da história e determinaram o surgimento de uma segunda ordem de mediações, de sistemas sociais reprodutivos historicamente específicos, que subordinaram a realização de todas as funções de medições primárias. Trata-se da dimensão histórica do trabalho.

Assim, no decorrer da história da humanidade, quando ocorre a divisão do trabalho, o homem apropria-se do trabalho de outro, e este último se descaracteriza como ser, já que o trabalho em sua dimensão ontológica lhe é estranhado. Criam-se, pois, relações econômicas e sociais de intensa desigualdade e opressão.

> Enfim, a divisão do trabalho nos oferece imediatamente o primeiro exemplo do seguinte fato: enquanto os homens permanecem na sociedade natural, portanto, enquanto há cisão entre o interesse particular e o interesse comum, enquanto portanto também a atividade não é dividida voluntariamente, mas sim naturalmente, a própria ação do homem se transforma para ele em força estranha, que a ele se opõe e o subjuga, ao invés de ser por ele dominada. Com efeito, a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele não pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência [...] (MARX; ENGELS, 1989, p. 29).

A alienação do trabalho, para Marx, desencadeia duas formas, a alienação do produto e do processo,[4] como encontramos em *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2001, p. 115):

> Analisamos o ato de alienação da atividade prática humana, o trabalho, segundo dois aspectos: 1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como a um objeto estranho

[4] No entanto, fora essas duas formas, Marx (ibid.) ainda aponta mais três delas: a) a alienação da vida como membro da espécie humana; b) a alienação do trabalho dos outros homens (o que produzem e como produzem); c) a alienação do homem em relação à natureza.

> que o domina. Tal relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo externo sensível, com os objetos naturais, assim como com um mundo estranho e hostil; 2) A relação do trabalho com o *ato da produção* dentro do *trabalho*. Tal relação é a relação do trabalhador com a própria atividade assim como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence, a atividade como sofrimento (passividade), a força como impotência, a criação como emasculação, a *própria* energia física e mental do trabalhador, a sua vida pessoal – e o que será a vida senão atividade? – como uma atividade dirigida contra ele, independente dele, que não lhe pertence. Esta é a *auto-alienação*, em contraposição com a acima mencionada alienação da coisa (grifos do autor).

A subordinação do trabalho ao capital, fase histórica a qual hoje nos situamos, já havia sido reconhecida por Marx em seus estudos, nos quais distingue, com clareza, quem se apropria da força de trabalho vendida:

> O processo de trabalho, em seu decurso enquanto processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, mostra dois fenômenos peculiares.
>
> O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija.
>
> Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. **A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia**, pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. **A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista.** O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente [...] (MARX, 1985, p. 154, grifos nossos).

Dessa maneira, retiramos desta parte que o trabalho, em sua dimensão histórica, sofre uma descaracterização. A alienação subordinada pelo metabolismo do capital possui em si uma contradição, qual seja, a da potencialização das forças produtivas (cria riqueza, avanços tecnológicos), contudo cria relações sociais de extrema desigualdade devido à não socialização do resultado do trabalho humano, ou à não realização das mercadorias por ele produzidas. Tal contradição refere-se à tensão capital X trabalho, ou seja, à luta de classes como motor da história (MARX; ENGELS, 1988). A contradição cria crises que fazem parte da estrutura do capital, e denominadas crises estruturais. Por sua vez, o capital vive em crises cíclicas, tentando revigorar-se a cada nova forma assumida, contudo aprofundando cada vez mais o seu estado metabólico. De outra feita, apenas a reapropriação do trabalho pelo homem na forma ontológica pode ser o caminho para a sua emancipação:

> Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser 'não apenas meio de vida', mas 'o primeiro carecimento da vida', só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo (LUKÁCS, 1978, p. 16).

Mudanças no mundo do trabalho e formação humana: relações com a Educação Física

O cenário de prosperidade do capital pós-Segunda Grande Guerra durou até a década de 70 e trouxe consigo a contradição interna do capital que, em sua especificidade, veio com a crise do Estado de Bem-Estar. Nesse contexto, ocorreu a saturação de mercados internos, a crise fiscal inflacionária e a defesa da volta das leis naturais de mercado. Era o advento do neoliberalismo como política de contenção da crise do capital, centrando ataques fundamentalmente às conquistas sociais e trabalhistas.

Assim ocorreram mudanças no mundo do trabalho, a partir de uma maior intensificação da exploração da força de trabalho, desemprego estrutural, crescimento de uma desproletarização, ou seja, passagem do setor secundário ao terciário da economia (crescimento do setor de serviços), precarização do trabalho por meio de contratos temporários e

desregulamentação dos direitos, aumento de trabalho feminino e infantil, que trouxe como conseqüência um fenômeno ao qual Antunes (1995) chamou de fragmentação, heterogenização e complexificação da classe trabalhadora. Além disso, o capital, na tentativa de sua recomposição, a partir da concorrência intercapitalista, determinou um avanço tecnológico (potencialização das forças produtivas) nessa época e trouxe como conseqüência o advento da informática na produção (ANTUNES, 1999).

As mudanças no conteúdo do trabalho, do modelo taylorista/fordista ao da acumulação flexível ou toyotismo, demandaram, no campo da formação humana, uma requalificação do trabalhador, priorizando algumas disciplinas escolares estratégicas para a formação das competências necessárias para o seu enquadramento. Se, no setor produtivo, a polivalência e a flexibilidade tornam-se chaves para a requalificação do trabalho, por outro lado, estendem a noção de competências para o setor de serviços. Todos concorrem a um sistema de certificações e, tendo em vista a crise estrutural do trabalho abstrato, instaura-se a ideologia da empregabilidade, ou seja, não se trataria de falta de empregos, mas de falta de condições de se empregar do trabalhador.

A Educação Física, da mesma forma, sofreu um processo de reordenamento. Pode-se afirmar que esta última veio ancorada a toda história da própria implementação do capitalismo do séculos XVIII e XIX. Ou seja, ela esteve intimamente ligada à formação de um homem ou trabalhador de novo tipo para esse modo de produção então emergente (SOARES, 1994).

No Brasil, da mesma forma, a Educação Física teve um grande impacto – uma grande tradição – dentro dos projetos dominantes, nas diversas fases do capitalismo no País. Por exemplo, na década de 30 do século XX, no Estado Novo, na passagem da sociedade agroexportadora para a industrial no País, a partir da necessidade de se forjar um determinado homem com disciplina não só para o trabalho, mas para servir à defesa do País, fez com que a Educação Física, como componente curricular, viesse a tomar corpo. Mais recentemente, na década de 60, num outro momento do desenvolvimento do capitalismo no País, de tentativa de inserção internacionalizada, o esporte se tornou uma das dimensões privilegiadas para uma propaganda ideológica, na tentativa de equiparação do desenvolvimento cultural ao desenvolvimento econômico, sendo tratado na Educação Físi-

ca como único conteúdo possível (CASTELLANI FILHO, 1988).

Na década de 80, vivendo o processo de redemocratização da sociedade brasileira, percebeu-se a abertura de discussões teóricas para todos os campos e assim também para a Educação Física. Nesse período, duas questões fizeram modificar paradigmas, reestruturar práticas: *para que Educação Física* e *para quem Educação Física* (MEDINA, 1983; OLIVEIRA, 1983). Assim, a década de 80 trouxe questionamentos de fundo para essa área, no terreno das modificações por que passava a sociedade brasileira daquela época (CAPARROZ, 1997).

Ao mesmo tempo em que o campo da formação humana se reconfigura atualmente para formar um trabalhador polivalente, com capacidade de abstração, raciocínio lógico, crítica, interatividade e decisão; por outro lado, a Educação Física, como veio sendo gestada pelos modelos hegemônicos, foi sempre vista como uma disciplina reprodutora de movimentos. Se considerarmos que historicamente, nos projetos higienistas, militaristas e esportivistas, essa disciplina era ligada, sob o ponto de vista dominante, a uma formação de um corpo disciplinado a obedecer subordinadamente, adestrado a repetições de exercícios e visando à aptidão física – modelo este próprio do fordismo/taylorismo –, percebemos que a Educação Física, para essa nova perspectiva, acabou perdendo, sob um ponto de vista imediato, sua centralidade na composição do projeto dominante, como historicamente costumou ter.

Levando-se em conta o novo modelo de formação humana para o mundo do trabalho imposto pela globalização, percebemos a clara importância de algumas disciplinas escolares estratégicas para a formação das competências necessárias para o enquadramento do trabalhador. Seriam elas disciplinas que interagiriam na capacidade de raciocínio abstrato, que apostariam na formação para a interação em grupo e que tentariam dar o aporte funcional dos conhecimentos mais recentemente desenvolvidos no campo tecnológico.

> No entanto, para essa investida, algumas outras disciplinas, como Educação Física e a Educação Artística, parecem ser perfeitamente descartáveis, como percebemos no depoimento de Eunice Durhan, então secretária de Política Educacional do Ministério da Educação e do Desporto, em 1995, como bem nos mostra Paulo da Trindade Nerys da Silva (1997, p. 132):Em entrevista à Folha de São Paulo em

> 24/06/95, Durham, identifica dificuldades para atender à obrigatoriedade da educação física devido à falta de recursos que só atendem, com precariedade, alfabetização das crianças e dar um conhecimento mínimo das quatro operações, pagar os salários dos docentes que estão aviltados e que, em conseqüência, os alunos estão se formando sem terem as aulas de física, química e matemática.

Na clara intenção de priorizar determinadas disciplinas que, como avaliamos, se tornam imprescindíveis ao mundo do trabalho, Durhan utiliza-se da estratégia de caracterizar a Educação Física e o ensino de Artes como elementos de luxo para a educação básica, ocultando, em seu discurso, que outras disciplinas hoje em evidência, como o ensino da informática, também poderiam sofrer a mesma caracterização destinada àquelas outras duas disciplinas: "[...] Fico pensando na professora leiga da escola rural do interior do Nordeste oferecendo aos alunos educação física e artística, educação para o trânsito e sonhando com a magnífica carreira que a Lei criou no papel" (SILVA, 1997, p.132).

No entanto, fica claro que tal preocupação não se faz presente a todas as disciplinas, mas especificamente a algumas, tidas como menos importantes, sob o ponto de vista imediato, no novo projeto dominante de formação humana.[5] Como bem avalia Silva (1997, p.133), "[...] ao que parece, a exclusão de alguns componentes curriculares, caso da educação física, será a garantia de outros componentes considerados mais necessários [...]". Se, por um lado, a Educação Física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantia da formação da eugenia brasileira e de preparo para a guerra e, mais recentemente, também se aliou ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural; por outro lado, a

[5] Quando apontamos a relação imediata entre algumas disciplinas e a formação do trabalhador de novo tipo, não queremos, com isso, descartar a funcionalidade de outras disciplinas nesse mesmo projeto. Apenas sugerimos que, no tocante à formação humana para as camadas menos favorecidas da classe trabalhadora, o projeto dominante educacional enfatize os conteúdos imediatos de formação das competências. Assim, os outros conteúdos, como a Educação Física, tornam-se artigos de luxo, porém, atuam de forma mediata para compor o mesmo projeto dominante de formação humana.

reconfiguração atual do mundo do trabalho parece que põe, em plano secundário, à necessidade dela no projeto pedagógico dominante.[6]

Assim, a Educação Física tem sofrido vários ataques no âmbito das políticas públicas educacionais. Alguns de caráter geral, que aviltam todos os trabalhadores da educação, sem distinção, e outros de caráter particular, por se colocar desvalorizada, sob o ponto de vista imediato, no projeto dominante. Dessa forma, não se torna mais central para a demanda atual de formação do trabalhador para o capital, que precisa de um conteúdo no campo cognitivo e interacional. Na proporção em que a Educação Física parece não atuar para a formação de competências, não se torna central na escola, sob um ponto de vista imediato, como historicamente se colocou. Evidências dessa afirmação se confirmam em vários estudos sobre o descaso que a Educação Física tem sofrido no interior da escola, como também sobre a legislação a ela pertinente, como a sua dúbia obrigatoriedade, quando da formulação da Lei nº 9.394/96 (nova LDB), agora retificada, e a desobrigatoriedade no ensino noturno.

Não obstante esses indicativos, se analisarmos mais detidamente a dualidade estrutural na educação, nos deparamos com um ensino privilegiado e outro ensino para as massas – em que realmente reside o esvaziamento pedagógico da Educação Física. Se detivermos nosso olhar no ensino das camadas médias da classe trabalhadora, mas, sobretudo, no da classe burguesa, presenciaremos a Educação Física sendo oferecida como

---

[6] Outrossim, os trabalhadores de toda educação, de modo geral, continuariam sofrendo com a política neoliberal implementada pelo Governo Federal *"[...]pela via mais antidemocrática existente, ou seja, o Executivo passa a assumir o papel do Congresso Nacional e [começou] a legislar em causa própria através de Propostas de Emendas Constitucionais (PECs), Decretos, Medidas Provisórias (MPs) e Projetos de Leis (PLs)"* (MONTEIRO, 1998, p. 21). Nesse sentido, Celi Taffarel (1997b) chama-nos a atenção para a necessidade de discussões acerca não só da nova LDB, mas também do PEC/370, que trata da autonomia nas Instituições de Ensino Superior, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes para o ensino fundamental. Tais considerações se mostram pertinentes para que os trabalhadores da Educação Física percebam que tais manobras em torno da educação formal brasileira aviltam toda a classe trabalhadora e imputam cada vez mais as políticas neoliberais, condicionadas pelo projeto histórico capitalista. Manter a Educação Física no seio escolar, portanto, diz respeito não ao caráter corporativista dessa incursão, mas fundamentalmente ao posicionamento de que o conhecimento por ela tratado foi/é construído historicamente e necessita ser socializado, principalmente à classe trabalhadora, que se vê apartada, cada vez mais, dos conteúdos da cultura corporal.

um artigo de luxo, atuando como um distintivo de classe na formação humana. Por outro lado, a Educação Física aqui só é oferecida na forma da aptidão física, pois se trata de uma reprodução do modelo dominante das manifestações das práticas corporais no campo não escolar, na forma de esportes, da dança, da ginástica e assim por diante. Ainda nesse campo, tais manifestações concorrem em última instância para a formação da ideologia da promoção da saúde e qualidade de vida, e se ligam à ideologia da empregabilidade quando se destinam a formar um corpo qualificado para uma boa apresentação pessoal. Trata-se, também, e em outra proporção, de um distintivo de classe para aqueles com as condições de apropriação desses conteúdos.

De outro modo, se a Educação Física tem se desvalorizado como disciplina curricular no seio do projeto dominante de formação humana, assegurando via políticas educacionais; por outro lado, as práticas corporais realizadas fora do meio escolar vêm recebendo, desde o final do século XX, no Brasil, uma carga valorativa positiva, sendo identificadas com a perspectiva da promoção da saúde e da obtenção da qualidade de vida, sob o ponto de vista liberal. A proliferação das práticas nas academias de ginásticas, clubes, condomínios, bem como nos espaços de lazer fez com que a própria formação profissional da Educação Física fosse insistentemente questionada, sob o ponto de vista do preparo do professor para a atuação nos vários campos de trabalho, vislumbrados no horizonte daquela área.[7]

Assim, a formação em Educação Física tem sofrido um movimento de reordenação. A partir de um discurso corrente do empreendedorismo, sua formação profissional tem passado, desde a década de 80 e mais fortemente na década de 90, por uma grande orientação para o campo não escolar. O discurso ligado ao empreendedorismo apontou o assim chamado mercado emergente das práticas corporais, sobretudo o das atividades físicas, como o mais promissor para gerir a precarização do trabalho docente.

Porém, pode-se dizer que a mudança de enfoque de debate da Educação Física, do meio escolar para a prática corporal do meio não escolar,

---

[7] A partir do sentido restrito do termo, consideraremos que a Educação Física efetiva-se pedagogicamente no campo escolar. Não obstante, julgamos pertinente que os professores de Educação Física sejam formados e atuem, de forma multidisciplinar, nos vários campos das práticas corporais, do campo não escolar.

não aconteceu de forma arbitrária, mas obedeceu às modificações demandadas do mundo do trabalho, sob o ponto de vista dos anseios do capital. Isso porque, por trás de uma simples reorientação do campo de atuação do professor, houve, concomitantemente, a reorientação do conteúdo do trabalho, compreendido como um conjunto de sistematizações de concepções e práticas no âmbito pedagógico. Assim, é possível inferir que, de certa maneira, o exponencial aumento do trabalho das práticas corporais veio acompanhado da perspectiva da aptidão física (COLETIVO DE AUTORES, 1992), ou seja, da melhor adaptação do homem à sociedade capitalista. De outra forma, a faceta do aumento dos ramos das práticas corporais está coerentemente relacionada com a precarização do trabalho docente, já que essa reorientação se dá do trabalho assalariado nas escolas para o precarizado no meio não escolar, de bens e serviços.

Portanto, estratégias na formação profissional, desde a década de 80, tal como a criação do bacharelado, bem como novas investidas para a adaptação do chamado mercado não escolar das atividades físicas, por meio das novas Diretrizes Curriculares da Graduação em Educação Física, começam a ser visualizadas e tornam-se foco de análise desse GTT. Os currículos de Educação Física serão reformulados em todo o País. É importante que nosso GTT atente para, no interior dessa discussão, retomar a defesa da necessidade de uma formação integral e não tão-somente orientada pelas assim chamadas demandas do mercado de trabalho, hoje apoiadas na Pedagogia das competências e nos conceitos de polivalência e flexibilidade, que não passam, como já afirmamos, de demandas do próprio capital para gerir sua crise.

Não obstante tais contradições no interior da Educação Física, um novo ordenamento do campo profissional, pela regulamentação de sua profissão, veio a arraigar, ainda mais, o processo de adaptação dessa área às mudanças no mundo do trabalho. A partir de um conturbado Projeto de Lei (PL 330/95), que começou a ser discutido só depois de um ano já em tramitação na Câmara dos Deputados, foi aprovada no Senado (PLC 33/98), no ano de 1998, e posteriormente sancionada pelo presidente da República, a Lei nº 9.696/98, que regulamenta a profissão de Educação Física e cria os Conselhos Federal e Regionais (BRASIL, 1998).

A regulamentação da profissão de Educação Física esteve apoiada em

argumentos corporativistas de reserva de mercado, buscando desqualificar, no discurso, a ação dos assim denominados leigos, que, por muitas vezes se tratavam de outros trabalhadores com formação superior – dança, educação artística, música – ou com qualificação referente aos seus próprios códigos formadores – capoeira, yoga, artes marciais, lutas. O processo demandado pela regulamentação da profissão, sobretudo pelas ações do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e pelos vários Conselhos Regionais (CREFs), desembocou no confronto entre eles e os trabalhadores das várias áreas anteriormente aludidas.

Sob o ponto de vista do trabalho em Educação Física, o processo da regulamentação da profissão (Lei 9.696/98) – regulamentação corporativista apenas no plano da reserva de mercado – aposta na saída dessa crise que, como vimos, é estrutural, somente para os trabalhadores da Educação Física. A defesa da regulamentação da profissão não centrou discussão nos direitos do trabalhador, mas a retórica utilizada esteve o tempo todo centrada na conquista desse chamado mercado emergente das atividades físicas: "Hoje as atividades nestes segmentos são TERRA DE NINGUÉM, são ESPAÇO VAZIO. Sendo espaço vazio qualquer um pode ocupá-lo. Portanto, devemos nós ocupá-lo antes que outros o façam" (STEINHILBER, 1996, p. 50). Ou ainda: "Podemos ser uma profissão que ocupe todos os espaços nas academias, nos clubes, nos condomínios e etc. Para isto basta o instrumento jurídico. Basta regulamentar a profissão" (STEINHILBER, 1996, p. 50). No entanto, para um trabalhador da Educação Física, ainda que subjetivamente seduzido pela possibilidade de resguardar para si um determinado mercado de trabalho, de que vale uma delimitação de um mercado de alta rotatividade, marcado pela precariedade das relações trabalhistas, se "[...] terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã teria todos seus 'empregos' garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva" (NOZAKI, 1996, p. 3).

Buscam tais estratégias ocupar uma melhor fatia do mercado de trabalho. Como dito no início deste texto, ficam os trabalhadores à mercê de suas vontades e caprichos, sob o ponto de vista do fetiche. No momento em que os trabalhadores da Educação Física, ao buscarem condições para sua produção da vida, não se atentam que é necessário um exame crítico da demanda do capital, também não percebem que o campo não escolar trata

do trabalho precarizado, desregulamentado e temporário, dimensão *plus* da estratégia atual do capital para intensificação da exploração da força de trabalho.

Conclusão

A título de conclusão, entendemos desta análise que, se a Educação Física não atende de forma imediata aos anseios de compor um quadro formativo para o novo trabalhador que o capital demanda; por outro, atua de forma mediatizada, na proporção em que se torna um distintivo de classe, compõe a ideologia da empregabilidade e se transforma, ela mesma, em trabalho precarizado. Assim, a Educação Física se encerra num movimento de totalidade mediada por uma contradição que caracteriza o seu reordenamento: ao mesmo tempo em que serve à recomposição do capital, desvaloriza-se como forma de trabalho. Por outro lado, os trabalhadores da Educação Física não se tornam passivos e interagem com esse processo, dividindo-se entre saídas com um corte de classe e outras de cunho corporativista.

A luta, portanto, nesse sentido, não se restringe à delimitação de um mercado de trabalho somente para os professores de Educação Física. A luta precisa compreender as contradições que o mundo do trabalho imputa para os trabalhadores do mundo inteiro, de forma indistinta, com relação à sua profissão ou ocupação. Não se trata aqui também de negar o trabalho fora das escolas como sendo algo secundário ou local de reprodução, por essência, dos valores dominantes. Na sociedade capitalista, o trabalho é, de alguma forma, alienado e subsumido pelo capital, o que nos faz compreender que tanto na escola quanto fora dela existe uma propagação dos valores da classe dominante. Trata-se, portanto, de se resgatar a importância de socializar os conteúdos ali tratados que foram historicamente construídos, porém socialmente apropriados, vale dizer, pela classe dominante. Trata-se, por outro lado, de socializar tais conteúdos de forma crítica, pois estes também não são imunes às mediações ideológicas. Trata-se, por fim, de, no interior do espaço não escolar, analisar profundamente o conflito entre capital e trabalho, criando possibilidades de resgate das condições de trabalho, ainda que estas sejam apenas uma necessidade ime-

diata e transitória, visto que perspectivamos a necessidade de outra forma de relação social, antagônica àquela que a estrutura capitalista nos impõe.

Referências

ANTUNES, R. L. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BRASIL. Lei Nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 1998.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: UFES, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

MARX, K. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico: O capital. São Paulo: Difel, 1980. v. 2.

_____. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

_____. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. In: _____. Clássicos do pensamento político. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1988.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MÉSZÁROS, I. **Beyond capital**: towards a theory of transition. Londres: Merlin Press, 1995.

MONTEIRO, A. J. J. Formação profissional em educação física: formação instrumental ou consciência emancipatória? In: CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA/CIENCIAS DO ESPORTE, 1., 1998, Rio de Janeiro. **Anais**... Rio de Janeiro: CBCE/RJ, 1998. p. 21.

NOZAKI, H. T. **Regulamentação da profissão de educação física**: etapa prioritária para a legitimação?. 1996. Disponível em: <http://www.cev.org.br/biblioteca/index.html>. Acesso em: 29 out. 2002.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, P. T. N. Globalização: a nova cultura do trabalho e seus impactos na educação física: **Motrivivência**, Florianópolis, ano IX, n.10, p.121-141, dez. 1997.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

STEINHILBER, J. Profissional de educação física... existe? In: Ciclo de Palestras, 5., 1996. **Anais**... Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p.43-58.

TAFFAREL, C. N. Z. Formação profissional inicial e continuada e produção de conhecimentos científicos na área de educação física e esporte no nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais**... Goiânia, 1997a, v. 2, p. 861-871.

_____. Saudação aos estudantes de educação física ENEEF/97 Belém do Pará: na luta para vencer. **Motrivivência**, ano IX, n.10, p. 224-233, dez. 1997b.

EDUCAÇÃO FÍSICA E OS MERCADOS DE TRABALHO NO BRASIL: QUEM SOMOS, ONDE ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?

Alexandre Scherer[8]

A Educação Física é um campo acadêmico-profissional multidisciplinar ligado a diferentes áreas. Ela foi construída, historicamente, aproximada à área da saúde, que representa a sustentação teórica mais consolidada para a sua inclusão nos diferentes segmentos sociais. Entretanto, com a vinculação da Educação Física como disciplina escolar, aspectos de formação humana foram incorporados, ligando-a, também, à área educacional.

Até a década de 80, o professor de Educação Física era reconhecido basicamente em escolas, clubes e praças públicas. Porém, nos dias de hoje, ele atua em academias, em salas personalizadas, em hotéis, em hospitais, em empresas, em festas infantis, entre outros. Pode-se afirmar, então, que o mercado de trabalho do professor de Educação Física alterou-se com o passar dos anos, sofrendo influências das mais diferentes áreas. Isso reflete o pensamento de Oliveira (1998), quando diz que o mercado não é somente uma visão econômica, como também envolve visões sociológicas, jurídicas e históricas, uma vez que as instituições e as relações sociais reproduzem um sistema dominante dentro de um determinado período histórico.

Percebe-se que, nos últimos vinte anos, a ampliação do campo de intervenção profissional seguiu caminhos influenciados por uma visão de rendimento pautada por uma perspectiva de desenvolvimento profissional ligada ao individualismo e ao funcionalismo, com ênfase na preocupação

---

[8] Professor do Curso de Educação Física do Instituto Porto Alegre (IPA), mestre em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH – UFRGS, doutorando em Educação (PPGEDU – UFRGS), pesquisador do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (CNPq/UFRGS), membro da Comissão Científica do Grupo de Trabalho Temático Formação Profissional – Campo de Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

estética, característica da sociedade capitalista. Foram construídas outras atividades, antes não exercidas pelos professores de Educação Física, por exemplo, a ginástica laboral, o treinamento físico personalizado, a recreação hospitalar e as mais diferentes atividades de academias (aulas de ginástica, musculação, lutas, danças, alongamento, etc.) com o objetivo de melhorar o rendimento no trabalho, de embelezar corpos e de explorar culturalmente a busca de uma qualidade de vida, normalmente relacionada com o consumo de bens. A Educação Física, então, passou a ser permeada por quatro grandes correntes que podem definir seu campo de intervenção profissional: uma vertente mais tradicional e educativa centrada na Educação Física escolar, e três visões com tendências mais voltadas ao sistema capitalista e à exploração comercial, construídas nas visões do esporte de alto rendimento, da saúde e do lazer.

Não se pode esquecer que a ampliação do mercado de trabalho ou do campo de intervenção profissional é uma manifestação social, muito bem lembrada por Chanlat (1995), quando afirma que, nos anos 80, houve o fortalecimento do neoliberalismo caracterizado pela crise do Estado, pelo insucesso das soluções coletivas e pelo aumento do individualismo. As empresas públicas foram privatizadas e as despesas públicas restringidas.

Esse processo de ampliação foi sustentado por uma visão capitalista que transformou as relações de trabalho, a partir dos anos 80, fragmentando o mercado. A teoria que sustenta essa análise chama-se *"teoria da segmentação"* que, de acordo com Ribeiro (2000), evidencia-se pela existência de diferentes mercados de trabalho que envolvem variados segmentos da população. Existem mercados caracterizados pela estabilidade, pela segurança, pelos altos salários e por vantagens indiretas. No entanto, há outros que apresentam baixa remuneração e qualificação. Segundo o autor, são características dos mercados de trabalho, construídos entre os anos 70 e 90: a) a existência de um controle técnico, direto, participativo, emocional ou subjetivo; b) o trabalho, que passa a ser polivalente, disciplinado, reduzido e qualificado; c) o trabalho, que se torna instável, precário, temporal autônomo e não para toda a vida; d) a utilização de tecnologias universais e a diminuição da ação do Estado, que caracterizam a política neoliberal.

Pochmann (1999) confirma que, na década de 90, aumentaram os si-

nais dessa fragmentação do mercado de trabalho tradicional com a diminuição do assalariamento e com a expansão do desemprego e de ocupações não organizadas. O autor divide esses dois mercados em: segmento organizado com postos de trabalho homogêneos, gerados por empresas capitalistas; e empregos regulares e assalariados. O segmento não organizado compreende a forma de ocupações heterogêneas, com características de sociedades em processo de desenvolvimento.

O mesmo autor sustenta suas afirmações nos dados relativos aos setores de saúde, educação e entretenimento (em que a intervenção da Educação Física se faz mais presente) que absorveram 28% do total de empregos nos Estados Unidos e 24% na França, entre 1988 e 1998, enquanto o crescimento dos empregos gerados nos setores de educação e saúde, no Brasil, foi de 5% entre 1989 e 1999 (POCHMANN, 2001).

A interpretação inicial desses dados pode ser realizada por meio de duas hipóteses: 1) houve pouco desenvolvimento no Brasil, por isso os empregos dessas áreas aumentaram em baixa proporção; 2) houve crescimento no Brasil, porém o aumento do mercado organizado não acompanhou esse processo, obrigando muitos profissionais a se incluírem no mercado não organizado.

No Brasil, entretanto, alguns indicadores demonstram que o campo de intervenção em Educação Física aumentou consideravelmente. Segundo Da Costa (2003), nos últimos dez anos, foram abertos 276 cursos, 187 desses com existência menor que três anos. Convém ressaltar que, em 1982, existiam 93 faculdades de Educação Física, enquanto o levantamento atual aponta para 406. Esses dados indicam que a Educação Física tem um campo de intervenção profissional ampliado em relação ao desenvolvimento socioeconômico do Brasil.

Observa-se, então, que, até os anos 80, um professor de Educação Física estava inserido em mercados de trabalho organizados, pois havia uma regulamentação profissional ligada ao Ministério da Educação e às Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios, no que diz respeito à intervenção escolar. Na maioria dos casos, quando o professor de Educação Física estava inserido em clubes e praças, existia o registro de trabalho com carteira regularizada e seus conseqüentes benefícios.

Com a ampliação do campo de intervenção profissional do professor

de Educação Física e com as alterações nas regras trabalhistas, no Brasil, esses profissionais foram se adequando a empregos precários, muitas vezes terceirizados. A hipótese é que o mercado de trabalho organizado foi se reduzindo em relação ao aumento do mercado de trabalho não organizado, característica da política neoliberal vivenciada no Brasil.

Nesse contexto, configuraram-se dois movimentos para garantir o campo de intervenção profissional do professor de Educação Física na sociedade. O primeiro foi o de construir diretrizes curriculares para um novo curso de formação superior que abarcasse todas as possibilidades das novas demandas criadas e que habilitasse os professores de Educação Física a intervir nos diversos mercados de trabalho existentes, pois, de acordo com Trottier (1998), a formação é um dos aspectos relevantes para a constituição de uma profissão ou ofício. O segundo movimento estava ligado à luta pela regulamentação do profissional de Educação Física, no Brasil, ocorrida nas décadas de 80 e 90, e que veio a se confirmar com a Lei Federal número 9696/98.

Um resgate histórico sobre esses debates leva até a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, pelo Parecer 138/1987, mas que continuava sendo revisto. Esse parecer sustentava a configuração de uma estrutura curricular diferenciada para os cursos de bacharelado, no Brasil, já que, naquela época, somente existiam os cursos de licenciatura. A visão era a de que esse parecer poderia auxiliar na organização curricular para a formação de profissionais habilitados com competência específica na intervenção do mercado de trabalho não organizado, isto é, fora do ambiente escolar, voltado para a saúde e para a qualidade de vida. No entanto, os professores que cursaram as licenciaturas também poderiam atuar em qualquer segmento do mercado de trabalho do professor de Educação Física. Com isso, os cursos de bacharelado não tiveram sucesso, pois o licenciado em Educação Física poderia trabalhar no mercado de trabalho organizado (escolas) e no mercado de trabalho não organizado (academias, clubes, hotéis, etc.). Esse parecer caracterizava a área da Educação Física como:

A Educação Física compreende uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional caracterizados pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e

consciente nas suas dimensões biológica, comportamental, sociocultural e corporeidade.

> A Educação Física caracteriza-se como um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal) presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de Movimento visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal.
>
> A Educação Física abrange todo campo de ação da área, aí incluído o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, a recreação, o lazer e a reabilitação (p. 3).

Essas diretrizes do bacharelado foram rediscutidas a partir do parecer 776/97 (CES/CNE) por uma comissão de especialistas ligada ao Ministério da Educação. De lá para cá, estabeleceu-se um embate quanto à formação de profissionais de Educação Física. Enquanto algumas instituições desenvolviam a idéia de que o professor de Educação Física é identificado pela sua intervenção pedagógica, sem importar o campo de atuação e indicando, para isso, a formação em curso único, outras gestavam a idéia de formação específica, em áreas diferenciadas, como treinamento físico, recreação e lazer, gestão esportiva, etc.

Esse debate aconteceu até a homologação do Parecer 9/2001 (CES/CNE) determinando que a formação de professores, para o ensino básico, fosse específica, o que não possibilitaria mais a formação de um profissional de Educação Física generalista para a atuação no mercado de trabalho organizado e, também, no mercado de trabalho não organizado.

A partir daí, o embate se deu especificamente sobre a reformulação do Parecer 138/2002, que configurava as diretrizes curriculares dos cursos de

graduação em Educação Física. As instituições que estiveram envolvidas profundamente nesta discussão foram o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Em 5 de abril de 2004, foi aprovado o Parecer 058/2004, instituindo as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, que foi considerado, por muitos, como o consenso possível entre as instituições que participavam das discussões. Entretanto, a duração dos cursos e a carga horária mínima ainda exigem novas discussões e deliberações.

O professor e a profissionalização

Faz-se necessário, neste momento, um debate maior sobre o que vem a ser um profissional e uma profissão. Nesse sentido, Enguita (1998) analisa a profissão indicando de cinco características: 1) competência: que deve ser o produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário. Seu saber não pode ser discutido por leigos. Somente um profissional pode julgar outro, e somente a profissão pode controlar o acesso de novos membros; 2) vocação: a profissão caracteriza-se pela sua vocação de serviço prestado à humanidade; 3) licença: geralmente é reconhecida e protegida pelo Estado, pois vê nela uma necessidade para a sociedade. Ela existe partindo do princípio da competência técnica e da vocação de serviço; 4) independência: existe uma independência parcial com relação à sua ação, na sociedade, regulada por uma institucionalização; 5) auto-regulação: uma profissão tem a característica de controlar suas atividades e seus membros por meio de um código de ética ou deontológico, regulando os conflitos internos e julgando seus profissionais.

Segundo Hughes (1959), citado por Schön (1992), profissional é alguém que recorre ao conhecimento extraordinário em assuntos de grande importância humana. A partir desse momento, ao profissional outorga-se um mandato especial para o controle social em assuntos próprios de sua perícia, uma licença para determinar quem fará parte de seu campo profissional e quem terá um relativo grau elevado de autonomia na regulamentação de sua prática.

Para Schön (2000), as pessoas que exercem uma profissão são diferentes em experiência, em formação e em estilos. Entretanto, compartilham objetivos e diretrizes que determinam uma conduta profissional aceitável.

De acordo com Marques (2000), a profissão não é apenas uma atividade ocupacional, mas um compromisso social que é inserido na política da sociedade de maneira diferenciada e que exige qualificação técnico-científica específica para campos de atuação.

Segundo Ramalho e Carvalho (1994), citados em Ramalho, Nuñes e Gauthier (2003), a profissão é o processo pelo qual uma ocupação organizada obtém exclusivo direito a executar um tipo especial de trabalho, controle de formação e acesso à profissão. Esses fatores dependem da formação de competências, da qualidade do trabalho e dos benefícios para a sociedade.

Conforme os autores citados, uma profissão obedece a algumas características básicas como: participar de uma formação inicial, construir um conhecimento específico, obter um licenciamento para atuar, participar de uma instituição que regula a intervenção profissional e ter uma autonomia parcial. Nesse sentido, os questionamentos que se fazem necessários são: será que professores são profissionais? Eles se adequam aos critérios acima?

Segundo Altet (2001, p. 26),

> Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática.

Charlier (2001, p. 85) afirma:

> Os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua - é a profissionalização.

Para Paquay e Wagner (2001, p. 140),

> Na maior parte dos países ocidentais, o ofício de professor tende a ser considerado como uma 'profissão' [...] um profissional realiza autonomamente atos intelectuais não rotineiros que envolvem sua responsabilidade. Sua arte e suas

técnicas são adquiridas através de uma longa formação. Além disso, os professores geralmente formam um organismo oficial (ou corporativo) que assegura, entre outras coisas, o respeito a um código de ética.

De acordo com Tardif e Gauthier (2001, p. 200),

> Consideramos simplesmente que os professores são profissionais dotados de razão, como todos os outros profissionais; pensamos que eles fazem julgamentos, tomam decisões nesses sistemas de ação complexos que são a sala de aula e a escola, que eles se comportam geralmente de acordo com regras e que sua conduta é dirigida por pensamentos, julgamentos e decisões baseados em certas exigências de racionalidade.

Já Enguita (1998) considera os professores como um grupo profissional que se submete à autoridade dos empregadores, mas que busca manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho, bem como suas vantagens econômicas, de poder e prestígio. Os professores têm uma competência técnica reconhecida, mas são constantemente avaliados por leigos, o que caracteriza uma falta de conteúdo próprio. Além disso, têm sua licença calcada na instituição "escola" e apresentam uma independência parcial com relação às instituições e aos alunos. Entretanto, são submetidos às regras institucionais, mas sem observar um código de ética que controle os conflitos profissionais.

O debate, até aqui, considera o professor como o sujeito com uma formação específica, que desenvolve um conhecimento particular, que tem na escola o seu campo de intervenção e que goza de determinada autonomia. Esses critérios aproximam-se de uma profissão regulamentada. Falta-lhe, entretanto, uma organização institucional que defina e controle sua intervenção na sociedade, balizada por um código de ética próprio que caracteriza todas as profissões. Por isso, acredita-se que os professores não possam ser considerados profissionais ou que pertençam a uma categoria profissional. Eles têm um ofício específico, próprio ou, como afirma Enguita (1998), eles têm uma "semiprofissão".

O professor de Educação Física e a profissionalização

Como se configura essa área de intervenção profissional nos últimos anos? Iniciando esta discussão, serão comparadas as afirmações das instituições que debatem o assunto sobre o perfil do profissional de Educação Física.

Segundo o CBCE, o perfil do graduado:

> Graduado em Educação Física com formação - pautada em princípios éticos e com base no rigor científico - de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva; profissional qualificado para o exercício da área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, tem como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.[9]

O CBCE é uma instituição que foi criada para debater academicamente os fatos ligados à área da Educação Física e dos esportes desde 1978. Ela é filiada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e reconhecida pelo Ministério da Educação como a principal entidade de produção científica da área de Educação Física. Seus membros participam ativamente de discussões sobre as diretrizes curriculares, tanto para a formação de professores do ensino básico, como para os cursos de graduação em Educação Física.

O CBCE tem uma postura histórico-crítica que faz refletir sobre as relações de exploração do trabalhador na área; defende o ensino público e de qualidade com as relações formais entre empregadores e trabalhadores, isto é, valoriza o emprego com estabilidade, com segurança, com salários adequados e com as vantagens indiretas que as lutas dos trabalhadores têm conquistado com o passar dos anos. Nos Grupos de Trabalho Temáticos

---

[9] COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Fórum Sobre Formação Profissional na Educação Física Brasileira (Documento-Síntese). Disponível em: <http://www.cbce.org.br/carta5.htm> . Acesso em: 3 set. 2003.

específicos, valoriza a formação inicial e a intervenção pedagógica na área do movimento humano e da cultura corporal do movimento, como prioritárias, para caracterizar o professor de Educação Física.

Já de acordo com o CONFEF:

> Art. 12 - Compete ao Profissional de Educação Física, coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, orientar, ensinar, conduzir, treinar, administrar, implantar, implementar, ministrar, analisar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como, prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.
>
> Art. 13 – O Profissional de Educação Física intervém, segundo propósitos educacionais, de saúde e de lazer.[10]

O CONFEF foi criado em 1998 com o objetivo de regulamentar um campo de intervenção profissional de prestação de serviços à população brasileira, no que concerne às atividades ligadas à Educação Física nas suas mais diferentes manifestações. A principal característica, atualmente, é a do controle institucional. O CONFEF tenta regulamentar locais, profissionais e ações relacionadas com a atividade física no território nacional. Defende um discurso de que o profissional de Educação Física é um prestador de serviços, autônomo, e que aceita com mais facilidade as relações de trabalho precarizado ou terceirizado que se aproximam dos modelos neoliberais desenvolvidos nas décadas de 80 e 90, no Brasil.

Segundo Chanlat (1995), desde o advento do neoliberalismo, os tipos de carreiras profissionais também se alteraram. Percebe-se que há dois tipos de carreiras que o autor apresenta e que se observam mais fortemente no campo de intervenção dos profissionais de Educação Física. São elas: a carreira do tipo profissional, que acontece no interior da disciplina profissional, depende do conhecimento específico e da experiência acumulada e ela é caracterizada por uma especialização muito intensa; já a carreira do tipo empreen-

---

[10] CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Estatuto. Disponível em: <http://www.confef.org.br>. Acesso em: 3 set. 2003.

dedor propõe que a pessoa seja sua própria empresa, construindo seu caminho com convênios privados e públicos para a prestação de serviços. Essas duas visões caracterizam-se pela formação, sob a responsabilidade de cada um, pela relação com empresas e com clientes (não mais com alunos), pelo desenvolvimento do *marketing* pessoal, pela terceirização da mão-de-obra e pelo afastamento da discussão sobre a relevância do profissional de Educação Física para a transformação social.

Seguindo essa tendência apresentada, agora a questão é a validade da regulamentação dos mercados de trabalho para a Educação Física. Nesse sentido, Marsden (1994) afirma que a sociedade se beneficia com a definição dos mercados de trabalho por uma melhor prestação de serviços e mão-de-obra especializada. Essa institucionalização também procura controlar a qualidade da formação, diminuindo a utilização da mão-de-obra barata e utilizando a certificação e a valorização de títulos acadêmicos.

Já, Enguita (1998) contrapõe-se a Marsden quando diz que o credencialismo, por meio de títulos e diplomas escolares, é considerado mais importante do que os conhecimentos que as pessoas construíram.

Não se pode descartar a formação como algo necessário, pois, de acordo com Trottier (1998), a formação profissional tem como objetivo transmitir conhecimentos qualificando jovens para ocupar postos de trabalho. Segundo o autor, se a legitimação acontecer somente por certificação, numa visão industrial e funcionalista, o sistema educacional servirá para selecionar os mais aptos para consolidar posição e privilégios das classes dominantes, mantendo o sistema de classes e as desigualdades sociais.

Os mercados de trabalho e a Educação Física

Como se pôde perceber, a partir da configuração atual da Educação Física no Brasil, dois grupos estarão aptos a trabalhar em dois mercados de trabalho distintos. Vai continuar existindo o professor de Educação Física para a educação básica, o qual será formado por cursos de licenciatura regimentados pela Resolução 9/2001, que regulamenta a formação específica para atuação no ensino básico. Estes serão os "professores de Educação Física" caracterizados: 1) por uma formação específica; 2) por deterem um conhecimento próprio voltado para a educação e para a saú-

de; 3) por uma intervenção pedagógica; 4) por uma grande autonomia nas suas ações; 5) por atuarem em um espaço específico (a escola); 6) por continuarem com empregos estáveis. Entretanto, o controle de suas atividades continuará restrito ao Estado, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação, das Secretarias Estaduais de Educação, das Secretarias Municipais de Educação, dos Conselhos Estaduais de Educação e dos Conselhos Municipais de Educação, não obedecendo a um código de ética próprio nem a um controle institucional de seus pares.

E os "profissionais de Educação Física" serão aqueles oriundos dos cursos de graduação que os caracterizarão também: 1) por uma formação específica; 2) por deterem um conhecimento próprio, não necessariamente voltado para a educação, mas especialmente direcionado para a saúde e para a qualidade de vida; 3) por uma intervenção que necessariamente não terá um aprofundamento pedagógico; 4) por uma pequena autonomia que se restringirá aos padrões estabelecidos no CONFEF dentro do Código de Ética; 5) por uma intervenção diversificada (menos no ensino formal); 6) por uma relação autônoma e empreendedora que não caracteriza o emprego formal.

É o que Kuenzer (2002) chama de exclusão includente. Essa teoria aborda formas diferenciadas de continuar no mercado de trabalho com perdas dos direitos conquistados, como a redução de salário, a terceirização e a informalidade.

O que será comum as duas ocupações é a necessidade de ter uma formação inicial. Dentro dessas formações, existirá uma unidade de conhecimento específico da Educação Física que compreende as dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

No que diz respeito à formação de profissionais da área, os avanços existirão dependendo de um debate aprofundado envolvendo as instituições formadoras de Educação Física, as instituições científicas e as instituições de regulação profissional.

Este texto procurou estabelecer uma relação entre a Educação Física, como profissão, e as relações de trabalho no Brasil. Nesse sentido, observou-se que a vertente escolar constitui-se em resistência ao modelo econô-

mico dominante, no que diz respeito às relações de trabalho e à autonomia que lhe é concedida; enquanto a visão profissionalizante da área reproduz a precariedade de emprego levando o modelo de sociedade dominante a explorar, cada vez mais, as pessoas, induzindo-as a intensificar seu ritmo de trabalho. Os conceitos de profissionalização, de intervenção e de controle profissional, associados às relações de trabalho atuais, ainda geram debates internos no meio acadêmico. Acredita-se que os caminhos percorridos, nos próximos anos, levarão a uma definição maior do campo acadêmico-profissional da Educação Física visto que a produção acadêmica da área está sendo desenvolvida de forma acelerada atualmente.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23-35.

BRASIL. Ministério da Educação: Parecer n. CNE/CES 0138/2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/13802EdFisica.doc>. Acesso em: 3 set. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação: Parecer CNE/CES 777/97. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCS77697.pdf>. Acesso em: 3 set. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação: Parecer CNE/CES 9/2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/009.pdf>. Acesso em: 3 set. 2003.

CHANLAT, J. Quais carreiras e para qual sociedade? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 167-75, nov./dez. 1995.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 85-102.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. **Fórum Sobre Formação Profissional na Educação Física Brasileira** (Documento-Síntese). Disponível em: <http://www.cbce.org.br/carta5.htm>. Acesso em: 3 set. 2003.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Estatuto**. Disponível em: <http://www.confef.org.br>. Acesso em: 3 set. 2003.

DA COSTA, Lamartine Pereira. **Atlas do esporte**. Disponível em: <http://www.confef.org.br/> . Acesso em: 21 abr. 2004.

ENGUITA, M. F. **La escuela a examen**. Madrid: Pirámide, 1998.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Editores Associados, 2002. p. 78-95.

MARSDEN, D. **Los mercados de trabajo**: limites sociales de las nuevas teorías. Madrid: MTSS, 1994.

OLIVEIRA, L. **Inserção profissional**: o caso da reestruturação dos lanifícios na covilhã. Lisboa: Cosmos, 1998.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

PAQUAY, L.; WAGNER, M. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 135-159.

POCHMANN, M. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. São Paulo: Contexto, 1999.

POCHMANN, M. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑES, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, J. A. R. **Poços, buenos, bien pagos y tratados, el mercado interno de trabajo del sector eléctrico español**: 1953-1985. 2000. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Universidade de Salamanca, Salamanca, 2000.

SCHÖN, D. A. **La formación de profissionales reflexivos**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C.. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 185-210.

TROTTIER, C. Emergência e constituição do campo de pesquisa sobre a inserção profissional. In: DESAULINERS, J. B. R. (Org.). **Formação, trabalho e competência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 133-177.

EDUCAÇÃO FÍSICA: LIMITES DA FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL

Ednaldo Pereira Filho[11]

Não quero ser triste como o poeta que e nvelhece lendo Maiakóvisky
na loja de conveniência Não quero ser alegre como o cão
que sai a passear com o seu dono alegre sob o sol de domingo
Nem quero ser estanque como quem constrói estradas e não anda
Quero no escuro como um cego tatear estrelas distraídas
(ZECA BALEIRO)

Introdução

Vejo a profissão da *Educação Física*[12] como quem olha no caleidoscópio realidades refletidas com colorações e formatos muito diferentes. Tenho a sensação no cotidiano de que fazemos operar diversas Educações Físicas, que, enquanto alguns profissionais lidam com os acontecimentos mais emergentes, com as ferramentas tecnológicas mais avançadas e ousam reinventar o futuro, outros tantos continuam requentando fatos de outrora, sequer têm acesso aos mais rudimentares instrumentos e técnicas e continuam a temer pensar fora da lei.

O mais curioso é que, não necessariamente, os contrastes se apresentam assim tão dicotômicos como se, de um lado, tivéssemos a fartura dos incluídos e, do outro, a miséria dos excluídos – evidente e grotesco *aparthaid* social, pelo qual as produções simbólicas da humanidade não são igualitariamente socializadas. O que observamos no dia-a-dia é uma verdadeira mixórdia onde futuro e passado, precariedade e opulência, medo e ousadia,

---

[11] Baiano que gosta de chimarrão, professor e coordenador do Curso de Educação Física da UNISINOS, dirigente da ADIESEF/RS e da Secretaria Estadual do CBCE do Rio Grande do Sul.

[12] Entendida neste texto como campo de estudo e intervenção nas manifestações e expressões culturais do movimento humano, principalmente o esporte, a ginástica, o jogo, a luta e a dança nos contextos escolar e não-escolar.

radicalidade e arbitrariedade se intercambiam e verdadeiras *redes de sociabilidade*[13] se constituem e nelas a profissão da Educação Física se materializa.

Neste texto pretendo chamar atenção para o fato de que o processo de profissionalização da Educação Física passa a ser legitimado e legalizado, simultaneamente, a partir de determinadas ações contextuais e, para tal, valho-me das considerações do Nóvoa (1991) quando caracterizou a profissionalização da docência e, também, de algumas de minhas produções didático-pedagógicas que circulam entre meus alunos(as), sob a forma de polígrafos.

Assim, vale destacar – ainda alicerçado nos referenciais do Nóvoa (1991) - que uma profissão não se restringe a "[...] um conjunto de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício qualificado da actividade docente [...]" (p. 17), mas também pela aderência

> [...] a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico de escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade (p. 18).

Logo, concluo que a profissão da Educação Física não pode continuar sendo concebida de maneira endógena e narcisista – atitude comumente vista em grupos de profissionais mais corporativistas – pois, como lida diretamente com elementos culturais que são constantemente reinventados e produzidos pelo conjunto da humanidade, é fundamental adotarmos posição crítica e reflexiva sobre os limites da institucionalização da formação profissional, bem como os da normatização e fiscalização do exercício profissional.

Como procedimento, passo a associar alguns lampejos históricos da Educação Física, de maneira ilustrativa, nos subtópicos destacados a seguir com a sociedade civil, o Estado, a instituição formadora e as instituições profissionais, tentando dialogar assim com os componentes estruturantes da gênese e do refazimento constante dessa profissão. Ênfases dadas para os dois últimos, tendo em vista os mais recentes acontecimentos no âmbi-

[13] Expressão cunhada por Mascarenhas (2003).

to normativo da formação institucional e do exercício profissional.

A profissão e a sociedade civil

Segundo Nóvoa (1991), a partir do século 18, o exercício da atividade docente passa a ser desenvolvido em tempo integral, ou seja, os professores e professoras passam a adotar a docência como ocupação principal de trabalho. É bom lembrar que, na época, inexistia qualquer instituição formadora de professores(as), portanto a profissão surge por meio daqueles(as) que, no exercício de ocupação do ofício de ensinar, se faz em docentes perante a sociedade e são por ela reconhecidos como profissionais desse fazer.

Na Educação Física brasileira de maneira muito semelhante isso aconteceu, conforme Pereira Filho (2000, p.52):

> [...] nos primórdios do exercício profissional da Educação Física, os **autodidatas ex-praticantes** de atividades físicas, principalmente os imigrantes europeus, se constituem pela experiência própria e vivência, nas ginásticas e esportes, os verdadeiros profissionais da área nos idos de 1820, ligados a clubes sociais, usualmente destinados a diferentes etnias migratórias. [grifos nossos]

A necessidade de se formar professores de Educação Física surge com a Reforma Couto Ferraz, em 1851, e, mais especificamente, três anos depois, com sua regulamentação pela Lei nº 630, que confere a obrigatoriedade da ginástica nas escolas.

Com isso, "cai por terra" o entendimento de que "leigos" estão ocupando o espaço de atuação da Educação Física, pois historicamente aconteceu o inverso: os profissionais, institucionalmente formados, da Educação Física é que passaram a ocupar o espaço de atuação profissional antes desempenhada pelos ditos "leigos". Aliás, a maioria das profissões surge com os "leigos", são eles os desbravadores dos espaços de trabalho.

Esta abordagem merece um pouco mais de reflexão, pois é comum adotarmos a fácil dualidade cartesiana: "leigos" x "formados". Diria que os leigos aparecem no exato momento que surgem os formados, ou seja, com a institucionalização da formação, alguns são ungidos com a "autoridade de ser" no mesmo instante em que se desautoriza outros. Assim, a diferenciação entre leigos e formados é inventada para legitimar a lógica da institucionalização das profissões.

Não obstante o fato, quero chamar a atenção para a atitude preconceituosa que hòje impera na sociedade, quando aos leigos são conferidas qualidades como: ignorantes, oportunistas e perigosos ao público, enquanto aos formados são imputadas outras qualidades diametralmente inversas: conhecedores profundos, justos e salvadores dos incautos. Em suma, ao criar estas duas faces opostas – leigos e formados – da profissão, tenta-se caracterizar que um profissional se diferencia pela sua competência técnica adquirida com a absorção dos conhecimentos científicos e sistematizados, somente encontrados nas instituições de formação. Sugiro que reflitamos: qual é, seguramente, essa competência na Educação Física?

Monteiro (2001, p. 122) salienta que

> [...] esta concepção tem sido questionada e criticada por aqueles que apontam a simplificação operada por este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática; [...] que ignora, também, todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas.

A profissão e o Estado

A partir do final do século XVIII, não é permitido ensinar sem licença ou autorização do Estado, e a função de professor, agora legalizada, passa a concebê-lo como um *profissional de ensino*, e funciona como instrumento de controle e de defesa do corpo docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para atribuir ao professorado o direito exclusivo de intervenção nessa área.

> A criação desta licença (autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de 'aval' do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos pro-

> fessores apóiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa) (Nóvoa, 1991, p. 14).

Na Educação Física brasileira, como foi mencionado acima, somente a partir de 1854 é legalizada sua função e, mesmo assim, só no âmbito escolar, pois no não escolar ainda continuava prevalecendo o exercício profissional daqueles que dedicassem tempo para tal.

O interessante é perceber que, conforme Betti (1991 p. 63), "[...] na prática, contudo, a efetiva implantação da Educação Física ficou restrita, até os primeiros anos da década de 30, às escolas do Rio de Janeiro, enquanto município da corte imperial e capital da República, e às Escolas Militares".

Assim, percebe-se que a licença para ensinar Educação Física nas escolas não foi, por si só, suficiente para que ela se legitimasse na realidade, pois, além de inexistirem professores(as) em números suficientes, havia também muita resistência contrária da elite dominante que entendia ser a *ginástica*[14] coisa para homens, já que era típica das instituições militares, e proibia suas filhas de freqüentarem as aulas. Outro fato interessante é que, apesar dos Métodos Ginásticos (francês, alemão, sueco e outros) serem oriundos de sistematizações realizadas por fisiologistas, médicos e até professores de música para adaptarem as atividades físicas às peculiaridades das instituições escolares, quem – de fato, ministrava essas aulas eram os instrutores físicos do Exército. Até a década de 40, no geral, é essa a realidade característica da licença para atuar na Educação Física escolar.

Essa aproximação umbilical da Educação Física com os militares rendeu distanciamentos com os demais professores(as) da Educação, inclusive com um grande episódio:

A Associação Brasileira de Educação (ABE) criticava os traços militares que eram delineados para a Educação Física nacional, inclusive pela tentativa de subordiná-la, via decreto, ao Ministério da Guerra com a criação do Conselho Superior de Educação Física.

Essa foi uma iniciativa do ministro de Guerra, Nestor Sezefredo dos Passos, que, por meio de um anteprojeto de lei, previa a obrigatoriedade

---

[14] Como a Educação Física era concebida inicialmente no âmbito escolar.

da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino, a partir de seis anos de idade (para ambos os sexos) e, para o sexo masculino, até o seu ingresso nas Forças Armadas. A incumbência da fiscalização do ensino desse componente curricular ficaria com a União, com o Ministério da Guerra, tendo em vista que, enquanto não fosse criado o método nacional de Educação Física, seria adotado obrigatoriamente o método francês, sob o título de Regulamento Geral de Educação Física.

Vale lembrar que, na área militar, o método francês, desde 1921, pelo Decreto nº 14. 784,[15] de 27 de abril de 1921, substituiu o método alemão de ginástica e passou a ser obrigatório e destinado a todas as armas. Portanto, o conteúdo curricular básico desenvolvido, a partir de 1929, em todos os níveis de ensino das escolas brasileiras, era, por excelência, um conhecimento que os militares, mais que ninguém, dominavam.

Essa seria a "última gota d'água" para a militarização da Educação Física se expandir à sociedade civil. Dessa feita, a ABE fundamentava suas críticas tanto ao método francês, que era desenvolvido nas escolas, quanto à existência de um Curso Provisório de cunho militar para a formação de professores de Educação Física civis.

Oliveira (1998) lembra que, de acordo com Inezil Penna Marinho, a primeira turma diplomada por curso oficial, em nível federal, no Brasil, ocorreu em 1929, no Curso Provisório de Educação Física, que funcionava no barracão da Escola de Sargentos da Infantaria do Exército. Para esse curso, além dos militares, professores públicos primários se inscreveram. Foram noventa formados num curso de duração de cinco meses, dos quais apenas vinte eram civis.

Hoje, essa característica estruturante da profissão, que é a licença do Estado, está sendo subsumida em outras características do Estado mínimo, onde se abre mão da ingerência estatal e, em nome da livre concorrência no mercado de trabalho, as competências se estabelecem. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei Federal nº 9.394/94) e, mais especificamente, com a Portaria 524/98, extingue-se o registro profissional, antes concedido pelo Ministério da Educação, portanto não existe mais no Brasil a licença para ensinar.

---

[15] Regulamento de Instrução Física Militar destinada a todas as armas, conhecido como Regulamento nº 07.

Esse fato é por demais significativo para refletirmos sobre o redimensionamento que está sendo adotado, já faz alguns anos, aqui, no Brasil, nas Políticas Educacionais do Governo Federal e que, conforme a ANFOPE (1998), orienta-se pelos princípios neoliberais, quando: a) adota um novo conceito de público, desvinculado de estatal e de gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, com parcerias com empresários e "comunidade", para financiamento e gestão da educação; b) controla a qualidade das escolas e universidades por meio de avaliações na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto; c) dá ênfase à formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, trazendo de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente.

A profissão e as instituições formadoras

A partir de meados do século XIX, observa-se a criação de instituições de formação de professores como resultado de um *projeto antigo*[16] de consolidação do estatuto e da imagem dos professores, bem como a organização de um controle estatal mais estrito. Essas instituições passam a produzir e reproduzir o corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desenvolvendo um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos.

Na Educação Física brasileira, com o Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, cria-se na Universidade do Brasil (UB), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) e, com isso, o primeiro modelo de currículo de formação de profissionais de Educação Física a ser seguido nacionalmente. Diante da exposição de motivos do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, destaco como seus principais pressupostos:

a) formar professores instruídos, possuidores da ciência e da técnica dos exercícios físicos e capazes de empregá-los como meios eficientes de

[16] Segundo Nóvoa (1991), o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa.

melhorar a saúde e dar ao corpo solidez, agilidade e harmonia;

b) observar que o pessoal técnico destinado a orientar e dirigir os desportos das diferentes modalidades tem de ser numeroso e não pode ser recrutado entre os autodidatas, rudimentares ou desvirtuados no conhecimento da penosa matéria, mas entre os especialistas esclarecidos e seguros;

c) considerar que a Educação Física e os desportos devem ter uma continuada assistência médica, que deve ser dada por especialistas em Medicina da Educação Física e dos Desportos;

d) reconhecer como elementos essenciais e básicos para desenvolver e aperfeiçoar a Educação Física e os Desportos: professores de Educação Física; técnicos em Desportos; e médicos especializados em Educação Física e Desportos.

Em suma, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos se propunha resolver essas necessidades e seria um centro de preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela Educação Física, ora pelos desportos. Funcionaria como um padrão para as demais escolas do País e como um estabelecimento destinado a realizar pesquisas sobre o problema da Educação Física e dos desportos e a fazer permanente divulgação dos conhecimentos relativos a tais assuntos.

Segundo Melo (1998), essa escola "[...] possuía um corpo docente com perfil bastante eclético, onde era possível encontrar médicos, militares e ex-atletas/praticantes de modalidades esportivas, na maior parte não trabalhando em conjunto. Além disso, eram insuficientes as próprias condições estruturais da Escola".

Quanto a essa última observação, Melo (1998) relata que, durante dez anos após sua criação, *"[...] a ENEFD não tinha uma sede própria, utilizando, desde a fundação, algumas salas emprestadas no Instituto de Surdos e Mudos e instalações de clubes próximos"*. Somente em 1951 conseguiu sua sede própria, situada no campus da Praia Vermelha da Universidade do Brasil (UB), tendo se contextualizado realmente a essa universidade.

A mudança administrativa de direção da ENEFD é por demais significativa, pois se observam diferenças radicais nos seus rumos pedagógicos e de formação, tendo em vista que,

> [...] depois de alguns anos sob a direção de militares, quando o padrão de formação profissional se confundia com a

> preparação de um cidadão segundo os padrões do Estado Novo, os médicos assumiram os direcionamentos da ENEFD e passaram a imprimir iniciativas cada vez mais substanciais de levar a Escola a ocupar seu papel de Escola-Padrão. Tais iniciativas podem ser sentidas na busca da reformulação curricular, na preocupação com a realização de pesquisas, de organização e oferecimento de cursos de aperfeiçoamento e congressos, de envio de professores da Escola para o exterior, no recebimento de professores renomados no exterior como conferencistas e na publicação de um periódico específico, cuja criação foi muito mais significativa do que uma medida de cumprimento legal (Melo, 1998).

Para se ter uma idéia geral da estrutura, características e pressupostos básicos da formação profissional desenvolvidos por esse modelo curricular, apresento, a seguir, alguns de seus elementos:

a) As titulações concedidas nos diplomas e seus respectivos tempos de durações previstas: licenciado em Educação Física – 2 anos; normalista especializada em Educação Física – 1 ano; técnico desportivo – 1 ano; treinador e massagista desportivo – 1 ano; médico especializado em Educação Física e Desportos – 1 ano.

O currículo se resumia ao cumprimento das disciplinas específicas de cada curso mencionado acima, oriundas de dezessete matérias[17] que tinham, respectivamente, seus professores(as) catedráticos(as) com o direito e poder de escolher um ou mais assistentes de sua confiança.

Com essas características, não é difícil imaginar como se criaram verdadeiros monopólios de conhecimentos, centralizados nas cátedras de uns poucos professores(as) que passaram a ser referências nacionais e verdadeiros(as) "donos e donas" das disciplinas que foram originárias de

---

[17] I- Anatomia e Fisiologia Humanas e Higiene Aplicada; II- Cinesiologia; III- Fisiologia Aplicada; IV- Fisioterapia; V- Metabologia; VI- Biometria; VII- Psicologia Aplicada; VIII- Traumatologia Desportiva e Socorros de Urgência; IX- Metodologia da Educação Física e do Treinamento Desportivo; X- História e Organização da Educação Física e dos Desportos; XI- Ginástica Rítmica; XII- Educação Física Geral (primeira cadeira); XIII- Educação Física Geral (segunda cadeira); XIV- Desportos Aquáticos; XV- Desportos Terrestres Individuais; XVI- Desportos Terrestres Coletivos; XVII- Desportos de Ataque e Defesa.

seus currículos pessoais e, por isso, reconhecidas e oficializadas pelo Ministério da Educação.

b) A contratação dos professores(as): o contrato do pessoal docente era realizado mediante provas que demonstrassem as capacidades físicas, morais e técnica do candidato.

Os professores/as das cadeiras de ginástica rítmica, de Educação Física geral, de desportos aquáticos, de desportos terrestres individuais, de desportos terrestres coletivos e de desportos de ataque e defesa eram admitidos mediante contrato que versava a não possibilidade de ingresso com idade superior a 35 anos, nem a permanência no exercício da função depois dos 40 anos de idade.

Quando temos conhecimento disso, achamos um absurdo e logo atribuímos como algo inerente ao passado, mas, até hoje, ainda relacionamos a capacidade profissional na Educação Física com a destreza de demonstração dos gestos técnicos do profissional, bem como com suas capacidades físicas. Se não, vejamos o que acontece "naturalmente" no âmbito profissional das ginásticas nas academias e clubes.

c) O caráter sexista: estava explícita a diferenciação entre homens e mulheres quando o ensino da Ginástica Rítmica era ministrado, em todos os cursos, somente às alunas do sexo feminino; os professores catedráticos da segunda cadeira de Educação Física Geral e de Ginástica Rítmica bem como seus assistentes deveriam ser do sexo feminino; os programas de Educação Física e de Desportos, destinados aos alunos do sexo masculino, eram diferentes dos ministrados aos alunos do sexo feminino.

Curioso é que, até hoje, muitos professores(as), principalmente em escolas, adotam como critério de designação de turmas exatamente a relação do sexo do professor(a) com os alunos(as) que serão atendidos, bem como quais atividades serão desenvolvidas por eles.

Exatamente trinta anos depois, com a Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), aprova-se no Brasil o segundo modelo oficial de currículo para a formação dos profissionais da Educação Física. Esse currículo foi resultado fundamentalmente, de duas reuniões de estudos coordenadas pela Divisão de Educação Física do MEC, nas quais diversas proposições foram apresentadas por escolas e profissionais da área.

Confrontados os estudos, verificou-se uma concordância quase total de que era necessário modificar a formação dos técnicos desportivos, pois, na prática, não se mostrou viável ser paralela aos cursos de professor de Educação Física. Portanto, o resultado seria apenas a realização do curso de professor de Educação Física com a complementação do de técnico.

Essa constatação expõe o não atendimento às expectativas anteriormente nutridas de que o currículo de 1939 permitiria a preparação de todas as modalidades de técnicos ora reclamados pela Educação Física e pelos Desportos. Isso fica ainda mais evidente quando se verifica que as escolas não estavam aparelhadas para manter cursos regulares das muitas especialidades existentes no País, não atendendo, portanto, à demanda social nem na quantidade, nem na qualidade. Conforme dados do Conselho Nacional dos Desportos, existiam, na época, 300 técnicos registrados para o atendimento de 16.000 associações desportivas em funcionamento. Vejamos que esse é um bom exemplo para refletirmos os limites da formação institucional e do exercício profissional de Educação Física.

Assim, esse novo currículo se apresenta como alternativa de solução, pelo qual a profissão de "técnico de desportos" seria exercida pelos licenciados em Educação Física, portadores de diplomas de curso superior de Educação Física. Para isso, além das matérias obrigatórias do currículo mínimo, o aluno deveria escolher duas modalidades desportivas para sua complementação e, com isso, teria o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo.

Em suma, esse modelo nacional de currículo se caracterizava por um bloco de matérias obrigatórias, subdivididas em *básicas*[18] e *profissionais*,[19] que constituía o chamado *currículo mínimo*. Cada Instituição Superior de Educação Física teria a liberdade de complementá-lo de acordo com as características e necessidades de suas regiões. O curso passa a ter uma duração mínima de 1.800 horas/aula, ministradas, no mínimo, em três anos e, no máximo, em cinco anos.

Destaco como reflexo da ditadura militar, nesse processo de mudança curricular, o fato de que a única matéria que não foi aprovada no Conselho

---

[18] Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene

[19] Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação, Matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº 672/69.

Federal de Educação, apesar de ter sido consenso entre os professores(as) de Educação Física e também apresentada no Parecer 8.94/69,[20] como indispensável na formação educacional, foi a Sociologia.

Em relação a outros aspectos concernentes aos critérios adotados para indicação das matérias, ficaram propostos: a diminuição do número das matérias básicas de fundamentação científica ao estritamente necessário; destaque das matérias destinadas à formação educacional, incluindo, na Didática Geral, a da Educação Física e, na Filosofia, História e Sociologia da Educação, a dos Desportos; destaque maior à prática de ensino que deveria se tornar matéria autônoma; e o desprezo de certos padrões do passado, como as denominações de Desportos Coletivos Terrestres, Desportos Individuais Aquáticos, Desportos de Ataque e Defesa.

Quase vinte anos depois, com a implementação da Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, do CFE, vivenciou-se na Educação Física uma relação pioneira de formação universitária, pois foi conferida às Instituições Superiores de Educação Física (ISEFs) total autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional, a partir do momento em que se reinterpretou o previsto na *Reforma Universitária de 1968*.[21]

A argumentação partiu do pressuposto de que a incumbência do Conselho Federal de Educação era garantir a pretendida unidade pela fixação do currículo mínimo e da duração mínima dos cursos superiores e que, para tal, os cursos não deveriam ser, necessariamente, iguais quanto ao perfil desejado, à estruturação e às matérias que comporiam seu currículo.

Dessa forma, o currículo mínimo passou a não ser mais concebido como um elenco de disciplinas obrigatórias e, sim, *áreas de conhecimentos*, dentro das quais as matérias e disciplinas do currículo seriam definidas pelas ISEF. A preocupação por uma formação do profissional de Educação Física generalista e humanista se configurou no grande mote daquela reformulação curricular, preconizada na Resolução 03/87. A carga horária mínima da Educação Física passou a ser de 2.880 horas-aula, com possibilidade de titulações em Licenciado em Educação Física e/ou Bacharel em Educação Física.

---

[20] Parecer do Relator Conselheiro José Borges dos Santos que justifica e propõe ao Conselho Federal de Educação a modificação do currículo de Educação Física, em 1969.
[21] Lei nº 5. 540/68.

O processo que concebeu essa modificação curricular de 1987 foi marcado por inúmeras reuniões e eventos, desde 1978. Segundo descrições no Parecer nº 215/87, [22] a partir das conclusões da reunião de Curitiba, em 1982, numa linha de consenso quanto aos seus pressupostos básicos, foi construído o anteprojeto encaminhado ao Conselho Federal de Educação.

Ainda em 1984, esse anteprojeto foi encaminhado as 95 Instituições Superiores de Educação Física existentes na época, solicitando-lhes uma manifestação a respeito. Inicialmente, apenas 16 ISEFs atenderam e, em meados de 1985, o pedido foi reiterado, tendo um total de 44 das ISEFs se manifestado oficialmente a respeito do assunto.

O diagnóstico da experiência brasileira, no campo da formação dos profissionais para atuarem na Educação Física e nos Desportos, no que concerne à adoção do currículo preconizado na Resolução 69/69, revelou fatos preocupantes: a) em muitas ISEFs, o currículo mínimo se tornava pleno, pois não faziam qualquer acréscimo de disciplinas ou matérias; b) inexistência de qualquer preocupação com a definição de um perfil do profissional a ser formado pela estruturação curricular adotada; c) enorme abrangência de conteúdos na área desportiva, em decorrência do interesse de algumas ISEFs oferecerem a titulação complementar de Técnico Desportivo; d) tratamento meramente informativo e superficial na área biológica e humana; e) a Educação Física não era pensada como um campo de conhecimento específico, portanto não cumprindo seu papel social no aspecto técnico nem no pedagógico.

Diante desse quadro, ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida na proposta curricular da Resolução 03/87, o que possibilitaria a cada ISEF elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente.

Essa autonomia viria proporcionar uma adequada formação, que conciliaria a realidade regional de um mercado de trabalho fragmentado, no

---

[22] Parecer do Relator Conselheiro Mauro Costa Rodrigues, que justifica e propõe ao Conselho Federal de Educação a modificação do currículo de Educação Física, em 1987.

nível das estruturas da educação escolar e da não escolar, com a necessária preparação de um profissional que possuiria visão ampla da realidade social, política e econômica do País e consciente das reais possibilidades dos cidadãos e das cidadãs. Esse profissional, com conhecimentos mais abrangentes, deveria dominar os instrumentos, métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento de suas atividades; identificar as necessidades regionais, refletindo e decidindo autonomamente, propondo e aceitando mudanças, preocupando-se em adequar os recursos disponíveis, a fim de fazer da Educação Física e dos Desportos um meio eficiente e eficaz de auxílio aos alunos(as), proporcionando-lhes desenvolvimento integral e estimulando-os a um viver cooperativamente dentro da complexidade de nossa atualidade social, política e econômica.

Quanto à estrutura curricular, os cursos de Educação Física passariam a compreender duas partes: *Formação Geral*[23] e *Aprofundamento de Conhecimentos.*[24]

Dezessete anos após, estamos aqui diante do 4º modelo curricular brasileiro e, desta vez, sob a égide de duas bases de orientações normativas que tratam, diferenciadamente, as integralidades e terminalidades da "licenciatura" – que passa a ser cunhada tecnicamente como Formação de Professores na Educação Básica (Resoluções nº 1/2002 e nº 2/2002 do CNE – Conselho Nacional de Educação) e do "bacharelado" – que, para evitar ser confundido na Europa com curso de ensino médio, passa a ser chamado oficialmente de Graduação na Educação Física (Resolução nº 7/2004 do CNE). Com isso, quebra-se a tradição da formação generalista e ampliada na Educação Física que, de maneira indistinta, formava o profissional para trabalhar no âmbito escolar quanto não escolar.

Constam no histórico do relatório do Parecer 058/2004, da Câmara Superior de Ensino do CNE, detalhes do processo de discussão e os principais agentes interlocutores que participaram dessa modificação curricular.

Destaco como elementos importantes, que dão singularidade ao atual modelo curricular da Educação Física: a) intenção inicial da COESP/SESu/

---

[23] Em bases científicas, consideraria os aspectos humanísticos (Conhecimento Filosófico, do Ser humano e da Sociedade) e técnicos.

[24] Possibilitaria a cada aluno, por opção feita e/ou pela vocação ou disponibilidade dos meios disponíveis em cada ISEF, a realização de pesquisas, estudos teóricos e/ou práticos, literalmente aprofundando seus conhecimentos.

MEC (Comissão de Especialistas em Educação Física da Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação) de preservar os pressupostos gerais da Resolução nº 03/87 como atitude de reconhecimento ao mérito dos princípios contidos na estrutura curricular anterior; b) processo ampliado de discussão com diversos setores organizados da Educação Física – Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Instituições de Ensino Superior de Educação Física (IESEFs), Movimento Estudantil da Educação Física (MEEF), além de especialistas, pesquisadores e colaboradores avulsos; c) diante da diversidade de compreensões sobre o objeto de estudo e intervenção da Educação Física, pautá-la pela tradição científica e cultural; d) liberdade de as IESEFs elaborarem seu projeto pedagógico e curricular de cursos; e) reconhecimento do caráter multidisciplinar da Educação Física, mesmo estando ela inserida, oficialmente, na área da Saúde.

Quanto às diretrizes das licenciaturas, contidas na Resolução 01/2002 do CNE, saliento que elas pautam o perfil de todos os(as) professores(as) da educação brasileira e desafiam as instituições formadoras a organizarem currículos que tornem o ensino voltado para a aprendizagem do aluno; acolham e tratem a diversidade; garantam o exercício de atividades de enriquecimento cultural; permitam o aprimoramento em práticas investigativas; possibilitem a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; dêem acesso ao uso de tecnologias da informação e da comunicação; e estimulem o hábito de colaboração e trabalho em grupo.

Esse modelo curricular prevê, em sua Resolução 02/2002, uma carga horária de, no mínimo, 2.800 horas e, no mínimo, em três anos letivos, em que a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: a) 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; b) 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; c) 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; d) 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Já as diretrizes da Graduação da Educação Física, previstas na Resolução 07/2004, desafiam as instituições formadoras a organizarem seus cur-

rículos inspiradas na autonomia institucional; garantindo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; concebendo a graduação como formação inicial; promovendo a formação continuada; pautando a ética pessoal e profissional; estimulando a ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; empreendendo a construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; desenvolvendo a abordagem interdisciplinar do conhecimento; reconhecendo a indissociabilidade teoria-prática; e garantindo a articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Enfim, o quadro atual desafia as IESEFs a estabelecerem um profundo e diversificado diálogo com a sociedade, pois o que se espera em muito transcende a tradição dessas instituições que, historicamente, com exceções, se caracterizam por arbitrariedades administrativas, isolamento político e social, precariedades na produção de conhecimentos, inadequações pedagógicas, ausência de qualquer acompanhamento do impacto social que têm, entre outras falácias que por certo poderiam ser elencadas.

Por outro lado, observo, por parte de muitos dirigentes atuais de IESEFs, o firme propósito de consolidar o intercâmbio entre as diversas esferas organizativas da Educação Física para discutir e posicionar-se, coletivamente, diante da problemática da formação e exercício profissional.

A profissão e as instituições profissionais

A partir de meados do século XIX, paralelamente à institucionalização da formação de professores e professoras, surgem as associações profissionais de professores formados, com caráter reivindicatório de melhoria do estatuto, do controle da profissão e definição de uma carreira.

> O prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da acção levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente, imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, construída com base em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo (NÓVOA, 1991, p. 16).

Na Educação Física, as instituições específicas da área têm surgimento a partir da década de 40 do século XX e, precisamente em 1946, as Associações de Profissionais de Educação Física (APEFs) do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná criam a Federação Brasileira das

Associações dos Profissionais de Educação Física (FBAPEF) que, a princípio, tinha um cunho integrativo e de confraternização.

Os "Congressos" de abrangências nacionais organizados pela FBAPEF, na década de 70, passam a configurar os verdadeiros espaços específicos de tomadas de decisões dos profissionais de Educação Física.

A FBAPEF e muitas das APEFs ficam desativadas por um longo tempo, quando, em 1983, com o advento do Esporte Para Todos (EPT), projeto de gerenciamento do Esporte brasileiro de iniciativa do Governo Federal, muitos professores de Educação Física envolvidos nele passam a se encontrar em nível nacional e recomeçam a discutir sobre a questão da Regulamentação da Profissão.

Com isso se rearticulam as APEFs e se reativa a FBAPEF, porém, desta feita, com o objetivo explícito de regulamentar a profissão, por meio da criação dos "Conselhos Federal e Regionais de Profissionais de Educação Física, Desportos e Recreação". Tal intento é consagrado no 10º Encontro Nacional de Professores de Educação Física, promovido pela APEF/RS, em 1984, em Tramandaí. Vale dizer que tal iniciativa visava a conferir à Educação Física estrutura semelhante a dos médicos, advogados, engenheiros e outros, na tentativa de delimitar o campo de trabalho dos profissionais de Educação Física, reconhecer sua profissão e elaborar o chamado Código de Ética.

Aproveito aqui para explicitar meu entendimento objetivo de que regulamentar uma profissão é normatizar, orientar e fiscalizar o exercício profissional e destaco que, na Educação Física, duas teses de regulamentação ao longo da história se defrontaram e conviveram:

a) Por via privada (a classicamente aceita e hegemonizada) – que pressupõe a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Educação Física, em que a normatização, orientação e fiscalização do exercício profissional é de encargo dos próprios profissionais.

Exemplos de tentativas que compartilhavam o entendimento desta tese:

1ª) Em 1972, o anteprojeto da criação dos "**Conselhos dos Titulados em Educação Física, Desportos e Recreação**" é exatamente no 3º Encontro de Professores de Educação Física, promovido pela FBAPEF e a então APEF/Guanabara (atualmente APEF/RJ), em 1972, no Rio de Janeiro, que se toma a primeira grande iniciativa para atender à preocupa-

ção da reserva de mercado de atuação dos professores de Educação Física, quando se elabora o Anteprojeto da criação dos "Conselhos dos Titulados em Educação Física, Desportos e Recreação". Tal projeto foi encaminhado à Divisão de Educação Física do MEC e, mesmo com influências pessoais na equipe do Governo Federal – lembremos que o Governo era militar e a Educação Física brasileira guardava forte vínculos com esse setor – os dirigentes das APEFs e FBAPEF não conseguiram evitar que ele fosse "engavetado" pois apresentava *vício de origem.*

2ª) Em 1984, o projeto de lei de autoria do Deputado Federal Darcy Pozza/RS que previa a criação do "**Conselhos Federal e Regionais de Profissionais de Educação Física, Desportos e Recreação**" – tramitou na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4559/84, que tratava exatamente da criação do referido Conselho. Muita polêmica foi levantada e, a partir de então, discutir a regulamentação da profissão passou a significar estar favorável ou não à criação de tal Conselho.

Os anos de 1985 e 1986 constituem o ápice da mobilização entre os professores de Educação Física, chegando a ponto de estarem funcionando 22 APEFs no território brasileiro. Nesse período, o projeto passa a tramitar no Senado Federal com a identificação de nº 57/86. Porém o curioso é que muitos profissionais desconheciam o teor de tal documento. Apesar de aprovado no Senado, o então presidente da República, José Sarney, veta, definitivamente, tal projeto, em 1990.

3ª) Em 1995, o projeto de autoria do Dep. Federal Eduardo Mascarenhas/RJ que é aprovado, posteriormente, como Lei nº 9.696/98 – os anos se passaram, raríssimos Estados conseguiram formular propostas de legislações estaduais e/ou municipais e, definitivamente, nenhuma foi implementada. Em dezembro de 1994, no 8º Congresso Brasileiro de Educação Física, promovido pela FBAPEF, em Brasília, se decide retomar as discussões da regulamentação da profissão com a criação dos Conselhos da categoria.

Em decorrência da não viabilização imediata por parte da Diretoria da FBAPEF (pois seus dirigentes estavam sobrecarregados com funções no Governo distrital, recém-eleito em Brasília) da decisão aprovada, a APEF/RJ se acha no direito de encaminhar, isoladamente, pelo deputado federal Eduardo Mascarenhas, o projeto da criação dos "Conselhos Federal e Re-

gionais de Profissionais de Educação Física e Dança" – posteriormente foi retirada a Dança por influências diversas e, fundamentalmente, de alguns dirigentes de IESEFs organizadas – que passa a ser denominado na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 330/95 .

A partir daí, diversas reações favoráveis e também desfavoráveis restabeleceram o cenário de intenso debate na Educação Física, e discutir regulamentação passou a ser fundamental para a definição da identidade do profissional da Educação Física.

b) Por via pública – que pressupõe regularização do funcionamento dos espaços de trabalho pelas legislações Federais, Estaduais e/ou Municipais, nas quais a normatização, orientação e fiscalização do exercício profissional é de encargo dos Poderes Públicos correlatos.

Essa tese repousa, fundamentalmente, na regulamentação dos direitos sociais (Saúde, Educação, Desporto, Cultura, Meio Ambiente e outros) conquistados legalmente na Constituição de 1988.

Vale destacar que, na oportunidade da realização do 5º Congresso Brasileira de Educação Física, promovido pela FBAPEF, também em 1990, em Belém/PA, essa tese surgiu negando a necessidade da criação de Conselhos e apontando que cada Estado e/ou municípios buscassem, por meio das legislações complementares e/ou ordinárias das Constituições Estaduais e/ou Leis Orgânicas Municipais, recém-elaboradas na época, *regulamentar os espaços especializados da Educação Física, Desportos e Recreação* e que são mais conhecidos como academias, clubes, escolinhas etc.

Tal decisão traduziu o entendimento de que somente o âmbito profissional não escolar precisaria ser regulamentado, pois o escolar, já estaria protegido, juntamente com os demais professores pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, bem como pela atuação dos Sindicatos e das conquistas já concebidas nos Estatutos do Magistério. Portanto, criar Conselhos só afastaria os professores de Educação Física da luta pela Unificação dos Trabalhadores da Educação, grande bandeira encampada, na época, pelo movimento sindical.

Exemplos de tentativas que compartilhavam o entendimento dessa tese:

1ª) Em 1939, de âmbito federal, com a Lei nº 1.212/39 – mesmo sendo anterior ao período e contexto ilustrado acima, vale a pena resgatar que a legislação que criou o primeiro currículo oficial de formação profissional

de Educação Física brasileira previa que, em cidades com mais de 100 mil habitantes, a partir de 1° de janeiro de 1941, não poderiam existir *instituições desportivas* sem seus técnicos, treinadores e massagistas desportivos devidamente diplomados.

De muitas outras tentativas se tem notícias e em diversos âmbitos: em 1988, de âmbito do Estado do RS, a Lei n° 8.785/88, aprovada no Governo do Pedro Simon; em 1993, de âmbito federal, o Projeto de Lei n° 4.132, de autoria do deputado Luiz Hauly; em 1993, no município de São Paulo, a Lei n° 11.383/93, de autoria do vereador Éder Jofre; também em 1993, no Estado do RS, o Projeto de Lei n° 296/93, de autoria do deputado Germano Bonow; em 1998, no município de Porto Alegre, a Lei n° 8.141/98 e seu Decreto n° 12.019/98, de autoria do vereador Carlos Alberto Garcia.

Hoje a Educação Física se encontra regulamentada na Lei 9.696/98 que, pelo Sistema CONFEF/CREF, arbitra por meio de resoluções o que é e o que não é permitido na Educação Física. Essa conduta tem criado diversas inquietações, indignações e reações de resistência, denúncias e processos jurídicos entre os profissionais da área e de outras afins.

O mundo do trabalho com suas profundas transformações desafia a nossa capacidade de diálogo entre as fronteiras profissionais. Considero uma "faca de dois gumes" os conselhos profissionais, pois se, de um lado, são necessários para estabelecerem parâmetros mínimos de convivência nesse campo de batalha (uma miscelânia entre livre concorrência de mercado e hiper-rigidez protecionista de corporações profissionais), em que se constituíram as ocupações de trabalho, por outro, são desnecessários por estabelecerem uma tensão tutelar e corporativa que beira a insanidade, pois desconsideram e punem todo e qualquer argumento dissonante ao que emana do Sistema CONFEF/CREF.

Em matéria de profissões regulamentadas, existem no Brasil cerca de 50 profissões regulamentadas e outras tantas buscam o mesmo caminho. Como exemplo, cito o Projeto de Lei 6.748/02, que regulamenta a profissão de astrólogo com o estabelecimento de regras e condições para o exercício da profissão, como exigência de habilitação em cursos reconhecidos; jornada de trabalho de trinta horas semanais; possibilidade de prestar serviços a órgãos públicos; e restrição do mercado aos profissionais reconhecidos, inclusive para atuar em meios de comunicação que divul-

guem o conhecimento correlato à Astrologia. Ou seja, a aparente insanidade não é mérito isolado da Educação Física; está contida na lógica de muitos que tentam arbitrar o mundo do trabalho.

No entanto, existem exceções. Cito o caso da tentativa de regulamentação da profissão da informática, em que a Sociedade Brasileira de Computação (SBC) posiciona-se "contra" por entender que se constitui no estabelecimento de uma reserva de mercado de trabalho, e que os conselhos profissionais tradicionais podem influenciar para uma indevida valorização da posse de um diploma em detrimento da posse do real conhecimento.

Esses profissionais ainda elencam como argumentos desfavoráveis à regulamentação: a) o corporativismo; b) o cartorialismo; c) a reserva de mercado; d) a tentativa de restabelecimento de um currículo mínimo; e) a dinâmica da área que não permite caracterizar fielmente as "atribuições" do profissional; f) a tendência pela desregulamentação das profissões. E como argumentos favoráveis à regulamentação: a) os serviços prestados seriam de melhor qualidade; b) o estabelecimento de uma ética profissional; c) o estabelecimento de normas técnicas; d) a denominação da profissão (proposta: Informata); e) as principais profissões são regulamentadas, exceto a do profissional de computação; f) o desejo de a profissão não ser controlada por conselhos de classes estranhos.

Na Educação Física, é notória a divergência histórica em nosso segmento de categoria, no entanto, há um Conselho Profissional que impõe o desafio de dialogar com essa diversidade, pois não existe uma idéia consensual de Educação Física. Ela tem se mostrado plural. Para estabelecer esse diálogo, torna-se precípuo: a) acabar com o sobressalto permanente do Sistema CONFEF/CREF de que quem diverge conspira contra a profissão; b) romper com a prepotência legalista e cartorial, pois só intimida – não convence e muito menos legitima autoridades; c) constituir mecanismos reais e permanentes de participação ativa dos diversos setores da profissão; d) e, por fim, dilatar o olhar para a complexidade e flexibilização do mundo do trabalho sob pena de tropeçar na *esteira fordista ou taylorista.*

Concluo dizendo que não precisamos de tutores, e sim de companheiros éticos e solidários para construirmos, coletivamente, condições reais de discutir e trabalhar alternativas diante dos limites da formação e do exercício profissional da Educação Física.

Referências

ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação). **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1212, de 17 de abril de 1939. Cria na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, 1939.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Currículo Mínimo de Educação Física**: Parecer nº 894/69 do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1969.

_____. **Currículo Mínimo de Educação Física**: Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1969.

_____. **Currículo Mínimo de Educação Física**: Parecer nº 215/87 do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

_____. **Currículo Mínimo de Educação Física**: Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.

_____.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica: Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

_____. Duração e a carga horária dos cursos de licenciatura: Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

_____.Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física: Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2002.

MASCARENHAS, Fernando. O pedaço sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 121-143, maio-ago. 2003.

MELO, Victor A. de. Disponível em: **<http://www.sportquest.com/revista>** . ano 3. n. 12. Buenos Aires, Diciembre, 1998.

MONTEIRO, Ana Maria F. da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas: CEDES. n 74, p.121-142. 2001.

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Formação profissional: primeiras influências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis/SC, v. 19, n. 2, p. 4-13, 1998.

PEREIRA FILHO, Ednaldo da S. **Identidade profissional**: marcas de um currículo. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: "DIREITA, VOLVER!"

Astrid Baecker Avila[25]
Herrmann Vinicius de Oliveira Muller[26]
Vidalcir Ortigara[27]

Introdução

Este texto pretende analisar o novo contexto no qual se desenvolve as políticas educacionais, ressaltando a nova importância dada à avaliação e à qualidade da educação como condição necessária para a resolução dos problemas sociais enfrentados na contemporaneidade. Esse falso ideário aparece tanto nos documentos oficiais das políticas públicas como também na produção do conhecimento na área de educação, mais especificamente naquele vinculado ao pensamento neopragmático.

Para isso, primeiramente, falaremos da nova configuração da relação Estado e Mercado, em que se configura a "nova direita". Em seguida, faremos uma explanação sobre o papel da avaliação neste novo contexto, como mecanismo de efetivação da política da nova direita nas políticas educacionais. Na seqüência, faremos uma breve referência à articulação das políticas de qualidade de educação, formação docente e à perspectiva neopragmática, apresentando algumas reflexões para iniciarmos um debate.

Estado e mercado: emergência da nova direita

A atual reestruturação produtiva do mundo do trabalho tem produzido modificações em todas as práticas sociais, o que dificulta a compreensão do contexto sócio-histórico efetivo em que elas ocorrem. Nesse senti-

---

[25] Doutoranda em Educação UFSC, bolsista do CNPQ – Brasil e professora-assistente da UFPR.

[26] Mestrando em Educação e professor substituto da UFPR.

[27] Doutor em Educação pela UFSC e professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

do, a dificuldade se expressa, também, quando buscamos compreender a relação entre Estado e mercado, relação que condiciona preponderantemente as políticas públicas que delineiam os processos educativos.

Após a Segunda Guerra Mundial, ocorreu um grande crescimento na produção industrial capitalista gerando as condições necessárias para o surgimento do Estado de Bem-Estar Social – *wellfare state*, que se baseava na crença de que a grande acumulação capitalista geraria os recursos necessários para o financiamento das políticas sociais, entre elas, educação, saúde, previdência. Tal Estado não chegou a se estabelecer plenamente, ocorrendo de forma muita distinta em cada país. Nos países periféricos,[28] porém, propagou-se somente o ideário de tal Estado, tornando-se mais uma das promessas não cumpridas.

As poucas ações sociais da política do Estado de Bem-Estar Social que ocorreram nos países centrais não foram uma benevolência da classe dirigente. Estabeleceram-se em frente às lutas sociais pelo alargamento dos direitos sociais e, ademais, pressionadas pelo "fantasma socialista"[29] que ameaçava a continuidade da hegemonia capitalista, naquilo que se convencionou chamar de guerra fria. Era interessante ceder aos trabalhadores para garantir a continuidade da hegemonia da classe capitalista dirigente.

Já nas décadas de 60 e 70, nos países centrais do capitalismo – Inglaterra e Estados Unidos –, ocorreu o esgotamento das condições do Estado de efetivar a política de bem-estar social. Com a grande produção industrial, começou a se manifestar a crise estrutural de acumulação capitalista que, somando-se a outros fatores, criou a necessidade de o sistema de produção readequar-se às novas condições socioeconômicas. Na esfera econômica, ganha destaque a reestruturação produtiva no molde do que Harvey (1993) denomina de "acumulação flexível". Por sua vez, o Estado sentiu-se sobrecarregado e insuficiente para fazer frente às demandas soci-

---

[28] Fazemos esta referência no sentido didático de entendimento da diferença entre os países centrais do núcleo de produção capitalista e os países subordinados a estes, o que não significa que estejam à margem do processo capitalista de produção.

[29] Gostaríamos de ressaltar que o "socialismo real" não pode ser considerado como uma expressão unificada do socialismo. Entre os países ditos socialistas, existiram diferenças cruciais, bem como entre essas experiências e aquilo que se pressupunha teoricamente.

ais que eram maiores do que os recursos advindos da acumulação,[30] gerando o que se denominou crise fiscal.

Essa reestruturação determina as demais práticas sociais. Na política, observa-se uma nova configuração entre liberais e conservadores.[31] A crise fiscal, somada à crise estrutural já em evidência em outras esferas sociais, criou as condições necessárias para o surgimento de uma nova perspectiva de Estado que concilia o embate entre neoliberais e neoconservadores, constituindo-se a "nova direita". Para Freitas (2000), a política da nova direita, implementada a partir da década de 70, no interior do novo período de crises do capitalismo como forma de fortalecer o embate com o movimento trabalhista, visa a esvaziar a resistência dos trabalhadores no seio da produção e desmobilizar o debate político e ideológico no plano das idéias, principalmente entre os intelectuais.

Nesse novo "cenário", os neoliberais postulam a defesa do mercado livre, enquanto os neoconservadores, ao invés de defender um Estado totalitário, passam a defender um Estado forte, em que se aumenta o controle social e diminui a intervenção econômica. Uma das estratégias dessa nova confluência é a maneira distinta de mediar as relações entre público e privado, o que Afonso (1999), apoiado em outros autores, denomina de quase-mercado. A agenda da nova direita concilia aspectos neoconservadores e neoliberais, caracterizando a política desenvolvida nos anos 80 e 90 na Inglaterra e nos Estados Unidos.

> [...] Andrew Gamble mostra de forma muito distinta de políticas anteriores, também de direta, que foram marcadas por uma singularidade própria: uma combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Na base dessa bipolaridade, decisões não-intervencionistas e descentralizadoras passaram a coexistir com outras altamente centralizadoras e intervencionistas, revelando a ambigüida-

---

[30] Não queremos dizer com isso que os recursos gerados no processo de acumulação tenham sido insuficientes, mas a parcela destinada politicamente para tais ações sociais foi mantida no mesmo patamar enquanto as demandas cresceram.

[31] Até então os liberais defendiam o Estado mínimo, dado que o mercado deveria regular-se por suas próprias decisões sem interferência do Estado. Os conservadores pretendiam um Estado totalitário responsável não só por regular as ações da sociedade, bem como por prover as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

de inerente a essa articulação política [...] (AFONSO, 1999, p. 141).

Essa nova relação Estado-mercado acaba se estendendo em escala planetária, embora isso não ocorra de maneira uniforme: nem ao mesmo tempo e nem da mesma forma e intensidade. Não resta saída aos países periféricos a não ser buscar alternativas para participarem do "[...] complexo jogo econômico mundializado e sobreviver à disputa por vantagens competitivas, tornando ainda mais dramática a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as práticas sociais e, de modo particular, sobre a Educação" (MORAES, 2003, p. 151).

Nosso interesse, neste texto, é discutir algumas questões afetas à educação, mais especificamente sobre como a política de formação docente ganha força nas políticas públicas. Esse processo se coloca a partir das condições concretas condicionadas pelo reordenamento apresentado e pela resistência articulada a esse. Dada a complexidade dessas determinações, é preciso tomar cuidado para não sucumbir às explicações de inspiração idealistas que indicam que a formulação das políticas educacionais surgem da cabeça de alguns iluminados ou, ainda, como resultado exclusivo de uma política maior de Estado, desconectada das demais esferas sociais.

Segundo Leão (1998), dois fatores ajudam e entender o porquê da ênfase dada pelas políticas educacionais à formação permanente de professores. Como primeiro fator, o autor aponta a emergência de um novo paradigma de capacitação técnica imposto pela Reestruturação Produtiva, ou seja, a passagem do modo de acumulação capitalista fordista/keynesiana para a nova forma de regulação capitalista, denominada de acumulação flexível. Essa nova forma exige uma nova "qualidade da escola", não mais voltada à formação do trabalhador que executa tarefas simples, geralmente repetitivas, mas do trabalhador capaz de desempenhar várias tarefas, de operar vários equipamentos e lidar com informações, adaptar-se a novas situações e solucionar problemas com "criatividade e coletividade". A educação, no cenário de formação desse "novo trabalhador", é alçada à condição de mercadoria. Frigotto (2000, p. 41), ao referir-se a esse ideário neoliberal, ou neoconservador, explicita que sua

> [...] idéia-chave é de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção.

Os Estados, principalmente dos países periféricos do capitalismo, assumiram o receituário dos organismos internacionais entendendo que o investimento em socialização de informações – reduzindo o sentido de formação humana – é a saída para o desenvolvimento das nações e possibilidade de mobilidade individual.

Os governos sucumbiram a esse ideário implementando políticas que pressupõem que a responsabilidade pelos fracassos da escola pública está na má "qualidade" da formação, é responsabilidade dos professores e de sua formação, pois "[...] as escolas tornam-se unidades de capacitação, cuja qualidade depende de sua eficácia em formar esse novo trabalhador/a e de um/a professor/a que seja um/a profissional qualificado/a, apto/a a lidar com esse novo perfil de aluno" (LEÃO, 1998, p. 47).

O segundo fator apontado por Leão (1998) é a efervescência, no campo dos movimentos sociais, da luta pelo acesso aos direitos políticos e sociais no Brasil. Isso faz crescer a consciência social e a reivindicação de uma educação de qualidade para todos como direito social. A confluência desses fatores desencadeou as discussões em torno da formação permanente, desenvolvidas no embate entre diferentes perspectivas.

A avaliação como mecanismo de efetivação da política da nova direita nas políticas educacionais

Moraes (2003, p.152) afirma que, nos momentos de crise, a educação volta a ganhar destaque, uma vez que se acredita na idéia de esta ser um dos principais mecanismos de solução dos problemas sociais. No contexto da crise descrito acima, "[...] o elevado grau de competitividade

ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, conseqüentemente, a educação foi eleita como barreira estratégica para fazer face à velocidade das mudanças. Prolifera a velha fantasia salvacionista [...]". A educação apresenta-se como salvacionista, nessa perspectiva, para todas as práticas sociais, incluindo a própria educação.

Uma das questões centrais nessa abordagem é a qualidade da educação. Isso pode ser observado nos discursos acadêmicos, nas cobranças do empresariado, nos noticiários jornalísticos e, de forma preocupante, em documentos da política educacional, desde organismos internacionais, como FMI e Banco Mundial, até os documentos oficiais nacionais, como o "Programa Toda Criança Aprendendo",[32] do Ministério da Educação do Brasil. Para tanto, é necessário salvar o salvador, ou seja, responsabilizar a má formação do/a professor/a pelo desempenho insatisfatório dos/as alunos/as. Garantir a qualidade da educação só será possível com a melhoria da qualidade da formação do educador, como expressa bem a afirmação do ministro da Educação, Cristovam Buarque (2003) – na apresentação do "Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores: matrizes de referência anos iniciais do ensino fundamental" – de que "A superação do quadro dramático de insuficiência no desempenho dos alunos do ensino fundamental *depende de investimento no professor*: na sua formação, nas condições de trabalho e na remuneração" (grifo nosso). Embora sejam anunciadas as condições de trabalho e de remuneração, o documento[33] enfatiza a formação do professor como sendo o pilar da melhoria da qualidade da educação.

A relação entre qualidade da educação e formação de professores/as pode ser observada, nesse caso, quando se busca aferir a "qualidade do/a professor/a" mediante o "Exame Nacional de Certificação de Professores". A avaliação apresenta-se como elemento regulador das ações em edu-

---

[32] O Programa Toda Criança Aprendendo, lançado pelo MEC em junho de 2003, possui quatro linhas de ação prioritárias, sendo elas: implantar a política nacional de valorização e formação de professores; ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no ensino fundamental; apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; instituir programas de apoio ao letramento.

[33] Referimo-nos ao documento Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores: matrizes de referência anos iniciais do ensino fundamental, que integra o Programa Toda Criança Aprendendo.

cação, anulando sua perspectiva formativa. Podemos constatar que a questão da avaliação destaca-se nas políticas educacionais voltadas para os mais diversos segmentos, por exemplo, a constituição do provão como um dos elementos de avaliação dos cursos de graduação, o exame do ensino médio, que objetiva verificar o desempenho escolar.

A avaliação, como instância reguladora, não está circunscrita às políticas nacionais para a educação, mas pode ser percebida como uma característica da política da "nova direita", embora esteja sujeita às condições específicas nacionais para sua efetivação.

Nessa política da "nova direita", com aponta Afonso (1999), surgem novas formas e combinações de financiamento, oferta e controle da educação. Ocorre um imbricamento entre os setores público e privado,[34] uma vez que o controle da educação é estabelecido por esse entrelaçamento. Assim, o conteúdo da educação é condicionado pelo mercado, mas a avaliação do processo educativo é exercida pelo Estado.

> É alias, essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público* que, na nossa perspectiva, explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo (AFONSO, 1999, p. 144-145).

O Estado apenas publiciza os resultados da avaliação ficando a cargo do mercado encaminhar as suas conseqüências, eximindo o Estado da necessidade de novos investimentos e novas orientações, gerando uma dependência entre ambos. A avaliação é o elemento regulador entre a qualidade da educação e a formação docente e, portanto, articuladora da rela-

---

[34] Afonso (1999), pautado em outros autores, explica que os mecanismos de quase-mercado surgem para diminuir a resistência em frente ao desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, mediante a utilização de três estratégias principais: convencer os cidadãos a não aumentar ou quiçá reduzir os seus direitos, reorientar a procura para o setor privado e minimizar as fronteiras entre os setores público e privado. Com isso, pretende-se consolidar um Estado forte ao mesmo tempo em que se faz a apologia ao livre mercado.

ção Estado-mercado em educação.[35]

O próprio estabelecimento de novas orientações ao processo educativo fica sob os auspícios do mercado. Como uma das conseqüências, tem-se a pedagogia das competências que, orientada pelas necessidades de formação de um novo trabalhador, projeta para a escola a função de prepará-lo. Tomemos o cuidado de não esquecer que o/a professor/a também é trabalhador/a, sujeito a essa formação balizada nas competências pragmáticas. Portanto, faz-se necessário que o trabalhador assimile os conceitos das Ciências Naturais, termos lingüísticos nacionais e, preferencialmente, ingleses e matemáticos, uma vez que se fazem imprescindíveis para o controle das máquinas de alta precisão, como nas contemporâneas linhas de montagem de automóveis, nos modernos processos de refino de petróleo, etc. Se a má qualificação desse novo trabalhador localiza-se no seu processo inicial de formação, e isso é causado pela má formação docente, nada mais legítimo, embora não exposto de forma tão evidente, que a própria formação do professor também siga esse mesmo ideário, ou seja: formação para determinadas competências.

Retomando o "Programa Toda criança Aprendendo" que prevê, como uma de suas ações prioritárias, o Exame Nacional de Certificação de Professores, em que os/as docentes deverão realizar, de forma "espontânea e voluntária", uma prova e, caso aprovados, terão acesso à formação continuada, sendo "valorizados" mediante bolsa de formação continuada – incentivo financeiro –, podemos compreender como a política da avaliação reguladora está sendo pensada pelo Governo brasileiro. Segundo a secretária de Educação Infantil e Fundamental do MEC, Maria José Viera Féres (2003), "O incentivo à formação continuada do professor e sua respectiva certificação *sintetizam* o compromisso do Estado brasileiro com os profissionais do magistério" (grifo nosso), deixando evidente o papel do Estado nessa nova configuração.

Se o/a professor/a apresentar a competência a ser aferida pelo exame de certificação, não precisa preocupar-se com a problemática da produção do conhecimento. Afinal, essa preocupação, além de atrapalhar sua

---

[35] Isso se torna mais explícito em outras áreas, como saúde, energia e telecomunicações, com a privatização das empresas prestadoras dos serviços e criação das agências nacionais reguladoras – Anvisa, Aneel e Anatel.

performance em tais testes, é indesejável, uma vez que ele/ela deve apreender somente os conteúdos básicos, de cunho geral, que lhe permitirão responder pragmaticamente às situações do cotidiano. As respostas solicitadas pelo cotidiano não exigem do/a professor/a reflexão sobre a abrangência, em outras palavras, sobre as generalizações do conhecimento, uma vez que, solucionados os problemas imediatos, quaisquer outras necessidades "desmancham-se no ar". De forma geral, esse é o tipo de educação pensado para o universo dos trabalhadores: oferecer condições para que se apropriem dos resultados de ponta dos conhecimentos científicos existentes para que possam responder apenas às necessidades impostas pela nova organização do mundo do trabalho; executar e controlar os processos produtivos com altas aplicações tecnológicas. Desse modo, criamos uma expectativa sobre aquilo que será exigido como "conhecimento" nesses exames.

A educação assume um *status* privilegiado como redentora da sociedade – muito embora isso se apresente muito mais no discurso do que na sua efetividade – e a melhoria da qualidade da formação do educador como salvadora da própria educação. "O discurso é claro: é preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, e assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos" (MORAES, 2003, p. 152).

Políticas de qualidade da educação, formação docente e a perspectiva neopragmática

Esse novo projeto pedagógico, que visa a assegurar a formação do novo trabalhador nos moldes exigidos pela reestruturação produtiva, articula diferentes respostas no campo das teorias da educação, porém, dentre elas, a que se apresenta de forma hegemônica é a perspectiva neopragmática. Embora faça a crítica ao contexto atual, apresenta uma estratégia de ação, um projeto pedagógico conservador, pois não consegue apreender o ato educacional para além de sua imediaticidade, priorizando as respostas às questões práticas, como se estas pudessem ser formuladas totalmente independentes das questões teóricas. Atende, dessa forma, à nova qualidade de educação indicada pelas políticas educacionais, ou seja, o desempenho

prático-imediato exigido pela nova organização do sistema produtivo em que a teoria, por exigir mais tempo para sua elaboração, está fora dos ditames dessas políticas em vigor. "A prática desprovida de reflexão parece responder bem às atuais demandas, além de se mostrar pragmaticamente mais eficaz" (MORAES, 2003, p. 155).

O pragmatismo justifica-se na concepção de que é verdade aquilo que é útil para a ação imediata. Os parâmetros para se pensar as possibilidades de ação são estabelecidos pelo que é dado na relação imediata no cotidiano. Portanto, pensar na relação entre universal e particular torna-se indesejável ou inútil para a ação do "sujeito", que se constitui na relação direta com o meio em que está inserido. Esse meio, no entanto, é entendido de forma reducionista, uma vez que compreende o seu entorno como se fosse descolado das relações sociais constituidoras daquelas que determinam suas condições socioculturais. No máximo, é admitida a mútua influência sobre esses dois campos ou então as relações sociais estabelecidas contemporaneamente são responsáveis pela condição que impossibilita ao sujeito assumir-se plenamente como tal.

Duarte (2003, p. 7-8) analisa essa nova perspectiva a partir do que define como pedagogias do "aprender a aprender", que inclui, de forma geral, o construtivismo, a escola nova, os estudos da linha do professor reflexivo e a pedagogia das competências. No lema "aprender a aprender" estão circunscritos quatro importantes posicionamentos valorativos. O primeiro é que "[...] são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimento e experiências". Assinala que podemos concordar que a educação deve desenvolver a autonomia intelectual. O problema é que, no "aprender a aprender", ocorre uma hierarquização valorativa, em que aprender sozinho é um nível mais elevado do que aprender a partir da transmissão de conhecimentos por alguém. Um segundo aspecto, intimamente ligado ao primeiro, considera mais importante desenvolver um método "[...] de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimento, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas [...]", ou seja, é mais importante o método científico que o conhecimento já existente. O terceiro ponto refere-se àquilo que se vai aprender.

Deve-se partir da motivação dada pelo interesse e necessidade da própria criança, nesse caso, o conteúdo é o que menos importa, ficando sujeito às escolhas das crianças. O quarto ponto remete à necessidade de descobrirmos quais competências devem ser desenvolvidas nos indivíduos em função do papel social que exercem, pois a educação deve ser capaz de preparar os indivíduos em consonância com uma sociedade que vive um acelerado processo de mudança.

A ênfase no indivíduo e no aspecto técnico do aprender demonstra claramente o aspecto adaptativo à sociedade capitalista dessa proposição pedagógica.

> Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o 'aprender a aprender' como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p. 12).

Concordamos com Serrão (2002, p. 159), quando afirma que a formação de professores na perspectiva do profissional reflexivo, na tentativa de superar o que passou a denominar-se racionalidade técnica, manifesta-se "[...] semelhante ao que William Shakespeare escreveu em *Sonho de uma noite de verão*. Parece que os desejos tão ardentes podem de igual forma e de maneira efêmera ser realizados como delírios ou verdadeiramente como sonhos". Seguindo essa reflexão, fazemos os seguintes questionamentos em relação à formação do professor na perspectiva prático-reflexiva: quais são as condições dos professores, principalmente no contexto da escola pública, de refletirem e realizarem uma crítica consistente sobre os reais

determinantes da realidade em que estão inseridos? Sem essa crítica consistente, que significa compreender que a sociedade em que vivemos é contraditória, como o ser humano organiza o modo de garantir a sua produção e reprodução? Como o professor será capaz de presentificar o conhecimento que possibilite ao aluno superar a imediaticidade do conhecimento cotidiano para alcançar uma sistematização mais consistente com o real, que supera o senso comum ou a aparência imediata do fenômeno?

Um dos problemas que enfrentamos, ao discutirmos formação docente, relaciona-se com a questão do conhecimento, o que Moraes (2003) analisa como o "recuo da teoria". O ceticismo epistemológico assume preponderância no pensamento com relação às possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão consistente sobre a realidade social. Os debates orientados por esse enfoque se circunscrevem por análises singulares que não possibilitam ou não pretendem considerar a complexidade e as determinações da sociedade hodierna. O cotidiano assume o *ethos* de condição suficiente e, ainda mais preocupante, como único aspecto a ser considerado para sua própria compreensão.

Esse ceticismo, como afirma a autora, não se limita ao campo da epistemologia, mas abrange igualmente o campo ético e político. Em relação às possibilidades de emancipação, manifesta-se na orientação pragmática tanto da retórica conservadora quanto em reflexões "críticas" ou "radicais", muitas vezes superpondo-se em uma confluência que dificulta identificar esses campos. A autora assinala, apoiada em Moraes e Duayer (1998):

> O que possuem em comum é a visão romântica e estetizante da política e da sociedade e, particularmente, da educação. A retórica é precisa. A negação da objetividade aparece aqui associada à idéia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizados em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos como totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2003, p. 157).

Podemos sintetizar em três pontos os indicativos da efetivação do "recuo da teoria" apresentado pela autora: o esvaziamento do conhecimento, a ressignificação de conceitos e o apaziguamento das relações sociais. O

esvaziamento do conhecimento ocorre pela crença na falência da chamada razão iluminista – "[...] razão que imaginou ser possível fundar o conhecimento circunstanciado, racional, firmemente ancorado nos fatos [...]" (MORAES; DUAYER, 1998, p. 63) –, instaurando-se um período de ceticismo e pragmatismo em que não é possível aproximar-se da realidade. Assim, conhecer limita-se a narrativas, relatos circunscritos às questões da cultura e da política. A cultura e a política são dimensões importantes na explicação da realidade, mas são insuficientes quando tomadas isoladamente. Precisamos ter como horizonte a compreensão de que o objeto do conhecimento é determinado, relacional, pois há um mundo estruturado que não é aparente (BHASKAR, 1999).

Dada a crença da impossibilidade de aproximação do real, os conceitos não representam mais um espelhamento o mais próximo possível desse mesmo real; perdem seus referenciais, podendo, portanto, ser recriados a partir do bel prazer lingüístico, em que a finalidade é um texto atraente, boa retórica, linguagem poética, sendo seu significado estabelecido como um exercício literário. É importante observar que, quando se apresenta a proposta de formação de professores "reflexivos", o próprio conceito de reflexão já sofreu ressignificação, que não se refere mais ao processo de revelar "[...] a articulação recíproca entre teoria e prática, a configuração do espaço efetivo da práxis e, portanto, do conhecimento e do humano [mas] não ultrapassa o processo associativo de empirias compartilhadas" (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 46-47).

Com a perda dos referenciais, as diferenças passam a ser analisadas como meras diversidades, diluindo-se as contradições e favorecendo o consenso. O conflito social e a luta de classes desaparecem e surgem novos atores particularizados: negros, mulheres, homossexuais, índios, ecologistas. Instaura-se o apaziguamento das relações entre diversos, já que não há mais contradição, portanto, não há desigualdades.

Algumas reflexões finais ou um novo começo?

Ao refletirmos sobre formação de educadores, qualidade da educação e as relações com as transformações sócio-históricas ocorridas nos últimos anos, podemos constatar as efetivas possibilidades circunscritas ao

campo educacional[36] nas mudanças e transformações sociais. O campo educacional possui, na visão de Moraes (2000, p.111), uma dupla função "ser determinante e determinado", portanto não pode determinar uma mudança social uma vez que esta, quando ocorre, é estabelecida "[...] pelas crises postas pelo movimento das relações econômicas". Essas crises econômicas podem gerar novas disputas pelo Poder Político, tornando-se uma crise política. Mudanças sociais não partem da educação, mas a educação tem sua especificidade e importância "[...] em um eventual processo de mudança social". Assim, quando as "[...] contradições sociais se aprofundam em crise, a atuação educativa adquire enorme relevância e as forças em disputa na luta política lançam-se ao campo educacional esperando, na particularidade de sua mediação, fortalecer suas respectivas posições". Torna-se, então, um campo de embate político entre aqueles que detêm o poder e aqueles que pretendem tê-lo.

A promessa salvacionista da educação e da formação de educadores, portanto, não tem possibilidade de se concretizar. Isso não se deve ao fato da vontade ou do desejo das políticas educacionais, nem dos sujeitos nela envolvidos, mas por sua condição em si. Ocorre que, quando não fazemos um espelhamento do real que se aproxime desse desejo, não conseguimos dimensionar as reais possibilidades da educação. Duayer e Medeiros (2002) mostram-nos que, nas análises e proposições para solucionar a condição de miserabilidade da maioria da população brasileira, quando feitas mediante uma representação limitada, quando não totalmente equivocadas do mundo real, conduzem à indicação de soluções que levam à reafirmação dos verdadeiros determinantes da realidade que se analisa e não à sua transformação com vistas à emancipação dos seres humanos. Analisando a realidade na perspectiva do realismo crítico (BHASKAR, 1977), os autores afirmam que,

> [...] se o mundo, tanto o natural como o social, existe independentemente de nossas representações, a sua representa-

[36] Segundo MORAES, M. C. M. (2000, p. 131), "O que estamos aqui denominando de campo educacional – a política da educação, os objetivos e métodos educacionais, os sistemas e os movimentos educativos, a orientação pedagógica etc, - é próprio da 'imensa superestrutura. Dessa forma, ele é, em sua especificidade, campo no qual os homens tomam consciência dos conflitos sociais, campo que, dialeticamente, é determinado e determina suas circunstâncias".

> ção mais adequada possível é a condição para a satisfação de nossas necessidades e desejos possíveis. Neste particular, a questão do pauperismo oferece uma ilustração exemplar. Nunca faltaram [...] o desejo, a intenção e as políticas públicas para acabar com a pobreza. Mas, dada a falsa representação da realidade social em que estão baseadas, jamais poderiam tornar o desejo em realidade (DUAYER; MEDEIROS, 2002, p. 5-6).

Nesse sentido, podemos inferir que buscarmos satisfazer a necessidade de uma educação com qualidade superior à oferecida hoje pelas escolas exige, primeiramente, que se considere que a realidade existente possui uma complexidade muito maior do que a princípio podemos perceber. Verificamos que, predominantemente, o problema da qualidade da educação é imputado aos educadores, de forma particular, em função de sua formação, o que demonstra o quanto limitada é a representação da realidade educacional que sustenta tais análises. O que preocupa, também, é que tais representações reducionistas têm orientado as reflexões em torno da discussão da formação dos educadores, apontando a concepção "prático-reflexiva" e a "pedagogia das competências" como a principal possibilidade de alterar tal quadro.

A formação profissional em Educação Física ocorre dentro desse mesmo contexto, em que todas essas questões também a afetam. Soma-se a isso um novo dilema, que é a cisão causada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Educação Física. A latente possibilidade de fragmentação em dois cursos distintos que formam o graduado ou bacharel e o licenciado parece não compreender que o profissional formado nos cursos de Educação Física é também um educador, "Independente do espaço de intervenção da EF/CE, esta se caracteriza por uma ação pedagógica, portanto as noções de ensino-aprendizagem estão sempre contidas na atuação do/a professor/a" (AVILA; JÚNIOR; ORTIGARA, 1999, p. 72).

Resta-nos renovar o desafio de uma reflexão nos processos de formação humana que possa alçar os sujeitos a outro patamar – em que "[...] sujeitos separam-se da imediaticidade, percorrem o processo de abstrações sucessivas que se distanciam do real e a ele retornam, efetivando um mergulho em sua dinâmica concreta" (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p.

47) – superando o quadro neopragmático da visão do conhecimento e dessa perspectiva de formação de professores, constituindo novas possibilidades de atuação e de embate com as políticas públicas em educação. Queremos a qualidade na educação, mas diferentemente daquilo que é pregado por essas políticas e pelas abordagens neopragmáticas, que de certa forma nos levam à "direita volver".

Referências

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Estado & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

AVILA, A. B.; JÚNIOR, A. A. L.; ORTIGARA, V. Educação física/esporte e o processo de ensino-aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In. GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação física/ciências do esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed.São Paulo: Cortez, 2000.

LEÃO, G. M. P. Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as. **Revista Educação e Realidade**, v. 23, n. 1, p. 43-56, jan./jun. 1998.

MORAES, M. C. M. **Reforma de ensino, modernização administrativa**: a experiência de Francisco Campos: anos vinte e trinta. Florianópolis: NUP-CED-Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

_____. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151–167.

MORAES, M. C. M.; DUAYER, M. História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DIRETRIZES CURRICULARES: PROPOSIÇÕES SUPERADORAS PARA A FORMAÇÃO HUMANA

Celi Taffarel[37]
Solange Lacks[38]

As Diretrizes Curriculares da Educação Física: concepções

A temática da formação profissional em Educação Física vem sendo discutida desde a criação da primeira escola civil da área, em 1939. Nos mais de 60 anos de história do ensino de Educação Física no Brasil, muitos estudos foram realizados, embora mais intensivamente a partir da década de 1980.[39]

Naquela década, com a decadência do regime militar, a concepção de Educação Física e Desporto, como elemento de saúde, recreação e bem-estar, já não conseguia dar conta das reivindicações e pressões sociais, que a cada dia aumentavam (CARMO, 1987).

A formação do profissional de Educação Física passou, então, a ser o centro das discussões e chegou-se à Resolução nº 03/87. Essa resolução extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno, por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação, a licenciatura e o bacharelado.[40]

As alterações no currículo de graduação em Educação Física, em muitas universidades, só foram implementadas a partir de 1990. No entanto, os dez anos passados já foram suficientes para os que fazem os cursos de Educação Física sentirem a necessidade de alterações.

O clima de insatisfação e ceticismo, nos cursos de formação em Edu-

---

[37] Professora Doutora Titular da Universidade Federal da Bahia.

[38] Professora Doutora da Universidade Federal de Sergipe.

[39] Para aprofundar o estudo desse período, verificar em TAFFAREL (1993).

[40] Muitas análises sobre a formação profissional da Educação Física, a partir da Resolução nº 03/87, foram realizadas, entre elas, Carmo (1987) e Kunz et al. (1998).

cação Física, permite afirmar que "[...] a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar" (KUNZ, 1998, p. 38).

Em resposta a uma crescente e cada vez mais diversificada demanda, os cursos de licenciatura plena têm incorporado, em seus currículos, diferentes disciplinas de fundamentação e de intervenção. Essa incorporação acarreta a descaracterização da especificidade da licenciatura plena, ao mesmo tempo em que não possibilita a formação consistente das competências necessárias para a atuação profissional nos diferentes campos de trabalho, fora do âmbito escolar (KUNZ, 1998, p. 39).

No entanto, a crítica à concepção curricular da licenciatura também se estendeu à concepção curricular do bacharelado. Isso porque, para o profissional da Educação Física, o mercado de trabalho não escolar tem-se ampliado, exigindo qualificações específicas e diferenciadas e o currículo de formação do bacharel (especialistas, no caso específico da Educação Física), não tem dado conta de seus misteres (KUNZ, 1998, p. 40-41).

Reforçando as discussões sobre a alteração do currículo, acrescenta-se o ordenamento legal implementado pela política educacional do Ministério da Educação (Lei n.º 9.394/96, das diretrizes e bases para a educação, e o Edital nº 04/97, das diretrizes curriculares para o curso superior).

A Câmara do Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação, convoca a comunidade acadêmico-profissional, vinculada ao ensino superior brasileiro, para participar do processo de reformulação curricular de seus respectivos cursos de graduação. A primeira comissão de especialistas de ensino[41] é formada (Portaria nº 146, de 10 de março de 1998, da Secretaria de Ensino Superior, do Ministério da Educação) com mandato por dois anos.

Diferentemente da Resolução 03/87, a proposta de diretrizes curriculares da comissão de especialistas estabelece que a formação superior em Educação Física deverá ser em curso de graduação que confere o título de "gradu-

[41] A primeira comissão de especialistas em Educação Física foi formada por Elenor Kunz, Emerson Silani Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro e Wagner Wey Moreira.

ado em Educação Física" (extinguindo-se, portanto, as duas titulações, a de licenciado e a de bacharel), com aprofundamentos em campos de aplicação profissional, visando a atender às diferentes manifestações da "cultura do movimento" da sociedade, considerando as características regionais, de mercado, relacionadas com o campo de atuação profissional.

A estrutura curricular é composta de duas partes:

a. Conhecimento identificador da área – necessário para possibilitar a identificação do curso de maneira generalizada, sendo estruturado ao nível de formação básica (conhecimento do homem e da sociedade, conhecimento científico-tecnológico, conhecimento do corpo humano e seu desenvolvimento) e formação específica (conhecimento didático-pedagógico, conhecimento técnico-funcional e conhecimento sobre a ´cultura de movimento`).

b. Conhecimento identificador do tipo de aprofundamento – o conjunto de competências específicas para o planejamento, execução, orientação e avaliação das ações do graduado em Educação Física, de acordo com o tipo de aprofundamento concretizado, envolvendo um ou mais campos de aplicação profissional. Esses campos são definidos pela instituição de ensino superior, considerando os perfis pretendidos e as peculiaridades regionais.

A carga horária do curso é de, no mínimo, 2.880 horas-aula e a prática de ensino deverá ter 300 horas-aula, quantidade essa, posteriormente, alterada para 400 horas-aula. Sua duração mínima deve ser de quatro anos e a máxima, sete anos. No final do curso, o docente deverá produzir um trabalho de conclusão. Por fim, os currículos dos cursos de graduação em Educação Física deverão, necessariamente, ser estruturados tendo as atividades de pesquisa e de extensão como mediadoras da formação. A pesquisa, no caso, considerada como oportunidade de acesso a um conjunto de conhecimentos, seus modos de produção, bem como instância de reflexão sobre a realidade. A extensão será considerada como possibilidade de interlocução e troca com a comunidade universitária e extra-universitária, nas perspectivas da intervenção e da investigação da realidade social.

Portanto, a proposição das diretrizes curriculares para a Educação Física, elaborada pela primeira comissão de especialistas, apresenta alterações

consideráveis em relação à Resolução nº 03/87.

Em 2000, encerrou-se o mandato de dois anos da primeira comissão de especialistas de Educação Física e, em 8 de maio de 2001, são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena" (Parecer CNE/CP 09/2001) e a Educação Física, como também é uma licenciatura de nível superior, está incluída nas orientações das diretrizes aprovadas.

O Parecer 009/2001 é incisivamente criticado pelas instituições de ensino superior, também por organizações como ANFOPE,[42] ANPED, ANPAE, FORUMDIR e o "Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador", todas entidades representativas do conjunto de educadores e pesquisadores brasileiros. As principais críticas às diretrizes curriculares apontadas no Parecer envolvem três aspectos:[43] processo, concepção e conteúdo.

Quanto ao processo, o Conselho Nacional de Educação desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do País, como também ignorou os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores e encaminhados às comissões de especialistas de ensino das várias áreas do conhecimento da Secretaria de Ensino Superior, do MEC.

Em relação à concepção, as diretrizes aprovadas têm clara intenção de fragmentar os cursos de formação, separando o curso de Pedagogia dos demais cursos de licenciatura, afirmando a distinção entre licenciatura e bacharelado. É inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola. O esfacelamento da profissão acarreta agrupamentos cooperativistas e cria privilégios, fechando cada vez mais o mercado de trabalho. Isso leva à criação de códigos de ética como instrumentos de poder e de defesa de monopólios. Os códigos de ética são também usados como fator de coerção profissional, promovendo a censura prévia e impedindo a divulgação de novas idéias. Não por outros motivos:

---

[42] ANFOPE. Boletim da ANFOPE, ano VII, n. 14, maio 2001.

[43] ANFOPE. VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUMDIR, 2001.

> Não aceitamos a desresponsabilização das universidades pela formação de licenciados. Este deve ser um momento de mudanças no interior das universidades para que estas assumam a responsabilidade desta formação. É preciso prestar a atenção ao avanço do debate na área e que concebe este profissional como aquele que tem a docência na base de sua identidade profissional; aquele que precisa dominar o conhecimento específico de uma área e articulá-lo ao conhecimento produzido pela sociedade, tornando-se capaz de ser agente de transformação da realidade social. Por isso, a importância do estabelecimento de uma base comum nacional para os cursos de formação de professores que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, dando suporte para múltiplas experiências, sem as limitações de um currículo mínimo (SCHEIBE, 2001, p. 1).

Finalmente, o conteúdo das diretrizes curriculares tem, como único objetivo, formar professores para que eles façam a reforma educacional do Ministério da Educação chegar às salas de aula. O conteúdo aparece como produto e o conceito de pesquisa é a apropriação do que já foi produzido. É o professor procurando conteúdos para melhorar a prática. Há uma reiteração para garantir o conhecimento básico.

É por essa razão que, no documento sobre as diretrizes, o Ministério da Educação privilegia os conceitos de competência e certificação. O conceito de competência aparece de maneira simplista, reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos. Reduzir a competência ao espaço escolar é reduzir a formação. A certificação aparece na última versão das diretrizes, pois, em agosto de 2000, o Conselho Nacional de Educação discutiu a avaliação dos docentes. Uma avaliação que se dá a partir do desempenho dos alunos no "provão".

A partir dessas razões, as entidades educacionais, reunidas em Curitiba, no período de 5 a 8 de junho de 2001, conclamaram todos os professores e alunos a discutir o Parecer 009/2001 e, então, construir um outro documento com base nos entendimentos que as entidades representativas dos educadores já tinham acumulado.

Na área da Educação Física, assume a segunda comissão de especialistas ligada ao Conselho Federal de Educação Física (CONFEF). Essa co-

missão, sem nenhuma resistência ao Parecer 009/2001, convoca a comunidade acadêmica para revisar as diretrizes elaboradas pela primeira comissão de especialistas.

Segundo o CONFEF, ficava sem sentido a proposta das diretrizes curriculares da Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção, tanto na área formal como na informal, consenso entre os diretores das escolas de Educação Física e apresentada pela comissão de especialistas da Secretaria de Ensino Superior, do MEC. Já que homologado o novo parecer, todas as áreas deveriam ter dois cursos específicos, um para a licenciatura e outro para o bacharelado.

Na qualidade de intermediários entre as direções escolares e o Conselho Nacional de Educação, o CONFEF então informa que há um prazo, prorrogado até 15 de agosto de 2001, para apresentação das propostas de modificação das diretrizes curriculares de Educação Física (CONFEF, Diretrizes curriculares I, de 23 de julho de 2001).

O processo, no entanto, não se dá de maneira tão rápida, e somente em fevereiro de 2002, por meio do Fórum Nacional dos Cursos de Formação Profissional e de alguns fóruns regionais, o CONFEF consegue aprovar a Resolução 046/02, que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física. Essa resolução teve, como objetivo principal, delimitar a intervenção pelo perfil profissional definido já na formação.

Esse fato gerou inúmeros protestos, merecendo destaques um relacionado ao procedimento e outro, ao conteúdo. O primeiro refere-se ao descumprimento do que estabelecia o Parecer nº 776/97, que delegava à Secretaria de Ensino Superior a responsabilidade pelo encaminhamento de todo o processo. Já o segundo refere-se à ruptura com a tradição da formação e da intervenção do profissional de Educação Física, restringindo-a a referenciais da área da saúde, em sua perspectiva mais restrita.

A Resolução 046/02, de 18 de fevereiro de 2002, que definiu capacitação, competências e atribuições necessárias ao profissional de Educação Física, serviu de base para a elaboração das diretrizes curriculares. As novas diretrizes da Educação Física, baseadas em modelos de competências, homologadas pelo Conselho Nacional de Educação, mediante o Parecer nº 138, de 3 de abril de 2002, coadunam-se com os pressupostos gerais da formação, ditados pelo Parecer nº 09/2001; portanto, as mesmas críticas já colo-

cadas, em relação a esse parecer, adequam-se perfeitamente às diretrizes da Educação Física.

Recuperando o conteúdo histórico do que era defendido na década de 1980 pelos diretores de escolas de Educação Física, é possível reconhecer:

a. a predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física,

b. a desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado,

c. a localização da área da Educação Física no campo da saúde,

d. as "terminalidades" orientadas pela lógica do mercado,

e. o currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques.

A partir da crítica às diretrizes defendidas pelo CONFEF, durante a 54ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) consegue aprovar a deliberação de enviar carta ao CNE (a seu presidente, ao vice-presidente da Câmara Superior e ao coordenador das diretrizes da área da saúde), solicitando a não aprovação do projeto de resolução que versava sobre as diretrizes da Educação Física, e ao ministro da Educação, solicitando a revogação da homologação do Parecer 138/2002.

Ainda durante o período de 15 a 18, do mês de julho de 2002, o CONFEF realizou, no Rio de Janeiro, o II Fórum de Diretores dos Cursos de Educação Física. Nesse evento, foi articulado um documento para os mesmos destinatários da carta do CBCE, subscrito por, aproximadamente, 90 das também, aproximadamente, 120 instituições de ensino superior presentes.

O CNE realizou reuniões nos dias de 5 a 7 de agosto de 2002 e acolheu uma solicitação do Ministério do Esporte, decidindo não aprovar o projeto de resolução sobre as diretrizes propostas pelo CONFEF, dispondo-se, ainda, a reabrir as discussões sobre as diretrizes da Educação Física. A estratégia seria elaborar outra minuta das diretrizes e colocá-la em discussão.

Apesar de o CNE ter decidido não aprovar as diretrizes da Educação Física, em fevereiro de 2003, as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física estavam prestes a serem publicadas no Diário Oficial da

União. Por meio de uma ação rápida do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e do Ministério do Esporte, foi possível adiar a publicação, argumentando-se que as diretrizes não tinham sido suficientemente discutidas e que não existia consenso na área.

As estratégias seguintes foram: montar agenda de discussão, conseguir audiências públicas, indicar um relator conhecedor da área, elaborar um projeto substitutivo ou, no mínimo, apresentar emendas à proposta então em andamento. A partir dessa nova possibilidade de discutir as diretrizes, foram apresentados projetos substitutivos pelos seguintes órgãos: CNE, CBCE, SESu/Saúde e, ainda, pela comissão de especialistas, pelos diretores de escolas de Educação Física, pelo grupo da UFES e pela Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Esporte (LEPEL/UFBA).

Em 23 de maio de 2003, o professor Dr. Helder Guerra de Resende indicou à SESu a composição de uma nova comissão de especialistas[44] para analisar e propor reformulações a respeito das premissas conceituais, do rol prescritivo de competências e habilidades, da estrutura curricular dos campos de conhecimento constantes na Parecer CNE/CES nº 138/02.

Em novembro de 2003, nos dias 10 e 11, aconteceu uma reunião em São Lourenço, Minas Gerais, apoiada pelo CONDIESEF,[45] já com um novo relator para as diretrizes curriculares da Educação Física (professor Éfren Maranhão). A partir da solicitação do relator para inserir competências gerais, alguns especialistas foram convidados para opinar e, por fim, foi apresentado um substitutivo, da comissão de especialistas em Educação Física, ao Parecer nº 138/02. Durante os dias 12 e 13 de dezembro de 2003, o grupo de trabalho temático "Formação Profissional e Mundo do Trabalho", do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), realizou uma reunião em Vitória, Espírito Santo, analisando-se o referido

---

[44] Esta é a terceira comissão de especialistas da Educação Física: Helder Guerra de Resende (SESu-UGF) – ppgef@ugf.br ; Maria de Fátima da Silva Duarte (SESu-UFSC) – mfduarte@mbox1.ufsc.br ; Iran Junqueira de Castro (INEP-UnB) – iran@unb.br; Zenólia Christina Campos Figueiredo (pesquisadora sobre formação profissional – UFES) - zenolia@npd.ufes.br ; João Batista Andreotti Gomes Tojal (CONFEF-UNICAMP) – jbtojal@terra.com.br.

[45] Reúne, de forma sistematizada, os dirigentes de escolas de Educação Física do Brasil. Nesse evento, foi oficializada a organização.

substitutivo.

O grupo de trabalho temático, baseando-se em entendimentos do CBCE e em discussões ocorridas durante a reunião, rejeitou o parecer e o substitutivo da comissão de especialistas, considerando cinco questões: a primeira referente à divisão da formação em licenciatura e bacharelado; a segunda diz respeito ao objeto de estudo da área "o movimento humano; a terceira ressalta que a concepção de formação adotada segue o modelo das competências; a quarta aponta o conhecimento específico da área tratado de forma reducionista; finalmente, a quinta, refere-se ao aligeiramento na formação, que diminui o tempo de duração do curso.[46]

O grupo de trabalho temático, então, propôs o estabelecimento de uma discussão mais ampliada, que levasse à construção de diretrizes baseadas nos debates ocorridos em instituições acadêmicas e científicas.

Nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003, foram realizadas duas audiências públicas, em Brasília, sobre as diretrizes curriculares da Educação Física e, então, foi colocada em discussão a resolução da comissão de especialistas. A proposta de diretrizes foi construída em consenso, envolvendo o Ministério dos Esportes, os dirigentes das escolas de Educação Física, o Conselho Federal de Educação Física e o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Tal consenso revelou-se frágil em sua inconsistência teórica. O próprio relator, Éfren Maranhão, questionou o bacharelado por tratar-se de uma idéia retrógrada. A representação estudantil também rejeitou a fragmentação da formação, evocando a articulação entre projeto de sociedade e formação profissional e defendendo a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física. Reconheceu os nexos entre a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação e Diretrizes Curriculares.

Por fim, o relator sugeriu a formação de uma nova comissão de especialistas, no caso, a quarta, para discutir quatro pontos principais: a licenciatura ampliada, a participação ampla no processo de construção das diretrizes, a não fragmentação do conhecimento na organização

---

[46] Os desenvolvimentos sobre as questões podem ser encontrados no documento então elaborado pelo grupo de trabalho "Formação Profissional e Mundo do Trabalho", encaminhado à direção do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, em Vitória, Espírito Santo, dez. 2003.

curricular, a sólida base teórica, tendo como objeto de estudo a Educação Física e a cultura corporal.

Em 29 de janeiro do corrente ano (2004), a nova comissão de especialistas apresentou o resultado do seu trabalho ao CNE, mantendo a idéia da divisão na formação, a concepção de competências e o entendimento do objeto da Educação Física como o "movimento humano", os três pontos centrais nas divergências sobre a área. Essa foi a proposta de diretrizes curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 058), em 18 de fevereiro de 2004.

No entanto, durante o processo de discussão das diretrizes curriculares, e mesmo depois de aprovadas, a Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer (LEPEL), em conjunto com o Departamento de Educação Física, da UFBA, defende uma proposta de diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física, construída a partir do desenvolvimento de pesquisas nas áreas de currículo e de formação de professores,[47] do envolvimento na avaliação e reestruturação do curso de Educação Física,[48] da promoção de eventos científicos sobre formação de professores,[49] dos vários estudos sobre a formação de professores de Educação Física,[50] e dos do-

---

[47] Estão em desenvolvimento, na LEPEL/FACED/UFBA, três teses de doutorado e três dissertações de mestrado tratando da temática.

[48] A partir de seu envolvimento com o processo de reestruturação do curso de Educação Física, foi elaborado um estudo com dados e análises sobre as condições do curso, seus problemas e propostas de solução, entre elas, as diretrizes curriculares.

[49] A Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer promoveu os seguintes eventos para discutir a formação de professores: Diretrizes para a formação de professores: profissionalização, trabalho flexível e/ou certificação de competências, proferida pela Dra. Helena de Freitas (UNICAMP), em 11 de março de 2002; Simpósio Internacional sobre Formação de Professores, no período de 7 a 10 de novembro de 2002, com os seguintes participantes: Dr. Reiner Hildebrandt, da Alemanha; Dr. Machado Paes, de Portugal; Dr. Valter Bracht, da UFES; Dra. Elenor Kunz, da UFSC; Dr Micheli Ortega Escobar, da UFBA; Dr. Silvio Gamboa, da UNICAMP; Dra. Márcia Chaves, da UFAL; I Fórum de Formação de Professores (1ª parte), com Dr. Lino Castellani (UNICAMP), em 19 de maio de 2003; I Fórum de Formação de Professores (2ª parte), com Dr Gaudêncio Frigotto (UFF), em 30 de maio de 2003; I Fórum de Formação de Professores (3ª parte), com Dr Helena de Freitas (UNICAMP), em 24 de outubro de 2003.

[50] Foi realizada uma pesquisa sobre o que tem sido produzido sobre formação de professores de Educação Física no Brasil, no período 1979-2002.

cumentos sobre diretrizes curriculares.[51]

Os argumentos desenvolvidos têm o objetivo de contribuir positivamente com o debate nacional, pois existem posições antagônicas e interesses opostos que determinam conflitos entre os projetos de formação humana e de sociedade.

Proposta de diretrizes curriculares para a Educação Física

A – Denominação do curso

Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física: entende-se, no caso, que o licenciado está apto a agir em diferentes campos de trabalho mediado por seu objeto, a "cultura corporal", por meio da docência.

O perfil do graduado em Educação Física, então, consiste em uma formação pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. O profissional qualificado para agir no campo da cultura corporal tem como objeto, evidentemente, as atividades corporais e esportivas.

A Educação Física é entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios e conhecimentos acumulados historicamente que possibilitam a cultura corporal e esportiva, compreendida como direito inalienável de todos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

B – Identificação da proposta

É imperiosa a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e a ação acadêmico-profissional na Educação Física, como

[51] Diretrizes para a graduação – SESu/MEC; Diretrizes para formação de professores para o ensino básico – fundamental e médio; Diretrizes elaboradas e propostas pelo grupo da SESu/MEC na área da saúde; Diretrizes elaboradas e propostas pela comissão de especialistas do MEC; Diretrizes propostas e aprovadas mas não homologadas pelo CNE; Diretrizes propostas por instituições de ensino superior; Propostas para as diretrizes apresentadas por Conselhos Estaduais e pelo Conselho Nacional de Educação Física; Proposta apresentada por entidade científica – CBCE (Fórum de Campinas 2002); Proposta construída juntamente com os estudantes de Educação Física, no ENEFF (Curitiba/PR, 2003).

também a necessidade nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como do campo das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.

Na perspectiva de superar a concepção fragmentada de Ciência, está sendo proposta, como matriz científica para a formação dos professores, a História do homem e sua relação com a natureza. Tal proposta se assegura com colocação de uma primeira pergunta ontológica, para a compreensão do ser humano: como o homem se torna homem e como se dá o conhecimento?

A relação que o ser humano, garantindo a sua própria existência, estabelece com a natureza se dá no curso da História, portanto somente a partir da História como ciência, é possível apreender e compreender o passado, o presente e o futuro do homem. Nesse entendimento, também se configuram a "cultura corporal" e o trabalho pedagógico, pontos centrais na identificação do profissional de Educação Física.

A Educação Física caracteriza-se, histórica e essencialmente, no trabalho pedagógico, ou seja, na presença pedagógica em qualquer atividade. Portanto, a docência é a base de sua formação acadêmica e a ação, o princípio estruturante do conhecimento científico necessário ao currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, destarte, a "identidade profissional" de quem professa a Educação Física, e isso pode ser verificado em fatos quando se tem em conta a ação do profissional, identificando-lhe os significados, as finalidades, os instrumentos, os métodos etc.

Destaca-se, também, por ser um campo de conhecimento que se estrutura a partir de práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente investigadas e preparadas, criativamente ensinadas, de geração a geração.

A consolidação de toda essa identidade para o exercício profissional envolve:

a. sólida formação teórica, de base interdisciplinar, na perspectiva da formação omnilateral;

b. unidade entre teoria e prática, o que significa assumir uma postura definida em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, considerando o trabalho como princípio educativo, a ênfase na pesquisa como meio de

produção do conhecimento e a práxis social, todos, eixos norteadores da formação omnilateral;

c. gestão democrática, ou seja, o que permita a vivência e o trabalho com relações de poder democráticas e não-autoritárias;

d. compromisso social com ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, estimulando-se análises políticas sobre as lutas pela superação da sociedade de classes, garantindo-se o pleno acesso aos bens a todos que participam das atividades produtivas;

e. formação continuada para permitir a permanente relação entre formação acadêmica e exercício profissional;

f. avaliação permanente como parte integrante das atividades curriculares, de responsabilidade coletiva, a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico da instituição, envolvendo-se a avaliação da aprendizagem, do docente, dos programas, dos projetos e da própria instituição.

C – Princípios norteadores da proposta

As diretrizes curriculares, para o curso de licenciatura ampliada em Educação Física, foram desenvolvidas em consonância com os princípios enunciados no Parecer nº 776/97, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação, constituindo-se em um conjunto articulado de princípios e de orientações que devem ser considerados na proposição e no desenvolvimento curricular dessa modalidade de curso.

Nelas, currículo é concebido como um fenômeno histórico, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas que se expressam na organização de saberes vinculados à formação do ser humano. Pressupõe-se a organização interativa de conhecimentos pautados nas tradições culturais e científicas do nível ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do contexto social. Superam-se, assim, as visões de currículo caracterizado pela organização formal, linear de disciplinas convencionais que, de tão fragmentadas, implicam numerosas seqüências de pré-requisitos.

A intenção é consolidar uma consistente base teórica, fazendo-o a partir da teoria do conhecimento, que possibilita a construção do saber pela categoria da prática, permitindo sua organização em ciclos, mediante a

constatação da realidade e, daí, as sistematizações, as ampliações e aprofundamentos.

Para consolidar uma base teórica, a prática, no currículo, deve ser a articuladora do conhecimento, tendo a História como matriz científica. Concebe-se currículo, portanto, como uma referência nacional, de formação comum, relacionada com o padrão unitário de qualidade para o oferecimento do curso e que se desdobra diante das especificidades e particularidades do Brasil.

As diretrizes são formuladas a partir do entendimento de que a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei nº 9.394/96, das diretrizes e bases da educação nacional, são inequívocas e representam um ponto de apoio para a ação pedagógica. A autonomia institucional diz respeito ao preceito legal estabelecido na Constituição Federal, em seu art. 207.

Para garantir a unidade nacional em torno de uma consistente formação acadêmica, a área de Educação Física assume a idéia da base comum nacional que permita, na formação acadêmica, uma consistente preparação teórica e interdisciplinar, a unidade entre teoria e prática, a gestão democrática, o compromisso social, o trabalho coletivo, a formação continuada, a avaliação permanente, para que o graduado compreenda criticamente os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido e seja capaz de atuar na criação de condições objetivas para a transformação social.

A base comum nacional deve, portanto, permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção em uma perspectiva de totalidade, viabilizando ações e relações transformadoras na realidade, tendo, no horizonte, um projeto histórico para a superação do modo de o capital organizar a vida na sociedade, modo esse originado nas relações humanas e, portanto, suscetível de ser alterado.

A partir dessas considerações, as diretrizes curriculares da graduação em Educação Física foram desenvolvidas tendo como objetivos:

a. assegurar a autonomia das instituições de ensino superior na composição da carga horária e duração dos cursos, bem como na especificação das unidades de estudo;

b. assegurar a sólida formação básica na área e o aprofundamento de estudos em campos temáticos de ação profissional ou de for-

mação acadêmica, principalmente os que são motivos de estudos e investigações pelos grupos de pesquisa da instituição;

c. assegurar um processo de formação crítica que considere a articulação dos conhecimentos de fundamentação e de ação profissional com as dimensões política, humana e sociocultural;

d. indicar os campos de conhecimento que comporão o currículo;

e. estimular e aproveitar práticas independentes, visando a estudos de formação complementar;

f. encorajar o reconhecimento de saberes adquiridos fora do ambiente universitário, inclusive experiências profissionais relevantes para a área de formação;

g. fortalecer a unidade entre teoria e prática, tendo a prática como articuladora do currículo, a pesquisa como princípio educativo, por meio de atividades planejadas e sistematizadas em pesquisas, estágios, monitorias e atividades de extensão constituídas como atividades essenciais do currículo da graduação;

h. nortear a formação acadêmica tendo como referências as discussões acumuladas na área, bem como as produções cientificamente atualizadas em áreas afins, que se mostram relevantes para a formação;

i. compreender a concepção de competência em uma dimensão ampla da formação humana, não incorrendo no reducionismo que induz a considerá-la em seu sentido meramente instrumental, mas sim como uma política global que envolve dimensões humanas, como a científica, a pedagógica, a técnica, a ética e a política;

j. assegurar tanto o domínio dos meios de produção do conhecimento como o acumulado historicamente acerca da cultura corporal, objeto de estudo dos cursos de formação do professor de Educação Física.

D – Política global de formação de professores

A política global de formação é que dá a identidade profissional que é, de modo necessário, caracterizada historicamente pelo trabalho qualificado. Ela se realiza no ato pedagógico, no trato do conhecimento da cultura corporal, envolvendo dimensões humanas numa formação omnilateral.

A configuração de várias dimensões (científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, etc) em concepções nucleares orienta o currículo de formação inicial do professor de Educação Física. Além de dominar os processos de construção do conhecimento científico que fundamentam e orientam sua ação, é imperioso que o profissional saiba direcionar esse conhecimento, transformando-o em ação política, ética, moral, libertadora, na perspectiva da superação da sociedade de classes.

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional, deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões referentes ao trabalho capitalista, a seu caráter e organização. É preciso demonstrar capacidade de desenvolver um trabalho solidário, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar por suas opções. É preciso que saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e também saiba interagir, cooperativamente, tanto com sua comunidade profissional quanto com a sociedade.

O desenvolvimento de tais dimensões, requeridas na formação do graduado em Educação Física, deverá ocorrer a partir de experiências na interação teoria-prática em que toda a sistematização deve ser articulada com as situações da atividade profissional, balizadas por posicionamentos com consistência conceitual.

Tais dimensões não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida, as capacidades práticas esperadas do profissional e a necessidade de emancipação humana e política, de democratização, tendo, no horizonte, a perspectiva histórica de organização social para além do capital.

Portanto, as dimensões não podem ser compreendidas nem reduzidas ao "aprender a aprender", ao "aprender a fazer", ao "aprender a ser" e ao "aprender a conviver". Ademais, implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária. A razão de tais indicações se encontra na realidade, na tendência característica do capital para destruir as forças produtivas, ou seja, o trabalho, os trabalhadores, os meios de produção e a natureza.

O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de

currículo como processo de formação da competência humana histórica para a emancipação. Sendo assim, a formação é, sobretudo, a condição do refazer, permanentemente, da constante renovação das relações entre a sociedade e a natureza, superando-se, assim, a alienação humana.

E – Conteúdos curriculares

Os currículos plenos, para os cursos de graduação em Educação Física devem ter, como objeto, a cultura corporal; como articuladora do conhecimento, a prática; e como matriz científica, a História. Os conhecimentos devem ser tratados como complexos temáticos que se agrupam nas seguintes classificações:

a. conhecimentos de formação ampliada;
b. conhecimento identificador da área;
c. conhecimentos identificadores do aprofundamento da área na organização do trabalho capitalista.

Os conhecimentos de formação ampliada são aqueles que permitem uma compreensão de conjunto essencial e de totalidade comum a qualquer tipo de formação profissional. Compreendem os estudos sobre as relações do ser humano com a natureza, com a sociedade, com o trabalho e com a educação.

Os conhecimentos de formação ampliada abrangem as seguintes dimensões:

a) relação ser humano - natureza;
b) relação ser humano - sociedade;
c) relação ser humano - trabalho;
d) relação ser humano – educação.

A graduação, nessa parte, será guiada pela orientação científica, no sentido da integração entre teoria e prática, e pelos misteres do conhecimento nas relações do ser humano, envolvendo o mundo do trabalho, a cultura corporal e, enfim, a própria sociedade. Isso proporciona uma formação abrangente, possibilitando a competência profissional para um trabalho em contextos histórico-sociais específicos, além de promover um contínuo diálogo entre outras áreas de conhecimento científico e a especificidade

da Educação Física. Deverá guiar-se, também, pelo estudo das distintas manifestações, clássicas e emergentes, da cultura corporal e esportiva, identificadas com a tradição da Educação Física.

O conhecimento identificador da área é o que distingue a Educação Física, compreendendo o estudo das inter-relações da cultura corporal com a natureza humana, com o sentido de territorialidade, com o mundo do trabalho e, enfim, com política cultural.

Os conhecimentos identificadores da Educação Física abrangem as seguintes dimensões:

a) cultura corporal e natureza humana;
b) cultura corporal e territorialidade;
c) cultura corporal e trabalho;
d) cultura corporal e política cultural.

O conhecimento do aprofundamento da área na organização do trabalho capitalista deverá ser delimitado pela instituição de ensino superior, tendo em conta sua capacidade de promover a investigação, de instalar e motivar grupos de pesquisa e também seus programas de pós-graduação integrados com a graduação. Consoante a sua estrutura, organização e potencial, a instituição de ensino superior poderá propor aprofundamentos de estudos e promover pesquisas, estabelecendo linhas de trabalho a partir dos complexos temáticos.

Quanto ao tempo de integralização dos cursos de graduação em Educação Física, terá ele que ser definido pelas próprias instituições de ensino superior, respeitado um tempo mínimo de duração, quatro anos, e uma carga horária não inferior a 2.800 horas, sendo 800 horas destinadas à prática de ensino e estágio supervisionado, 1.800 horas para os conteúdos científico-culturais e 200 horas para outras atividades acadêmico-científicas.

Para os cursos de Educação Física, a prática de ensino e o estágio profissional supervisionado deverão ser obrigatórios, desenvolvendo-se em campos de ação profissional e com o cumprimento de carga horária mínima, de acordo com legislação específica, a saber, 400 horas para a prática do ensino e 400 para o estágio supervisionado.

O estágio e a prática de ensino devem ser implementados ao longo do curso, em ciclos estruturados, viabilizando as articulações da produção de

conhecimentos científicos a partir da prática. A prática do ensino compreenderá os ciclos de constatação da realidade, das sistematizações e generalizações, dos confrontos de entendimentos, da ampliação e do aprofundamento por meio de vivências em pesquisas e outras atividades coordenadas e orientadas, naturalmente, por professores pesquisadores da instituição.

O estágio profissionalizante somente poderá ser iniciado a partir da metade do curso, exigindo-se, também, a metade da carga horária total cumprida, e contará, além da orientação de professor do curso, com supervisão que pode ser de profissionais formados, devidamente contratados pelos órgãos ou instituições que oferecerem as vagas de estágios.

Nos cursos de Educação Física, terá que ser obrigatória a orientação científica, desde o primeiro ciclo de formação, inserindo-se o discente em grupos e linhas de pesquisa, o que culminará, no final do curso, na elaboração de um trabalho de conclusão, uma monografia supervisionada e orientada por um professor pesquisador.

As atividades complementares deverão ser implementadas, acompanhadas e avaliadas durante todo o curso. As instituições de ensino superior deverão criar mecanismos para o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos pelo aluno por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e a distância.

A avaliação do curso, dos docentes e discentes será permanente, integrada às atividades curriculares, tendo como referência o padrão nacional de qualidade e a base comum para a formação de professores, constituindo-se, assim, um consistente contexto interdisciplinar para a graduação.

Portanto, a proposta de diretrizes curriculares da Educação Física que defendemos altera profundamente a organização do trabalho pedagógico, contrariando interesses de grupos corporativos e enfrentando a alienação que nos submete o trabalho ao marco do capital.

Referências

ANFOPE. **Boletim da ANFOPE**, ano VII, n. 14, maio 2001.

ANFOPE. **VI Seminário Nacional da ANFOPE e XIV Reunião Nacional do FORUMDIR**. UFPR, Curitiba, PR, 5 a 8 de junho de 2001.

BRASIL. MEC/CNE. CNE. Parecer 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. MEC/CNE. EC/CNE. Edital 04/97. Convoca as IES a apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares dos cursos superiores.

BRASIL. MEC/CNE. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC/CNE. MEC/CNE. Parecer n. 776, de 3 de dezembro de 1997. Dispõe sobre as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

BRASIL. MEC/CNE. MEC/CNE/CES. Parecer 0138/02. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Educação Física. Aprovado em 3 de abril de 2002.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução n. 3, de 16 de junho de 1987. Dispõe sobre os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura).

CARMO, A. Resolução 03/87: conquista da Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa. Uberlândia: UFU, 1987.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE/ GTT – Formação profissional e mundo do trabalho. **Parecer da proposta alternativa ao Parecer CNE/CES 0138/02**. Vitória, dezembro de 2003.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Documento:** Diretrizes Curriculares I, de 23/07/2001.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Resolução 046/02**, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a intervenção profissional de Educação Física. Disponível em: <http://www.confef.org.br>.

KUNZ, E. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, proposições, argumentações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 37- 47, 1998.

SCHEIBE, L. Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. **Boletim da ANFOPE,** ano VII, n. 14, maio 2001.

SCHEIBE, L. Educação: EUA querem abertura do mercado. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20, ago. 2003.

TAFFAREL, C. **A formação do educador**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de educação Física, 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas, 1993.

NEXOS E DETERMINAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DIRETRIZES CURRICULARES: COMPETÊNCIAS PARA QUÊ?

Celi Zulke Taffarel[52]
Cláudio de Lira Santos Júnior[53]

Introdução ou as determinações

> Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso de seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem[...]. Quando apreendemos os resultados da revolução técnico-científica surge uma série de questões mais particulares [...] relacionadas com a organização e a direção exercidas pela ciência na sociedade, com a organização de pesquisas científicas e a previsão do desenvolvimento de processos sociais e da própria ciência, etc. Por esse motivo, a ciência tornou-se objeto de atenta análise científica [...] (KOPNIN, 1978, p. 19 –20).

Segundo dados disponíveis no MEC somam-se hoje, no Brasil, aproximadamente quinhentos cursos de graduação de Educação Física. A maioria deles (70%) pertencentes à iniciativa privada. Segundo dados disponíveis na CAPES,[54] o total de mestrados e doutorados reconhecidos são quatorze. Desses, nove são cursos de mestrado (UCB; UFMG; UNIBAN; UDESC; UCB/DF; UFSC; UNIMEP; UFPR; USJT) e cinco de mestrado e doutorado (UNESP/Rio Claro, UFRGS, UGF, USP, UNICAMP).

Esse contingente de instituições e pessoas está sujeito, neste momento

---

[52] Professora Dra. Titular FACED-UFBA .

[53] Professor Mestre da UEFS e doutorando da FACED/UFBA.

[54] Ver sítio www.capes.gov.br.

histórico, a adotar, implementar, reforçar, consolidar, mediar a consolidação de diretrizes e reestruturações curriculares que, contraditoriamente, podem contribuir para a alienação humana – reforçando e acentuando a tendência à desqualificação do trabalhador em seu processo de qualificação acadêmica inicial e, com isso, a tendência à destruição das forças produtivas (trabalho, trabalhador, meio ambiente) – ou então, oferecer resistência a tais processos que se expressam no cotidiano por meio da reformulação curricular e a regulamentação da profissão.

O estabelecimento de novas diretrizes e a reestruturação curricular para a graduação foram uma das principais estratégias da política educacional dos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso para adequar a formação de profissionais de nível superior à "nova ordem mundial" exigida pelos interesses imperialistas. Ordem esta orientada pela necessidade do capital de reestruturar o processo produtivo (reestruturação produtiva) incrementando a ciência e tecnologia para aumentar a produtividade e os lucros, [55] de ampliar mercados consumidores na formação de áreas de livre comércio, [56] de repartir o mundo entre os imperialistas objetivando o domínio de reservas energéticas, matérias-primas, mão-de-obra barata, [57] realizar reformas estruturais no Estado derrubando conquistas dos trabalhadores[58] e amenizar os impactos da pobreza inerentes ao capitalismo. [59]

Para que se expressem na superestrutura jurídica no Brasil, tais necessidades, inerentes à infra-estrutura das relações internacionais do trabalho,

---

[55] Reestruturação produtiva é uma estratégia do capital para recompor sua hegemonia. Edmundo Dias (1997), em sua obra, apresenta elementos consistentes a respeito.

[56] Para a América Latina, a área de livre comércio está sendo consolidada pela ALCA, cujos dispositivos ultrapassam os preceitos estabelecidos nas constituições das nações, derrubando-os segundo interesses dos imperialistas.

[57] Como exemplos da resistência a tais iniciativas, podemos mencionar a reação dos trabalhadores da Bolívia, as fontes energéticas de gás, no Iraque, a resistência dos povos contra a dominação estrangeira, capitaneada pelos Estados Unidos da América.

[58] O Brasil é a Nação em que a reforma do Estado vem de forma galopante desde o Governo de Collor, passando por Fernando Henrique Cardoso e agora prosseguindo no Governo Lula. Tais reformas estão asseguradas em um plano estratégico de Estado, na concepção de Estado mínimo, que tem sua expressão agora consolidada nas Emendas Constitucionais 19 (Reforma Administrativa) e 40, 41 (Previdência).

[59] Orientações expressas nos planos de agências reguladoras da pobreza tipo UNESCO, entre outras.

foram criados dispositivos, mecanismos e mediações,[60] que desempenham o papel de assegurar que se aprove no plano das leis, o que é exigência do capital para manter sua hegemonia. A tese sob a qual está assentada a afirmação anterior é a seguinte:

> Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessária, independente da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sob a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual corresponde determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente determina a sua consciência (MARX, 1983, p. 24).

Portanto, o que está posto na área de Educação Física decorre da estrutura econômica da sociedade. Mas essa decorrência não é automática. Necessita-se das mediações, das conexões. É a atividade prática e sua instrumentalidade necessária que consolidam esses nexos e relações que não se dão a conhecer de imediato. É preciso utilizar o instrumental da ciência para que tais conexões sejam compreendidas para além das aparências.

Como mediadores de processos de ajustes estruturais na área da Educação Física, podemos mencionar dois exemplos: um deles é o dispositivo criado pelo Conselho Federal de Educação Física, de regulamentação da profissão (Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998) e o outro é a definição de novas diretrizes curriculares – aprovadas como a Resolução 07, de 31 de março de 2004, com base no parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004, que orientarão a reestruturação dos cursos de Educação Física em todo o país.

Quanto à criação do Conselho Federal de Educação Física e a regulamentação da profissão, encontramos um estudo exaustivo do professor

---

[60] A mediação é uma categoria central da dialética. É a conexão por meio de um intermediário. Ver mais a respeito In. BOTTOMORE. Tom. **Dicionário do pensamento Marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

Hajime Takeuchi Nozaki, traduzido em uma tese de doutorado, intitulada "Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho: Mediações da Regulamentação da Profissão". Seu estudo demonstra os nexos entre a criação do Conselho e a regulamentação da profissão e a relação com a lógica do capital. Demonstra também a relevância social da resistência à regulamentação efetivada por meio da frente Unida pela Autonomia Profissional da Educação e das Tradições Culturais.

No que diz respeito à formulação e aprovação das diretrizes, como mediadoras das necessidades de reestruturação produtiva, de dominação imperialista, de reformas e de aplacar a pobreza, existem elementos concretos que permitem afirmar as íntimas relações entre elas e a necessidade de estabelecimento da "nova ordem mundial". [61]

Na seqüência, apresentaremos tais elementos, bem como um indicador de resistência, expresso no exercício da autonomia universitária, que garante às instituições de ensino público o pleno exercício para definições de ordem científica, pedagógica e curricular, segundo o que estabelece a Constituição Federal, em seu art. 207.

Desenvolvimento ou os nexos

> A alteração da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção, e das formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência do conflito, levando-o as suas últimas conseqüências [...] é preciso explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 1983, p. 25).

---

[61] A título de exemplo, podemos citar o relatório Delors (Relatório da Unesco intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, presidido por Jacques Delors) que demarca, com insuspeitíssima clareza, que, no século XXI, a humanidade ficaria exposta ao imponderável. Dessa premissa, propôs-se uma "nova missão" para a educação, qual seja, a de preparar a próxima geração para conviver com as incertezas, com os riscos e com o inesperado.

A Educação Física, como área de formação profissional, como campo de produção do conhecimento, como campo de vivências e experiências culturais, não pode ser vista fora da tendência destrutiva do atual do modo de produção da vida.

O avanço do imperialismo senil, a acentuação das desigualdades[62] e a geração dessas diferenças pelas desigualdades econômicas, políticas e sociais indicam somente a tendência à destruição própria do sistema capitalista (GEORGE, 1995). Esse é o mais concreto dado da realidade. O modo de o capital organizar a vida na sociedade está levando as forças produtivas – os trabalhadores, o trabalho e a natureza – à destruição. [63]

Outro dado concreto é que as estratégias de recomposição, de um sistema com acentuada tendência à destruição, estão em curso e podem ser identificadas pelos seis eixos que caracterizam o imperialismo senil, a saber: a) concentração da produção e do capital que cria monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica, porque concentra meios de produção e o produto da produção social, distribuindo-a privadamente; b) fusão do capital bancário e do capital industrial, formando o capital financeiro, prin-

---

[62] Estudos do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), órgão do Governo, revela: 50,2% da população brasileira é pobre (Cerca de 78 milhões de pessoas) vivem com renda abaixo de R$ 149,00 reais por mês. Os dados de 1996-1997 do IBGE revelam: são 43 milhões de indigentes que vivem com menos de R$ 73,00 reais por mês. Indigente é a pessoa cuja renda é menor ao mínimo para se alimentar, baseado no padrão básico de consumo de calorias definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Característica dos pobres: baixa escolaridade, maioria negra, jovem, vive da agricultura e prestação de serviços e não têm registro em carteira. Para atacar essa penúria, com a miséria de 43 milhões de brasileiros, segundo NERI, autor da pesquisa e coordenador do Instituto de estudos do trabalho e Sociedade do IPEA, seriam necessários R$ 19 bilhões por ano. Essa quantia é menos que os R$ 20,3 bilhões gastos pelo Governo desde 1995 para socorrer bancos falidos, como o Econômico e o Nacional. A Bahia, governada por três gestões de ACM, durante onze anos de Governo, está em terceiro lugar entre os Estados com a maior parcela de pobres. São dez milhões de pessoas, nada menos de 80% da população local. No Brasil, os 50% mais pobres detêm 11,2 % da renda nacional.

[63] No ano de 1996, aconteceu a 3ª Conferência Mundial Aberta pela Internacional Operária (realizada em Paris de 20 a 23 de outubro de 1996, com a presença de representantes de 70 países) cujo relato apontou os cinco setores de "investimentos" em expansão no mundo inteiro. São eles: **A droga** representando 12% do comércio mundial; **a prostituição** inclusive infantil; **a indústria da pornografia infantil; as atividades mafiosas** e a **especulação financeira** em que 98% do movimento de capitais registrados cotidianamente se dirigem à especulação.

cipalmente o de caráter especulativo que gera e aprofunda endividamentos públicos – dívida externa e interna; c) surgimento de uma oligarquia financeira a partir do capital financeiro que concentra poder político, ideológico e produtivo comprometendo a frágil democracia conseguida até hoje pela humanidade; d) diferentemente da exportação de mercadorias a exportação de capitais, assumindo importância particular, em detrimento do atendimento interno das necessidades humanas da população por terra, trabalho, pão, educação; e) formação de uniões internacionais de capitalistas que partilham o mundo entre si por meio de mecanismos multilaterais de investimento, tipo acordos como a ALCA; f) partilha territorial do Globo entre as maiores potências capitalistas para apropriação provada das fontes energéticas do mundo o que garantirá a dominação e isso tudo realizado por meio de guerras fratricidas que destroem forças produtivas. Comprovam-se, assim, as teses descritas por LÊNIN no livro "O Imperialismo, fase superior do capitalismo".

É nesse contexto real, concreto, que nos cabe investigar que proposições afloram no âmbito das universidades e nos segmentos organizados em torno da Educação Física, esporte e lazer. Contexto em que as pessoas, na maioria, lutam para manter suas vidas em relações sociais baseadas na economia da sobrevivência, da subsistência, na economia popular solidária, orgânica e articulada com a economia de mercado do grande capital industrial, a economia especulativa, a economia estatal lucrativa e suas "estratégias de desenvolvimento subalterno e suicida".[64]

Vivemos em meio à pobreza, contraditoriamente, sendo ricos. Somos pobres, como classe trabalhadora que gera riquezas agregando valor, com nossa força de trabalho, a todos os bens produzidos. É uma pobreza ativa, como nos diz Lia Vargas Tiriba (1998), em que os sujeitos desenvolvem capacidades, energias e forças reais para satisfazer suas necessidades básicas; para isso, os pobres se organizam, enfrentam seus problemas, são capazes de gerir a produção sem nenhum ou quase nenhum acesso à educação. Para esses trabalhadores que, em sua maioria, não conseguem concluir a educação básica, o ponto de partida para a vida e para qualquer empreendimento é o saber prático, seus valores, seus hábitos, sua visão de mundo. É a instân-

---

[64] Ver mais a respeito in: GADOTTI, M; GUTIERREZ, F. (Org.) **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo, Cortez,1993.

cia possível do saber sobre o trabalho e a vida na sociedade.

A escola, por seu lado, continua segregadora e eletista. O ensino superior é impossível para a grande maioria dos jovens. Na Bahia, por exemplo, apenas 3,9% das pessoas com idade entre 18-24 anos freqüentam faculdades. [65] Seguindo o receituário do FMI e do Banco Mundial, a educação brasileira faliu e hoje é uma das piores do mundo.

A história e as experiências passadas já demonstraram o que significam as ingerências de organismos internacionais nas políticas públicas para manutenção e acentuação desse quadro. Programas do tipo "Aliança Para o Progresso" e acordos como os "MEC-USAID", engendrados durante os regimes militares, já deixaram claro a que vieram. Desmantelaram qualquer iniciativa revolucionária na educação.

O exemplo clássico é Paulo Freire. No momento em que seu trabalho foi reconhecido como capaz de educar politicamente foi considerado subversivo. [66] O programa de alfabetização defendido por Paulo Freire mostrou-se capaz de desenvolver a consciência crítica, criando senso de responsabilidade e capacidade moral para mudar a vida e o mundo ao seu redor. Realmente, os conflitos entre os fazendeiros e trabalhadores tornaram-se mais intensos no período da alfabetização dos trabalhadores rurais. No momento em que foi identificado que sua PEDAGOGIA DO OPRIMIDO poderia ampliar o grau de consciência de classe, financiamentos foram cortados, Paulo Freire foi banido do País, exilado, apagado da memória de gerações.

Balanços sobre acordos de cooperação internacional deixam evidentes, por exemplo, que a América Latina é considerada "território dos norte-americanos". As investidas da Comunidade Comum Européia, no campo dos intercâmbios, esbarram com a determinação dos organismos internacionais (BID, BM E FMI) de interferirem na definição de políticas educacionais brasileiras. Se levarmos em conta o montante de recursos investidos pelas cooperações internacionais, constataremos que a cifra aplicada pelos norte-americanos na América do Sul supera, em muito, a cifra empregada pelos europeus.

---

[65] Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil possui uma taxa de freqüência escolar no ensino superior de 9% (2. 070. 441 de um total de 22. 940. 218), o Nordeste 5% (340. 054 de um total de 6. 734. 847) e, na Bahia, apenas 72.282 de um total de 1. 874.897. Mais a respeito, ver matéria do Jornal A TARDE **Bahia tem menor índice de universitários do país**, de 25-4-2004.

[66] GADOTTI; Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

Um dos maiores indícios do interesse dos Estados Unidos da América pode ser localizado nas iniciativas do presidente dos Estados Unidos, nos idos de 1990, George Bush (pai), que lançou a "Iniciativa para as Américas", que visava a aprofundar relações com a América Latina, prioridade da política externa dos Estados Unidos. Nasceu, naquela ocasião, a idéia de construção da Área de Livre Comércio das Américas (a ALCA), que significa construir uma área de livre comércio do Alasca à Terra do Fogo. Projeto esse retomado por Bill Clinton e intensificado, agora, no Governo belicoso de George Bush (filho).[67]

A Declaração de Princípios e o Plano de Ação na criação da ALCA previam: preservação e fortalecimento da democracia; prosperidade pela via da integração econômica à área de livre comércio; erradicação da pobreza e discriminação do hemisfério; desenvolvimento sustentável e conservação do meio natural.

No capítulo que trata da erradicação da pobreza, consta como prioridade o acesso à educação, sendo tarefa dos Governos: "[...] atuação com setores públicos e privados e com atores não-governamentais e com apoio das instituições multinacionais". Ainda segundo os documentos da ALCA, a idéia é "[...] operar por meio de organizações, a fim de atuar como foro consultivo dos governos, atores não-governamentais, comunidade empresarial, doadores e organizações internacionais, visando reformas da política educacional".

A Organização Mundial do Comércio (OMC) é o principal organismo que visa a transformar a educação, na América Latina, em um serviço a ser explorado por empresas multinacionais, como qualquer outra mercadoria.

O papel das organizações internacionais é na linha da desnacionalização-privatização da educação, papel ao qual se somam organizações não-governamentais do Brasil, o chamado terceiro setor, o trabalho voluntário.

Segundo documentos da UNESCO, que não apresenta rupturas profundas com o Banco Mundial,

> [...] a necessidade colocada é integrar os países periféricos na dinâmica global do capital [...] é estimular à diversificação das fontes de financiamento expressa na defesa da necessidade de gerar o impulso necessário do setor privado e dos organismos não-governamentais (ONG), como agen-

[67] Dados disponíveis in:< www.mdic.gov.br/comtext/secex/alca.html>.

> tes ativos no terreno educativo tanto nas decisões quanto nas implementações. [...] a fim de introduzir a concorrência no terreno educativo, considerada como mecanismo chave da qualidade (UNESCO, 1990, p. 137).

Os documentos em geral elaborados pelos organismos internacionais, na década de 90, circunscrevem-se ao binômio "pobreza e segurança", tendo como eixo articulador a imprescindível necessidade de adequar os países periféricos à lógica da mundialização financeira (CHESNAIS, 1996).

Nessa lógica, a educação é o principal instrumento de "alívio a pobreza" e de garantia de desenvolvimento subordinado dos países periféricos. Prometer nos documentos o que nunca se cumprirá na prática é a grande estratégia. Dentro desse contexto, a formação de professores com base na pedagogia das competências assume um papel estratégico.

Metamorfoseou-se o sentido-mor da educação. Se antes o professor era chamado a formar para o trabalho, agora deve ter a capacidade de "[...] transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontre sem emprego" (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86). Dito sem tergiversar: formar para a empregabilidade.

> [...] uma bela palavra soa nova e parece parente prometido a um belo futuro: 'empregabilidade', que se revela com parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma das suas formas. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho [...]. Mas, contra a certeza de ser jogado de 'um emprego a outro', ele terá uma 'garantia razoável', quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual (Forrester, 1997, p. 118).

No Brasil, o diagnóstico apresentado pelo FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA acerca da situação da educação deixa evidente, no entanto, a dimensão do problema e seu aprofundamento, principalmente depois da catastrófica gestão e administração das políticas de perfil neoliberal, introduzidas e intensificadas durante o Governo de

FHC[68] e agora aprofundadas no Governo Lula.

O acesso à educação em nosso país não é universalizado. A educação oferecida é de péssima qualidade, altamente alienante e excludente.[69] Os investimentos são insuficientes e a privatização avança a passos largos, principalmente pelas medidas governamentais de desresponsabilização e destruição dos serviços públicos e as investidas dos acordos comerciais, regidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

A defesa da Educação Pública no Brasil pode ficar a mercê de organismos internacionais, de ONG, do terceiro setor, do trabalho voluntário. Os problemas, segundo o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, passam desde concepções do que é o Sistema Nacional de Educação, sua forma de organização e gestão, seu financiamento, sua qualidade, até a valorização, formação e organização dos trabalhadores em educação.

Políticas compensatórias, assistencialistas, não enfrentarão esses problemas. Cabe, sim, um amplo e intenso papel do Estado, iniciando com a elevação do patamar de aplicação do PIB para a educação, imediatamente, para 10%. Cabe sim, a consideração do PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA, que foi derrotado no parlamento por manobras de privatistas e políticos claramente aliados com o interesse do capital. Para isso, temos que romper com organismos que nos submetem à subserviência, à escravidão, à destruição.

Com as relações econômicas ora em curso, que consomem mais de 50% do PIB com o pagamento dos juros de uma dívida impagável, não

---

[68] Qualquer dúvida a respeito do desmonte na Nação brasileira poderá ser verificada pelos fatos relatados e analisados nas seguintes obras: LESBAUPIN; Ivo (Org). **O desmonte da Nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999; LESBAUPIN, Ivo; MINEIRO; Adhemar. **O desmonte da Nação em dados**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. E ainda, POCHMANN, Marcio; BORGES, Altamiro. **Era FHC**: a regressão do trabalho. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

[69] Sobre desigualdade, exclusão e democracia ver mais In: GENTTILI, Pablo. **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis/RJ: Vozes 1999. GENTILI, P. ALENCAR; C. **Educar na esperança em tempos de desencanto:** com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. Esses livros explicam o que muitos estudos somente constatam: o Brasil está em 40º lugar em um ranking de 41 países em termos de qualidade educacional – nossas crianças e jovens não sabem ler, escrever, interpretar e matematizar os fenômenos.

existe possibilidade de enfrentamento adequado, eficiente e eficaz, dos problemas sociais, especificamente no campo da educação.

Sem alterações profundas na base do trabalho alienado, sem planificação macroeconômica para atender às necessidades dos povos, sem alterações nas relações internacionais do trabalho, sem rupturas com as estratégias do capital especulativo para manter lucros exorbitantes à custa da destruição das forças produtivas, não serão efetivamente enfrentados os problemas da Educação na América Latina.

No bojo das estratégias para a recomposição do modo de produção capitalista, as ONGs, o terceiro setor, o voluntariado, encontrará terra fértil para sustentarem políticas compensatórias, focais, assistencialistas, que mantêm amplos setores das massas populares alienados da raiz do problema da miséria, da fome, da ignorância e da violência.

O Brasil caracteriza-se, do ponto de vista da macroeconomia, como a 15ª economia do mundo. Está em fase de estagnação e a maioria da população brasileira sofre as conseqüências de um modelo macroeconômico suicida, altamente concentrador de renda e de um desenvolvimento subalterno nas relações internacionais de produção. Situamo-nos como um grande país endividado, onde o capital financeiro especulativo exerce toda a sua violência exigindo o pagamento de dividas impagáveis, com um mercado consumidor altamente lucrativo para o capital especulativo e os grandes monopólios e corporações, país fornecedor de mão-de-obra barata, de baixo custo, informal, desregulamentada, flexível, altamente explorada e desorganizada [70] e de matérias-primas e uma biodiversidade ímpar no planeta.

Nesse contexto, complexo e contraditório, enfrentamos as estratégias de desqualificação dos professores em geral, pelos baixos salários, péssimas condições de ensino, pela política destrutiva de formação docente, pela ausência de políticas de capacitação permanente asseguradas e, em especial, a desqualificação do professor de Educação Física, contraditoriamente, em seu processo de formação inicial, instituindo-se diretrizes que fragmentam e dividem o curso e não superam pro-

[70] Somente 30% da mão de obra, economicamente ativa, está organizada em sindicatos, dos quais 20% é sindicalizado a CUT – Central Única de Trabalhadores.

blemas epistemológicos e curriculares que comprometem a formação acadêmica.

Após uma série de audiências públicas promovidas pelo CNE, acerca de diretrizes curriculares e duração de cursos, foram aprovadas, em março de 2004 – Resolução 07 de 31 de março de 2004, com base no Parecer nº 058, de 18 de fevereiro de 2004 – as diretrizes para os cursos de Educação Física. Nesse processo, destacamos a posição do MEC e seu representante no CNE – Éfrem Maranhão – que ressaltam a política de Estado expressa no Plano Nacional de Educação que indica as diretrizes na linha da ênfase nas competências, relacionadas, também, com o recém-criado Ministério do Esporte e sua política para a área.

O que está posto, como política de Estado para a educação, foi formulado durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso e incorporada pelo Governo Lula. Tais propostas, oriundas de governos anteriores (LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de dezembro de 1996 e o PNE – Plano Nacional de Educação) foram vencedoras no embate com as propostas da sociedade brasileira defendidas via Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Para os representantes do Governo a questão das competências e da simetria invertida[71] é o central na discussão das diretrizes. Essas posições encontraram ressonância na ação das entidades da área em construir o consenso possível – excetuando-se o Movimento Estudantil (ME) que não contribuiu com essa iniciativa governista – CBCE, CONDIESEF, CONFEF. [72]

O que destacamos a respeito do conteúdo aprovado na Resolução são elementos que nos permitem assegurar a tese de que a desqualificação do professor de Educação Física, na sua qualificação acadêmica inicial, é

---

[71] A idéia da formação com base nas competências, objetivando a empregabilidade, treinando já na graduação o que seriam as exigências do futuro emprego, significa, em ultima instância, iniciar no interior dos cursos de graduação o treino para o exercício de competências exigidas pelo mercado de trabalho, mercado este que segue as leis gerais do movimento do capital e, portanto, se expande, se reduz e se destrói, de acordo com a necessidade de manutenção das taxas de lucros.

[72] Colégio Brasileiro de ciências do Esporte (CBCE); Ministério do Esporte (ME); Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Superiores de Educação Física (CONDIESEF); Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF).

evidente nos seguintes pontos: **a)** não há consenso na área, mas sim, um "consenso possível", o que nos permite afirmar que o consenso é falso; **b)** defender o Bacharelado é fragmentar o conhecimento e desqualificar o trabalhador no processo de formação acadêmica, dividindo o curso em duas formações – licenciatura e bacharelado; **c)** a divisão em dois cursos, licenciatura e bacharelado, traz problemas de ordem epistemológica e política porque implicará a seleção de conteúdos e procedimentos e a desarticulação do ensino-pesquisa-extensão para um, ou para os dois cursos, implica e diferenciar o trato com o conhecimento entre um e outro; **d)** o conhecimento específico da área não é tratado na resolução e se confunde com dimensões organizacionais; **e)** as competências enfatizam a lógica do mercado e a simetria invertida – desenvolver habilidades que o mercado exige já na formação acadêmica – e isso sustentado na idéia de prática e estágio supervisionado; **f)** a organização do conhecimento no currículo é fragmentada e não permite o tratamento do conteúdo por complexos temáticos, de forma interdisciplinar, mantendo a visão dicotômica, fragmentada, diluída e difusa no trato com o conhecimento; **g)** a compreensão de prática de ensino é restrita e não considera a prática como eixo articulador do conhecimento cientificamente produzido no currículo; **h)** as atividades curriculares complementares representam elementos superficiais e desqualificam a iniciação científica que tem seu valor subsumido na proposta; **i)** a consistente base teórica não se efetivará em tal proposta porque não parte de uma política global de formação que estabeleça referencias nacionais de padrão de qualidade e de base comum nacional, restringindo-se as competências; **j)** considera como objeto da Educação Física o "movimento humano" fechando a compreensão com base na perspectiva teórica desenvolvimentista, que é uma e não a única abordagem existente na área; **l)** desconsidera a necessidade da definição de uma política global de formação humana; **m)** desconsidera uma base unitária, comum nacional de referência da qualidade dos cursos; **n)** baseia-se, como princípio, na "ética pessoal" e profissional desconsiderando o sentido e o significado da construção da ética em uma sociedade classista; **o)** o processo de elaboração das diretrizes privilegiou o eixo Sul-Sudeste nas decisões finais, deixando excluído a efetiva participação no final do processo decisório

(Reuniões de São Lourenço/MG e Belo Horizonte/MG), as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; p) não existe coerência entre Parecer e a Resolução permanecendo os graves problemas de ordem epistemológica, teórica e curricular[73]; q) a ingerência de um Conselho Profissional na definição de diretrizes reforça que o perfil do profissional a ser formado corresponda ao que é exigido para o exercício da profissão, segundo leis do mercado, matando a autonomia das instituições de ensino para definirem o perfil na formação.

O que está evidente é um processo de conciliação de interesses, expressos na construção do "consenso".[74] A conciliação de interesses de classe e a construção de consensos estão em curso no Brasil e se expressam tanto na política mais geral, por exemplo, nas eleições presidenciais e na macroeconomia por meio de acordos com o FMI, até o CNE e a comissão de especialistas da SESU.

Vale salientar que a posição defendida pelas entidades da área (CBCE, CONFEF, CONDIESEF) resultam, em muito, do papel dos intelectuais *penitentes*. Aqueles que, segundo José Paulo Netto (2004, p. 10), pretendem:

> [...] substituir a exigência de supressão da propriedade privada dos meios fundamentais de produção pelo *controle social de mercado*, deslocar as 'velhas' concepções das lutas de classe pelas 'novas' lutas sociais moleculares, enfim, propor em lugar do 'ultrapassado' projeto revolucionário, a constituição de um novo contrato social.

A tarefa que se coloca em frente à aprovação das diretrizes resultantes do "consenso possível" é resistir, retomando o projeto de universidade legitimamente defendido pelos estudantes e professores, as diretrizes gerais para a graduação defendida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e demais entidades que o compõem e, com base no projeto histórico para além do capital, elaborar uma proposta de diretrizes consubstanciadas em um parecer consistente e coerente do ponto de vista político, epistemológico, teórico e curricular, considerando interesses vitais e necessários da sociedade brasileira.

---

[73] Essa conclusão está no documento do GTT – Formação profissional e Mundo do Trabalho," encaminhado à direção do CBCE.

[74] Foi, em nossa opinião, um erro gravíssimo do CBCE, como entidade científica, ter se proposto a construir um "consenso possível", negando o conhecimento avançado da área.

Em contraponto à proposta de formação profissional defendida pelos que construíram o "consenso possível", apresentamos uma proposta, com autonomia e autodeterminação, respaldada nos preceitos constitucionais – art. 207 da Constituição Nacional –, após longas investigações científicas e debates públicos, que culminaram em tese de doutorado sustentada, principalmente pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.[75]

A LEPEL juntamente com o Departamento e Curso de Educação Física chamam para si a responsabilidade de se posicionarem acerca das diretrizes curriculares para a formação de professores de Educação Física e o fazem, fundamentalmente, porque desenvolvem pesquisas na área de currículo e formação de professores, porque estão envolvidos na avaliação e reconceptualização do curso de Educação Física e, porque pretendem influenciar politicamente nos rumos do processo de formação de professores, considerando a disputa de projetos colocados na atual conjuntura.[76]

Apresentamos a seguir os argumentos para contribuir com o debate nacional, que deve ser travado (debate que precisa ser ampliado contrariando as regras atuais do jogo que preconizam fechar questão depois da aprovação no âmbito legal – no caso a aprovação das referidas diretrizes), uma vez que existem posições antagônicas acerca da matéria e que interesses opostos

---

[75] Articulam-se na linha teses de pós-doutoramento e doutoramento, dissertações de mestrado e trabalhos de iniciação científica que tratam das problemáticas significativas da formação de professores. Os complexos temáticos que constituem a matriz de problemas são: a prática pedagógica, a formação de professores, a produção de conhecimento e a política pública. Nossa hipótese de trabalho é que o desenvolvimento teórico da educação física & esporte se dá como categorias da prática que estabelecem nexos e determinações entre a formação, a produção do conhecimento e política pública.

[76] Para a discussão de diretrizes, foram analisados vários documentos de onde destacamos a relação abaixo: Diretrizes para a graduação - SESU/MEC; Diretrizes para formação de professores para o ensino básico – fundamental e médio; Diretrizes elaboradas e propostas pelo grupo da SESU/MEC área da saúde; Diretrizes elaboradas e propostas pela Comissão de especialistas do MEC; Diretrizes propostas e aprovadas, mas não homologadas pelo CNE; Diretrizes propostas por Instituições de Ensino Superior; Propostas para as diretrizes apresentadas por Conselhos Estaduais e pelo Conselho Nacional de Educação Física; Proposta apresentada por entidade científica – CBCE (Fórum de Campinas 2002); Proposta construída juntamente com os estudantes de Educação Física no ENEEF (2003 – Curitiba/PR).

estão determinando a disputa de projetos de formação humana e de sociedade, o que não pode ser desconhecido, principalmente no momento em que está em curso a construção de "consensos possíveis", que merecem ser questionados, pois estão assentados em bases falsas considerando que os projetos de sociedade e de formação humana são antagônicos.

Reconhecemos ser imperiosa a compreensão do caráter multidisciplinar que caracteriza a formação e ação profissional/acadêmica na Educação Física, como também a necessidade da presença nos currículos de conhecimentos originários tanto do campo das Ciências Biológicas/Saúde como no das Ciências Humanas/Sociais, da Terra, das Ciências Exatas, da Filosofia e das Artes.

Na perspectiva de superar a concepção fragmentada de ciência, propomos – como matriz científica para a formação dos professores – a história: a historia do homem e sua relação com a natureza, consigo mesmo e com seus semelhantes. Tal proposta assegura-se quando da colocação da primeira pergunta ontológica para compreensão do ser humano – como o homem torna-se homem e como se dá o conhecimento?

Estudos no campo da epistemologia demonstram a necessidade vital para superação da crise de paradigmas, de atividades e da organização do trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar.

Assim, também os estudos no campo curricular deixam evidente a necessidade imperiosa de reestruturação dos currículos na perspectiva de superar a visão mecanicista, dualista, cartesiana de homem, a visão fragmentada, diluída, disciplinar no trato com os conhecimentos, garantindo uma visão de totalidade e de conjunto, consolidando uma consistente base teórica, o que não ocorre sem o adequado tratamento da ciência, na formação inicial e continuada, com base na organização do trabalho interdisciplinar.

Quanto à concepção de história, concordamos com as afirmações de pesquisadores que constataram, ao longo da história da humanidade e de sua relação com a natureza, os indicadores de transformações, que, durante milhões de anos, ocorreram e que alteraram profundamente tanto as estruturas geológicas, como as estruturas dos seres vivos e as estruturas socioeconômicas e culturais. Com essa compreensão, consideramos que qualquer fato, acontecimento, fenômeno concreto, real da vida em socie-

dade não pode ser entendido/explicado fora da compreensão da lógica interna dos fenômenos e suas determinações históricas, ou seja, sem a compreensão das relações, nexos e determinações históricas. Consideramos que essa tese, comprovada pelos fatos, é valida para o campo da cultura corporal, esportiva e de lazer.

A produção histórica da área da Educação Física, Esporte e Lazer, nas questões concernentes à prática pedagógica, currículo, produção do conhecimento, formação de professores e políticas públicas vem ganhando ênfase nos programas de graduação e pós-graduação no Brasil, incentivando a formação de grupos de estudos e pesquisa. Tais estudos apontam a constituição da História como uma matriz científica que estabelece referência de unidade entre os professores e pesquisadores, tanto para a investigação quanto para o ensino.

Compreende-se, entretanto, que não se trata somente de dominar o conhecimento, da simples apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Trata-se aqui da própria produção do conhecimento, pois todo conteúdo do saber é resultado de uma construção de conhecimento e, portanto, ensino e aprendizagem, constituindo-se em um processo de pesquisa.

A relação estabelecida pelo ser humano e a natureza, para garantir sua existência, dá-se no curso da história, portanto, somente a partir da História, como ciência, é possível apreender e compreender o passado, o presente e o futuro do ser humano. Ao longo da História, também se configuram a cultura corporal e o trabalho pedagógico, pontos centrais que dão identidade ao profissional de Educação Física.

A Educação Física se caracteriza, historicamente, pelo trabalho pedagógico da docência no campo da cultura corporal, ou seja, a ação pedagógica no trato com o conhecimento da cultura corporal. Em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isso nos aponta a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo. A docência, entendida como trabalho pedagógico, é, portanto, a identidade profissional do professor de Educação Física, e isso pode ser verificado pelos fatos quando nos reportamos à ação profissional e identificamos seu sentido, significados, finalidades, meios e métodos ao longo da história. Caracteriza-se,

também, por ser um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e, criativamente, ensinadas de geração a geração.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Ampliada em Educação Física foram desenvolvidas em consonância com os princípios enunciados no Parecer nº. 776/97, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), constituindo-se num conjunto articulado de princípios e de orientações que devem ser considerados na proposição e no desenvolvimento curricular dessa modalidade de curso. A denominação do curso, assim configurado, é de licenciatura ampliada, entendendo-se aqui como licenciado aquele que está apto a agir em diferentes campos de trabalho – educação, lazer, saúde, competição de alto rendimento, espetáculo e outros – mediado pelo objeto cultura corporal e esportiva.

Concebemos currículo, portanto, como uma referência nacional, de formação comum, relacionado com o padrão unitário de qualidade para oferecimento dos cursos de formação de professores e que se desdobra considerando as especificidades e particularidades do Brasil.

A proposta de diretrizes que apresentamos foi formulada a partir do reconhecimento de que a autonomia e a flexibilidade preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) são inequívocas e representam um ponto de apoio para a ação pedagógica.

A autonomia institucional diz respeito ao preceito legal, estabelecido na Constituição Nacional, em seu art. 207. Para garantir a unidade nacional em torno de uma consistente formação acadêmica, assumimos a idéia da base comum nacional e o padrão unitário de qualidade – que deverá permitir uma consistente formação teórica, interdisciplinar, a unidade teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social, o trabalho coletivo, a formação continuada, a avaliação permanente – na formação acadêmica, para que o graduado compreenda, criticamente, os determinantes e as contradições do contexto em que está inserido e seja capaz de atuar na criação de condições objetivas para a transformação social.

A base comum nacional deverá, portanto, permitir o domínio do conhecimento e seus meios de produção, em uma perspectiva de totalidade do conhecimento produzido e que permita relações e ações transformadoras

na realidade, tendo no horizonte um projeto histórico de superação do modo de o capital organizar a vida na sociedade – modo este criado nas relações humanas e, portanto, factível de ser alterado.

Tal proposta contesta o enfoque das diretrizes com ênfase nas competências. Vale destacar que a abordagem pedagógica, centrada nas competências, limita o processo ensino-aprendizagem em uma dimensão técnico-instrumental, uma vez que o papel do professor é atender a desempenhos específicos, definidos pelas diretrizes curriculares, retirando a autonomia do trabalho docente e materializando a proletarização do educador.[77]

A pedagogia das competências é um meio de construir a "profissionalidade" liberal, e está articulada: com o plano econômico por meio da reestruturação produtiva; com o plano político, pelo do neoliberalismo; com o plano cultural, pela da idéia de pós-modernidade. Frigotto[78] afirma que essa idéia de educação por competência é alienadora, "estupidificadora". Passa a idéia simplória de que cada um de nós, independentemente da origem social, pode ir comprar ou adquirir, na caixa-preta da escola, o conjunto de competências que o mercado valoriza. Do ponto de vista de uma política oficial, é uma irresponsabilidade. Mostra elevado grau de cinismo e de ignorância, porque promete empregabilidade numa sociedade que não gera emprego.

As diretrizes curriculares, delineadas conforme a pedagogia das competências, têm sido propostas sempre associadas à idéia de avaliação, pois as competências orientarão, também, os exames que avaliarão o trabalho docente. Essa idéia já vem sendo articulada pelo Ministério da Educação, com o denominado "Sistema nacional de certificação de competências", como veremos a seguir. Nunca é demais dizer, em acordo com Shiroma e Evangelista, que "[...] a avaliação também afere o grau de incorporação do projeto governamental pelo professorado" (2003 p. 91).

O que defendemos é que o professor de Educação Física tenha a sua

---

[77] Destaca-se, neste debate, RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

[78] FRIGOTTO, Gaudêncio. O Brasil nos condena. A Notícia. Joinvile, SC, jun. 2001a. Entrevista concedida a Marise Groth. Ver ainda do mesmo autor,Prefácio. In: RAMOS, M: p. 42. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001b.

formação inicial e continuada pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, tendo como horizonte histórico a superação da organização da vida ao modo do capital. O profissional, assim formado passa a ser qualificado para o exercício de atividades profissionais no campo que tenham como objeto as atividades corporais e esportivas, entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios (de produção) e aos conhecimentos acumulados historicamente, e também a construção desse acervo, compreendido como direito inalienável de todos os povos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Destarte, com base em uma política global de formação, será construída a identidade profissional que, necessariamente, é constituída dos elementos que historicamente configuram a atuação profissional. Nesse sentido, os estudos históricos reconhecem no trabalho profissional o ato pedagógico como identidade, abrangendo as dimensões humana e político-social. Diversificam-se os locais de atuação, mas mantém-se regular a ação pedagógica voltada para determinadas finalidades, ações estas que adquirem sentidos e significados para os sujeitos da ação em situações historicamente determinadas.

A configuração das dimensões científicas, técnicas, pedagógicas, éticas, morais e políticas deve ser a concepção nuclear na orientação do currículo de formação inicial e continuada do professor de Educação Física. Além de dominar os processos de construção e os meios de produção do conhecimento científico que fundamentem e orientem sua ação profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação moral, ética e política, libertadoras e emancipatórias, na perspectiva da superação da sociedade de classes.

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional, deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho capitalista, seu caráter e organização. É preciso demonstrar capacidade de trabalhar solidário, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como se responsabilizar pelas opções feitas. É preciso também que saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, e que

saiba interagir, cooperativamente, tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral.

O desenvolvimento de tais dimensões, requeridas na formação do graduado em Educação Física, deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de ação profissional balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual. Tais dimensões da formação humana não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural. Portanto, essas dimensões da formação humana não podem ser compreendidas e nem reduzidas às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e aprender a conviver. Implicam também a consciência de classe, a formação política e a organização revolucionária.

O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação para a emancipação, condição de refazer permanentemente as relações com a sociedade e a natureza, objetivando a superação da alienação humana. As dimensões gerais da formação deverão ser contextualizadas e complementadas considerando as relações entre o geral da formação humana, o específico próprio à ação do professor, em particular do professor de Educação Física e definidas pela Instituição de Ensino Superior.

(In)conclusões ou recomeçando

Evidente está que existem setores em confronto e conflito. Evidente está que estão em confronto os rumos das políticas: uma na perspectiva da conciliação de classe, para que a lógica do mercado prevaleça sobre os interesses humanos, outra na perspectiva de radicalizar – e a radicalização significa tomar o homem como raiz. Claro está que são projetos históricos em confronto, um pela manutenção das condições pré-históricas da existência – a sociedade de classes – e, outro, pela superação – o desenvolvimento da sociedade sem classes, a sociedade socialista. Claro está que as resistências

estão postas nos âmbitos locais, regionais, nacionais e mundiais.[79]

O que se faz imprescindível é confrontar os fatos reais, as orientações advindas das agências internacionais, das políticas de Governo que não rompem com a lógica imperialista, com as orientações da Unesco que defendem, como tarefa para a educação do futuro, a "reforma planetária das mentalidades".[80]

O que pode significar "reformas planetárias de mentalidades", quando o determinante são as relações de produção e de circulação dos bens que garantem a vida? Essa orientação é, portanto, idealista. É preciso construir, nacional e internacionalmente, uma alternativa de orientação para a formação de profissionais formados no ensino superior, em especial, os professores, particularmente os de Educação Física. Hoje, em sua grande maioria, formados nas instituições particulares de ensino.

Como exemplo dessa orientação mundial, a ser radicalmente criticada, pode-se mencionar o seguinte: em 1999, Edgar Morin, por solicitação da UNESCO, sistematizou um conjunto de reflexões que serviram de ponto de partida para repensar a educação no milênio seguinte. Essa sistematização percorreu o mundo e pode ser encontrada no livro Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. Entre os sete saberes destacam-se: "educar para ser", "educar para aprender", "educar para compreender", "educar para conviver". Em outras palavras: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender, apreender a conviver. Tais propostas estão sendo construídas e fortemente divulgadas na América Latina, em detrimento das propostas oriundas dos movimentos sociais de caráter confrontacional, em um contexto de aceitação passiva do capitalismo, expressa na construção da "terceira via", ou seja, da humanização do capitalismo, na linha da ideologia do "possível".

Hoje nos é claro o que significa o aprofundamento dessa proposta expressa na reforma da universidade brasileira[81] que tem dois eixos básicos

---

[79] As resistências mundiais foram sistematizadas e apresentadas por SEOANE, José; TADDEI Emilio. **Resistências mundiais**: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

[80] MORIN; Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2002.

[81] Essa concepção veio assessorando o Governo Lula no Ministério da Educação, a saber, a ONG "ORUS", dirigida também por Edgar Morin, durante a gestão do ministro Cristóvan Buarque.

cos, a concepção de público não estatal – investimento de recursos públicos na iniciativa privada – e diversificação das fontes de recursos para manter as responsabilidades sociais do Estado com a educação, ou seja, privatizar a educação.

Estudos anteriores que corroboram nossas investigações apontam que existem, na América Latina, indicativos da construção de uma referência teórica para a Educação, forjados no interior dos enfrentamentos, dos conflitos e dos confrontos, frutos da experiência social, que indicam três pilares centrais para um projeto educacional, de escolarização, que são a "educação política", a "consciência de classe" e a "organização revolucionária". É dessa perspectiva de Educação Física e esporte que estamos tratando, que tem nexos com um dado projeto de nação, com um dado projeto de sociedade, que tem, em seu horizonte, a superação da sociedade de classes, a superação do modo do capital organizar – produzir e reproduzir – a vida na sociedade.

A educação, como política cultural, deve contemplar a emancipação humana, tendo como horizonte histórico a sociedade socialista. Deve identificar o que surge em contraponto ao paradigma veiculado por organizações não-governamentais ou com fortes laços com o Estado capitalista e seus programas – sustentados pelo Banco Mundial e o FMI – que pretendem, em ultima instância, orientar as políticas educacionais na América Latina.

Portanto, cabe a todos os envolvidos em definir rumos de diretrizes e reestruturações curriculares compreender com radicalidade as mediações de determinados dispositivos criados com a intenção de assegurar, em todas as instâncias, os interesses do capital.

Não podemos ficar indiferentes em frente a tais possibilidades históricas. Provavelmente, estamos esboçando, aqui, no Brasil, a partir de experiências concretas – em frente aos desafios avassaladores impostos pelo modelo econômico capitalista e suas políticas de perfil liberal, com grandes e agudas problemáticas sociais – categorias de pensamento que contribuirão, a partir da prática, com o desenvolvimento teórico da área e possibilitarão a construção de diretrizes alternativas na perspectiva da construção da sociedade socialista.

Referências

ABMS. **Os números do ensino superior privado no Brasil**: 2003. Brasília, ABMS, 2003.

BANDEIRA, Cláudio. Jovens baianos do lado de fora da Universidade. **À Tarde**, Cidade, p. 3-4, 25 abr. 2004.

BOLETIM "O ACORDO". **3ª Conferência Mundial Aberta pela Internacional Operária**. Edição especial editada pelo comitê de ligação do Acordo Internacional de Trabalhadores (AcIT) no Brasil. São Paulo, dezembro de 1996.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHESNAIS; François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DIAS, Edmundo F. **A liberdade (im)possível na ordem do capital**: reestruturação produtiva e passivização. Campinas: IFCH/UNICAMP, textos didáticos, n. 29, ago. 1997.

FERNANDES, Florestan. **Marx e Engels**: História. São Paulo: Ática, 1989.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Ed. Makson, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra; 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Brasil nos condena. **A Notícia**, Joinvile, SC, jun. 2001a. Entrevista concedida a Marlise Groth.

_____. Prefácio. In: RAMOS, M. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001b.

GADOTTI; Moacir. **PAULO FREIRE**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, M; GUTIERREZ, F. (Org). Educação comunitária e economia popular. São Paulo, Cortez, 1993.

GENTILI, Pablo. **Globalização excludente**: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis/RJ: Vozes 1999.

GENTILI, P. ALENCAR; Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**: com um epílogo do subcomandante Marcos sobre as crianças zapatistas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

GEORGE, Suzan. A falência do sistema liberal. **Atenção**. ano 1, n. 1, p. 50-53, nov. 1995.

KOPNIN. P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LACKS, Solange. **Formação de professores**: a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LÊNIN, Vladimir. **Obas e escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. v. 1, p. 575 -671.

LESBAUPIN, Ivo. (Org). **O desmonte da nação**: balanço do governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LESBAUPIN, Ivo; MINEIRO, Adhemar. **O desmonte da Nação em dados**. Petrópolis/RJ: Vozes 2002.

MARX, Karl. **Contribuição a critica da economia política**. São Paulo: Martins Fonte, 1983.

MORIN; Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2002.

NETTO, J.P. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Federal Fluminense, Niterói RJ, 2004.

POCHMANN, Marcio; BORGES, Altamiro. **Era FHC**: a regressão do trabalho. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

RAMOS. Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SEOANE, J; TADDEI, E. **Resistências mundiais**: de Seattle a Porto Alegre. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SHIROMA, E. O; EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria C. Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

UNESCO. O ensino superior no século XXI: visões e ações. Documento de trabalho. Paris, Outubro de 1998. In: **Tendências da Educação superior para o século XXI**. Brasília: UNESCO/ CRUB, 1999.

LIMITES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESCOLAR/FSV: EM BUSCA DE UMA AÇÃO COLETIVA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA/ES

Erineusa Maria da Silva[82]

você vem comigo ver no que é que dá ver o que é que há
no olho do mundo [...] no que faz brotar no que faz colher [...]
no que quer viver (Chico César e Arnaldo Black)

Introdução

Este texto tem por escopo apresentar, no contexto da Comunidade Acadêmica afeta à área de Educação Física, o Programa de Estágio Supervisionado Escolar da Faculdade Salesiana de Vitória/ES (ESE/FSV). [83] O enfoque será dado, particularmente, no que se refere ao processo de intervenção coletiva realizada nas escolas de educação básica da Rede Municipal de Vitória/ES. Também pretende fomentar o debate acerca das contradições entre o proposto/escrito/dito e o efetivamente realizado no cotidiano das aulas de educação Física.

Trata-se de um relato de experiência, por meio do qual descreverei o processo vivido na prática de estágio pelos/as atores/as ali inseridos/as - prática/vivência/experimentação desde a concepção do projeto de estágio até o dia-a-dia da sua implementação nas escolas da Rede Municipal de

---

[82] Professora Ms. em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; ex-Diretora do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo, no qual atuou por dez anos, até junho de 2003; professora da Faculdade Salesiana de Vitória/FSV, na qual está responsável pela coordenação de estágio do curso de Educação Física, e da Escola Superior São Francisco de Assis/ESFA, como coordenadora do curso de Educação Física.

[83] Participaram da construção do Programa de Estruturação e Organização do Estágio Supervisionado no semestre de 2003/1, como professores/as da disciplina Estágio I, Kefren Calegari dos Santos, Josué Samora de Sousa e Kleynayber Sousa de Jesus, além dos/as demais professores/as da FSV que puderam opinar sobre esse projeto em reunião da Coordenação de curso. Nesse semestre, e mesmo no anterior, fizemos reuniões semanais para discutir a implementação do estágio tanto entre os/as professores/as da Faculdade quanto destes e os/as professores/as das escolas campo de estágio que participam do projeto.

Vitória. Isso se justifica pela necessidade de sistematização e acompanhamento da práxis pedagógica realizada nas escolas de atuação do ESE/FSV, pela permanente preocupação com a formação continuada do quadro de professores/as e também pela troca de experiências entre professores/as que lidam cotidianamente com a difícil tarefa de criar alternativas de estágio que melhor qualifiquem acadêmicos/as em formação universitária. E, ainda, pela necessidade de discutir uma alternativa de atuação coletiva[84] nos programas de Estágio.

Consideramos de suma importância registrar que nossa proposta de intervenção se baseou na experiência de Estágio Supervisionado do Centro de Educação Física e Desportos da UFES (CEFD/UFES),[85] da qual os/as professores/as da FSV participaram, ora como professores/as, ora como acadêmicos/as em formação e ora como professores/as atuantes em escolas campo de estágio, durante a década de 1990.

Feitas as devidas ressalvas, passamos a expor nosso programa de estágio e a intervenção que vimos realizando nas escolas da Rede de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), a fim de refletir sobre a questão central, qual seja, os limites, desafios e as possibilidades deste Programa de Estágio Supervisionado em implementação numa faculdade particular no município de Vitória/ES.

O programa de estágio supervisionado da Faculdade Salesiana de Vitória

A Faculdade Salesiana de Vitória designou, em primeiro momento, à Coordenação de Estágio do curso de Educação Física a responsabilidade da elaboração do Programa de Estágio Supervisionado em questão. Todavia, esclareço que tal elaboração não se limitou à coordenação. A proposta foi discutida, rediscutida e reformulada pelo corpo docente do curso de Educa-

[84] Quando falamos em alternativa de atuação coletiva, significa coletivizar todas as ações referentes ao estágio, possibilidade de atuação conjunta dos/as professores de estágio nas aulas ministradas na Faculdade, discussão coletiva (na qual estejam presentes todos/as alunos/as e professores/as de campo de estágio e professores/as supervisores/as de estágio) dos problemas surgidos no cotidiano das aulas ministradas pelos/as estagiários/as, e ainda discussão dos limites, desafios e possibilidades do programa de estágio por parte dos/as demais professores/as, tanto da FSV quanto das escolas campo de estágio.
[85] Cf. FERREIRA; VENTURIM, 1999.

ção Física. Obviamente o mesmo foi elaborado dentro dos limites impostos pelo projeto de curso existente (sobre o qual não pudemos fazer grandes mudanças[86] até a avaliação do MEC) e pelas normas do próprio MEC.

O Programa de Estágio Supervisionado mantém a perspectiva de formação de professores/as apontada pelo Projeto de Curso no qual o/a professor/a atuará tanto no espaço escolar como no não-escolar, tendo como objetivo formar profissionais de Educação Física com perfil generalista (Resolução CFE/CP 03/87), com proficiência técnica, pedagógica e crítica para atuar como agente transformador e motivador da prática consciente da Educação Física e, cuja base de identificação é "Ser educador/a".

Diante das normas do MEC (Resolução CNE/CP 2/2002), que amplia o número de horas do estágio curricular escolar, de 300 para 800 horas, o Curso de Educação Física da FSV optou (em vias de adequação, iniciada em 2003/2) por atuar com as 600 horas de prática de ensino/estágio supervisionado escolar, de modo que o estágio no campo não escolar ocorre com 200 horas. Neste último, no entanto, não há designação de professor/a para acompanhá-lo diretamente e em conjunto com o/a professor/a supervisor/a da escola campo de estágio, ficando sob a responsabilidade da coordenação de estágio o seu acompanhamento.

O ESE/FSV, foco de nossa apresentação, refere-se ao conjunto de estágios efetuados pelos discentes, em disciplinas específicas, constituintes da estrutura curricular do curso de Educação Física, cujo cumprimento é imprescindível para a obtenção do diploma de Licenciatura em Educação Física.

A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado Escolar, com a carga horária de 600 horas, ocorre da seguinte forma: 300 horas acontecem durante todo curso em diversas disciplinas que atuam com pelo menos 20% de suas horas com aproximação da realidade escolar – definido como Estágio Supervisionado Curricular Observacional; as demais 300 horas acontecem especificamente durante o 7° (Estágio Supervisionado Escolar I/

[86] No que diz respeito ao Estágio, a mudança realizada foi quanto à carga horária que se restringia a 300 horas no último período, a qual passou a ser distribuída entre o 7° e 8° período, respectivamente com 90 e 210 horas. E também o estabelecimento de carga horária para estágio em algumas disciplinas, o que foi denominado estágio observacional.

ESE I) e 8º (Estágio Supervisionado Escolar II/ESE II) períodos, respectivamente, com 90 e 210h, com atuação em escolas de educação básica. Iniciamos com três professores/as no ESE I, ampliando para cinco, quando do início do ESE II, a fim de manter dez alunos/as sob supervisão de cada professor/a. Mantém-se ainda uma coordenação de estágio específica para o curso de Educação Física.

O Projeto de Curso de Educação Física da FSV (2002), conceituando o estágio em ambiente escolar, entende o espaço/tempo da escola como um momento privilegiado e fundamental para a formação de pessoas comprometidas com a vida, já que possibilita uma gama de intervenções sociais alternativas. Enfim, o saber da Educação Física tem um tempo específico que é esse tempo em que as pessoas passam/vivem na escola. O Estágio Supervisionado Escolar ganha, assim, uma importância maior no curso de Licenciatura, que busca a sua construção como eixo norteador e tratado como um espaço/tempo de ação-reflexão-ação da prática educacional.

Nesse sentido, pelo projeto proposto, torna-se imprescindível que o estágio tenha um programa de intervenção na realidade escolar que esteja em plena consonância com o Projeto Político-Pedagógico (o escrito, o dito e o feito) da escola campo de estágio, de forma que possibilite a superação da relação utilitarista geralmente existente entre a instituição de ensino superior (IES) e as escolas, cujos espaços são tratados como "laboratórios" de aprendizagem daquelas, mesmo quando o estágio é realizado na escola e não nas turmas escolhidas para as aulas.

Nessa perspectiva, buscamos que tanto a escola quanto a IES, cada qual com suas especificidades, enfrentem os problemas da Rede Pública de Ensino, produzindo e democratizando conhecimentos/saberes. De um lado, a IES propondo o redimensionamento da formação de professores/as e, de outro, a escola, que passa a contar com outros instrumentos de reflexão sobre os limites, desafios, possibilidades e responsabilidades sobre a ação educativa; oferecendo, simultaneamente, a partir do seu cotidiano, questões desafiadoras às mais diversas formulações acadêmicas.

Buscamos ainda a superação da problemática relação dicotômica existente entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas dos cursos, uma aproximação entre as disciplinas pedagógicas e as específicas e, fundamentalmente, um trabalho coletivo dos/as educadores/as responsá-

veis pelas disciplinas Didática e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002).

Tornou-se, enfim, imprescindível e coerente organizar e estruturar o estágio curricular supervisionado por meio de um projeto educacional capaz de atender às expectativas da IES, dos graduandos, da escola, dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Nesse programa, buscamos considerar que o aprendizado do/a acadêmico/a, na preparação para a vida profissional como educador/a, fosse orientado tanto pelos/as profissionais da FSV como pelos/as profissionais que atuam nas escolas campo de estágio, especificamente pelos/as professores/as de Educação Física. De forma mais ampla, a orientação é influenciada pelas relações diversas estabelecidas também com os/as professores/as de outras disciplinas, com funcionários/as, com pais e mães e com o corpo técnico administrativo que, no transcorrer do Estágio Supervisionado, acabam funcionando como co-orientadores/as e supervisores/as no processo de aprendizagem do/a acadêmico/a em formação.

O que se busca construir é um Estágio Supervisionado como momento privilegiado no Curso de Licenciatura, que contribua para a construção de conhecimentos inerentes ao processo ensino-aprendizagem, no qual o/a acadêmico/a e o/a professor/a estarão trocando experiências profissionais com toda a comunidade escolar das escolas campo de estágio. E, nesse processo, estimular todos/as envolvidos à busca constante de transformação daquele ambiente escolar e, por conseguinte, em nível mais amplo, a melhoria de vida em comunidade.

Para tal passamos, após a definição do programa de estágio pelo corpo docente da Faculdade, à elaboração dos planos de ensino do ESE I e ESE II, o que foi feito pelos professores/as que assumiriam as disciplinas, naquela época em número de três. Em inúmeras, seguidas e prazerosas (e, às vezes, até desprazerosas) reuniões definimos e redefinimos, a partir de avaliações e colaborações dos/as acadêmicos/as do semestre 2003/2 e das duas novas professoras de estágio, os planos de ensino para o semestre 2004/1 e chegamos em 2004/2 aos planos de ensino que ora apresento.

Estágio supervisionado escolar I: construindo uma proposta de intervenção.

O plano de ensino do ESE I tem como ementa "Observar e problematizar a realidade da Educação Física escolar de ensino fundamental e médio, planejando ações por meio de projeto para executar em forma de estágio, no momento do Estágio Supervisionado Escolar II". E como objetivo geral

> Observar/Vivenciar experiências teórico-metodológicas de ensino aprendizagem, em escolas de ensino básico, de modo a buscar a contextualização, interpretação e reinterpretação, inovação e transformação das mesmas tendo por referência uma teoria educacional progressista, contribuindo para a formação de professores/as de educação física com consciência e sensibilidade social, e capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

Nossas ações durante o ESE I têm se pautado especificamente pelo estabelecido nos seguintes objetivos:

a) discutir/revisitar temas relativos à práxis pedagógica no/do cotidiano escolar e à política educacional brasileira;

b) visitar escolas e buscar evidências que revelem a aproximação da prática pedagógica do/a professor/a das turmas campo de estágio supervisionado às diretrizes norteadoras do processo educacional utilizando-se para tal fim de instrumento-guia de observação debatido e reconstruído coletivamente entre os/as alunos/as da disciplina a cada semestre a partir dos componentes de análise: escola, conteúdo, princípios teórico-metodológicos, relação professor-aluno e avaliação;

c) problematizar o cotidiano das turmas campo de estágio supervisionado contextualizando-o no cenário da Educação Física nacional, de modo a buscar constantemente a superação da práxis na direção da construção de uma teoria educacional progressista;

d) observar/vivenciar experiências teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem, planejando junto ao professor/a da turma/campo de estágio supervisionado num processo de reflexão-ação;

e) desenvolver uma proposta de projeto para o ensino da Educação Física na escola que, inclusive, possa ser norteador do Trabalho de Con-

clusão de Curso;

f) realizar entrevistas com a comunidade escolar onde o estágio se desenvolve, caracterizando-a quanto aos componentes de análise propostos.

Com relação aos dois últimos objetivos, inseridos no programa a partir de 2004/1, deve-se ao fato de os/as professores/as de estágio do curso de educação Física da FSV terem assumido o estágio supervisionado como um tempo espaço também de pesquisa. Falamos aqui de todas as práticas ali realizadas/experimentadas pelos/as acadêmicos/as estagiários/as e professores/as supervisores de estágio, quanto das práticas dos/as professores/as das escolas campo de estágio.

As pesquisas que temos realizado nas escolas campo de estágio têm caráter exploratório e se orientam com base nos componentes de análise (escola, conteúdo, princípios teórico-metodológicos, relação professor-aluno e avaliação). Apesar de semestre a semestre observarmos cada componente, levantando questões, problematizando-as no projeto de intervenção, a pesquisa se propõe investigar cada componente de forma mais efetiva e profunda, inclusive utilizando instrumentos de coleta de dados/informações como questionários e entrevistas, de maneira que, em todo semestre e em cada escola, estaremos aprofundando um dos componentes e de forma contínua (seqüencialmente, um após o outro), no sentido de obtermos uma gama de informações que caracterizem a escola e os seus fazeres pedagógicos. O que se busca é formar uma rede de informações que subsidiem nossas (do conjunto de instituições e pessoas envolvidas neste projeto) futuras ações.

A título de exemplo, num primeiro momento (2003/2) iniciamos o processo de pesquisa em duas escolas da Rede Municipal de Ensino (EMEF Aristóbulo Barbosa Leão, turno noturno e EMEF Padre Anchieta, turno matutino) pesquisando sobre o componente de análise escola, por meio do qual buscamos caracterizar a escola sob os seguintes aspectos: situação histórico-geográfica; condições estruturais; projeto pedagógico da escola, visão do corpo docente, técnico-administrativo e estudantes sobre a Educação Física na escola; e procuramos investigar também questões relativas ao perfil geral dos/das estudantes da escola.

Em seguida (2004/1), trabalhamos o componente de análise escola no turno matutino da EMEF Aristóbulo Barbosa Leão e o componente de

análise conteúdo no turno noturno da mesma escola. Já na EMEF Padre Anchieta no ensino noturno, iniciamos as pesquisas com o componente de análise escola e pela manhã demos continuidade trabalhando o componente de análise conteúdo. Quanto ao componente de análise conteúdo a intenção foi analisar/investigar sobre os critérios para seleção dos conteúdos (SOARES et al.,1992) e, partindo da observação, preparamos e aplicamos uma entrevista buscando aprofundar questões surgidas, tais quais: a visão dos/as estudantes e da professora sobre os conteúdos e estabelecer um diálogo entre as duas visões.

Essas pesquisas, realizadas com o conhecimento e total aquiescência dos/as professores/as das escolas campo de estágio, tem caráter exploratório (GIL, 1999) e objetivam subsidiar a prática docente dos/das professores/as das escolas campo de estágio e dos/as professores/as da FSV, bem como a produção dos projetos de intervenção dos/as acadêmicos e, ainda, subsidiar os trabalhos de conclusão de curso de alguns alunos/as que fizeram tal opção de estudo.

A idéia é que, por meio dessa investigação, o Estágio Supervisionado consiga construir uma rede de informações a respeito das escolas em que atua, e que os dados e análises subsidiem tanto as ações da escola de forma mais geral, quanto as ações cotidianas do conjunto de pessoas envolvidas no estágio. Além disso, subsidiar/estimular outras pesquisas tanto por parte de estagiários/as e professores/as da FSV, quanto dos/as professores/as das escolas campo de estágio.

A partir de reunião realizada em abril deste ano, que contou com a participação de grande maioria de professores das escolas campo de estágio, expusemos a necessidade/importância de participação dos/as professores/as das escolas campo de estágio não mais somente como sujeitos de pesquisa, mas como professores pesquisadores, numa dimensão colaborativa de pesquisa (CLARK et. al. apud MIZUKAMI, 2003). Os/as professores/as presentes na reunião ratificaram a importância de sua participação e se posicionaram favoráveis a proposta, ressaltando a necessidade de se estabelecer tempo comum para a efetivação do proposto.

Quanto à avaliação, no ESE I, como em todo o Estágio Supervisionado, tem uma função mediadora do processo de reflexão-ação estimulada e realizada entre professores/as da FSV, acadêmicos/as e professores/as

das escolas campo de estágio objetivando problematizar, superar e construir novas atitudes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da práxis pedagógica e tem como objeto de diálogo avaliativo a qualidade da:

a) participação ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, por meio da assiduidade (presença e cumprimento de horários); empenho e realização das tarefas solicitadas; participação efetiva nas discussões, contribuindo com questões, idéias, informações relevantes; respeito às características e opiniões do outro; e a colaboração com os colegas. Para esse momento utilizamos um instrumento de avaliação no qual cada acadêmico analisa dia-a-dia sua participação, avaliando se cumpriu totalmente, parcialmente ou não cumpriu os quesitos arrolados;

b) relatório final constando os seguintes momentos: apresentação de fichamentos de textos que fundamentam a observação sobre os componentes de análise; relato da observação realizada na escola campo de estágio, conforme componentes de análises previstas na ficha de observação e;

c) elaboração da proposta de projeto de intervenção, considerando o seguinte: estabelecimento de problema a ser pesquisado; qualidade da revisão de literatura; apresentação de alternativa ao problema levantado.

d) apresentação dos relatórios e projetos por meio de pôster.

Estágio Supervisionado Escolar II: o projeto de intervenção em ação

O plano de ensino do ESE II tem como ementa o planejamento e execução de projetos de ensino da Educação Física em escolas de educação básica, elaborados no momento do Estágio Supervisionado Escolar I, analisando e refletindo criticamente tal intervenção prática na realidade escolar. Como objetivos gerais, almeja-se possibilitar a experimentação/vivência de experiências teórico-metodológicas do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na Educação Básica, em especial no ensino fundamental, buscando, por meio da práxis pedagógica, analisar, interpretar e construir novas práticas referenciadas em uma teoria educacional progressista e contribuindo para a formação de professores/as de Educação Física com consciência e sensibilidade social, capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia, e, ainda, investigar/pesquisar a prática pedagógica nas escolas, levantando e avaliando dados/

questões referentes ao processo ensino-aprendizagem de Educação Física na perspectiva de promover a construção do/a professor/a pesquisador/a, bem como a produção do conhecimento na/sobre/para a comunidade escolar a partir de bases científicas.

Quanto ao ESE II, busca-se atuar especificamente pelo estabelecido nos seguintes objetivos:

a) replanejar o projeto de ensino da Educação Física nas turmas/campo de estágio supervisionado, construído, na disciplina Estágio Supervisionado I, a partir das orientações dos/as professores/as da disciplina Estágio Supervisionado II e dos/as professores/as das turmas/campo de estágio supervisionado, adequando-o à realidade atual (do semestre de atuação) das turmas/campo de estágio supervisionado;

b) experimentar/vivenciar experiências teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem, planejando e executando junto aos/as professores/as das turmas/campo de estágio supervisionado num processo de ação-reflexão-ação e buscando a superação da práxis pedagógica norteada por princípios liberais, direcionando-a para a construção de uma práxis pedagógica orientada por princípios progressistas;

c) refletir individual e coletivamente sobre o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nas turmas/escolas/campo de estágio supervisionado nas quais são desenvolvidos os estágios, sob a forma de relatórios parciais, debates e seminários desenvolvidos/ apresentados semanalmente;

d) descrever, problematizar e analisar o cotidiano das turmas/campo de estágio supervisionado sob forma de relatório final, contextualizando-o no cenário da Educação/Educação Física nacional (condições estruturais, políticas, culturais, pedagógicas, etc), de modo a buscar constantemente a superação da práxis na direção da construção de uma teoria educacional progressista.

É importante ressaltar que ao final do semestre, isso desde o primeiro semestre de atuação do estágio (2003/1), realiza-se um seminário interno no qual os/as alunos/as têm oportunidade de divulgar na comunidade acadêmica seus relatórios e projetos de intervenção, no 7° período, na modalidade pôster (com enfoque para as pesquisas realizadas) e no 8° período, na modalidade apresentação oral. Esse tem sido um espaço/tempo

interessante de investigação e acompanhamento do processo vivido pelos/as professores/as de estágio da Faculdade e das escolas campo de estágio, bem como ainda, dos/as próprios/as acadêmicos/as.

Especificamente, o processo de ensino/aprendizagem busca se concretizar com base nos métodos expositivo, dialógico e problematizador. Esses métodos de ensino são aplicados nos seguintes momentos:

a) trabalhos em grupos;

b) encontros orientados para reflexão das intervenções desenvolvidas individualmente ou em duplas de estagiários/as;

c) encontros para troca e sistematização das experiências de intervenção envolvendo estagiários/as de uma mesma escola e/ou toda a turma;

d) seminário envolvendo professores/as da FSV, acadêmicos/as estagiários/as e professores/as das escolas campo de estágio para apresentação dos dados reveladores do projeto político-pedagógico da escola campo de estágio, e discussão de teoria educacional a reorientar a práxis a ser ali desenvolvida;

e) seminários entre acadêmicos/as estagiários/as, professores/as da FSV e professores/as das escolas campo de estágio para apresentação dos relatos sintetizando as experiências vividas pelas duplas, bem como produção teórica sobre problemática significativa vivida na práxis pedagógica com apresentação oral.

O processo de avaliação no ESE II é desenvolvido de forma bastante semelhante ao ESE I. Sendo avaliado, no entanto, os seguintes itens/atividades:

a) projeto de ensino da Educação Física nas turmas/campo de estágio supervisionado replanejado, a partir das orientações dos/as professores/as da disciplina Estágio Supervisionado II e dos/as professores/as das turmas/campo de estágio supervisionado, adequando-o à realidade atual (do semestre de atuação) das turmas/campo de estágio supervisionado e detalhando particularmente os planos de aula;

b) intervenção por meio de regências, a partir do empenho no processo de ação-reflexão-ação e busca solução aos problemas vivenciados;

c) apresentação de relatórios semanais de intervenção, por meio de descrição/reflexão semanal sobre essa intervenção pedagógica nas turmas/campo de estágio supervisionado;

d) apresentação de relatório final de intervenção;

e) participação em Seminário de apresentação dos relatos de experiência;

f) participação ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, por meio da assiduidade (presença e cumprimento de horários); empenho e realização das tarefas solicitadas; participação efetiva nas discussões, contribuindo com questões, idéias, informações relevantes; respeito às características e opiniões do outro; e a colaboração com os colegas.

A complexa e contraditória relação entre o programa e o cotidiano

A análise que realizamos a seguir é fruto, primeiramente, da avaliação sistematizada pelo grupo de professores/as do estágio da FSV, semestralmente, sobre o programa de estágio. Fruto também de relatórios feitos pelos/as professores/as em reunião de estágio (devidamente constada em atas), em reuniões com os professores/as das escolas campo de estágio (documentado por meio de filmagem e relatório de reunião), pela fala dos/as acadêmicos/as durante o Seminário Interno de Estágio Supervisionado Escolar e defesas de monografias e ainda da observação durante a realização dos estágios nas escolas campos de estágio.

Estruturar/implementar o programa foi relativamente tranqüilo, principalmente quanto ao processo de conquista/aceitação/recepção das escolas ao programa proposto e nossas primeiras idas à escola. Então, este não foi o que podemos dizer um grande desafio, salvo quanto ao ensino noturno. Isto devido ao número restrito de escolas que oferecem a disciplina Educação Física na rede municipal de ensino da PMV no noturno e o grande número de Faculdades com necessidade de espaço para realização de seus estágios. Porém, as dificuldades foram superadas pelo diálogo entre os/as professores/as das Faculdades de Educação Física que atuam do município, estabelecendo dias diferentes para cada grupo por escolas.

Por meio das disciplinas ESE I e II, a Coordenação de Estágio/FSV estabeleceu convênio com sete escolas públicas da Rede de Educação da PMV, exclusivamente do ensino fundamental e no seu entorno. Embora tenhamos objetivado também o ensino médio e as escolas da rede estadual, ainda não tivemos condições de ampliar tal relação, em função da pre-

cocidade da implantação do programa e das demandas diversas que são exigidas nesse processo.

Atualmente onze professores/as colaboram conosco diretamente nessas escolas, compartilhando os espaços/tempos pedagógicos sob a responsabilidade deles (e nossa!) e co-orientando nossos acadêmicos/as, que somam cerca de setenta e cinco acadêmicos/as envolvidos/as nas duas disciplinas, nos turnos matutino e noturno atuando, em sua maioria, em duplas.

Inicialmente o desafio que temos enfrentado tem se dado sobre a forma coletiva de tratar as disciplinas de estágio. Cada turma do ESE I e II conta com um/a professor/a para dez acadêmicos/as e, ao contrário de dividir a turma entre esses/as professores/as e atuar separadamente, fizemos a opção de ministrar as aulas que acontecem na FSV[87] com todos/as juntos em uma mesma sala e atuar separadamente cada professor/a com seu grupo de dez acadêmicos/as em escolas campo de estágio diferentes. Isso ocorre até por conta da necessidade de refletir individual e coletivamente sobre o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nas escolas campo de estágio supervisionado nas quais são desenvolvidos os estágios.

É evidente que essa forma de pensar e construir o estágio se torna muito mais complexa à medida em passamos a lidar com pessoas no seu "ser particular" e "ser genérico" (HELLER, 1992, p. 21) diferentes. Porém, a FSV conseguiu agrupar pessoas que, apesar das diversidades de pensamento, têm conseguido encaminhar as questões do estágio com unidade. A garantia da unidade na diversidade é o desafio maior.

Essa unidade é possibilitada também e de forma significante pela maneira com que a FSV estruturou o Estágio Supervisionado, garantindo uma coordenação de estágio com dez horas semanais para fins de trabalhos específicos tanto no estágio escolar como no não escolar. Por sua vez,

---

[87] Essas aulas acontecem como momentos importantes de reflexão coletiva sobre o desenvolvimento do estágio em geral e, especificamente, nas escolas campo de estágio sobre questões como: as aulas ministradas pelos/as discentes, a relação entre os/as professores/as supervisores/as da FSV e das escolas-campo de estágio e entre esses/as e os/as alunos/as e também a relação do estágio com as demais questões que envolvem a dinâmica vida escolar, como os movimentos dos/as professores/as como categoria organizada.

todos/as os/as professores/as de estágio tem duas horas semanais[88] para reunião, garantidas na carga horária do ESE II. Isso tem possibilitado encontros semanais do grupo de professores/as supervisores/as de estágio da FSV e, nessas reuniões todas as questões colocadas pelo grupo são decididas coletivamente na reunião da coordenação de estágio e assim também encaminhadas.

Porém, apesar de esse espaço/tempo coletivo ser interessante, não conseguimos estabelecer com as escolas campo de estágio momentos de encontros semanais para discutir o processo de estágio nas escolas. Os tempos que temos nas escolas são exíguos e estão sempre à disposição da vida dinâmica da escola. Assim, para além desses encontros promovidos durante as horas de estágio nas escolas, estabelecemos, com o grupo de professores/as das escolas campo de estágio, reuniões bimensais.

Como dito anteriormente, os/as professores/as das escolas campo de estágio assumiram, ainda no semestre passado, a proposta de adotar postura de professor/a pesquisador/a em conjunto com os/as professores/as da FSV. Porém, não conseguimos dar conta dessa proposta, nem por parte dos/as professores/as da FSV e nem dos/as professores/as das escolas campo de estágio. Obviamente isso será um longo processo de construção e mudança, não só quanto às atitudes de todos/as envolvidos/as no estágio, mas também quanto a questões estruturais das/nas instituições envolvidas. Logo, já era previsível que a proposta não se efetivaria imediatamente, salvo a existência de tímidas investidas de uma professora da escola campo de estágio EMEF Aristóbulo Barbosa Leão. Além, da disposição pessoal de cada professor/a, o tempo possível não tem possibilitado o que o tempo necessário com certeza proporcionaria.

Conforme relatos dos próprios professores/as das escolas campo de estágio em recente reunião (abril/2004), a relação de estágio estabelecida

---

[88] Até o ano de 2003, a FSV remunerava todos/as professores/as da FSV com duas horas semanais para reuniões com coordenação de curso e outras atividades. O grupo de estágio fazia uso dessas horas para a realização de suas reuniões. Porém, a partir de 2004, sob alegação de redução de custos, a FSV deixou de remunerar essas horas, reservando, entretanto, duas horas para reuniões mensais com a coordenação de curso e duas horas mensais com a coordenação de estágio. Ainda para o ESE II, é possível reunir utilizando duas horas de aula não-presencial (momento garantido para acadêmicos fazerem seus relatórios).

tem sido importante para a escola, professores/as e alunos/as. Segundo afirmam, por meio do estágio, está sendo possível experimentar novos conteúdos e estratégias de ensino e refletir/repensar juntos sobre a própria Educação Física no contexto da escola, da sociedade e das políticas públicas.

O enfrentamento conjunto da problemática da Educação/Educação Física na escola pública noturna também tem sido ressaltado como aspecto positivo da colaboração. Por outro lado, alguns apontam que, atualmente, nem todos/as os/as envolvidos/as na/com a escola têm conhecimento ou clareza da/s proposta/s (embora percebam "alterações" visíveis no cotidiano da escola), particularmente devido às mudanças nos quadros de professores/as e do corpo técnico-pedagógico das escolas, fato recorrente ao longo (das "viradas") dos anos pela falta de uma política que os efetive em uma mesma escola, além das volumosas demandas apresentadas e exigidas no cotidiano das escolas, as quais impõem um processo de priorização/secundarização de ações. (Avaliação realizada pelo grupo de professores do estágio/ 2004.1)

A permanente rotatividade dos/as professores/as contratados/as (e até efetivos/as) na PMV têm prejudicado não só o Programa de Estágio, mas o próprio andamento das aulas nas escolas. De um semestre para outro, acontece o seguinte: pensa-se no ESE I o projeto de intervenção a partir das observações e problematizações realizadas nas aulas de determinado/a professor/a que, em alguns casos, já não estará lá no semestre seguinte, pois o contrato de trabalho com a PMV se encerra depois de um ano e/ou o/a professor/a efetivo resolve se remover da escola. Assim, o/a professor/a acaba por não conseguir participar da proposta de intervenção e não acontece o processo reflexivo em toda a sua amplitude: estagiários/as, professores/as das escolas campo de estágio e professores/as da FSV. Há uma fragmentação do processo ação-reflexão-ação. E o mais significativo é que as aulas e o plano de ensino da Educação Física na escola não têm continuidade.

Além disso, tem influenciado significativamente o desenvolvimento do estágio a inexistência de planejamento conjunto com o/a professor/a da escola campo de estágio. Isso porque, quando iniciamos as aulas na escola com os estagiários, as aulas para os/as estudantes daquela escola já começaram e o/a professor/a não tem tempo para atender o alunado da FSV. A

idéia é já começar o estágio II com a visita na escola para discutir o plano com o/a professor/a da escola campo de estágio e com os/as alunos/as de campo de estágio, o que pensamos ser possível neste ano de 2005/1.

A exigüidade de momentos de reflexão coletiva impõe também a revisão da própria organização do tempo/espaço da/na escola e da/na FSV, a fim de propiciar o planejamento coletivo de todas as nossas (de professores/as da FSV e da escola campo de estágio e dos/as estagiários/as) intervenções pedagógicas.

Os/as acadêmicos/as em estágio também têm considerado válida tal experiência. Freqüentemente se mostram surpresos/as quanto às mudanças das suas próprias visões acerca da escola pública, dos/as alunos/as, da Educação Física escolar e do trabalho docente. A maioria que, inicialmente, fazia opção por atuar no campo profissional não escolar tem colocado os ambientes escolares como possibilidade de atuação e, em alguns casos, até mesmo como única e imediata opção (Avaliação realizada pelo grupo de professores do estágio/ 2004.1).

Por outro lado, temos percebido a dificuldade de os acadêmicos/as responderem às necessidades da academia em frente ao número excessivo de horas que têm que trabalhar para estar matriculado numa faculdade particular. A opção/necessidade pelo trabalho em detrimento da formação é nítida e prejudica os estudos dos/as acadêmicos/as. Aqui cabe uma análise mais aprofundada, mas empiricamente podemos dizer que há uma alegação geral de falta de tempo para os estudos. Essa certamente será uma questão de investigação futura.

Os/as professores/as das escolas campo de estágio têm acompanhado e co-orientado as intervenções pedagógicas dos/as alunos/as, porém algumas ações têm sido muito discretas ou quase ausentes. Nesses casos, percebemos certo receio de intervir, em função de inseguranças geradas pela "inovação pedagógica" de algumas propostas em relação à sua prática cotidiana, por receio de não contribuir/corresponder da maneira que acreditam que esperamos que contribuam e/ou também por dificuldades de compreensão teórica. Alguns/algumas alegam que estão há muito tempo distantes dos "bancos acadêmicos" e deixam transparecer a ainda recorrente visão da academia como produtora de conhecimentos teóricos a serem aplicados por meio da prática. Por outro lado, temos tido boas surpresas com

professores/as que têm se dedicado ao estágio como um momento de construção cotidiana do "novo", compreendendo-o como espaço/tempo singular de investigação/intervenção pedagógica e se aproximando da perspectiva interpretativa apresentada por Sacristán e Pérez Gómez (1998) acerca da utilização do conhecimento na investigação educativa.[89]

Cabe ressaltar que o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino como eixo norteador do nosso curso de Licenciatura em Educação Física tem se colocado como grande desafio para nós, o que nos remete ao entendimento de que esse "[...] momento singular de preparação para a investigação/intervenção pedagógica [...]" (PINTO, 2002, p. 17), não deve se circunscrever aos limites de uma simples disciplina, mas, ao contrário, buscar transcendê-la, construindo-se por meio de todo o curso de Educação Física. Para que isso seja transformado, torna-se necessário repensar a estrutura curricular do curso de Educação Física da FSV, sendo esse o momento possível para tal já que o curso passou pela avaliação do MEC. Tarefa que, inclusive, já iniciamos no curso.

Apesar de materializar uma adequação entre a ampliação de carga horária exigida pela Resolução do CNE e o que era possível modificar no curso de formação da FSV, a modalidade de estágio (denominado observacional) que acontece durante o curso, via disciplinas, tem se apresentado como uma possibilidade e gerado experiências interessantes. Há um número cada vez maior de professores/as dessas disciplinas aderindo e iniciando o trabalho de aproximação à escola, o que tem possibilitado que boa parte das disciplinas seja repensada como integrantes de um curso de Licenciatura, cuja relação privilegiada deva se dar com as escolas de educação básica. Essa perspectiva tem gerado encontros entre esses/as professores/as para troca de experiências sobre seus fazeres pedagógicos relativos ao estágio observacional.

Complementarmente, as próprias disciplinas ESE I e ESE II têm desafiado essas e outras disciplinas e professores/as com problemas encontrados/vivenciados pelos/as alunos/as em estágio, alimentando e construindo, ainda que num primeiro momento informal e assistematicamente, um profícuo diálogo.

Finalmente, é necessário dizer que essa experiência, por ser desenvol-

---

[89] Cf. p. 115- 117.

vida no/pelo coletivo de pessoas envolvidas com o estágio, apresenta desafios de toda ordem, mas, ao mesmo tempo, apresenta as possibilidades de superação. Essa constante contradição é o que tem movido e feito o grupo refletir sobre uma nova forma de encaminhar as questões dos estágios e da formação inicial de nossos/nossas acadêmicos/as. Como nos diz Valter Bracht (2003, p. 45) sobre o trato com os insucessos, "Em educação os insucessos têm que incomodar, mas não imobilizar a ação docente, devem ser tomados como um elemento de reflexão para a ação".

Referências

BRACHT, Valter et. al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção Educação Física)

FERREIRA, Lucila Conceição Frizzeira; VENTORIM, Silvana. 1999. A construção de pólos de atuação de estágio supervisionado em educação física. In: DELLA FONTE, Sandra Soares; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (Org.). **Ensaios**: educação física e esporte. Vitória: CEFD/UFES. p. 5-37.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. v. 2 (Coleção Interpretações da História do Homem).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PINTO, Fábio Machado. 2002. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de educação física. In: VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC. p. 13-44.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1998. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca

Rosa. Porto Alegre: ArtMed.

VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (Org.). **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: Editora da UFSC.

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dirce Maria Corrêa da Silva[90]
Kalline Pereira Aroeira[91]
André da Silva Mello[92]

Introdução

As reflexões contidas neste texto decorrem de pesquisa realizada com vistas a investigar a formação inicial de professores em curso de licenciatura plena em Educação Física em que se focaliza o processo de estágio supervisionado,[93] analisando-se o sentido que é atribuído às práticas pedagógicas nesse componente curricular, na formação inicial de professores, mediante a nova constituição curricular que lhes é exigida legalmente.

Um número significativo de pesquisadores[94] vem colocando em relevo o tema da formação de professores. No campo internacional, atentos às reformas educacionais, pesquisadores de países como Portugal (NÓVOA, 1992a, 1992b, 1995), Suíça (PERRENOUD, 1993), Espanha (PÉREZ GOMEZ, 1992; SACRISTÁN, 1992, 1996, 1999; CONTRERAS DOMINGO, 1997) e países norte-americanos (por exemplo, SHÖN, 1992a, 1992b,

---

[90] Mestre em Educação e professora do Centro Universitário Vila Velha (UVV).

[91] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e docente do Centro Universitário Vila Velha (UVV).

[92] Doutorando em Educação Física do Programa de Pós-Graduação da Universidade Gama Filho (UGF). Professor do curso de Educação Física do Centro Universitário Vila Velha (UVV), Espírito Santo. Assim, como os demais autores deste trabalho, atua como professor orientador no Projeto de Estágio Supervisionado dessa instituição. Também fazem parte da Equipe docente desse Projeto os professores: Aldo Almeida Machado Vieira Junior, Eduardo Angelucci Marconi Pádua e Marcelo Vicentini.

[93] Entendido aqui, como argumenta Pimenta (1994), como atividade teórica preparadora à práxis transformadora do futuro professor.

[94] Ver Menezes, 1987, 1996; Ludke, 1988, 1996, 1999; Fusari e Pimenta, 1994, 1997a, 1997b, 2002; Cunha, 1994, 1999; Gatti, 1994,1997; Brzezinski, 1996; Candau, 1997; Libâneo, 1998; Mizukami et al., 2002; André, 2002, entre outros.

ZEICHNER, 1992, 1993), têm, com suas discussões, traçado outras possibilidades para se pensar o contorno dessa temática.

Pesquisas também abordando o campo específico das licenciaturas têm aumentado em quantidade expressiva (entre esses pesquisadores, CANDAU, 1997; LUDKE, 1996; GATTI, 1997; PAGOTTO, 1998; PIMENTA, 1999), bem como trabalhos da formação e identidade profissional de professores (SACRISTÁN, 1992, 1999), contudo muitas são ainda as questões que nos incomodam sobre o que se relaciona com a pesquisa na/sobre a prática docente.[95]

Esses estudos, assim como este, preocupam-se em colocar em evidência a possibilidade de referir-se a uma política de formação e exercício docente que valorize os professores e as escolas como capazes de pensar a sua prática, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender. E mais do que nunca defender que não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2001).

Diante disso, compreende-se aqui que pensar essas questões leva-nos a considerar que não basta ter o Estágio Supervisionado na grade curricular ou mesmo que se tenha um grande ou pequeno número de horas para desenvolvê-lo; é preciso que o estágio configure elementos significativos na formação dos professores. Ou seja, que permita relação com as outras disciplinas, que não desconsidere os conhecimentos que nelas foram instituídos, que estabeleça relações com a atuação docente e as experiências dos alunos, de maneira a dar a sua contribuição para uma organização curricular que favoreça a formação de uma identidade profissional competente e promova a articulação direta da formação inicial com as demandas práticas das escolas, engajando-se, dessa forma, em critérios que possibilitem a elaboração de currículos de formação buscados nas experiências de formação continuada.

É bom destacar que não se deve restringir a responsabilidade da rela-

[95] Referimo-nos ao que já se produziu sobre a prática docente, articulando-se aos dados oferecidos pela realidade cotidiana no nível de formação inicial de professores.

ção teoria e prática aos estágios de Prática de Ensino, contudo, analisa-se que, ao estudar essas questões, pode-se propor a realização de uma articulação mais fecunda entre universidade e escola, ao afirmar que, ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos, e modelos práticos, centrados nas escolas e métodos aplicados. Portanto, é preciso ultrapassar essa dicotomia (NÓVOA, 1995).

Na demanda dos anos 90, estão importantes trabalhos com o propósito de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes (ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1993; PIMENTA, 1994; CUNHA, 1994; BENEDITO et al., 1995; ANDRÉ, 2002). Nessa direção, a literatura educacional apresenta, a partir das novas tendências investigativas sobre formação de professores, um movimento de valorização dos professores com pesquisas que contemplam a linha denominada formação de professores reflexivos (SHÖN, 1992; ALARCÃO, 1996) e formação numa perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1992) em que se defende que se forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada, considerando três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Dentre esses estudos que se opõem à racionalidade técnica, entendendo o professor não mais como um técnico, mas como um intelectual em processo contínuo de formação — visão que marcou o trabalho e a formação de professores—, é possível apreender contribuições ao campo do Estágio Supervisionado, tendo-o como mediador na formação inicial de professores. Assim, compreende-se que ele não é a *práxis* do futuro professor, mas é uma atividade téorica (conhecimento da realidade e definição de finalidades) instrumentalizadora da *práxis* do futuro professor (PIMENTA, 1994).

Ao relacionar as contribuições de pesquisas sobre a profissão docente, é possível analisar que o Estágio Supervisionado não pode ser visto apenas como um momento para os professores em formação observar e reproduzir aulas. Ao contrário, deve ser ressignificado tornando-se uma oportunidade enriquecedora para a constituição da profissionalidade (MONTEIRO, 2001); deve constituir-se numa oportunidade em que os

diferentes saberes são articulados; bem como em momentos para compartilhar os saberes da experiência dos professores das turmas e dos professores de Prática de Ensino; e, também, desenvolver possibilidades criadas para reflexão.

Em recente estudo sobre o estágio e docência, Pimenta e Lima (2004), que discutem e apontam caminhos para as questões de estágio desde sempre marcadas pela problemática relação entre teoria e prática, que pode ser equacionada na proposta de um estágio realizado com pesquisa e como pesquisa, apresentam-nos a necessidade de focalizar, entre outras questões: quais as finalidades dos cursos de formação? Quais os fundamentos que o embasam? Em que normas e regulamentos se sustentam? Como ocorre a sua interação com as outras disciplinas dos cursos de formação de professores? Como os professores estão vivenciando o desafio do grande aumento de horas de estágio? É possível conceber o estágio como formação contínua? Como os professores estão planejando, operacionalizando e avaliando o estágio?

Ao compreendermos que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, logo se percebe a importância do estágio no processo de formação do professor. Compreende-se nesse contexto que a relevância do estágio está especialmente em servir de espaços para ampliar a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar.

Este estudo, preocupando-se com essas questões, busca elementos vivenciados em curso de licenciatura plena em Educação Física, analisando: qual o significado das práticas pedagógicas, quando o assunto é formar o professor num processo de estágio supervisionado? São investigados, nesse contexto, aspectos positivos do estágio supervisionado que privilegia, entre outros elementos, o seu caráter investigativo, socialização do processo, dimensão diagnóstica e planejamento amplo.

O objetivo do texto é refletir sobre o estágio curricular como campo de conhecimento e espaço de formação em que identificamos a formação como um processo e cujo eixo é sua postura investigativa. A primeira parte do texto situa as intenções da pesquisa, a segunda focaliza o impacto da disciplina Estágio Supervisionado em curso de licenciatura plena em Educação Física, investigando o significado da prática pedagógica na formação inicial de acadêmicos desse curso e a terceira discute as categorias detecta-

das na análise dos dados; por último, apontamos algumas considerações, sínteses, sugestões e possibilidades acerca desta reflexão.

Das decisões metodológicas

Ao verificarmos o impacto da disciplina de Estágio Supervisionado no processo de formação inicial dos acadêmicos de Educação Física, compactuamos com Roche (2002, p. 37), quando compreendemos impacto como "[...] a análise sistemática de mudanças duradouras ou significativas – positivas ou negativas – na vida das pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações". Para atingir o objetivo proposto, investigamos uma experiência concreta na disciplina de Estágio Supervisionado, do Curso de Educação Física do Centro Universitário Vila Velha-ES, no período de 2001 a 2004.

Como opção metodológica, utilizamos a pesquisa etnográfica pautada na lógica da ação, em que os dados foram coletados no contexto em que emergiram, a fim de garantir a sua validade ecológica. Adotamos a microetnografia, uma variável da pesquisa etnográfica, que foca a análise minuciosa do registro decorrente das interações presentes nos processos educacionais. Essa vertente busca decifrar a "competência argumentativa", seja ela verbal, seja "acional", que regula as interações de um determinado grupo social (ROCKWELL; EZPELETA, 1989).

O estudo etnográfico — de orientação micro — pressupõe focar uma realidade em particular, considerando sua articulação com o contexto social mais amplo. Metodologicamente, esse tipo de pesquisa incide sobre determinadas categorias sociais, que são processuais e só podem ser compreendidas no fluxo histórico do contexto imediato em que emergem. Dessa forma, os objetos de estudo em etnografia são sempre os processos sociais. Aqui analisaremos duas categorias sociais indutivas, que emergem transparentemente da triangulação de diferentes dados e que batizamos de **caráter investigativo** e **formação em processo.**

Obtivemos os dados por meio dos materiais espontâneos oriundos de diferentes fontes. Spink (1995, p. 100) afirma que o material espontâneo pode ser induzido por "[...] questões, expresso livremente em entrevistas ou já cristalizado em produções sociais, tais como livros, documentos, memórias, material iconográfico ou materiais de livros e revistas". Para

essa autora, a implementação de várias técnicas para obtenção dos dados colabora para a fidedignidade da pesquisa, pois permite garantir a validade sincrônica. O sincronismo, associado à utilização de várias técnicas, é de extrema relevância para as pesquisas qualitativas que investigam fenômenos influenciados pela história, pois possibilita abordar um mesmo fenômeno nas suas múltiplas possibilidades de expressão. No caso específico deste estudo, valemos-nos dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos; dos trabalhos de conclusão de curso oriundos desse contexto; das produções acadêmicas internas e das publicações e do material didático produzido no estágio.

Procedemos à análise por meio da triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 1987) advindos das diferentes fontes, que foram interpretados à luz das teorias que norteiam a práxis pedagógica na disciplina de Estágio Supervisionado. Segundo Rockwell e Ezpeleta (1989, p. 51), no processo analítico "[...] o pesquisador relaciona continuamente os conceitos teóricos com os fenômenos observáveis que podem ser relevantes". Assim, para construir concretamente o conteúdo de conceitos abstratos, é preciso relacioná-los com os significados que emergem dos contextos e das interações investigadas.

Conhecendo o objeto de investigação

O projeto de Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física, Esporte e Lazer do Centro Universitário Vila Velha-ES surgiu com o intuito de atender à disciplina obrigatória de mesmo nome. É a partir desse projeto que buscamos a integração da teoria-prática das disciplinas do curso com a realidade, sendo tal realidade um espaço privilegiado, pois possibilita conhecê-la tanto social quanto educacional e politicamente.

O Estágio Supervisionado foi organizado em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Vila Velha-ES. Foram selecionadas escolas que convencionamos chamar de escolas pólos de estágio. As escolas selecionadas como pólo atendem ao requisito de localização nas proximidades do Centro Universitário Vila Velha. São elas: Unidade Municipal de Ensino Fundamental "Nice de Paula", Unidade Municipal de Ensino Fundamental

"Thelmo Torres", Unidade Municipal de Ensino Fundamental e Complexo Esportivo "Soteco" (Vila Olímpica), Unidade Municipal de Tempo Integral "Senador João Calmon", Unidade Municipal de Educação Infantil "Tia Nenzinha" e Unidade Municipal de Educação Infantil "Luiz Augusto Aguirre e Silva".

A disciplina Estágio Supervisionado possui trezentas horas de carga horária e ocorre em três semestres com cem horas em cada um.

No Estágio Supervisionado I, com caráter de conhecer a escola, os alunos fazem observação e pesquisas em uma das escolas pólos. Esse momento de observação permite pequenas intervenções para conhecer e auxiliar nos trabalhos dos professores de Educação Física das unidades escolares. Ao mesmo tempo em que ocorre a observação, é discutido o fazer pedagógico e, como forma de preparação para o semestre seguinte, são ministradas aulas na universidade, para seus colegas de turma.

É nesse momento que a presença das escolas pólos no campus e da universidade nas escolas permite um constante ir e vir de informações que são transformadas em propostas de trabalhos para o período seguinte.

No Estágio Supervisionado II, são ministradas aulas para turmas de Educação Básica — prioritariamente Educação Infantil e Ensino Fundamental — séries iniciais —, previamente escolhidas pelos graduandos acompanhados do professor de Educação Física da Escola e do professor da disciplina. Aqui também os relatórios e pesquisas são uma constante troca de aprendizagem entre a escola e a universidade, levando em consideração que faz parte das funções universitárias a produção do conhecimento com vistas à transformação da sociedade.

No Estágio Supervisionado III, serão priorizadas as aulas para turmas do Ensino Fundamental — séries finais, mantendo as características de pesquisa e intervenção propostas no Estágio Supervisionado II.

O quadro 1 ilustra as escolas contempladas com o Estágio Supervisionado, as turmas atendidas e a natureza das atividades desenvolvidas.

Um aspecto de destaque nesse contexto é que, com a implementação do Projeto de Estágio Supervisionados nas unidades municipais de ensino infantil de Vila Velha-ES, a Educação Física passou a ser tratada como disciplina nessas instituições, contando, inclusive, com profissionais qua-

UMEIs e UMEFs	TURMAS	ATIVIDADE	
		MATUTINO	NOTURNO
UMEI "Tia Nenzinha"	Berçário a 6 anos	Educação Física	—
UMEI "Luiz Augusto A. e Silva"	Berçário a 6 anos	Educação Física	—
UMEF "Nice de Paula"	4ª a 8ª séries	Educação Física	—
	1ª a 4ª séries	—	Oficinas
UMEF "Mikeil Chequer"	1ª a 4ª séries	Educação Física	—
	5ª a 8ª séries	—	Oficinas
	5ª a 8ª séries	—	Educação Física
UMTI "João Calmon"	5ª a 8ª séries	Educação Física	—
	5ª a 8ª séries	—	Oficinas
UMEF e C. E. "Soteco"	5ª a 8ª séries	Educação Física	—
	Ed. Inf. a 8ª série	—	Oficinas

QUADRO 1 – Atividades desenvolvidas em cada Unidade Municipal

lificados.[96] Além disso, é válido acrescentar que o Projeto de Estágio tem como perspectiva pedagógica a cultura corporal do movimento em sua vertente histórico-crítica e conta com a participação dos professores das instituições escolares num processo de formação continuada, com participação em momentos de planejamento, seminários e avaliação do projeto no contexto escolar.

O Estágio como espaço de formação e investigação

Entende-se aqui que o estágio curricular é campo de conhecimento e, diante disso, uma possibilidade a abranger uma reflexão sobre todo esse processo (planejamento, execução e avaliação) é sermos interlocutores, a partir dos problemas e possibilidades vivenciados nesse espaço. As reflexões e a pesquisa retratam e envidam esforços na aposta que é possível construirmos uma escola de qualidade para todos a partir de uma forma-

[96] A Educação Física, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96, art. 26 § 3º e sua alteração pela Lei nº 10.793/03), se tornou componente curricular obrigatório no ensino básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Entretanto, os primeiros indícios de sua implementação nas instituições escolares públicas do município de Vila Velha-ES registram-se a partir das ações do Projeto de Estágio Supervisionado (2001) do curso de Educação Física do Centro Universitário Vila Velha (UVV) em unidades municipais de ensino infantil desse município.

ção de qualidade de seus profissionais.

Nesse sentido, apresentamos a análise de duas categorias que promovem relação entre a realidade do estágio, nossas experiências e investigações na área, a saber: a postura investigativa e a formação como um processo.

A postura investigativa: entre o chão da escola e a pesquisa

Uma primeira categoria indutiva que emerge de forma contundente, a partir da triangulação de diferentes dados, é o que batizamos de *postura investigativa*. Os dados aqui analisados foram coletados a partir das produções acadêmicas internas (seminários); dos trabalhos de conclusão de curso; e das publicações decorrentes do estágio. Para o nosso consumo, entendemos a postura investigativa como uma conduta ativa diante do conhecimento. Tal postura se efetiva mediante a necessidade de responder às demandas concretas da nossa práxis pedagógica. Os conhecimentos socialmente produzidos, quando confrontados com as peculiaridades de cada contexto educacional, são ressignificados a fim de atenderem às especificidades de cada realidade particular. Nesse sentido, compactuamos com Cunha et al. (2001), que afirmam que as inovações pedagógicas exigem a reconfiguração de saberes, e também com Shigunov e Shigunov Neto (2002), que consideram que a relação entre teoria e prática é que alavanca o processo de maturação do conhecimento.

Para compreendermos como a postura investigativa ocorre no estágio, é necessário resgatar o processo de estruturação dessa disciplina. A disciplina de Estágio Supervisionado está localizada nos três últimos períodos do curso de Educação Física, ou seja, Estágio I (6º período); Estágio II (7º período) e Estágio III (8º período). Os dois últimos estágios são de intervenção e o primeiro de observação. A princípio, quando a disciplina foi implementada, o estágio de observação tinha como finalidade apenas propiciar aos alunos a oportunidade de diagnosticar o contexto em que eles estariam inseridos.

Porém, o "feedback" que os alunos nos trouxeram dessas observações, levantando uma série de dúvidas e questionamentos quanto ao processo de intervenção pedagógica, nos fizeram reorientar os objetivos dessa etapa do estágio. Assumimos uma nova dinâmica, em que as pro-

ÁREA TEMÁTICA	TEMÁTICAS	SUBTEMÁTICAS	BIBLIOGRAFIA CITADA	AUTOR(ES) DO TRABALHO
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Atuação do Profissional	Babá ou professora?	Cavallaro (2001) Paolillo et al. (2001) Mello (2001) Bartolo e De Marco (2001) Iza et al. (2001) Kishimoto (2001)	Angélica Maria Gabriel e Leticia Hoffmann
		A presença do homem na Educação Infantil	Samulski (1995)	Luís Paulo G. Rocha e Lourival Corrêa Filho
	Autoridade Pedagógica	Autoridade pedagógica do professor de Educação Física	Borges (1987) Ferreira (1986) Zenti (2001)	José Antônio Rodrigues e Laudeni Sales Martins Pin
		Agressividade e Educação Física	Ballone (2001) Feitosa (2001) Giraldez (1996) Miranda (2001)	Greice Grecco e Helia Maria Lino Amorim
CONTEÚDO E PROCESSO E ENSINO APRENDIZAGEM	Conteúdo e Motivação	Educação Física como elemento de castigo ou recompensa na escola	Os alunos recorteram a produções da Internet	Maurício Del Cet Taniguchi e Felipe Maciel Carvalho
	Conteúdo e Educação Infantil	Diferença entre Educação Física Infantil e recreio	Diem (1996)	Daniela Alvarenga e Danielli Miranda
	Processo Ensino-Aprendizagem	Legitimação metodológica na perspectiva da cultura corporal (Natação)	Hildebrant; Laging (2001) Soares (1996)	Aloyr, Bruno Fazio, Marcio Leal e Jorge
		Legitimação Metodológica na perspectiva da Cultura Corporal (Futebol)	Hildebrant; Laging (2001) Soares (1996)	Acendino Corrêa, André Fonte Boa e Alexandre Vetoracci
CONTEÚDO E PROCESSO E ENSINO APRENDIZAGEM		Legitimação Metodológica na perspectiva da Cultura Corporal (Cultura Popular)	Hildebrant; Laging (2001) Soares (1996)	Anderson, Wellington, Roque.
		A importância da Educação Física para os alunos da UMTI "Senador João Calmon"	Weineck (1999) Seibold (1980) Faria Júnior (1986)	Bruno Cezar, Antonio Buaiz, Renato Oliveira, Petterson Corrêa
		Diversidade na aula de Educação Física	Taffarel (1996)	Rodrigo Loyola, José Pimentel e Jefferson Mazzei
MATERIAIS DE ENSINO	Materiais de Ensino	Falta de material para aula de Educação Física	Plano Nacional de Educação (2001)	Augusto César, Christiano Sodré
GÊNERO	Relações de Gênero	As relações de gênero na 7ª série A da UMEF e Complexo Esportivo Soteco	Abreu (1993) Alvarenga e Silva (2001)	Bruno Barros Pereira e Jorge Ferreira Alves
		As relações de gênero na 4ª série A da UMEF "Thelmo Torres"	Abreu (1993)	Simone Alencar e Solange Pereira

QUADRO 2 – Problemáticas identificadas por discentes no Estágio de Observação 2002

blemáticas detectadas nas observações deveriam ser investigadas pelos alunos e, à luz dos referenciais teóricos apropriados, eles apresentariam, em forma de seminário, encaminhamentos para superá-las. Acima, apresentamos um quadro analítico das problemáticas levantadas pelos alunos no período de 2002 a 2003, indicando as grandes áreas temáticas, as temáticas e subtemáticas em que essas problemáticas estão alocadas, assim como as referências bibliográficas escolhidas pelos alunos para tratar dos temas em questão. O quadro também contém os autores dos trabalhos (Quadro 2).

Nota-se nos semestres seguintes a recorrência por parte dos discentes a temáticas e categorias como atuação profissional, conteúdo, autoridade pedagógica, processo ensino-aprendizagem, em que se percebe, assim como afirma Pimenta (2001), a contribuição da Didática à prática de ensinar e novas demandas especialmente sobre temas como a identidade docente que consideram a subjetividade, os saberes, a profissionalidade, com vistas a ressignificar as práticas nos contextos escolares (Quadro 3).

Os seminários em que as problemáticas são apresentadas e discutidas ocorrem no final de cada semestre e contam com a participação dos alunos que elaboraram a questão-problema, como também dos alunos que tiveram o processo de intervenção pedagógica investigado. Os professores e equipe pedagógica das unidades de ensino em que as aulas de estágio são desenvolvidas também participam do seminário. A socialização das discussões talvez seja um dos pontos mais positivos desse processo. Ela tem servido de base para encaminhamento das ações e ponto de partida para um planejamento integrado entre estagiários, professores e equipe pedagógica das unidades de ensino. Independentemente dos resultados ou das mudanças que esse processo desencadeie, concordamos com Santos (2003, p. 160), quando afirma que

> [...] não interessa que a transformação seja moderada ou radical, reformista ou revolucionária, interessa tão só que ela ocorra pela ampliação da comunicação e da argumentação, o que, obviamente, não obsta à intensidade do conflito ou à incondicionalidade do empenho de quantos nele participam.

A postura investigativa adotada no estágio converge com as premissas apontadas por Freire e Shor (1987, p. 18), que atentam para a necessidade de o professor ser investigador da sua própria prática e não um mero "consumidor de teorias" e indicam que as competências indispensáveis para consolidação dessa postura estão calcadas na "[...] ação, na reflexão crítica, na curiosidade, no questionamento exigente, na inquietação e na incerteza". Os postulados levantados por Freire e Shor (1987) desmistificam o papel da postura investigativa ao considerar que ela deve ser adotada como conduta pedagógica do cotidiano, da sala de aula, e não como um processo burocrático, inibidor, regido por leis inflexíveis e atribuída a pou-

AREA TEMÁTICA	TEMÁTICAS	SUBTEMÁTICAS	BIBLIOGRAFIA CITADA	AUTOR(ES) DO TRABALHO
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Atuação do Profissional de Educação Física	Autoridade e autoritarismo	Werneck (2001)	Andressa Christo Ribeiro, Felipe Santiago
	Autoridade Pedagógica	A falta de "Autoridade Pedagógica" dos profissionais de Educação Física durante as aulas de Estágio	Libâneo (1994) Luckesi (1997)	Lucas Renan, Marcio Ribeiro, Wester Barnabé de Abreu
CONTEÚDO E PROCESSO E ENSINO-APRENDIZAGEM	Conteúdo e Motivação	A falta de Motivação nas aulas de Dança	Fux (1983) Nanni (1995)	Anabel Eler, Lorainy Barbosa
	Conteúdo e Ensino Noturno	Fundamentos técnicos e táticos para concretizar o jogo do voleibol no ensino noturno	Bojkian (1997)	Danielle Pancieri, Emmily Galoco, Ivana Maria C. Vasconcelos, Karen Braga, Rita Rios e Tiago Negri
	Educação Física e Ensino Noturno	Educação Física no noturno: só lazer?	Bruhns (1997) Castellani Filho (1994) Niskier (1996) Silva (2003) Soares et al. (1996)	Flávia Tauffer, Leonardo Piana, Luis Fábio Zucolloto, Renzo Adame, Rize Leite e Washington Messias
	Processo Ensino Aprendizagem	Processo ensino-aprendizagem e o processo de desenvolvimento da criança	Bock (1998) Palangana (1998)	Tiago Freire, Sandoval Vasconcellos
ESPAÇO ESCOLAR E MATERIAIS DE ENSINO	Espaço Físico das Aulas de Educação Física	Estrutura e falta de espaços físicos na aula de Educação Física em escola de Educação Infantil	Plano Nacional de Educação (2001) Niskier (1996)	Fabiana Pandini, Suely Silva, Gabriela Piccin, Ozório Barcellos
	Espaço Físico das aulas de Educação Física	Local inadequado para a prática do voleibol	Bojkian (1999)	Daniel Borini, João Manoel Santaclara, Larissa Quintão, Pollyana Almeida Tiago Guimarães
	Materiais de Ensino e o Estagiário	Uso inadequado de materiais e despreparo dos estagiários	Veiga (1991) Ramos (1991, 1995)	Bruno de Oliveira Borges, Leonardo Carneiro, Rafael Freitas
NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA	Portador de Necessidade Especial e Aula de Educação Física	Deficiência, Educação e Cidadania	Carmo (1994) Ribas (1998) Werneck (2000)	Alexei Martins, Ana Paula de Britto, Carlos Tadeu Santamarinha, Cintia Marcolongo, Elaine Vieira, Fábio Abreu
REPRESENTAÇÃO SOCIAL	Representação Social	Representação social de alunos	Barbosa (2001) Ferreira (2003) Luckesi (1996) Soares et al. (1992)	Daniela Mariane Dalvi, Jussara Amaral de Souza, Walace dos Santos Junior
OUTROS	Problemáticas Encontradas Durante o Estágio	Problemáticas encontradas durante o Estágio	Os alunos recorreram a produções da Internet	Felipe Pavan, Gabriel Vicentini
	Problemáticas Encontradas Durante o Estágio	Problemáticas encontradas durante o Estágio	Os alunos recorreram a produções da Internet	Filippo da Costa Dekache, Hugson dos Santos Paulo
	Problemáticas Encontradas Durante o Estágio	Problemáticas encontradas durante o Estágio	Os alunos recorreram a produções da Internet	Adriana Pelissari, Sabrina Abaade, Priscila Charpinel, Vanessa R. Serrano

QUADRO 3 – Problemáticas identificadas por discentes no Estágio de Observação 2003

cos "iluminados".

Além das produções acadêmicas internas, que dão subsídios para

efetivação da nossa práxis pedagógica, também é necessário que as nossas ações e reflexões desencadeadas no estágio sejam legitimadas pelos nossos pares, ou seja, pelo contexto acadêmico-científico mais amplo. Sendo assim, procuramos transpor os muros do centro universitário em que estamos inseridos. Esse processo vem ocorrendo por duas vias. A primeira, por meio dos trabalhos de conclusão de curso, em que várias pesquisas são implementadas a partir de questões originadas no estágio. Uma vez concluídas e aprovadas, essas pesquisas são disponibilizadas no sistema nacional de bibliotecas. O quadro 4 apresenta os trabalhos configurados a partir da observação e intervenção no Estágio Supervisionado.

Outra via de socialização das nossas produções relativas ao estágio são os eventos de natureza acadêmica e cientifica da área, como congressos, semanas científicas, conferências, dentre outros. O quadro 5 sintetiza essas produções.

A adoção da postura investigativa tem nos mostrado a tensão existente entre teoria e prática e também que debruçar sobre essa tensão permite construir os alicerces para a sua superação (GAMBOA, 1995). Essa postura tem colocado o centro universitário em sintonia com a realidade escolar, tornando essa relação menos hierarquizada e mais participativa. Ratificando essa perspectiva, concordamos com Cunha et al. (2001, p. 35) que afirmam que "[...] a universidade, para saber estar no mundo em constantes transformações, tem, ela própria, de estar em constante mudança, tem de ser capaz de mudar a si própria".

Os atores sociais (estagiários, professores universitário e escolar, equipe pedagógica das unidades de ensino) discutem no mesmo patamar as problemáticas oriundas dos diferentes contextos educacionais e as soluções encontradas são sempre construções coletivas. O professor orientador do estágio é apenas um mediador desse processo e não o detentor de um conhecimento inequívoco. Sua função é, antes de tudo, potencializar o desenvolvimento das competências argumentativas dos atores envolvidos. A estruturação das problemáticas cabe aos alunos só no sentido de sistematizar tais discussões, de dar o "pontapé inicial", o fluxo que essas discussões tomarão dependem da participação coletiva. Essa perspectiva assumida converge com a construção de um novo paradigma para as Ciências Sociais, que busca diluir o poder do conhecimento científico isento das

ÁREA TEMÁTICA	TEMÁTICA	SUBTEMÁTICA	TÍTULO	AUTOR DO TRABALHO
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	Atuação do profissional de Educação Física	Saberes necessários à docência	A Falta de Fundamentação Pedagógica na Aula Prática do Professor de Educação Física	NUNES, Wagner dos Santos
		Atuação Profissional na Educação Infantil	A relevância da atuação do profissional de Educação Física inserido no Ensino Infantil (1 a 6 anos): Babá ou educador?	BORELI, Bianca Jahel
	Concepções Pedagógicas	Concepções Pedagógicas da Educação Física	As Concepções Pedagógicas da Educação Física Escolar	CARDOSO, João Paulo de Faria
NECESSIDADES ESPECIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA	Educação Inclusiva	Educação Física Inclusiva	Educação Física Inclusiva na Rede Municipal de Ensino Fundamental de Vitória: Realidade ou Utopia?	SILVA, Suzana Azevedo Feltmann
			As Aulas de Educação Física e a Política da Inclusão dos Alunos Especiais	LUCAS, Denice A. Coutinho
			A inclusão dos PNEE's: Você está Preparado?	MELO, Juliana Castro F. de
	Conteúdo na Terapia para PNEEs	Educação Física e Terapia	A importância do Brincar na Ação Terapêutica para as Crianças Portadoras de Paralisia Cerebral	LEAL, Maria Lúcia B.
CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO	Conteúdo e Ensino Fundamental	Capoeira	Capoeira no 1º Ciclo do Ensino Básico	CUNHA, Júlia Gravatá
		Capoeira	A Capoeira nas Escolas	COELHO, Luciana Madeira
		Capoeira	A Capoeira na Educação Física Escolar	CARNEIRO, Rodrigo Loyola
		Capoeira	Capoeira Como Elemento Para o Desenvolvimento da Cidadania Crítica nas Aulas de Educação Física Escolar	CHIABAI, Érich Martins
		Capoeira	Capoeira como instrumento para o desenvolvimento da cidadania crítica	ARAÚJO, Luciana de Carvalho
		Cultura Popular	Cultura Popular Como Conteúdo nas Aulas de Educação Física	BRAZ, Gabriella Chagas
		Jogos Recreativos	Jogos Recreativos: Levantamento Bibliográfico da Importância dos Jogos Recreativos na Fase Escolar	BARCELOS, Gustavo Lorençon
	Conteúdo e Educação Infantil	Jogos	A Brincadeira e os Jogos como Conteúdos da Educação Física na Educação Infantil	SALES, Gilcely Mary de.
		Educação Física na Educação Infantil	A importância do brincar no desenvolvimento infantil	COSTA, Flávia Médice
			A Contribuição da Educação Física para a Educação Infantil: uma Análise da Literatura Sistematizada	CHIAPPANNI, Renata Mendes Bastos
			A Educação Física e o Desenvolvimento Motor na Educação Infantil: uma perspectiva psicomotora.	SILVA, Fabiana Pimentel da
			Teoria do Desenvolvimento Motor na Educação Infantil	FERREIRA, Fabrícia
			O desenvolvimento motor na educação infantil	SILVA, Bruno Cézar
			Mudança através de conteúdos sistematizados em estimulação psicomotora	ASSIS, Cristina Gerhske de[97]
	Conteúdo e Ensino Noturno	Educação Física no Ensino Noturno	Educação Física Escolar no Ensino Noturno: Concepção de Aulas Abertas	SILVA, Solange Fernandes da
			Educação Física no Ensino Noturno	SILVA JUNIOR, José Mauro
OUTROS	Recreio	Recreio Mediado	A Importância do Recreio Mediado na Perspectiva do Lazer	RODRIGUES, Beatriz

QUADRO 4 - Trabalhos de conclusão de curso com problemáticas evidenciadas no estágio supervisionado

[97] Trabalho com coleta de dados realizada no Estágio Supervisionado.

ÁREA TEMÁTICA	TEMÁTICA	EVENTO	TÍTULO	AUTOR DO TRABALHO
CONTEÚDOS E PROCESSOS DE ENSINO	Conteúdo e Ensino Fundamental	I Jornada Científica UVV	Cultura Corporal: Legitimação Metodológica Para Aulas de Educação Física Escolar	MELLO, André da Silva; SILVA, Dirce Maria Corrêa da
		I Jornada Científica UVV	Projeto Esporte Cidadão	MELLO, André da Silva
		CONBRACE - 2002	Cultura Corporal: Pressupostos, Representações Sociais e Reflexões Acerca Desta Proposta Pedagógica	MELLO, André da Silva
	Conteúdo e Educação Infantil	I Jornada Científica UVV	O Movimento Corporal nas Unidades Municipais no Ensino de Infantil de Vila Velha	MELLO, André da Silva; SILVA; PEREIRA, Bruno Barros
		I Congresso de Educação Física e Ciências do Esporte do Espírito Santo	O Movimento Corporal nas Unidades Municipais no Ensino de Infantil de Vila Velha	MELLO, André da Silva; SILVA; PEREIRA, Bruno Barros
FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL	Formação do Profissional de Educação Física	II CONFELIRES / UGF	Entre a Intenção e o Real: um Estudo sobre as Práticas e Representações Sociais Presentes no Curso de Educação Física da UVV	MELLO, André da Silva; SILVA, Dirce Maria Corrêa da; FERREIRA, Lucila Conceição Frizzera

QUADRO 5 - Trabalhos apresentados em eventos científicos

subjetividades e dos significados dos sujeitos que dele fazem uso. Assim, concordamos com Santos (2003, p. 155) quando afirma:

> As várias comunidades de saber têm, assim, uma aptidão notável para negociar sentidos, encenar presenças, dramatizar enredos, amortizar diferenças, deslocar limites, esquecer princípios e lembrar contingências; é nisso que reside sua dimensão utópica e emancipadora num mundo moderno saturado de demonstrações científicas, de necessidades técnicas e de limites sem fim.

A postura investigativa implementada no estágio tem possibilitado a produção e socialização do conhecimento, ressignificando-o a partir das contingências específicas de cada contexto, contribuindo para ampliação da comunicação, pressuposto fundamental para construção de sujeitos socialmente competentes.

A formação como um processo: o estágio curricular como campo de conhecimento

O estágio é um termo que carrega em sua trajetória diferentes concepções. Inicialmente, identificou-se como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria, nesse contexto, visualizando a prática como imitação de modelos, e como a prática como

instrumentalização técnica (MONTEIRO, 2001). Com base no movimento teórico recente, conforme apontam Pimenta e Lima (2004), acerca da concepção de estágio, é possível situar duas perspectivas que marcam a busca para superar a pretensa dicotomia entre atividade teórica e atividade prática.

Uma compreensão concebe o Estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, visão defendida na década anterior e mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez (PIMENTA; LIMA, 2004). Nessa perspectiva, o estágio pode ocorrer desde o início do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa.

A concepção de estágio como aproximação da realidade e atividade teórica, como esclarecem Pimenta e Lima (2004), considera a finalidade de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso, mas é válido lembrar, assim como alertam as autoras:

> Esse conceito provoca, entretanto, algumas indagações: o que se entende por realidade? Que realidade é essa? Qual o sentido dessa aproximação? O aproximar-se seria uma observação minuciosa ou a distância? A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Os dados coletados neste estudo sugerem que o projeto de estágio supervisionado focaliza com maior atenção a concepção de estágio como aproximação da realidade e atividade teórica. A reflexão coletiva envolvendo professor supervisor, professor da escola pólo e acadêmicos de Educa-

ção Física tem como maior preocupação o aprender da profissão.

Os relatórios de estágio indicam que ser professor, na realidade das escolas de ensino infantil (UMEIs) e ensino fundamental (UMEFs), choca-se com desafios (vivenciados principalmente por alunos que ainda não exercem o magistério) que, entretanto, não impedem que o momento de estágio possa ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações historicamente situadas.

Em relatórios elaborados por alunos que cursaram os três momentos de estágio no curso (Estágio Supervisionado I, II e III), entre os desafios mencionados pelos estagiários, estão a inexperiência com o ensino, a resistência dos alunos(as) (em particular meninas) de participar das aulas de Educação Física no ensino fundamental e problemas relacionados com a falta de organização, de recursos materiais e indisciplina:

> [...] a inexperiência com esta faixa etária nos preocupava, mas acreditávamos que não seria difícil (GABRIEL; HOFFMANN, 2002).
>
> O nosso primeiro desafio então, era despertar nas meninas da turma o gosto pelas aulas de Educação Física (GABRIEL; HOFFMANN, 2003, [s.p.]).
>
> Quanto a relação dos estagiários e a Secretaria da escola não foi muito amigável, havendo pequenos conflitos por parte da Secretaria da escola (CORRÊA; OLIVEIRA; DANGELO, 2003, [s.p.]).
>
> A escola possui poucos materiais. Tivemos que improvisar as nossas aulas. Pensamos em apanhar os materiais [...] mas houve problema na época [...] resolvemos não apanhá-los (CORRÊA; OLIVEIRA; DANGELO, 2003, [s.p.]).
>
> A relação dos estagiários e os alunos da 6 série B, no início, foi um pouco conturbada, pois estes tinham muita dificuldade em se concentrar e em se organizar. Porém com o passar do tempo os alunos foram entendendo a proposta de trabalhos dos estagiários (CORRÊA; OLIVEIRA; DANGELO, 2003, [s.p.]).

Por outro lado, constatamos que, mesmo diante do contexto de impactos em relação à realidade das escolas e as contradições entre o escrito e o

vivido, a construção de saberes pedagógicos[98] e a concepção de formação como um processo localizam-se como prementes no seus depoimentos:

> [...] sentimos que precisávamos ler, estudar muito sobre a educação infantil e procurar entender melhor a faixa etária que estávamos trabalhando. Aprendemos que a dispersão é comum da idade, mas é possível trabalhos em grupo desde que atividade seja interessante para as crianças. Vimos que o material concreto ou ilustrativo deve ser uma constante nas aulas para que os alunos tenham vontade e curiosidade de participar. Aprendemos ainda, que o lúdico deve ser a característica principal das aulas e que o comando auditivo deve ser na maioria das vezes trocado pelo comando visual (GABRIEL; HOFFMANN, 2002, [s.p.]).
>
> Apesar de todas as dificuldades, valeu a pena esta experiência! Aquilo que antes, nós víamos como presente grego, nos dois últimos estágios, porque nos fizeram estudar muito para atuar como professoras, vencer desafios e desenvolver um bom trabalho, hoje, vemos como um grande presente. Hoje, nada mais nos assusta. Temos a consciência de que se quisermos, é possível realizar um bom trabalho. Particularmente sobre o estágio deste semestre, tivemos a absoluta certeza de que não precisamos ser exímias atletas para dar aulas de qualquer esporte coletivo (GABRIEL; HOFFMANN, 2003, [s.p.]).

Além disso, em seminários conjuntos com os professores das escolas pólos, professores supervisores, e estudantes estagiários, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a Educação Física escolar acontece. A formação nesse contexto ocorre na condição de aprendizes, tanto entre formandos, quanto por parte de formadores, em que se transita dos espaços da universidade para escola e vice-versa.

Como lembra Monteiro (2000, p. 141), a "[...] prática de ensino, ressignificada, pode se tornar uma oportunidade única e muito rica para a constituição da profissionalidade, com a sensibilidade necessária para a

---

[98] Saberes que são constituídos a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Contudo, é válido lembrar que é preciso conferir-lhes estatuto epistemológico (PIMENTA, 2002).

educação das novas gerações". Em outras palavras, o estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o magistério é, antes de tudo, um estágio de boas-vindas de novos companheiros de profissão. Assim, caminhos, sugestões e possibilidades, como destacam Pimenta e Lima (2004), e que os estudantes saibam de nossa militância e do compromisso que temos com o estágio como componente curricular, com a profissão de professores e com a educação. Que a postura do orientador fale de nossa ética, do sentido que damos à profissão, do respeito pelos alunos e pelo trabalho que realizamos, que se traduz em planejamento, execução e avaliação de um projeto de estágio em que professores e estagiários sejam sempre "estagiários" da prática pedagógica.

Mas, e quanto àqueles que estão no estágio e já exercem o magistério? A proposta pode ser também de formação como um processo, uma proposta de formação contínua. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas não são algo acabado, estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Eles com maior facilidade relacionam as necessidades da prática pedagógica e o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão.

Como será a atuação do professor supervisor nesse contexto? A relação continua a ser de aprendizes, e a função do professor orientador de estágio, como esclarecem Pimenta e Lima (2004), será a luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as expectativas que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos. Assim, o estágio para quem exerce o magistério pode ser uma circunstância de reflexão, de formação contínua e de ressignificação de saberes das práticas docentes em que podemos desfrutar momentos de sermos sempre aprendizes e "estagiários".

Para dar conta dessas possibilidades, entendemos, a partir deste estudo, que planejar o estágio em forma de projetos, ao assumir essa condição, pode gerar produção de conhecimento sobre o real e estabelecer um diálogo entre a escola e a universidade. Desse modo, entendemos projeto, assim como define Vasconcellos (1995), que aponta ser uma forma refleti-

da, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. Enfim, o compreendemos como uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos, o que, em nossa compreensão, pode ser um caminho teórico-metodológico a fornecer formação aos acadêmicos estagiários e construção de possibilidades de melhoria das escolas.

Nesse contexto, o diagnóstico no estágio com projetos (que envolve identificar fatores facilitadores e dificultadores da escola), parte integrante do planejamento, pode possibilitar tomadas de decisão com base na escolha de prioridades, permitindo que os estagiários identifiquem as possibilidades de intervenção. Como descrevemos na seção anterior, a fase diagnóstica no projeto de estágio tem inicio no Estágio I, entretanto essa relação entre o dito e o feito, do escrito e do vivido, ocorre em todos os momentos do estágio, visto que não há um descompasso entre o calendário da universidade (semestral) e o da escola, em que previamente se organizam e se articulam em trabalho coletivo para que vivenciem um processo com todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim que permite o estagiário ser aprendiz e autor simultaneamente.

Um dos eixos desse projeto é o diálogo pedagógico em que o papel do professor supervisor do estágio é problematizar e possibilitar situações para aprendizagem (CONTRERAS, 2002) de modo que os estagiários possam construir seu conhecimento.

E, finalmente, o estágio, dessa forma, possibilita momentos em que os estudantes estagiários a partir de freqüentes momentos para avaliação, reflexão, crítica e planejamento do que foi e do que será realizado, articulem os vários saberes para explicar sua prática, justificando opções e decisões tomadas, avaliando também os resultados alcançados. A experiência de formação inicial assim, como argumenta Tardif (2000), permite a construção de saberes personalizados e a formação inicial ganha forma própria para cada um que vive o processo e em que a subjetividade dos professores em formação, seus limites e possibilidades são respeitados,, tornando a experiência muitas vezes inesquecível.

Considerações finais

Ao abordar as ações didáticas e pedagógicas relacionadas com a Prática de Ensino, focalizando o estágio supervisionado disposto sob forma de projeto em escolas públicas de ensino (infantil e fundamental), pode-se considerar que esses espaços contribuem para a transformação e democratização do ensino, mesmo diante das novas demandas educacionais.

As ações nesse contexto podem propiciar maior aproximação entre a universidade e a escola, o dito e o feito o escrito e o vivido. Além disso, pode subsidiar aprendizagens a todos os envolvidos em relação: os processos de organização do ensino; a postura político-pedagógica diante da realidade escolar; a construção de saberes pedagógicos; oportunidade para que o exercício da reflexão seja para avaliação do processo ensino/aprendizagem ou para crítica do que foi realizado; troca de experiências de ensino realizadas com apoio de professores e colegas que auxiliam a superação de barreiras e medos suscitados na atividade de ensino.

As categorias analisadas nos permitiram constatar que a disciplina de Estágio Supervisionado contribui para adoção de uma postura investigativa dos alunos diante do conhecimento, permitindo-lhes agir de forma crítica e criativa em frente às demandas educacionais específicas, quando sua finalidade identifica a formação como um processo. Esse componente curricular contribui ainda para a incorporação da reflexão ativa como conduta pedagógica a ser adotada pelos futuros professores, extrapolando a simples reprodução de conhecimentos no campo de atuação profissional.

Nesse sentido, compreendemos o estágio supervisionado como um momento de síntese na formação de professores, em que diferentes competências se articulam para embasar a práxis pedagógica dos acadêmicos. Essas competências, fruto de apropriações teóricas e práticas, das idiossincrasias pessoais e das demandas típicas de cada contexto, são constantemente reelaboradas e ressignificadas no fluxo das diferentes contingências que são impostas pelo cotidiano escolar.

Portanto, cabe aos sujeitos envolvidos nesse processo adotarem uma postura ativa diante dessa situação, uma postura pedagógica crítica e investigativa que rompa com a idéia de que saberes cristalizados serão empregados de forma mecânica nas múltiplas situações de ensino. É preciso ousar, correr riscos, enfrentar o cotidiano escolar de maneira criativa

e comprometida. Mas isso não é uma ação individual, precisa de um engajamento coletivo, em que críticas e soluções são construídas pelos sujeitos que fazem parte de um projeto pedagógico participativo. Faz-se, então, necessária a ampliação das competências argumentativas desses indivíduos, das relações dialógicas que promovam a emancipação tanto no plano pessoal quanto no social.

As experiências aqui relatadas apontam para viabilidade da concretização dessa perspectiva. Para isso, a universidade, como pólo que vincula saberes historicamente acumulados e sistematizados, pode contribuir na mediação das discussões pedagógicas entre diferentes atores sociais. Mas é preciso que essas relações não sejam hierarquizadas, direcionadas verticalmente, em que a universidade traz um saber pronto e acabado para ser aplicado pelos professores e estagiários. A relação precisa ser recíproca, dialética, em que todos segmentos envolvidos transformam-se no seu agir. A formação é um processo permanente, inacabável e provisório, que vale tanto para os mais experientes, como para aqueles que iniciam sua jornada.

Referências

ALARCÃO, I. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, 1996.

ANDRÉ, M. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

BENEDITO, V. et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1995.

BRZEZINSKI Í. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus Editora, 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA. Curso de Educação Física, Esporte e Lazer. **Projeto de estágio supervisionado**. Vila Velha: UVV, 2001.

CENTRO UNIVERSITÁRIO VILA VELHA. Curso de Educação Física, Esporte e Lazer. **Projeto de ampliação de estágio supervisionado**. Vila Velha: UVV, 2004.

CONTRERAS DOMINGO, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS DOMINGO, J. **La autonomia da professorado**. Madrid: Ed. Morata, 1997.

CORRÊA; F. C. S.; OLIVEIRA, M.; DANGELO, S. L. **Relatório de estágio supervisionado III**. 2002. Relatório (Trabalho Acadêmico) - Curso de Educação Física, Esporte e Lazer, Centro Universitário Vila Velha, Vila Velha, 2002.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e a sua prática**. Campinas: Papirus, 1994 .

CUNHA, M. I. et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. **Educação superior**: travessias e atravessamentos. Canoas-RS: ULBRA Editora Afiliadas, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUSARI, J. C.; CORTESE, M. Formação de professores a nível de 2° grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, 1989.

GABRIEL, A. M.; HOFFMANN, L. **Relatório de estágio supervisionado II**. 2002. Relatório (Trabalho Acadêmico) - Curso de Educação Física, Esporte e Lazer, Centro Universitário Vila Velha, Vila Velha, 2002.

GABRIEL, A. M.; HOFFMANN, L. **Relatório de estágio supervisionado III**. 2002. Relatório (Trabalho Acadêmico) - Curso de Educação

Física, Esporte e Lazer, Centro Universitário Vila Velha, Vila Velha, 2003.

GAMBOA, A. S. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, n. 8, 1995.

GATTI, B. A. Estudo prospectivo da licenciatura no Brasil: aspectos legais, institucionais e curriculares. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. **Anais** ... Goiânia: ENDIPE, 1994. v. 2.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Ed. Associados, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Editora Alternativa. 2001.

LÜDKE, M. et al. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 68, 1999.

LÜDKE, M. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1° Grau". In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 1996, Florianópolis. **Anais** ... Florianópolis: ENDIPE, 1996. v. 2.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, V.M. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1988.

MELLO, A. da S. et al. **Estágio supervisionado**. Vila Velha: UVV / Curso de Educação Física, Esporte e Lazer, 2003.

MENESES, L. C. **Formação de professores e profissão**. Campinas: Editores Associados, 1996.

MENESES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI

Denice (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MENEZES, L. C. (Org.). **Professores**: formação e profissão. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MIZUKAMI, M. das G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: investigação e formação. São Carlos: Edit. UFScar, INEP e Conped, 2002.

MONTEIRO, A. M. A. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NOVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992a.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992b.

PAGOTTO, M. D. S. A organização das licenciaturas: práticas atuais e perspectivas de mudanças. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia-SP. **Anais** ... Águas de Lindóia-SP: ENDIPE, 1998. v. 1.

PÉREZ GÓMEZ, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reprodución a la reconstrución crítica del conocimiento y la experiência. In: SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. **Compreender y transformar la escuela**. Madrid: Morata, 1992.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo-SP: Cortez, 1997a.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997b.

PIMENTA, S. G. **A didática na licenciatura**: um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura. Relatório de Pesquisa: FEUSP/CNPq, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática: 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCHE, C. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGS:** Aprendendo a valorizar mudanças. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 19., 1996, Caxambu-MG. **Anais** ... Caxambu-MG, ANPED, 1996.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, Á. **Comprender y transformar la ensenãnza.** Madrid: Morata, 1992.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). **Educação física**: conhecimento teórico x prática pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

ZEICHNER, K. M. **A formação de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PLANEJAMENTO DE ENSINO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Fabiano Bossle[99]
Vicente Molina Neto[100]

Introdução

Este estudo trata do planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RME/POA), a partir de uma pesquisa do tipo etnográfico, realizada com quinze professores de quatro escolas dessa Rede de Ensino. O trabalho de campo teve duração de um ano, quando procuramos compreender os significados atribuídos pelos professores sobre o planejamento de ensino e sua prática educativa cotidiana, tendo como referencial a Proposta Político-Pedagógica (PPP) implantada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED).

O problema orientador deste estudo é: **como os professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos do ensino fundamental da RME/POA concebem o planejamento de ensino e como constroem sua prática educativa cotidiana em relação à Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã (PPP/EC)?**

Nosso particular interesse na escolha do tema de investigação surge das inquietações e reflexões sobre nossa própria prática educativa: como elaborar os planejamentos de ensino para que dêem conta da complexidade da sala de aula? Como superar o formalismo didático do planejamento de ensino na escola? Porém, o planejamento de ensino, como problema de investigação, ganha forma com as consultas bibliográficas realizadas no âmbito da Educação Física, que se revelaram insuficientes para responder

---

[99] Mestre em Ciências do Movimento Humano e professor na UNIVATES/RS.
[100] Doutor em Ciências da Educação e professor na ESEF/UFRGS.

às nossas indagações toda vez que nos defrontávamos com esse tema. Assim, a reflexão sobre o planejamento de ensino, suas concepções e seu processo constitutivo é potencializado.

A opção pela realização do estudo com essa Rede de Ensino não foi aleatória. A intenção de compreender o modo como os professores de Educação Física constroem seus planejamentos de ensino em frente aos pressupostos norteadores da PPP/EC adotada pela RME/POA prende-se às inovações pedagógicas e às reestruturações curriculares implantadas nas escolas (ciclos de formação, complexos temáticos, turmas de progressão e interdisciplinaridade) pelo Governo Municipal que, desde 1993, oferece suporte conceitual para a construção de práticas educativas coletivas e cooperativas.

Para entender o significado que os professores dão ao planejamento no ensino, foi necessário compreender a PPP/EC da RME/POA. Proposta esta identificada com a construção do projeto político-administrativo-pedagógico adotado desde 1989, pela cidade de Porto Alegre, de gestão participativa. A partir de 1993, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) adota o Projeto Escola Cidadã, contemplando a proposta de reinvenção da escola defendida por Freire (2000), na construção de um ensino fundamentalmente comprometido com as classes populares. Como já dissemos, a RME/POA passa a adotar o currículo organizado por ciclos de formação,[101] complexos temáticos, turmas de progressão, interdisciplinaridade e o planejamento coletivo dos professores, fato que tem causado dificuldades aos professores de Educação Física.

Ao delimitar o problema de investigação, desdobramos a questão norteadora da pesquisa, de âmbito geral, em outras questões específicas que permitiram aprofundar aspectos particulares e levar o leitor a compreender nossas pretensões de estudo. Nesse sentido, de modo objetivo, buscamos entender: 1) Que significados os professores de Educação Física participantes da pesquisa atribuem ao planejamento de ensino? 2) Que elementos configuram o planejamento de ensino desses professo-

---

[101] A organização por faixas etárias dos alunos nos três ciclos de formação adotados pela SMED/Porto Alegre contempla, no I ciclo, as crianças de seis aos oito anos e onze meses; no II ciclo, as crianças dos nove aos onze anos e onze meses; e no III ciclo, dos doze aos quatorze anos e onze meses.

res? 3) Como constroem e articulam sua prática educativa com a PPP/EC da RME/POA?

Para sustentar nossas posições teóricas sobre a prática educativa dos professores de Educação Física, apoiamos-nos, sobretudo, no pensamento de Edgar Morin e Paulo Freire. Destacamos que o pensamento de Paulo Freire, entre outros autores, também subsidia a PPP/EC adotada pela RME/POA – Escola Cidadã. É importante destacar que, embora Paulo Freire não tenha escrito, de modo específico, sobre planejamento de ensino, suas reflexões dão margem ao entendimento de que essa tarefa didática integra o compromisso do educador com as práticas educativas críticas, progressistas, transformadoras e com a relação dialógica entre educador e educando.

Ao seguir o pensamento de Freire e inseri-lo no referencial teórico do estudo, entendemos a prática educativa como uma dimensão da prática social. Dessa forma, o estudo vem ao encontro da perspectiva da construção de um sujeito político-histórico, que rompe com a "neutralidade" do processo educativo "bancário" (FREIRE, 1987), fazendo-se protagonista de seu processo educativo. Muito embora a noção de educação de Freire transcenda à noção de escola, sob o princípio de que a educação se estabelece nas diversas relações e atividades que se travam na sociedade, é na escola, nas relações pedagógicas na escola e, mais especificamente, na Educação Física e no planejamento de ensino que sua teoria iluminou o estudo realizado.

Revisando a noção de planejamento na educação: o que dizem os autores

A revisão de literatura sobre planejamento de ensino nos indicou a necessidade de uma reflexão sobre a concepção de planejamento em geral. Por esse motivo, incluímos na argumentação diferentes significados atribuídos à palavra planejamento por algumas áreas de conhecimento e segundo as finalidades a que se propõem. Neste caso, apontamos a distinção entre planejamento e planificação, entendendo o primeiro como uma atividade essencialmente humana (VASCONCELLOS, 1995; BALZAN, 1996), portanto, atividade consciente de preparação que antecede determinado fim. No âmbito da teoria geral de administração, a planificação

pode ser entendida como produto do planejamento, porém pressupondo uma ordem de elaboração de tarefas e de execução sob o rigor de uma técnica específica. Contudo, quando essa ação é transferida para a educação, seu significado fica condicionado a um princípio engessado de planejamento e, conseqüentemente, objeto de descrença em seu valor educativo por parte dos docentes.

Partindo da análise dos Planos Econômicos e de Desenvolvimento Social adotados por diferentes países,[102] revisamos alguns planejamentos governamentais adotados no Brasil[103] para entender o conceito de planejamento empregado em um corolário de idéias mais abrangentes. Aprendemos nessa leitura que não devemos responsabilizar os planos de desenvolvimento adotados pela dificuldade que temos de lidar com o conceito de planejamento e sua utilização. Essa dificuldade procede de uma visão reducionista subjacente que adota o "método científico" na organização do trabalho e do tempo, conforme as idéias de Taylor, Fayol e Ford.[104] Essa visão aparece na educação, de modo concreto, na figura dos técnicos planejadores e em suas técnicas que, com o tempo, foram deformando o significado que os professores dão ao planejamento no ensino, gerando negação e descrédito entre os coletivos docentes. Essas são atitudes acentuadas pela obrigatoriedade de adequação dos professores e seus planos a

---

[102] Segundo Balzan (1996), o primeiro plano, de maior visibilidade, foi adotado no final do século XIX pelo Ministério de Finanças da Rússia. Outro plano de grande visibilidade histórica foi o Plano Marshall, um plano de crédito para recuperação da Europa Ocidental por parte do Governo norte-americano de Harry Truman, no período pós-guerra, a partir de 1947.

[103] No Brasil, os planejamentos governamentais têm início a partir dos anos 1940, com a Coordenação de Mobilização Econômica. Além desses, destacamos a continuidade com o Plano Salte (1948), Plano de Metas (1956-1961), Planos Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1962) e os planos regionais, estaduais e municipais, criados pelo Ministério do Planejamento e Desenvolvimento (1962). Essa utilização do planejamento resultou apenas no desenvolvimento de uma enorme tecnoburocracia nativa (BALZAN, 1996), e criando a figura dos planejadores, dos técnicos em planejamento, enquadrados no reducionismo dos modelos economicistas.

[104] Os três autores são chamados de precursores da organização do trabalho, por terem estudado o trabalho industrial pelo aspecto científico, de economia de gestos e movimentos, e considerando aspectos de administração e operações baseados em princípios de produtividade. Os autores apresentam semelhanças e avanços entre suas idéias, não cabendo aprofundá-las neste artigo.

um modelo definido pelos técnicos e supervisores escolares. Nos dias atuais, esse modelo aparece com força no discurso que propõe a "gestão para a qualidade total na escola".

No âmbito educacional, consolidou-se uma tendência de realização de planejamentos e planos formalizados, previamente estabelecidos, de caráter instrumental. O professor, de acordo com esse pensamento, desempenha o papel de executor do modelo preestabelecido. A lógica de racionalização tecnológica do ensino reduz o docente ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, que, de forma conseqüente, assume a neutralidade no processo de ensino-aprendizagem (CORAZZA, 1997). Cabe, então, ao professor adequar-se à técnica e ao emprego da técnica de planificação externos aos seus interesses.

Em síntese, o enfoque tecnicista de que falamos considera que, entre objetivos do planejamento de ensino, destacam-se: racionalizar as atividades docentes e discentes e tornar o ensino mais eficiente e controlado. Essa intenção de eficiência e controle é característica da adaptação da atividade docente aos aspectos formais de emprego das técnicas reducionistas que mencionamos. Esses objetivos reforçavam-se entre si e constituíram a base da concepção de planejamento nas escolas nas décadas de 1960 e 1970. Conceitos como racionalidade, eficácia, eficiência, produtividade, retroalimentação, enfoque sistêmico e outros passaram a ser amplamente difundidos nos programas de formação de professores da época e "operacionalizados" pelos modelos de ensino.

Como contraponto a essa concepção, Gandin (1986) introduz a discussão sobre uma das finalidades mais significativas do planejamento no ensino, a compreensão deste como processo educativo. Essa idéia se contrapõe à visão centralizadora do planejamento realizado pelo professor, do emprego da técnica como uma série de passos previamente estabelecida a ser seguida pelos professores. Para esse autor, planejamento significa caminho, como ele próprio afirma, "o caminho se faz enquanto se anda". A idéia de que processo é caminhar em direção a algo e considerando a perspectiva de Freire (1987), segundo a qual "[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]", podemos compreender o planejamento como efetivo processo educativo. Nesse sentido, entendemos a ação pedagógica como

uma verdadeira *práxis*, em que teoria e prática constituem uma "unidualidade" (MORIN, 1999).

Compreendemos que o planejamento e a prática pedagógica são um só processo e não partes fragmentadas. Planejamento, execução e avaliação das atividades escolares são a própria prática pedagógica, são constantes na ação educativa e não tarefas estanques. Essa concepção enfatizada por Gandin (1986) promove a imersão da prática pedagógica no cotidiano das reflexões que se fazem sobre a escola, porque são compreendidas na totalidade do processo educativo. A palavra-chave desse processo para o autor é participação.

Contrapondo-se aos modelos de não-participação, a concepção de planejamento participativo pode ser apontada como uma das metodologias adequadas para a concretização da proposta libertadora no âmbito da educação. Dessa forma, o planejamento participativo sublinha a importância e a necessidade da participação dos diferentes segmentos das comunidades escolares, convidando os educadores para que construam, coletivamente, seus processos educativos. Enfatizamos que a condição *sine qua non* de planejamento participativo é considerar a participação tanto direito, quanto dever docente.

Cardozo (1998) aborda a reflexão como necessária no processo de planejamento, partindo da concepção de aulas abertas.[105] O autor considera a possibilidade da co-decisão nos níveis de planejamento, objetivos, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no ensino. Entendemos que, entre planejamento participativo e o conceito de aulas abertas, há uma delimitação quanto ao espaço/tempo em que ambos ocorrem. Enquanto o planejamento participativo se pretende em todas as instâncias da sociedade, em que há necessidade de descentralização das decisões, na concepção de aulas abertas, entendemos que há possibilidade de estender os princípios de participação à instância particular das aulas de Educação Física, rompendo, dessa forma, o planejamento de ensino centralizado no professor.

---

[105] Nas aulas abertas, o planejamento assume um princípio de flexibilidade, em que o professor não é o centralizador das decisões, não detém o monopólio dessas decisões, permitindo a construção de um processo que se opõe ao autoritarismo e rigidez sem diálogo, e os alunos têm oportunidade de trazer suas experiências para o espaço de construção do planejamento e das aulas.

A revisão de literatura específica sobre planejamento de ensino na área de conhecimento da educação física[106] apontou que há pouca investigação sobre o assunto. Realizamos uma revisão nos periódicos brasileiros de maior expressão dessa área de conhecimento, do ano de 1994 até 2000 (BOSSLE, 2002), e constatamos o pequeno número de artigos publicados até então. Chamamos a atenção para esse fato, por julgar que ele reflete o pouco interesse que essa comunidade científica tem dedicado à discussão da temática, porque, na revisão citada, foram encontrados dois artigos sobre planejamento de ensino.

Acreditamos que o planejamento de ensino oferece uma discussão temática que não pode ser desprezada pela área de conhecimento da Educação Física, porque incide, de modo direto, na construção de propostas educativas de largo espectro. Nesse sentido, nossa compreensão de planejamento de ensino circunscreve-se ao processo de construção da proposta das ações educativas do cotidiano que se refere a um contexto escolar e a uma proposta político-pedagógica específicos. Reiteramos que não pretendemos estabelecer definições generalistas, mas compreender o termo e a sua concepção no âmbito da escola. Aprofundaremos a compreensão dessa temática com a análise e discussão das informações recolhidas no trabalho de campo.

Decisões metodológicas: construindo o trabalho de campo

A opção metodológica do estudo foi por uma investigação do tipo etnográfica (ANDRÉ, 1995). Sustentamos como uma investigação do tipo etnográfico e não etnográfica, no sentido estrito do termo, porque entendemos que o foco do interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, enquanto a preocupação dos investigadores do âmbito educacional é com um ou mais aspectos do processo educativo. Enfatizamos, também, que o que realizamos nas investigações em educa-

[106] Algumas fontes de referências, como Grupo de Trabalho Pedagógico UFPEL/UFSM (1991), Coletivo de Autores (1992) e os Textos Pedagógicos de Hildebrandt-Stramann (2001), não constam da revisão teórica sobre planejamento de ensino na área de conhecimento, embora sejam de grande contribuição para a reflexão sobre a prática educativa dos professores de Educação Física. Contudo, foram utilizadas para discussão em outros momentos ao longo do estudo.

ção é uma adaptação da etnografia, dos seus procedimentos e instrumentos para coleta das informações.

Consideramos, portanto, que a investigação do tipo etnográfico se constituiu uma metodologia adequada ao nosso problema de pesquisa, visto que o processo etnográfico é aberto e flexível. Esse aspecto, a partir do contato com os participantes da pesquisa em seu ambiente de trabalho, as escolas, permitiu-nos dialogar com as informações recolhidas na elaboração do referencial teórico, confrontando-as com as informações obtidas no contato com os professores de Educação Física no cotidiano de suas práticas educativas.

Iniciamos a coleta das informações desde os primeiros contatos com a SMED e com a Coordenação Pedagógica (COOPED) para a negociação de acesso às informações e às escolas, ou seja, antes mesmo do contato com os professores. Esses contatos preliminares foram de fundamental importância para a negociação de acesso às informações sobre as escolas, professores e, também, para obter indicações sobre as leituras em relação às inovações curriculares adotadas e ao acesso aos documentos dessa Secretaria. Por sua vez, a escolha das escolas e dos professores participantes seguiu o critério de representatividade tipológica, que buscou diversidade no perfil de professores e escolas existentes. Foram eleitos as quatro escolas e os quinze professores de Educação Física.

Com o consentimento dos participantes, iniciamos o trabalho de campo, que teve a duração de um ano de contato com os professores de Educação Física, de julho de 2001 a julho de 2002, e se caracterizou por um período prolongado e intenso de participação no cotidiano dos professores dessas quatro escolas, totalizando 182 contatos que foram registrados em sete volumes de diário de campo, contendo descrições e reflexões obtidas principalmente no emprego da técnica da observação participante, em reuniões, aulas, conselhos de classe, seminários e encontros de formação.

Realizamos, no período entre os meses de agosto e setembro do ano letivo de 2001, um estudo preliminar. Caracterizamos esse instrumento como o momento para experimentar as técnicas de coleta das informações e ajustar os instrumentos utilizados para saber se eles propiciavam elementos para responder ao questionamento do problema de pesquisa. Dessa forma, o estudo preliminar foi realizado com uma professora parti-

cipante da pesquisa, com experiência na RME/POA, e atendia a todos os critérios estabelecidos para os participantes: foram realizadas oito observações previamente agendadas, sendo uma de reunião, e sete de aula, além da entrevista ao final das oito observações.

As observações realizadas foram importantes para a construção das pautas de observação do estudo principal, do roteiro de entrevistas semiestruturadas e para a elaboração de questionamentos específicos sobre acontecimentos registrados no diário de campo. Realizamos quinze entrevistas no total, uma com cada professor de Educação Física participante no período entre 7 de junho e 11 de julho do ano letivo de 2002. A possibilidade de obter informações, por meio de um roteiro de perguntas na forma de diálogo, ao mesmo tempo em que pode oferecer condições favoráveis à obtenção de informações, exige, por outro lado, uma capacidade de escuta (MOLINA NETO; MOLINA, 2002) por parte do entrevistador, destacando-se que saber ouvir é tão importante quanto saber perguntar.

De modo complementar à observação participante e à entrevista semiestruturada, efetivamos análise de documentos. Examinamos 26 documentos (proposições normativas da SMED, legislação educacional em vigor e documentos elaborados pelos professores nas escolas). Selecionamos aqueles documentos que puderam nos oferecer marcos para a compreensão das falas desses professores de Educação Física.

As informações recolhidas durante o trabalho de campo foram interpretadas de acordo com as categorias de análise que apresentaremos a seguir. O processo de categorização ocorreu, inicialmente, durante as entrevistas. O segundo momento de análise caracterizou o esforço analítico durante as transcrições das entrevistas, quando, ao escutar as respostas, procuramos reconstruir cada momento de uma entrevista específica. Um terceiro momento foram os comentários e correções das entrevistas realizadas com os professores participantes de forma individual. Por fim, o quarto momento foi o levantamento de 965 unidades de significado que emergiram das entrevistas realizadas e que, agrupadas por proximidade temática, permitiram a construção das sete categorias de análise do estudo que serão descritas, uma a uma, na continuação deste artigo.

Para obter credibilidade do material produzido na análise e interpreta-

ção das informações recolhidas no trabalho de campo, buscamos sua validez interpretativa a partir de quatro níveis: o primeiro nível de validez foi construído na devolução das entrevistas transcritas aos professores participantes, para que verificassem a coerência interna dos escritos; o segundo foi à apresentação das unidades de significado para um professor experiente e participante da pesquisa; no terceiro nível, procuramos contrastar as informações recolhidas com as referências bibliográficas e as nossas impressões e interpretações; e, no quarto nível, submetemos a leitura do material escrito a duas professoras de Educação Física experientes, cujas considerações enriqueceram muito o estudo (MOLINA NETO, 1999).

Planejamento de ensino: limites e possibilidades

As sete categorias de análise que emergiram do campo são: 1) Da formação institucional à prática educativa; 2) Orientações e encaminhamentos pedagógicos; 3) Tempos e espaços de planejar; 4) Proposta Político-Pedagógica (PPP/EC) e a perspectiva dos professores; 5) Contexto singular das escolas; 6) Autonomia na prática educativa; 7) Concepção e construção do planejamento de ensino.

Formação institucional à prática educativa

Nossa interpretação se inicia a partir da manifestação dos professores de Educação Física em relação a distância entre o conhecimento sobre planejamento de ensino aprendido na graduação e a prática educativa. Para a maioria dos professores participantes, a graduação ofereceu uma preparação mais voltada para o sistema esportivo do que para o sistema escolar. Essa crítica ao currículo da graduação é atribuída às disciplinas de caráter "tecnicista", com ênfase na transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, de ausência da pesquisa e da distância entre os conhecimentos que circulam no meio acadêmico e a realidade da docência. Como afirma o professor Milton[107] (22 anos de experiência docente, 17 anos na SMED), "Se aprendia muito sobre os conteúdos, regras dos esportes coletivos, as

[107] Os nomes dos professores de Educação Física participantes foram alterados para garantir o sigilo das fontes.

técnicas, só que nós não éramos preparados para trabalhar em escola".

Os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas do curso de graduação, para muitos participantes, além de estarem fora da realidade, não eram aplicáveis ao contexto escolar. Dessa forma, o conhecimento produzido na graduação não possibilitou aos professores reunir prática e teoria, em função da desvinculação entre os conteúdos (conhecimento científico) e a prática profissional na escola. Esse pensamento pode ser percebido nas falas de Roberto (17 anos de experiência docente, 6 anos na SMED), quando afirma que "[...] tentava aplicar o planejamento que aprendeu na faculdade, mas era coisa somente de papel [...] ", e de Clara (20 anos de experiência docente, 12 anos na SMED), que recorda como o planejamento de ensino foi tratado na graduação, em relação às suas primeiras experiências na escola pública, quando diz que, "[...] na graduação, o que a gente aprende a planejar é onde tudo dá certo. Tudo que está no papel acontece".

Para Schön (2000), há um "modelo de racionalidade técnica" nos cursos de graduação em geral que visa à solução de problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos apropriados e específicos. Sublinha que, na educação, a ação pedagógica se realiza a partir de uma pluralidade de valores e crenças e que envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão, evidenciando-se a existência de um saber que se constrói no próprio fazer, o que, para Nóvoa (1991), se caracteriza como a necessidade de uma "pedagogia do processo", de construção cotidiana das soluções de situações que não podem ser previstas.

Sobre esse conhecimento produzido e reproduzido na Universidade, possivelmente a racionalidade técnica presente nos cursos de graduação e, mais especificamente expressa nos conteúdos do currículo, tem exercido forte influência sobre o trabalho docente dos professores de Educação Física. Tratando-se do planejamento de ensino, a formação dos professores das décadas de 1970 e 1980 (como é o caso de grande parte dos professores deste estudo) pode ser compreendida como uma formação com o emprego exagerado da técnica de planejar, com orientações e previsões da execução da aula, conforme um roteiro preestabelecido.

Diante das demandas da prática no cotidiano, os professores de Educação Física se defrontaram com a dificuldade de trabalhar com os conhecimentos produzidos no curso de graduação. O conteúdo das disciplinas

oferecidas no curso de Educação Física foi insuficiente. Estava vinculado à lógica de racionalidade técnica, portanto, distante da prática, pois grande parte dos problemas tratados pelos professores não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados. Esse fato revela a necessidade de formação permanente no âmbito de cada escola, onde os professores discutam orientações e encaminhamentos que possibilitem a diminuição da distância entre o conhecimento teórico e o fazer pedagógico.

Orientações e encaminhamentos pedagógicos

Por orientações e encaminhamentos consideramos todas as informações que contribuem direta ou indiretamente para o planejamento de ensino dos professores. Essas informações se constituem em importante instrumento de orientação para a prática educativa, sendo atribuições da SMED, da Equipe Diretiva e do Serviço de Orientação Pedagógica de cada escola, na coordenação e execução da PPP/EC. Porém, há limitações em relação a esse aspecto para os professores participantes, ora em relação à supervisão, como diz Milton: "A supervisão não dá orientação, apenas pede para preencher algumas coisas [...]" ou Vera (24 anos de experiência docente, 17 anos na SMED): "Eu não tenho nenhuma orientação sobre o meu planejamento de sala de aula". Em relação à SMED, diz Paula (19 anos de experiência docente, 10 anos na SMED): "Até agora, as orientações da SMED para a Educação Física não me serviram para nada".

Tanto os professores de Educação Física quanto as supervisões/coordenações das escolas enfatizaram o sentimento de "desamparo" em relação às orientações da SMED sobre a PPP/EC e, ainda, sublinham que dão conta de um cotidiano muito complexo de relações no interior das escolas, sem o devido atendimento por parte da Secretaria. Poder-se-ia considerar esse fator um limite do planejamento de ensino dos professores de Educação Física da RME/POA, como um efeito em espiral crescente da sua concepção sobre planejamento de ensino.

As orientações e encaminhamentos poderiam ser compreendidos como uma ação técnica, expressa na orientação amparada em pressupostos da racionalidade de que as situações são previstas no início do ano letivo e,

burocrática, porque os professores de Educação Física continuam "preenchendo formulários" para entregar, quando, tanto a ação técnica quanto a burocrática podem não corresponder à prática educativa desenvolvida nas escolas, servindo apenas para atender a uma exigência da escola ideal. Compreendemos que uma dessas exigências é a que trata dos espaços e tempos de planejar.

Tempos e espaços de planejar

No contato cotidiano com os professores nas escolas, pudemos perceber que o espaço das reuniões semanais foi dedicado, em grande parte, às questões da gestão administrativa da escola. Para a professora Paula, as reuniões têm sido "pouco produtivas", em função de as questões administrativas ocuparem mais tempo nas reuniões do que as questões pedagógicas e ainda afirma que são "mal planejadas", porque as pautas de reunião não são bem elaboradas. Sobre esse aspecto, muitas vezes, também aconteceu de os assuntos tratados serem resolvidos ou esgotados e havia necessidade de preencher com alguma atividade o tempo restante da reunião. O recurso utilizado, nesses casos, foi o de encaminhar os professores para a realização de seus planejamentos, ou seja, não havia previsão na pauta da possibilidade de realizar planejamento de qualquer tipo, mas de manter os professores nas escolas para o cumprimento da carga horária.

Hargreaves (1992) sugere o emprego da expressão "colonização" para definir o processo pelo qual os administradores conquistam ou "ocupam" o tempo dos professores para seus propósitos. A conquista do tempo que os professores de Educação Física teriam para planejar tem forte vinculação com a regulação do tempo da administração científica, de preocupação com a produtividade e controle do tempo dos trabalhadores. O tempo tem que ser regulado, controlado e fragmentado para assegurar a produtividade e a eficácia, sem gastá-lo "mal" com atividades de menor importância.

Sobre os professores que não planejam em casa e defendem um tempo maior para planejar dentro da carga horária, Hargreaves (1995) sustenta que o aumento do tempo de preparação tem redundado em importantes melhorias na qualidade de trabalho dos professores, em geral, e de sua intervenção com os alunos, em particular. Ao mesmo tempo em que al-

guns professores participantes se manifestam "contrários ao planejamento em casa" e não o fazem (Sérgio: 14 anos de experiência docente, 6 anos na SMED), outros também são contrários a planejar em casa, mas assumem que levam material para casa por "opção" (Milton), ou ainda, por "necessidade" (Clara).

Uma das escolas rompeu com a organização do turno letivo dividido por períodos e adotou o sistema de módulos. O turno letivo era subdividido em cinco períodos de cinqüenta minutos, e passou a ser de três módulos de uma hora e vinte minutos cada um. Esse sistema, ao mesmo tempo em que contribuiu com a realização de planejamentos individuais dentro da carga horária de cada professor, também dificultou o encontro dos professores para a realização de planejamentos cooperativos e coletivos, já que, dificilmente, os professores se encontram todos os dias, podendo causar, como conseqüência, o que Hargreaves (1995) denomina de individualização, pela escassez de tempo para se reunirem.

Compreendemos que a questão do tempo/espaço para o planejamento de ensino não pode ser resolvida com a adoção de resoluções isoladas e desconectadas do cotidiano escolar. É oportuno considerar que as inovações educativas podem possibilitar a construção de processos que venham a romper com os espaços/tempos rigidamente estabelecidos na escola, pois aprendemos que há "[...] um lugar para cada coisa e cada coisa (e pessoa?) tem seu lugar [...]" (LOURO, 2002), o que nos obriga, pela internalização desse pensamento, a manter a dinâmica escolar muitas vezes desvinculada dos sujeitos e do processo de ensino-aprendizagem comprometido com a ação social.

Proposta político-pedagógica (PPP/EC) e a perspectiva dos professores

As inovações educativas implantadas, além de mexer com os espaços/tempos do ensino, mexem, também, com a subjetividade dos professores cuja cultura docente se constitui a partir de uma prática educativa e uma vida escolar baseada no sistema seriado (ARROYO, 2000). Possivelmente, as dificuldades que os professores têm para compreender a PPP/EC decorram desse descompasso.

Sobre as dificuldades de compreender a proposta dos ciclos de forma-

ção adotada, conversando com os professores de Educação Física participantes do estudo, convergimos quanto à "quase ausência" de informações sobre esse tema na literatura específica da Educação Física. O Coletivo de Autores (1992) apresenta uma proposta de ciclos de escolarização[108] e o lugar da Educação Física nesse processo, destacando a necessidade de romper com a proposta que tem sustentado historicamente a "[...] defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista" (p. 36). Esses autores apresentam, também, uma contribuição interessante para a reflexão e (re)elaboração da Educação Física escolar e uma das poucas referências sobre currículo organizado por ciclos na Educação Física brasileira.

Para a professora Luciane (23 anos de experiência docente, 10 anos na SMED), "[...] somente mudaram os nomes das coisas [...]", afirmando que continua trabalhando do mesmo jeito na Educação Física, mas, ao mesmo tempo, destaca que se sente "perdida" em relação à PPP/EC. Sobre esse aspecto, a proposta exige cooperação para que ela ocorra, de fato, nas escolas (PERRENOUD, 2001), caso contrário, os professores podem permanecer isolados por não conseguirem se integrar ao processo e ao trabalho coletivo, como o planejamento coletivo, pressuposto da PPP/EC.

O conhecimento superficial sobre a PPP/EC, mais especificamente sobre as reestruturações curriculares implantadas pela SMED, poderia ser considerado como uma limitação à consecução do planejamento de ensino coletivo dos professores de Educação Física da RME/POA. A insuficiência de informações sobre as reestruturações é considerada, pelos professores participantes, a responsável maior pelas dificuldades em relação à PPP/EC e, também e pelo planejamento coletivo. Os professores pontuam, como conseqüência da falta de compreensão da PPP/EC, o desinteresse dos coletivos docentes em aderir a inovações curriculares que exijam alterações significativas nas práticas educativas constituídas e internalizadas e também, as dificuldades impostas para dialogar, marcadas por posicionamentos contrários ao que é proposto.

Dessa forma, a PPP/EC, que deveria ser norteadora do planejamento de ensino dos professores de Educação Física, pode representar a distância que existe entre o que se pretende alcançar e concretizar e a prática educativa

[108] Proposta adotada pela Secretaria de Educação de Pernambuco, em 1987.

cotidiana no contexto singular de cada uma das escolas da RME/POA.

Contexto singular das escolas

Nessa categoria de análise, discutimos os limites e as possibilidades com referência à realização do planejamento de ensino no contexto singular das escolas escolhidas. Os professores participantes do estudo destacaram situações do cotidiano particular de cada escola como uma limitação à realização do planejamento de ensino. Para a professora Clara, "[...] há um choque com a realidade das escolas do Município [...]", pela indisciplina dos alunos, cotidiano de violência e características da comunidade onde estão inseridas as escolas. Para os professores Sérgio e Paula, os docentes não estão "[...] suficientemente preparados, nem amparados, para lidar com as situações de violência cotidiana [...]", e se vêem exercendo outras funções dentro da escola, como "assistentes sociais e psicólogos", transcendendo ser professor de Educação Física. E, ainda, para Luciane, os professores de Educação Física "[...] fazem o que podem com o que têm [...]", enfatizando a imprevisibilidade do cotidiano, da carência de espaço adequado, das condições climáticas adversas, das condições socioeconômicas das comunidades para a realização de planejamentos.

É possível pensar, então, que, para compreender o planejamento de ensino dos professores de Educação Física da RME/POA, é importante compreender o cotidiano escolar. Professores e alunos têm visão de mundo e práticas sociais diferentes e o que decorre, daí, é o corte entre: de um lado, a cultura viva e dinâmica da comunidade e, de outro, a impessoalidade rotineira e burocratizada da escola. Pode-se pensar, também, que a escola, ao ignorar as condições materiais e culturais dos alunos, impõe-lhes uma visão de mundo que não é de sua classe social, desarticulando, dessa forma, a visão social dos alunos das camadas populares e provocando situações conflitantes.

A prática educativa desejada para dar conta da demanda do cotidiano escolar exige novas competências do professor de Educação Física, mas, fundamentalmente, a capacidade ou competência para a leitura do mundo tanto quanto para a leitura da palavra (FREIRE, 1990). O cotidiano escolar, descrito pelo professor Sérgio como "mutante", poderia conceber um

planejamento de ensino em que fossem privilegiados o diálogo, a construção e o desafio do fazer coletivo em educação, amparado e assistido pela SMED e pela PPP/EC, que, entre outros aspectos, defende a autonomia das escolas e dos respectivos coletivos docentes.

Autonomia na prática educativa

Sobre a concepção de autonomia dos professores de Educação Física, eles afirmam serem autônomos para realizar seus planejamentos de ensino porque "[...] cada um faz o que quer com suas turmas [...]" (GILBERTO: 9 anos de experiência docente, 5 anos na SMED), fato que coincide com alguns achados de Molina Neto (1996). Esse autor identificou que a prática pedagógica dos professores de Educação Física das escolas públicas tem como referência uma tríade constituída pelo "querer fazer, poder fazer e saber fazer".

Na visão de Pérez Gómez (1998), a cultura docente parece vincular a defesa de sua autonomia e independência profissional à tendência ao isolamento, à separação e à ausência de cooperação. A conseqüência desse isolamento do professor manifesta nas expressões "cada um acaba planejando sozinho" (GILBERTO), "é cada um por si" (MARCELA: 12 anos de experiência docente, 2 na SMED) e "no momento estou trabalhando sozinha" (LUCIANE), pode ser compreendida como a fragmentação do trabalho na escola, cada um se dedicando para dar conta do seu trabalho docente e das "suas turmas". Nesse sentido, a prática educativa cooperativa é dificultada pela tendência progressiva do professor em pensar que esse movimento solitário se constitui numa prática de autonomia conquistada, que, no entanto, representa apenas mais um entrave para o planejamento coletivo. Contreras (2002), concordando com esse pensamento, afirma que a autonomia se desenvolve em um "contexto de relações e não isoladamente".

A autonomia dos professores de Educação Física em relação à construção do planejamento de ensino deve estar em reconhecê-la, de forma comprometida, como parte de um processo coletivo e cooperativo de relações sociais, em que, para ser autônomo, é necessário depender do mundo externo (MORIN, 1996). Autonomia não significa simplesmente deci-

dir sozinho diante das situações mais complexas do cotidiano, nem realizar o planejamento de ensino sozinho, com pouca compreensão da PPP/EC, ou com pouco tempo e espaço para se reunir com os colegas, ou considerando que faltam informações sobre como planejar ou, ainda, que a formação profissional foi insuficiente, mas sim, pela maneira como é constituída a prática educativa, os próprios professores, a forma de relacionamento que é construída entre eles, e entre eles e o "mover-se no mundo" (FREIRE, 1997).

Concepção e construção do planejamento de ensino

Durante o trabalho de campo, principalmente ao realizar as entrevistas, percebemos que os professores de Educação Física da RME/POA apontam limitações e inquietações em relação à sua prática educativa, de modo mais específico com referência ao planejamento de ensino, na perspectiva do cotidiano escolar das quatro escolas que contextualizam este estudo. Dessa forma, destacamos quatro concepções expressas nas informações recolhidas: controle, hipócrita, meio auxiliar e improviso.

A concepção controle pode ser compreendida como o movimento da escola em determinar o que quer que seja realizado, como o preenchimento dos "formulários" para entregar à supervisão, expressa na fala de Milton, quando afirma que, "[...] na época em que terminei a graduação se planejava em uma ordem vertical". A ênfase burocrática atribuída à realização destes planos[109] pode ter promovido, nos coletivos docentes, e não somente nos professores de Educação Física, a descrença na realização do planejamento e dos planos sem sentido e de maneira rotineira.

A atividade escrita parece ser uma das rotinas que os professores de Educação Física denominam de burocrática, pois muitos afirmam que é desnecessário escrever planos. A concepção hipócrita representa a resistência ao preenchimento dos formulários pelos professores de Educação Física, o que teria tornado a escola menos "hipócrita", segundo Roberto. Na fala de Roberto, "[...] ninguém faz o planejamento como tem que ser feito, então é melhor não fazer mesmo. Estamos menos hipócritas nesse sentido".

---

[109] Distinguimos planos de planejamento, pois compreendemos planos como a expressão escrita dos planejamentos.

Já, na concepção meio auxiliar (LIBÂNEO, 1994), é defendido o conceito de flexibilidade no planejamento. Concordamos com esse pensamento do autor ao afirmar que o planejamento deve apresentar tal característica para ser realmente um meio auxiliar competente do trabalho de professor, sendo como um guia, e não como decisão inflexível, justamente porque a relação está sempre sujeita a condições concretas; a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações.

Por último, a concepção improviso, quando os conhecimentos adquiridos na prática educativa parecem dar conta das situações de ensino-aprendizagem, dispensando o planejamento e realizando as atividades na base do improviso, como planejar no carro ou ônibus ao se deslocar para a escola. Essa concepção é identificada na fala da professora Maria (23 anos de experiência docente, 11 anos na SMED), quando afirma: que: "Não uso o planejamento. Não vou lá e busco para mudar. A coisa acontece de improviso".

Considerações finais

Compreender os significados atribuídos pelos professores ao planejamento de ensino revelou, também, a possibilidade de considerar o cotidiano e a rotina nas escolas como perspectiva de análise. Assim, não ficamos limitados ao objeto "central" de estudo, mas, sobretudo, consideramos as relações que acontecem dentro das escolas e que afetam e contribuem tanto para a concepção quanto para a construção do planejamento de ensino.

As dificuldades em relação à construção de um planejamento de ensino que contemple a PPP/EC esbarram, também, nas questões que se relacionam, como a falta de tempo para planejar e as orientações sobre o planejamento de ensino pretendido no contexto da RME/POA. O tempo é um componente indispensável ao planejamento de ensino coletivo proposto, porque possibilita momentos de encontro entre os professores tanto da mesma área de conhecimento quanto de áreas distintas.

O isolamento e a individualização dos professores na realização de sua prática educativa podem ser compreendidos como uma limitação significativa à construção do planejamento coletivo. O planejamento realizado pelos professores de Educação Física na RME/POA ainda obedece a uma

lógica técnica de realização de planos, expressas nas formas burocráticas de preenchimento de formulários no início de ano e a cada trimestre.

A análise de alguns planos elaborados pelos professores de Educação Física e entregues à supervisão revelam a dificuldade de transpor para o papel as suas ações, e uma resistência à forma de realizar esses planos, considerando que podem tornar-se simples formalidade que precisam ser cumpridas. As informações contidas nesses planos de início de ano, ou de trimestre, não expressam o processo de planejamento que poderia ser realizado, limitando-se a um fim em si mesmos, uma formalidade da escola que cada professor tem de cumprir, fortalecendo a lógica do isolamento e da individualização.

Mesmo reconhecendo a complexidade do cotidiano das escolas em que realizamos o estudo, consideramos que o planejamento participativo das atividades pedagógicas poderia ser uma possibilidade de construção da proposta inclusiva. O planejamento participativo já é um fato na Realização do Orçamento Participativo na Cidade de Porto Alegre e na decisão sobre a destinação das verbas nas escolas, de acordo com as prioridades apontadas pela comunidade escolar.

Por fim, poderíamos pensar o processo de concepção e construção do planejamento de ensino como auto-ecoorganizador (MORIN, 1996). Consideramos que, a partir das informações recolhidas e da reflexão construída sobre planejamento de ensino, na perspectiva dos professores de Educação Física, ao mesmo tempo em que possibilita apontar limitações quanto à sua consecução, permite, também, a identificação dessas mesmas limitações como partes que conservam sua singularidade, mas, de algum modo, contêm o todo. É nesse processo, em que pese uma noção de dependência, que o planejamento de ensino é produto e produtor da auto-ecoorganização, pois depende, fundamentalmente, da relação entre o conhecimento, o meio ambiente (biológico-sociológico-cultural) e das inúmeras possibilidades decorrentes dessa relação no cotidiano dos professores de Educação Física da RME/POA.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALZAN, N.C. O conceito de planejamento e sua aplicação aos sistemas educacionais e às atividades de ensino. **Educação Brasileira,** Brasília, v.18, n. 37, p.151-172, 1996.

BOSSLE, F. Planejamento de Ensino na Educação Física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31-39, jan./abr., 2002.

CARDOZO, C.L. Concepção de aulas abertas. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física 1**. Ijuí:UNIJUÍ, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como Estratégia de Política Cultural. In: FREIRE, P. **A Educação na cidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Leitura da palavra, leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1986.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPEL/UFSM. **Visão didática da educação física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HARGREAVES, A. El tiempo y el espacio en el trabajo del professor.

Revista de Educación, Madrid, n. 298, p. 31-53, maio/ago., 1992.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y postmodernidad:** cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física.** IJUÍ: UNIJUÍ, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, G. L. A. Escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M.V. (Org.). **Escola básica na virada do século:** cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 119-129, 2002.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A N. S. **A pesquisa qualitativa na educação física.** Porto Alegre: UFRGS/Sulina, p. 107 – 139, 1999.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del professorado de educación física de las escuelas públicas de porto alegre.** Barcelona: 1996. (Doutorado em Educação) - Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. España, 1996.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. **Movimento,** Porto Alegre, UFRGS, v. 8, n.1, p.57-66, jan./abr. 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo:** questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

MORIN, E. A Noção de Sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: ARTMED, 1996. p. 45-55.

MORIN, E. **O método 3:** o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NÓVOA, A. A racionalização do ensino e a profissão docente. **Inovação**, Porto, v. 4, n. 1, 1991. p. 63-76.

PÉREZ GÓMEZ, A I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1998.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SCHÖN, D. A **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 1992.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DO PROFESSORADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Cecília Camargo Günther[110]
Vicente Molina Neto[111]

Introdução

O presente texto emerge de uma dissertação de mestrado na qual investigamos a formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME), dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (EsF/UFRGS).

Embora o estudo tenha se desenvolvido ao longo de dois anos, o período abordado compreende a partir de 1989, quando a Administração Popular assume a Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Ao longo de quatro gestões, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) construiu o Projeto Escola Cidadão, seguido do Projeto Cidade Educadora. A ênfase atualmente está na consolidação do Projeto da Escola Cidadã que, a partir de 1995, iniciou o processo de implantação do currículo organizado por ciclos.

A investigação realizou-se no período que antecedeu a implantação do currículo organizado por ciclos de formação em todas as escolas da Rede, permitindo, com isso, o acompanhamento de quatro escolas com processos bastante distintos de implementação dessas mudanças e seus diferentes desdobramentos sobre a prática pedagógica dos coletivos docentes.

O processo teórico-metodológico realizou-se na forma de estudo etnográfico e aqui procuramos destacar alguns significados que os professores investigados atribuem às diferentes ações de formação permanente nas quais participam, com ênfase na questão específica da Educação Física.

---

[110] Docente da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (EsEEF/UFRGS).
[111] Docente de Graduação e Pós-Graduação da EsEF/UFRGS.

Algumas considerações foram acrescidas, mediante novas leituras e reflexões, considerando, desse modo, o caráter transitório do conhecimento. Preservamos, no entanto, algumas reflexões centrais e as análises dos achados da investigação, revisitando e aprofundando algumas questões.

Formação permanente: buscando uma conceituação

A expressão *formação permanente* permite uma gama bastante extensa de possíveis significados, de acordo com os objetivos que se têm em mente e, fundamentalmente, com a intencionalidade que a acompanha. Não devem ser esquecidos os aspectos ideológicos que, em maior ou menor grau, possam estar permeando a elaboração e desenvolvimento do próprio processo formativo.

Para Japiassú (1983), a expressão *formação permanente* constitui um estudo de caráter permanente com vistas a propiciar oportunidades de promoção social, não devendo ser confundida com atividades de reciclagem, visando apenas a uma atualização nos avanços específicos de cada área.

Formação permanente pode ainda ser entendida como *aperfeiçoamento*, *formação profissional continuada*, *formação em serviço*: termos que podem estar agrupados, ainda que contenham pequenas diferenças.

É importante destacar a expressão *reciclagem*, dada a sua ampla utilização como sinônimo de formação permanente. O termo tem sua origem no meio empresarial e caracteriza um treinamento para atualização da profissional em relação aos avanços tecnológicos de sua área de atuação, bem como para mudanças de atitude que estejam defasadas. No campo educacional, isso se traduz na busca de atualização de conhecimentos, atitudes e aquisição de novas habilidades em função dos avanços científicos e tecnológicos (IMBERNÓN, 1997).

A redução da formação permanente ao conceito de reciclagem vem ao encontro de uma visão racionalista em que a aplicação de conhecimentos técnicos avançados está distanciada de sua produção (PÉREZ GÓMEZ, 1997). Isso, em educação, pode ser entendido como especialistas produzindo conhecimento e professoras aplicando-o, fato que não é diferente na especificidade da Educação Física.

Esse tipo de formação, centrada na idéia de reciclagem, toma os professores como indivíduos carentes de uma complementação que os torne

realmente competentes, ao contrário de entendê-los como sujeitos capazes de produzir conhecimento e possuidores de um saber próprio (MOLINA NETO, 1997).

> A formação permanente de professores está intimamente vinculada à visão que os professores tem de si mesmos e do papel social da Educação Física. Para que se possa compreender como e de que se constituem as iniciativas de formação permanente que são oferecidas aos docentes, é preciso entender que cada uma delas traz em si uma concepção diferenciada do papel do professor (MOLINA NETO, 1997)

Pérez Gómez (1998) propõe quatro perspectivas de formação docente:[112]

- perspectiva acadêmica;
- perspectiva técnica;
- perspectiva prática;
- perspectiva de reconstrução social.

Cada uma dessas perspectivas estará associada a uma concepção de formação permanente com objetivos e contornos diferenciados, que atendam também aos valores sociais que as fundamentam.

A perspectiva acadêmica enfatiza a aquisição de conhecimentos produzidos por meio da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas (enciclopédico). O conhecimento pedagógico deve estar diretamente relacionado com essas disciplinas ou com seu modo de transmissão (compreensivo). Não é conferida nenhuma relevância ao conhecimento originado da própria prática docente.

A perspectiva técnica privilegia a otimização de resultados, que devem ser alcançados por meio de processos de ensino eficientes e econômicos. Os professores precisam, nesse caso, mostrarem-se técnicos competentes na aplicação de conhecimentos científicos devidamente traduzidos em procedimentos técnicos e didáticos.

A perspectiva prática toma o ensino como uma atividade peculiar, complexa e que, fortemente marcada pelo contexto onde se desenvolve, traz

[112] Com essa classificação, o autor procura superar a de Kirk (1986), já utilizada por Pérez Gómez, anteriormente, mas à qual o autor acrescenta outras tendências importantes presentes nos programas de formação docente.

em si conflitos de valores que implicam escolhas de caráter ético e político, com resultados imprevisíveis e processos conflituosos. É uma das perspectivas que vem sofrendo uma evolução importante ao longo deste século resultando na formação de duas vertentes distintas, a saber: *enfoque tradicional,* centrado fundamentalmente na experiência prática, e outro enfoque, cuja ênfase recai na *prática reflexiva.*

O primeiro enfoque apresenta um saber profissional tácito, adquirido na prática e transmitido no próprio fazer, de geração em geração. Caracteriza-se, ainda, pela escassa organização teórica, sustenta-se no bom desempenho de docentes experientes que, por sua vez, o transmitem às gerações mais jovens. É facilmente observável a influência desse enfoque, em nossos dias, no processo de socialização de jovens professoras que iniciam suas carreiras nas escolas, ao lado de colegas já veteranas (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

A questão do pensamento prático vem sendo tratada com bastante profundidade por Schön (1992,1998), pelo processo de *conhecimento na ação* e *reflexão na ação*, que pressupõe um diálogo reflexivo da profissional com a situação problemática com a qual se vê envolvida. No primeiro caso, o conhecimento, já existente, é parte constituinte da própria ação. Já no segundo caso, trata-se de situações imprevistas que exigem um pensar durante a ação para um encaminhamento que não estava previsto. Ainda segundo esse autor, o processo reflexivo conduz a um questionamento não apenas de técnicas e procedimentos, mas também dos próprios princípios e valores aos quais se vinculam seus conhecimentos.

Avançando na concepção de reflexão, a perspectiva de reconstrução social toma a reflexão como um dos suportes para uma transformação das práticas sociais, entre elas, o ensino. Essa perspectiva vem apresentando as contradições existentes nas idéias de Schön, no que se refere às possibilidades de compreensão da prática por meio de uma reflexão apenas circunscrita à prática docente.

É de grande relevância que as professoras possam tomar conhecimento das condições sociais a que estão submetidas no exercício da prática docente, bem como das implicações institucionais que balizam essa prática. Um processo de reflexão bem mais amplo e profundo é apontado como única possibilidade para uma reconstrução social ou uma prática pedagógica transformadora (ZEICNHER, 1997; CONTRERAS, 1997).

Dentro dessa perspectiva, os professores assumem o papel de intelectuais orgânicos ou transformadores (GRAMSCI, 1978; GIROUX, 1998) e devem combinar ação e reflexão na sua prática pedagógica cotidiana, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos em frente à realidade em que vivem. O saber científico e o saber técnico não devem ser excluídos da formação de professores dentro de uma perspectiva crítica, mas devem ser dispostos de forma a atender a uma práxis pedagógica que se desenvolve em um cenário sociocultural específico, com sujeitos concretos (DICKER, 1997).

Os professores, no entanto, nem sempre parecem se identificar como intelectuais, o que é facilmente compreensível, uma vez que têm sido alijados dos processos de elaboração e implementação de reformas e planos de ensino (SACRISTÁN, 1997). Tendo sido colocados na posição de executores de planos, estratégias e procedimentos elaborados por especialistas, eles próprios se percebem como técnicos e, nessa condição, buscam, na formação apenas a atualização de conhecimentos que lhes possibilitem atuar com competência, valendo-se do que há de mais avançado na sua área.

As diversas reformas educacionais que vêm sendo realizadas sob o argumento da necessidade de mudanças no sistema de ensino, diante das profundas mudanças sociais, trazem em seu ideário valores que preservam um projeto político hegemônico, excluindo os docentes das discussões sobre tais "mudanças", que ficam reduzidas a um grupo seleto de técnicos do Governo, expertos internacionais e, por vezes, com inclusão de setores do empresariado, restando aos professores apenas a implementação de detalhes (DICKER, 1997; FREITAS, 1994, MOLINA NETO; CORDERO, 1996b).

No entendimento de Giroux (1997), os professores são, de fato, intelectuais, uma vez que toda atividade humana, mesmo a mais rotineira, requer um mínimo de ação mental. É sobre esse fundamento que se assenta a capacidade humana de integrar o pensamento com a prática por meio da reflexão, o que caracteriza os professores como profissionais reflexivos.

Apesar das afirmações acima, permanece uma forte separação entre teoria e prática no imaginário do professorado de Educação Física. Isso tende a manter-se enquanto permanecer o atual distanciamento entre produção acadêmica e a ação dos professores na escola. Há, inclusive, uma

diferença de planos, como bem nos apresenta Giroux (1997, p. 204):

> A caracterização dos intelectuais como teóricos em suas torres de marfim, distantes das preocupações e exigências mundanas da vida cotidiana, tanto pelos administradores escolares como pelo público, é um outro sério obstáculo que deve ser compreendido pelos educadores como primeiro passo para superá-lo.

Essa caracterização de intelectuais, tal como nos descreve o autor, revela uma relação dicotômica entre teoria e prática, que é reforçada na formação do professorado, durante a graduação. A perpetuação dessa relação se dá no cotidiano, quando os professores de Educação Física, que atuam nas escolas (de ensino básico) percebem seu trabalho como uma atuação "prática", desprovida de uma ação intelectual. A origem dessa visão dicotômica talvez esteja vinculada com o término da graduação, quando os professores se afastam de Universidade e vão para a "prática", como numa passagem do mundo das idéias para o mundo real.

Diferentes artigos que têm como tema escola ou educação vem fazendo referências bastante freqüentes às profundas modificações sociais ocorridas ao longo do século 20. Em frente a isso, os professores se percebem despreparados para dar conta de seu trabalho docente em um contexto complexo, como se mostra a escola de nossos dias.

A tradição escolar tem nos conduzido pelo caminho da redução do simples ao complexo, da separação do que deveria estar ligado e da unificação que dilui a multiplicidade, enfim, que seja eliminado todo o tipo de desordem ou contradição que possa obstruir nosso entendimento das coisas (MORIN, 2002). Esse caminho tem conduzido ao grande desenvolvimento do conhecimento especializado, mas que se mostra incapaz de dar resposta à complexidade do mundo atual, entendendo que o complexo seja exatamente "[...] o que está tecido em conjunto" (MORIN, 2002, p. 16). A grande dificuldade reside justamente no fato de que, como professores, estamos todo o tempo tentando simplificar o que se mostra inexoravelmente complexo. Pensamos de forma linear e fragmentada enquanto estamos mergulhados em um contexto altamente complexo como é a escola no nosso século. Queremos construir "certezas", quando estamos mergulhados em um mar de incertezas.

Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 7) traz algumas reflexões bastante elucidativas, com as quais abre sua obra que trata justamente da formação

docente em um contexto que aponta a mudança e a incerteza :

> O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade, bem como toda a instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições que têm a função de educar) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essas tarefas nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriado as enorme mudanças que sacudiram o último quartel do século XX. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos, em uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária, integradora.

A Educação Física é uma prática social, portanto não é possível reduzir a prática pedagógica dessa disciplina à seleção de conteúdos atualizados, procedimentos e competência na aplicação dos conteúdos. Ao contrário, pode-se buscar o caminho da reflexão na ação, proposto por Schön (1998). Sob essa perspectiva, os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos são considerados instrumentos de reflexão apenas mediante uma integração significativa, quando se estabelece uma relação com a realidade vivida e sobre a qual se atua (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

A formação permanente precisa, portanto, conjugar a experiência, a competência técnico-científica, a competência comunicativa e da argumentação a fim de contemplar uma adequação aos avanços tecnológicos e científicos e às conquistas sociais, dentro de uma perspectiva de reconstrução permanente da própria prática pedagógica, reconstrução esta que se faz por meio da reflexão crítica sobre essa prática (MARQUES, 1992; FREIRE, 1997).

Discutir formação permanente do professorado passa ainda por uma questão básica: a formação política. Assim, como não se pode falar de uma prática pedagógica neutra, absolutamente isenta de qualquer tipo de intencionalidade, também não cremos que se possa falar em formação per-

manente de professoras como um fenômeno isolado da formação política.

O processo de exploração a que vêm sendo submetidos os professores remete à crescente importância da formação política dessas profissionais, a fim de que possam organizar-se na luta por seus interesses, compreender a relevância de seu papel social e as transformações sociais recentes que afetam a escola e o ensino. Somente a partir dessa formação política poderão estender essa conscientização à população e, então, contar com a sua solidariedade (RIBEIRO, 1995).

A discussão da formação política do professorado passa por questões que vão desde o entendimento do caráter transformador de sua prática pedagógica até a atuação política com a categoria docente, em sindicatos ou em outros espaços, que possibilitem a luta por melhores condições de trabalho e uma justa remuneração.

Entendida como profissão, a docência deve ter condições de organizar-se como *categoria profissional*, em condições de participar das políticas públicas, ter um controle sobre o exercício de suas responsabilidades profissionais, com um alto grau de autonomia (FARIA JUNIOR, 1992; CONTRERAS, 1997). Esse aspecto da identidade docente fundado na formação política parece ainda bastante precário, o que tem levado o professorado a equívocos no entendimento das contradições presentes na *ideologia do profissionalismo*.

O processo de discussão que se desenvolveu nos diferentes setores da Educação Física sobre a regulamentação da profissão trouxe grandes contribuições para reavivar a discussão em torno dos diferentes entendimentos que se possa ter sobre o papel social da Educação Física.

O fato de o projeto de regulamentação ter sido aprovado não deve, em nosso entender, encerrar esse debate. Ainda que a regulamentação em si já seja um fato consumado sob o ponto de vista legal, consideramos relevante que o debate em torno dessa questão se intensifique para que se avaliem os possíveis desdobramentos desse acontecimento sobre a formação dos professores de Educação Física, particularmente no que tange à formação permanente, que é o que tratamos neste texto.

O fortalecimento da crença em torno das vantagens que a regulamentação da profissão na Educação Física traria consolidou-se, de forma nítida, no interior das atividades de formação permanente organizadas pela

Associação dos Profissionais de Educação Física no nosso Estado (APEF-RS). Questionamos, no entanto, a relevância da regulamentação para os professores que atuam no âmbito da Educação Física escolar. Além disso, esses espaços de formação, citados acima, têm tido como traço característico a *transmissão de conhecimentos*, de caráter preponderantemente técnico. Há uma ênfase acentuada na oferta de cursos que visam, fundamentalmente, a atualizar o repertório de atividades e pouco ou nada oferecem em termos de discussão e reflexão em torno das práticas pedagógicas já exercidas pelo professorado da rede escolar.

Na próxima seção, destacaremos as especificidades do processo formativo do professorado de Educação Física, procurando tecer algumas considerações a partir dos achados da investigação realizada, analisados à luz de literatura pertinente ao tema.

A formação permanente e a especificidade da Educação Física

A discussão sobre uma formação permanente específica em Educação Física foi intensivamente levantada durante a investigação. O tom dessa discussão revelava uma reivindicação do professorado pela retomada de alguns espaços de reflexão, estudo e discussão de temas pertinentes à prática docente da Educação Física.

As falas, invariavelmente, resgatavam o período de ativação curricular[113] quando, segundo os professores, essa discussão foi contemplada de forma bastante consistente. Em muitos momentos me perguntava qual seria o limite entre a justa necessidade dessa retomada e um sentimento de resistência ao avanço do processo que parecia passar, de forma inevitável, por uma ampliação dos espaços de formação, forçando uma discussão com um coletivo mais amplo e exigindo um exercício de um pensar voltado

[113] Desde a primeira gestão da Administração Popular à frente de Prefeitura Municipal de Porto Alegre, a preocupação com a qualificação dos professores tem se traduzido em diferentes ações de formação. Durante um período, houve uma ação de formação permanente para o professorado da RME na qual a ênfase recaiu sobre um trabalho por área de conhecimento, contemplando discussões mais específicas. Essa modalidade de formação deu lugar a ações com temáticas mais amplas e o processo da Rede, como um todo, passou a direcionar-se para a reestruturação curricular e implantação do currículo organizado por ciclos.

para a interdisciplinaridade.

Foi importante ouvir, observar, voltar às fontes documentais que, infelizmente, desse período, são muito escassas. As falas se completavam e tentamos reconstruir uma retrospectiva do processo de formação dos professores na rede, com uma atenção para esse período tão destacado por eles.

Depois de muita insistência e um verdadeiro trabalho de "garimpo", conseguimos chegar ao relatório desse período com um resumo dos encontros de ativação curricular. Esse material não se encontrava disponível na Secretaria Municipal de Educação (SMED), o que dificultou bastante o acesso. Insistimos na busca como forma de conferir validez interpretativa, por meio de uma triangulação dos achados não apenas com a literatura, mas também com fontes documentais.

Ao abordar a formação permanente vinculada à especificidade da Educação Física, as falas dos entrevistados revelavam algumas situações particulares, que não foram citados quando tratavam do aspecto formativo de modo mais geral. A idéia de *atualização de conhecimento* emerge com bastante intensidade e é sobre isso que trataremos a seguir.

Reciclando conhecimentos

Quando os professores falavam de formação permanente voltada para a especificidade da Educação Física, ficavam cada vez mais evidentes alguns traços que marcam a concepção que têm a esse respeito. No caso específico da Educação Física, a formação continuada é associada à idéia de atualização de conhecimentos, renovação de conteúdos das aulas, idéias muito vinculadas ao conceito de *"reciclagem de conhecimentos"*. As falas a seguir ilustram bastante essa situação:

> A gente não pode estagnar, tudo é movimento, nessa vida. Eu vejo isso principalmente na nossa área, a Educação Física. Como as coisas mudam, como existem mudanças visíveis. Então, eu acho que a gente tem que estar sempre buscando novos conhecimentos, novas alternativas de trabalho [...] (VILMA, junho/1999).

> A nossa área, eu acho assim que surge muita coisa nova. Eu acho que é uma área que está crescendo muito e eu acho

> importante a gente estar sempre atualizada, então eu participo dos congressos [...] (LAURA, julho/1999).

A declaração acima se aproxima muito do significado que costuma ser veiculado nos eventos de formação permanente em Educação Física, organizados por associações profissionais e por entidades de iniciativa privada: atualização como ponto central para uma prática profissional eficaz (diferente do ideário presente nas atividades organizadas pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre).

Cabe destacar um evento em particular, que é o Encontro Nacional de Profissionais de Educação Física, realizado anualmente no Rio Grande do Sul, já em sua 30ª edição. Esse encontro reúne um número expressivo de professores das redes públicas gaúchas em virtude da "liberação de ponto", direito por eles conquistado.

Ao longo desses trinta anos, a identidade desse evento alterou-se bastante, deixando de priorizar questões de políticas públicas de ensino e lazer para aproximar-se mais dos "interesses do mercado". Isso se concretiza na ampliação do número de cursos oferecidos durante o evento, priorizando a atualização de conhecimentos instrumentais sobre modalidades esportivas ou práticas corporais vinculadas à área de Fitness.[114] Simultaneamente, o espaço para a discussão ou a formação voltada para questões pedagógicas foi drasticamente reduzido. Ainda que exista uma oferta considerável de cursos voltados para diferentes práticas corporais no âmbito escolar, a abordagem não costuma receber o trato pedagógico adequado ao contexto da escola. Essa mudança na identidade desse encontro e sua atual estrutura vem sendo questionada pelos professores.[115]

O interesse dos professores nesses cursos, assim como em outros oferecidos no circuito comercial, costuma estar vinculado à prática pedagógica que eles desenvolvem na escola. As buscas, no entanto, parecem resultar em freqüentes frustrações, pois, na maioria das vezes, as professoras avaliam esses cursos como muito superficiais e cada vez mais massificados.

Júlio se mostra insatisfeito com os cursos dos quais tem participado

---

[114] O termo Fitness costuma reunir práticas corporais que têm como objetivo o desenvolvimento da aptidão física.

[115] Sobre essa questão, ver Amaral (1999), Günther (2000) e Molina Neto (1996a).

nesses eventos, com relação ao seu interesse por dança:

> Porque existe uma massificação dos cursos e eles estão contratando, infelizmente, profissionais não qualificados, que não levam seriedade no trabalho e acabam comprometendo todo o assunto, que é a dança, que poderia ser melhor aproveitado pelos professores que vão lá. A maioria sai insatisfeito (JÚLIO, junho/1999).

Essa posição, no entanto, varia um pouco, dependendo da expectativa que cada professor cria em relação às atividades de formação que procura e o nível de discussão ou conhecimento que já possui da área. Para professores que estão com uma experiência mais recente no magistério, a busca de conhecimentos práticos para ampliação de repertório de atividades é mais importante e, nesse sentido, as necessidades parecem ser preenchidas, como ocorreu para Vilma:

> [...] era bem o que eu estava querendo sabe? Alternativas diferentes. Então eu me achei nesse curso, sabe? [...] Esses cursos que eu fiz ultimamente, foi mais o lado prático mesmo, idéias de coisas, está faltando subsídios teóricos também, que é o que eu estou te falando, que eu estou correndo atrás (junho/1999).

Para alguns professores, no entanto, a busca específica de alguns conhecimentos instrumentais não é apenas no sentido de uma mera atualização de repertório de atividades. Essa busca pode se constituir em uma qualificação da intervenção pedagógica que se realiza por meio de diferentes projetos.[116] Os projetos são vistos como espaços pedagógicos mais significativos para os alunos do que as próprias aulas e, a partir dessa idéia, procuram atividades de formação que os aproximem do conhecimento trazido pelos alunos e os capacitem a articular esses conhecimentos e superá-los. É o caso de Sueli e Júlio, que buscam atividades de formação voltadas para a dança:

> [...] eu quero fazer agora uma oficina de *funck*, eu acho que eu tenho que estar [...] é lógico que eu não tenho que ter a

[116] Dentro do processo de mudanças que vêm sendo desenvolvidas na Escola Cidadã, uma delas é a implementação de diferentes projetos que se realizam nas escolas, atendendo os alunos em turno inverso ao das aulas, oferecendo diferentes atividades, como: dança, teatro, oficinas de capoeira e outras modalidades.

padronização do movimento, mas eu tenho que ter uma coisa nova para passar para eles, porque eles são muito bons e eles querem mais passos novos. Eu acho que é uma coisa muito legal nessa oficina de dança" (SUELI, junho/1999).

[...] eu participei dos eventos com a dança, que é uma coisa que tem me ocupado muito o tempo ultimamente e que tem me trazido muita satisfação porque é um canal, e a escola está apoiando, a Secretaria está apoiando e eu estou apostando muito nessa atividade que é uma atividade de formação. Está dando certo e os alunos estão correspondendo (JÚLIO, junho/1999).

Não havendo um espaço sistemático para esse tipo de formação no interior da rede, esses cursos, feitos por iniciativa de entidades privadas, acabam por constituir-se num espaço complementar às formações oferecidas pela SMED. No entanto, a concepção de Educação Física hegemônica, na maioria desses eventos, não costuma contemplar as concepções mais críticas.

Em alguns seminários (internacional e nacional) realizados mais recentemente pela SMED, também foram desenvolvidas mesas específicas[117] nas quais se tratou de temas ligados à corporeidade, pedagogia do movimento, a partir de diferentes abordagens. Foram, no entanto, eventos isolados, cuja repercussão acabou ficando muito limitada e sem margem para uma continuidade. A principal questão levantada pelos professores é justamente a ausência de uma ação contínua de formação, que contemple aspectos específicos da Educação Física, visando a nortear a construção de uma nova prática pedagógica na escola organizada por ciclos.

A maioria dos professores demonstra não se satisfazer apenas com encontros para *"trocar experiências"*. O desejo manifestado por muitos deles é de um espaço de estudo, de reflexão com seus pares, que lhes possibilite (re)elaborar e qualificar sua prática pedagógica. Essa necessidade pode ser sentida nas falas abaixo:

Eu hoje tenho clareza disto: nós precisamos ter uma pro-

[117] Dois exemplos recentes de mesas específicas no Seminário Internacional de Reorientação Curricular: "O corpo que não vai à escola" (1997) e "Pedagogias do corpo" (1999).

> posta para a área de EF, que é claro, não esteja desvinculada de uma proposta maior da escola, mas que tenha sua identidade, que saiba para onde ir, que um aluno que veio de um ciclo, ou de um ano ciclo não repita as mesmas coisas, as mesmas atividades com outro professor, que se tenha um currículo, dentro de uma proposta de trabalho, um currículo determinado, de ações, de atividades, de conteúdos, vinculados a uma proposta de trabalhar, a forma com que o professor vai desenvolver esses conteúdos junto aos seus alunos e é claro, junto à escola, vinculado ao trabalho da escola (FERNANDO, julho/1999).

> [...] a gente (professores de áreas específicas) pensou em organizar um currículo pensando na escola ciclada, pensando no trabalho interdisciplinar mas, para isso, a gente precisava realmente ter mais tempo de estudo e dentro da escola não se tem, pelo contrário, até isso a própria SMED é culpada porque eles tentam realmente que o professor, dentro da escola, tenha sua carga horária totalmente tomada. Quando não está tomada está com reunião e a reunião é uma vez por semana, aquelas duas horinhas e deu e, em geral, já tem pauta programada então fica superdifícil para cavar um outro espaço. A gente tentou mas não foi adiante, faltou até, de repente, persistência da gente, mais organização, mas não deu (MARTA, junho/1999)

As duas falas se aproximam na inquietação diante do novo, que ainda não está bem delineado e me parece que construção exige espaços de reflexão em um movimento permanente entre o coletivo da escola como um todo e com seus pares de áreas mais específicas. Mesmo a estruturação por áreas que englobam disciplinas próximas, como o caso da Educação Física, dentro da área de expressão junto com outras disciplinas, nem sempre parece responder às necessidades mais específicas do professorado dessa disciplina.

A existência de um espaço no interior das escolas, por si, não é garantia que este venha a se constituir em um momento de estudo e reflexão mais aprofundado. Esse tipo de encontro já existiu em algumas escolas e, apesar de ser considerado como importante pelos professores, ao longo do tempo, acabou por se tornar um momento de preparação de atividades realizadas na escola, de caráter mais ativista, mas sem um projeto de estudo ou

de reflexão mais profunda sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, como nos revela Ana:

> Tu esteve presente, tu viste quantas reuniões a gente pode discutir assuntos, sempre tem alguma coisa que a gente pode discutir, mas também a gente brinca, fala de outras coisas, é um momento de interação, nesse campo é bom, que é um momento que a gente está ali todo mundo e havendo trocas, mas, como eu te falei, é uma hora só de reunião, é uma hora e pouco, eu acho pouco tempo. Quando tu começa a planejar alguma coisa e decidir, já está na hora de ir embora [...]. Olha, desde que eu estou aqui, que eu me lembre [...] até para passar as informações, quando trazia das outras reuniões, era difícil, porque você sabe como é, num grupo é difícil, ainda mais Educação Física, o pessoal gosta de falar e de comentar bastante, o pessoal é bem alegre e falante, às vezes a reunião caía para outro lado e era difícil retomar. Mas o pessoal, quando é exigido, eles pegam, quando: 'Ah, é para fazer, então vamos fazer!' (ANA, junho/1999)

De fato, em muitas reuniões, é possível presenciar discussões interessantes, mas, sobretudo, é necessária a implantação de uma sistemática em que essas discussões possam se constituir em um espaço mais efetivo de formação.

A reaproximação da Universidade é vista pelos professores como positiva, com a ressalva de que haja um movimento de aproximação de ambas as partes, tendo como foco a prática docente exercida nas escolas. É Ana, novamente, quem expressa esse afastamento como uma perda no seu processo formativo:

> "[...] como eu disse, eu gostaria de voltar a ter estagiários aqui na escola. Até é uma pena assim de não ter estagiários. Essa escola abrigava estagiários que vinham trabalhar. Eu sempre trabalhei junto com eles, assistindo, dando orientação, ficando junto com os alunos e eles sempre me trouxeram trocas também, coisas novas da faculdade, no teu dia-a-dia. Quando tu começa assim, depois de muitos anos de profissão, tu vai te ausentando um pouco da universidade. Se tu não tem um motivo muito sério, uma coisa muito forte para te levar lá, tu acaba não indo mais, então era um canal, um meio sabe, e eu acho importante [...] (junho/1999).

A fala de Ana se aproxima do que Marques (199, p. 198) manifesta, com relação à aproximação da escola e Universidade, em uma perspectiva de formação permanente:

> Deve o educador egresso da universidade sempre voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou.

Uma proximidade efetiva entre esses dois espaços pode constituir um avanço significativo para que os professores não sejam "engolidos" pela rotina do dia-a-dia e, por outro lado, possibilite aos futuros professores uma aproximação com o mundo real onde possivelmente irão atuar, bem como aos docentes universitários um permanente estado de reflexão sobre a prática pedagógica da Educação Física escolar.

Durante as falas, foi relembrado o período da ativação curricular, que parece ser uma referência central no processo dos entrevistados que já estão na rede há mais de dez anos. O conjunto de ações realizadas nesse período parece ter fornecido bases importantes para um processo de reflexão sobre as concepções de Educação Física que até então vinham norteando a prática pedagógica desses professores, indicando que outras perspectivas poderiam ser buscadas. A fala de Fernando retrata exatamente isso:

> Nós já tivemos momentos, em 91, 92, 93, nós tivemos um movimento que, para a área foi bastante significativo. Houve um crescimento bastante grande, nessas questões de trocas de experiências, relatos e apresentações de vídeos de aula, discussões sobre os trabalhos que estavam sendo executados nas escolas [...] hoje infelizmente eu não percebo isso. Hoje a impressão que eu tenho é que existe um vazio, um vazio bem concreto assim ó: quem quiser buscar alguma coisa tem que ir à luta, e a gente não tem mais disponibilidade de leituras, disponibilidade de discussão, quer dizer, essa coisa de leitura, não existe mais incentivo por parte de ninguém, quer dizer, é individual. Se eu quero buscar alguma formação, eu, com a minha vontade, com meu interesse, com meus recursos, eu é que vou ter que adquirir um livro, eu é que vou ter que fazer um curso fora da minha carga horária de trabalho [...] (julho/1999).

A fala de Fernando revela, de forma bastante explícita, uma reivindicação legítima: uma formação que contemple a especificidade da Educação Física e que se movimente entre a prática pedagógica que desenvolve e uma busca teórica. Por outro lado, talvez de forma menos visível, revela também a falta do hábito de leituras que possam contribuir para seu processo formativo.

A questão da leitura apareceu nas entrevistas, variando entre uma quase ausência de leituras até o hábito regular, com um caráter mais abrangente, do que apenas uma leitura específica sobre Educação Física.

Nara expressa um sentimento que parece completar o que foi dito acima por Fernando, com relação à leitura feita de forma isolada, descolada de um processo de discussão com um grupo:

> Eu assim ó, eu tenho lido muito pouco, tenho lido muito pouco e uma das coisas que eu acho que faz a gente querer ler pouco é tu não ter um momento para discutir, então eu acabo lendo e guardando para mim [...] (julho/1999).

Para alguns professores, as dificuldades que surgem no dia-a-dia, conseqüência das mudanças sociais e de novas propostas teóricas para enfrentá-las, parecem exercer um efeito desafiador que os impulsiona a buscar, mesmo individualmente, algumas respostas. Esse parece ser o caso de Marta, que vincula o hábito da leitura com sua formação acadêmica, mas também com o dia-a-dia:

> Agora o hábito mesmo eu acho que eu peguei desse referencial mais acadêmico, depois no meu dia-a-dia porque tu começa a sentir falta, meu Deus; ai, estão falando em construtivismo, o que é construtivismo? Estão me contando um monte de coisas, mas deixa eu ir buscar, o que o Fulano disse, o que o outro disse [...] Construtivismo pós-piagetiano, tu tem que ir lá na fonte, tem que procurar, tem que ler (junho/1999).

Quando Marta se inteirou das interpretações de suas entrevistas, voltamos a falar sobre a questão de leituras e ela relatou que, na escola onde atuava, procuravam trocar textos para leituras e, quando possível conversavam sobre o que liam. Essa situação deve ser destacada, porém lembrando que essa escola parece ter um trabalho coletivo bastante articulado,

bem avançado nas discussões sobre interdisciplinaridade, se comparada com outras escolas participantes da investigação. Esse fato impõe considerar a importância de uma articulação entre a ação maior da SMED e as ações no interior da escola, que fortaleçam iniciativas autônomas a partir do coletivo que atua na escola.

A falta de tempo é um fator bastante limitante para que os professores leiam mais. Hélio manifesta essa dificuldade:

> Para ler, para tu tirar um livro da biblioteca, tempo para ir na biblioteca a gente não tem, o período vago que já tem é para botar os registros em dia, as folhas de chamada, para registrar os conteúdos que tu trabalhou naquele dia e não teve tempo para registrar, e sessenta horas trabalhando, eu trabalho de manhã, de tarde e algumas noites, é o meu caso. A gente lê alguma revista, algo assim que seja mais rápido assim [...] um livro pode ser útil, no meu caso assim, eu precisaria de bastante motivação para isso, para vencer essa carga brutal de trabalho (maio/1999).

Ana, que não tem uma carga horária tão intensa quanto Hélio, também vê sua capacidade de leitura ser vencida, nos últimos tempos, pelo cansaço:

> [...] é difícil, dá sono, depois de um dia de trabalho. Não tenho lido. Sinceramente, sou uma pessoa que adora ler, gostaria de ler muito mais do que eu leio, principalmente livros, tenho um monte de livros lá que estão à minha espera, que eu adquiri em feiras de livros passadas, não só da área de Educação Física, romances, novelas, mas o problema está sendo [...] ultimamente o que eu tenho lido é jornal e Veja, semanal, para ser bem sincera, são as duas coisas que eu tenho lido ultimamente (junho/1999).

A falta de hábito, somada ao cansaço e ao grande volume de trabalho a que estão submetidos parece estar limitando as leituras de muitos professores. Problema superado, em parte, pela troca de livros com colegas, independente dos temas de leituras, o que facilita o acesso, tanto por uma questão de tempo como financeira. Ainda assim, a leitura não parece estar sendo um estímulo a reflexões mais profundas no âmbito da prática pedagógica.

Construindo caminhos

Em setembro de 1999, foi oferecida uma atividade de formação aos professores da Rede Municipal, com a duração de quarenta horas, resultado de uma solicitação da SMED aos docentes da ESEF/UFRGS.

A realização dessa formação parece demonstrar sensibilidade, por parte da SMED, com referência à reivindicação dos professores de Educação Física da Rede. Ainda que essa atividade tenha contemplado apenas uma parcela de professores, a participação interessada demonstrou que, de fato, esse parecia ser um momento significativo para a qualificação da prática docente da Educação Física nas escolas de Rede Municipal. Da mesma forma, entendo que tenha sido um momento valioso para os docentes universitários que estiveram envolvidos, a fim de que possam, também eles, qualificar sua ação na formação de futuros professores.[118]

Durante os encontros, chamou a atenção o fato de que muitos professores participaram ativamente das discussões, trazendo elementos que, por vezes, complementavam as falas dos palestrantes ou mesmo se opunham, possibilitando-lhes conhecer aspectos importantes que compõem o saber[119] construído no dia-a-dia das escolas.[120]

A diminuição da distância entre o universo acadêmico e o *"chão da escola"* vem sendo cada vez mais freqüente nas discussões e investigações que tratam de formação de professores. Os caminhos para a construção de um ensino público de qualidade parece indicar essa direção. A realização dessa formação nas dependências da Universidade pode representar um retorno dos professores a um espaço do qual se distanciaram, pode se constituir ainda em uma forma de acesso à produção acadêmica mais recente.

Esse retorno à formação específica pode significar, ainda, um avanço

---

[118] No ano de 2001, teve início o FÓRUM PERMANENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RME-PA, por iniciativa da SMED. Esse processo sofreu uma interrupção no ano de 2002, devido à alteração de orientação política à frente da SMED.

[119] A respeito da divisão entre *"saberes"* e *"conhecimento"*, ver Collares et al. (1999), que faz uma reflexão muito pertinente em torno dos significados que envolvem essa divisão.

[120] É importante destacar que, para os autores deste trabalho, saber não é um substantivo, mas um verbo. Não é algo que se acumula, como o capital na perspectiva capitalista, mas estar consciente e atuante no mundo da vida.

na proposta interdisciplinar, a partir de uma clareza maior das possibilidades da própria Educação Física dentro do projeto político-pedagógico da escola. Trazer elementos das correntes mais progressistas da Educação Física para o interior da escola, pode oferecer um suporte importante na construção, por exemplo, dos complexos temáticos.

Do trabalho de campo emergiu uma inquietação sobre a necessidade de um processo mais sistemático de registro das práticas pedagógicas e do que vem sendo realizado nas escolas dessa Rede. Em meio a todos os conflitos que acompanham a implantação dos ciclos de formação, foi possível constatar a busca de grande parte dos professores para adequar sua prática aos novos espaços e tempos pedagógicos que estão sendo construídos. A trajetória de cada escola é única e nem sempre linear. Entre avanços e recuos, tem lugar a elaboração de novos conhecimentos, ainda que nem sempre os próprios professores expressem ter plena consciência disso.

Nas entrevistas, ficou muito clara a importância que os professores conferem à realização de um registro sistemático de sua prática, porém não é algo que faça parte do seu cotidiano, com poucas exceções.

Paula, apesar de não ter o hábito de realizar registros sistemáticos, entende que esse tipo de procedimento é importante como forma de preservar a trajetória de um processo, a fim de que não se perca no dia-a-dia:

> Eu acho importante, acho que seja importante para que as coisas fiquem, o nome já é: *registros*, para que as coisas fiquem registradas, para que não se perca. Tem muita coisa que a gente faz, muito trabalho que as pessoas fazem que a gente fica, passa e a gente esquece. Eu acho que o registro é para isso mesmo, para que as coisas fiquem, dando certo ou não, para que a gente possa aprimorar o que já foi feito. Eu considero bem importante registrar, independente de eu fazer ou não, acredito que seja bem importante mesmo para o trabalho todo, não só da Educação Física, mas geral (agosto/1999).

As turmas de progressão,[121] por exemplo, têm exigido um trabalho

[121] Turmas de progressão se constituem em classes formadas por alunos que, por reprovações, entrada tardia na escola ou afastamento dos estudos, se encontram defasados com relação aos colegas de sua faixa etária. Sendo assim, foram criadas as referidas turmas como alternativa para que eles venham a se preparar para serem inseridos em turmas adequadas.

pedagógico até então desconhecido para os professores. Esse caminho envolve a criação de novos conhecimentos que vão sendo revistos e (re)elaborados durante o andamento do próprio processo.

Assegurar o tempo de registros e sistematizações deste trabalho por parte da estrutura administrativa e, por outro lado, o exercício da disciplina dos próprios professores nesse sentido poderia resultar na sistematização de alguns indicativos valiosos para uma nova concepção de Educação Física, a partir de novos espaços e tempos pedagógicos.

Telma e Vilma costumam fazer registros a partir de sua prática pedagógica. Ambas trazem a relevância que isso tem para uma intervenção pedagógica qualificada e também como suporte para uma avaliação formativa:

> Eu costumo fazer, é o que eu te disse, eu procuro assim, sou uma pessoa bastante disciplinada, principalmente nesse trabalho com séries iniciais. Eu tenho tido assim um trabalho mais detalhado. Eu registro todas as atividades, depois da atividade desenvolvida eu anoto o que deu certo, o que não deu, o que eu preciso melhorar, então eu estou bastante disciplinada, tenho registrado sim, tenho planejado todas as atividades, então esse ano eu tenho tido um pouco mais de tempo.[...] eu estou vendo um resultado bem melhor do meu trabalho depois do registro (TELMA, junho/1999).

Vilma acrescenta a importância do retorno para os alunos na avaliação formativa:

> Eu sempre faço uma avaliação com os alunos assim, mais uma avaliação geral assim, minha, deles e das aulas [...] eu prefiro verbal porque eles conseguem falar melhor, se expressar melhor. Então a gente sempre faz e eu tenho esses registros, eu posso voltar atrás e ver: bom, de tudo o que eu fiz, o que realmente ficou para eles, o que não ficou, o que eu posso trabalhar melhor, porque eu acho que com isso a gente tem um subsídio para dizer: 'báh,[122] isso não pegou, mas por que será que não pegou?' Eles não gostaram, eu não intervi de forma correta [...] porque isso para mim é novo, então se eu não tiver um registro eu me perco (junho/1999).

[122] Trata-se de uma expressão regional que, embora menos conhecida fora do Rio Grande do Sul, confere ênfase à fala.

Esse tipo de procedimento permite uma *"reflexão sobre a ação"* tal como proposta por Schön (1995), em que o professor estabelece um tempo, após a realização do ato pedagógico, para pensar sobre suas observações, os significados atribuídos a cada situação ocorrida e possíveis reestruturações para ações futuras. É um processo descritivo que exige palavras, é o registro em si.

Por outro lado, não havendo registros descritivos, não caracteriza a inexistência de um processo reflexivo, apenas dá-se de forma diferenciada, *durante a ação* em que as possíveis alterações se efetivam já no decorrer do ato pedagógico.[123] Aqui se questiona a profundidade desse segundo processo e sua contribuição ao longo da prática pedagógica.

Júlio prioriza o retorno direto para o aluno, mas sem um registro por escrito, apenas faz um "registro mental" que é bastante freqüente entre os professores entrevistados:

> Eu vejo mais necessidade de conversar com o aluno. Converso muito com eles e ao invés de eu cobrar deles e eles cobrarem de mim, eu faço os meus registros orais assim com eles. Nós sentamos muito para conversar sobre aquilo que fizemos ou como vamos fazer (junho/1999).

É uma posição semelhante à de uma outra professora, porém esta traz uma peculiaridade com relação ao trabalho diferenciado que realiza em uma escola especial:

> Não tenho muito o costume de fazer registros. O meu registro é na minha cabeça. Dentro de mim estão registradas todas as coisas que vieram perpassando desde março, digamos, até agora. Na escola especial, eu registro, até porque eu tenho que fazer parecer descritivo, então tem algumas coisas, algumas palavras-chave que eu preciso marcar [...] aqui, na escola regular, eu não tenho como costume fazer, mas algumas coisas eu tenho registrado, alguns fatos que ficam marcados, algumas coisas que aconteceram, significativas, eu marco no meu próprio caderno, que eu tenho aqui, para ver em casa. E eu, como tu viste ontem durante a aula (refere-se a uma aula que eu observei), pontuo muito os acontecimentos, então eu não fico com esse apontamento para mim, no meu caderno, eu fico com esse apontamento

[123] Ibid.

> dentro de mim e procuro fazer essa passagem para os alunos. Eu procuro trazer essa reflexão para eles [...] (ROSA, junho/1999).

O uso de registros como suporte para a elaboração de pareceres descritivos dos alunos, embora tenha sido colocado no contexto de escola especial, é uma tendência a se instalar na rotina das escolas, uma vez que vem sendo intensificada a prática de avaliação formativa, de caráter permanente, e a confecção de pareceres descritivos para todos os alunos da Rede.

O registro pode, ainda, adquirir um caráter menos relevante na Educação Física, devido ao papel ou ao *status* que o próprio professor atribui a essa disciplina. No caso de Érica, que atua como professora de disciplinas "teóricas" e também Educação Física, a valoração do registro é bastante diferenciada em cada situação:

> [...] então, eu tenho assim, eu tenho ali o caderno, direitinho, então o que o aluno entrega, o que ele não entrega, porque não fez o tema, quem trouxe tal tarefa, quem fez o mapa, quem fez o cartaz. Isso dentro da sala de aula eu cobro muito, já na Educação Física, não. Na Educação Física eu tomo nota do uniforme, nem é uniforme, a roupa adequada para a prática da EF mesmo, que é anotada e, ao fazer ou não fazer, participar mais ou menos, até porque a aula de Educação Física tem menos dificuldade do que na sala de aula (julho/99).

Nesse caso, o registro parece funcionar mais como um instrumento de controle, em que a conduta dos alunos é avaliada. A separação entre a Educação Física e as disciplinas de "sala de aula" reportam à divisão entre disciplinas examináveis e não examináveis (BALL, 1989).

Para Perrenoud (1993), é o envolvimento afetivo com o processo que constitui a necessidade dos professores de compreender e reinterpretar os acontecimentos vividos na prática. Ainda que a "releitura da experiência" em muitos casos leve à confirmação da prática que já vem sendo exercida, poderia tornar-se um fator de mudança mediante uma outra organização, que possibilitasse trabalhos e discussões coletivas. Esse avanço exige que novas formas de relação se estabeleçam, em que a confiança se sobreponha ao receio de se exporem ou submeter suas práticas à discussão com colegas.

Nessa mesma linha, Imbernón (2001) sugere o paradigma colaborativo como aspecto fundamental para uma formação de professores centrada na escola, que deve tornar-se foco do processo ação-reflexão-ação. Tal paradigma leva à superação da privacidade do ato pedagógico para torná-lo público, assim como a passagem de uma atitude individual para uma ação coletiva autônoma e auto-regulada. Ainda para esse autor, os professores, sujeitos de sua própria formação, desenvolvem uma *epistemologia da prática* que pode ser entendida como um quadro teórico realizado a partir de sua própria prática.

A noção de epistemologia da prática parece-me relevante, mas vale lembrar que será sua passagem para uma *epistemologia crítica* que possibilita a transposição de um modelo prático-reflexivo para uma prática dialética. A busca do sentido das práticas pedagógicas, nessa perspectiva, procura suas raízes também nos valores interiorizados ao longo da vida, dentro de uma construção histórica na qual os professores constituem-se como tais submetidos a elementos que condicionam sua prática (GHEDIN, 2002). Trata-se, portanto, de um processo de reflexão que se movimenta do individual para o coletivo de forma circular, num processo sistemático e com uma atitude crítica, geradora de ações transformadoras.

Referências

AMARAL, L.; MOLINA NETO, V. A formação dos professores de educação física a partir dos eventos com carga horária reduzida. ENCONTRO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 25., 1999, Capão da Canoa. **Anais** ... Porto Alegre, APEF, 1999.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

COLLARES, C. et al. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p. 202-219, dez. 1999.

CONTRERAS, J. D. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

DICKER, G. A formação e a prática do professorado: passado, presente e futuro da mudança. In: SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. dos. **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: SMED/PMPA, 1997. p. 206-241.

FARIA JUNIOR, A. G. Perspectivas na formação profissional em educação física. In: MOREIRA, W. W. **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p.227-238.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.129-150.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GÜNTHER, M. C. C. Encontro nacional dos profissionais de educação física: reflexões sobre sua importância na formação permanente de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA, 7., 2000, Gramado. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 513-518.

IMBERNÓN, F. **La formación del professorado**. 2. ed. Barcelona: Paidós, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JAPIASSÚ, H. **A pedagogia da incerteza.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MOLINA NETO, V. **La cultura docente del professorado de las escuelas públicas de Porto Alegre.** Barcelona, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de didática e Organização educativa, Universidade de Barcelona, 1996a.

MOLINA NETO, V.; CORDERO, G. Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de Educação Física de 2º grau de Barcelona. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Florianópolis, v. 18, n.1, p.16-26, set. 1996(b).

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 31-44, set. 1997.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, São Paulo, v. 18, n. 1. set. 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid: Morata, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. **Pátio**, Porto Alegre, ano I, n.0, p. 34-41, fev./abr. 1997.

SCHÖN, D. **La formación de profissionales reflexivos.** Madrid: Paidós, 1998.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA RELACIONADA COM A TEMÁTICA "FORMAÇÃO DE PROFESSORES" NA REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: 1979 A 2003

Ana Sheila Fernandes Costa , Ana Flavia Cruvinel, Josyele Cardoso Machado, Michele Silva Sacardo, Joiciane Aparecida de Souza, Keila Cristina Pinto e Lana Ferreira de Lima[124]

Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa realizada por membros do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física, Esportes e Educação Especial (NUTESES), o qual teve por objetivo analisar, na perspectiva técnico-metodológica e teórico-epistemológica, a produção científica veiculada em artigos publicados nos periódicos da área de Educação Física, mais especificamente na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), entre 1979 e 2003, referente à temática "formação de professores."

O interesse pela análise de artigos que enfocaram o tema da formação de professores na RBCE reside no fato de termos constatado a existência de poucos trabalhos que tiveram como objeto de investigação a análise da produção científica relacionada com a temática formação de professores, difundida pelos periódicos da área da Educação Física. Nesse sentido, a questão central que orientou este estudo pode ser assim formulada: quais as características técnico-metodológicas e teórico-epistemológicas dos artigos publicados nas revistas científicas da área de Educação Física, mais especificamente na RBCE, com temáticas associadas à formação de professores no período de 1979 a 2003?

Para responder à questão de nosso estudo, formulamos algumas perguntas norteadoras, quais sejam:

1- Quais as características da RBCE no que se refere a seus aspectos históricos (criação e justificativa), objetivos, periodicidade e principais

[124] Membros pesquisadores do NUTESES/UFU.

modificações pelas quais passou no período estudado?

2- Quais as características e tendências dos artigos que abordaram questões sobre a formação de professores? Quais foram seus autores, as temáticas, os problemas priorizados e os principais objetivos?

A opção por desenvolver um estudo que analisasse os periódicos de uma determinada área do conhecimento está no fato de entendermos essas publicações como importantes veículos de difusão do saber produzido nos programas de pós-graduação e em outras instâncias de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a definição pela RBCE deve-se ao fato de essa revista se constituir em uma publicação oficial do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade esta que representa os profissionais da área da Educação Física em todo o País.

O estudo caracteriza-se, portanto, como uma pesquisa de caráter epistemológico do tipo bibliográfico-documental, visto que a principal fonte de coleta de dados foi a RBCE e os artigos relativos à temática "formação de professores", publicados no período de 1979 a 2003.

As revistas científicas apresentam, em suas estruturas, diferentes formas de publicações e divulgação do conhecimento, como as sessões de: artigos, resenhas, pontos de vista, ensaios, entrevistas, opiniões dentre outras. Entretanto, neste estudo, foram considerados, para a análise, apenas os textos caracterizados como artigos pela própria revista, isto é, os textos publicados na seção de artigos.

As principais técnicas adotadas para coletar os dados foram: o levantamento documental e bibliográfico. Já as etapas previstas para a coleta dos dados foram as seguintes:

a) identificação de aspectos históricos relacionados com a RBCE, como ano de criação, justificativa, objetivos, periodicidade e principais mudanças pelas quais passou no período estudado;

b) identificação dos artigos com o tema da formação de professores, por meio da leitura de todos os sumários das revistas analisadas;

c) leitura integral dos artigos identificados;

d) registro dos dados em ficha elaborada de acordo com as questões formuladas para o estudo;

e) análise dos dados coletados.

A amostragem do estudo foi obtida pela técnica de seleção estratificada e sistemática. A partir da seleção, os trabalhos foram organizados em ordem cronológica, conforme suas datas de publicação. Após essa organização, realizamos uma leitura seletiva dos artigos, visando a selecionar todos aqueles cujas temáticas estiveram relacionadas com a questão da formação profissional. Desse modo, foram identificados, no período de 1979 a 2003, um total de 21 artigos com o referido tema.

Os dados dos artigos selecionados foram coletados a partir de perguntas específicas sobre o texto de cada um. Utilizamos, para tanto, uma ficha, a qual foi adaptada a partir das fichas elaboradas por Silva (1990 e 1997) e Sousa (1999), contendo os seguintes itens:

a) ano de publicação;
b) autor;
c) título;
d) temática;
e) problemas priorizados;
f) os objetivos gerais.

Em face a isso, organizamos o presente texto em dois momentos. No primeiro, fazemos uma rápida consideração sobre os estudos já realizados nas áreas da Educação e Educação Física que discutiram o tema "formação de professores", bem como aqueles que investigaram a produção científica dessas áreas. O segundo momento é dedicado às análises das principais características da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, no que se refere a seus aspectos históricos (criação e justificativa); objetivos, periodicidade e principais modificações nela ocorrida no período estudado. Apresentamos, ainda, as análises referentes aos artigos desse periódico cujas temáticas estiveram voltadas para a questão da formação de professores. Por último, apresentamos nossas considerações finais.

O tema formação de professores nas pesquisas em Educação e Educação Física

Na última década do século passado, em que observamos mudanças substanciais nos campos econômico, político, cultural, científico e tecnológico de todos os países, percebemos que a Educação passou a ser

considerada o ponto nevrálgico de todas as medidas e reformas políticas. Isso porque a melhoria do sistema educacional e, conseqüentemente, da qualidade de ensino passou a ser vista, tanto pelos países periféricos quanto pelos centrais, como o meio principal de se garantir a formação de profissionais com capacidade de operar no mundo globalizado.

A análise da literatura que trata da formação do profissional da educação nos permite afirmar que a sociedade ocidental vem se mostrando preocupada diante dos resultados insatisfatórios dos processos de escolarização e, em virtude disso, cada vez mais tem voltado sua atenção para o professor, como profissional responsável pela qualidade do trabalho educativo desenvolvido no contexto da aula e da escola. Em face a isso, grande parte dos países ocidentais vem buscando constituir comissões com vistas não só a discutir mas também elaborar propostas de reforma para os anacrônicos e insatisfatórios cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação desses profissionais. Segundo Gómez (1995), a formação profissional dos professores tornou-se, atualmente, o principal eixo de discussões e vem dando origem à realização de seminários, congressos, conferências e publicações sobre essa complexa e controvertida temática.

No Brasil o tema "formação de professores" passou a ser destaque nos eventos sobre educação, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, período este em que a sociedade brasileira começava a vivenciar o início da abertura democrática assumida pelos últimos Governos militares. Iniciava-se, assim, a reivindicação por uma revisão do projeto de sociedade, até então vigente, bem como a reformulação do sistema educacional brasileiro, principalmente, dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (BRZEZINSKI, 1996).

Vamos observar que, em função disso, diversos autores se preocuparam em discutir a problemática da formação profissional levando a um aumento significativo da produção voltada para essa temática nos programas de mestrado e doutorado na área da Educação e Educação Física.

Assim, podemos considerar que alguns pesquisadores já se detiveram a analisar a questão da formação profissional na área da Educação. Esses estudos estiveram voltados basicamente para a análise da prática pedagógica, para a problemática da Prática de Ensino e estágios supervisionados,

indicando a dissociação teórico-prática como um dos principais aspectos que comprometem a preparação dos educadores. Destacamos, por exemplo, os trabalhos de Pimenta (1995, 1996) e Freitas (1996).

Pimenta (1995) desenvolveu pesquisa em que analisou as atividades de estágio nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs),[125] buscando identificar possíveis avanços na direção da unidade teoria-prática. Enfatizou que professores e alunos consideram essa atividade importante por possibilitar tomar como objeto de reflexão e discussão os elementos da prática vivenciada, além de propiciar um conhecimento da realidade na qual irão atuar.

Entretanto, verificou que, embora a Pedagogia e a Didática fossem instrumentos importantes para a viabilização da unidade teórico-prática, a reflexão pedagógico-didática se encontrava presente de forma precária nos cursos de formação profissional. Propôs, em frente a essas constatações, que os currículos dos cursos passassem a propiciar aos alunos situações que favorecessem captar a práxis educativa no conjunto das relações sociais, na qual está inserida, pois o estudo sistemático dessa atividade e suas contradições, conflitos e possibilidades é que servirá de referencial para a elaboração de uma nova práxis.

Essa mesma autora publicou artigo no qual explicitou que as pesquisas vêm demonstrando que os cursos responsáveis pela preparação de professores, ao desenvolverem um currículo formal com conceitos e atividades de estágio distanciados da realidade das escolas, não possibilitam aos alunos apreender as contradições presentes na prática social de educar e, assim, pouco vêm contribuindo para criar uma identidade do profissional docente.[126]

Essa autora chama a atenção para o fato de que, levando-se em consideração a natureza do trabalho docente, espera-se dos cursos de licencia-

---

[125] Os CEFAMs foram criados nos anos 80 como um projeto nacional alternativo à Habilitação Magistério, portanto não apresentam características de ensino superior. Entretanto, fazemos referência ao Projeto CEFAM, em nosso estudo, visto que a análise das atividades de estágio desenvolvida no âmbito dessa habilitação aponta a compreensão do estágio como unidade entre teoria e prática.

[126] Nesse artigo, a autora também discute aspectos tais como: formação inicial e continuada, construção da identidade do professor, saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática.

tura não só a habilitação para o exercício da profissão, mas sobretudo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos futuros docentes construir suas identidades como professores e seus saberes-fazeres, a partir das necessidades e desafios que a atividade pedagógica lhes apresenta no cotidiano, bem como desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade e assim poderem reelaborar seus conhecimentos (PIMENTA, 1995).

Nesse sentido, defende que, ao se pensar a formação do professor, deve-se fazê-lo englobando a formação inicial e a contínua, o que significa reconhecer esse profissional como um intelectual crítico em constante processo de formação e que investiga sua própria prática com vistas a produzir novos conhecimentos (PIMENTA, 1996, p. 75-87).

Por sua vez, Freitas (1996) realizou estudo em que analisou o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e estágio supervisionado no curso de Pedagogia, levantando indagações como: qual a concepção de produção de conhecimento presente na estrutura do curso de Pedagogia? Que condições e concepções de trabalho presentes na disciplina prática de ensino e estágio supervisionado possibilitam compreender e lidar com a dicotomia teoria-prática no decorrer dos estágios? A proposta da disciplina Prática de Ensino permite aos alunos compreenderem a organização do trabalho pedagógico inserido no processo de trabalho do modo de produção capitalista? A autora concluiu que a forma marcadamente propedêutica como se estrutura o currículo dos cursos contribui para acentuar a dicotomia entre disciplinas teóricas e práticas, as quais, ao serem colocadas em diferentes momentos do percurso acadêmico, contribuem para aumentar o distanciamento entre o aluno e o mundo do trabalho.

Marques (2000), por sua vez, desenvolveu estudo em que objetivou analisar, nos cursos de formação de professores, o que se entende por formação em suas dimensões profissional e pedagógica bem como investigar os pressupostos teórico-metodológicos e a dinâmica curricular, como unidade processual do curso de referência.

Segundo esse autor, o arcabouço estruturante das especificidades das profissões é constituído pelas formalidades presentes no processo de formação, cabendo à educação organizar espaços e tempos formais a fim de garantir uma formação sistemática. Afirma ainda serem indissociáveis a

dimensão hermenêutica do ensino e o princípio educativo da pesquisa, as quais não podem desvincular-se da extensão universitária como presença ativa nas práticas sociais do contexto, sempre articuladas com as dimensões ética e política. Esse autor aponta ainda que, por meio das situações vivenciadas e desafios no contexto da atuação profissional, e no próprio exercício autônomo da profissão, é que se deve reconstruir o núcleo orgânico da atuação/formação.

Ao tratar do educador no mundo atual, Marques (2000) destaca que a exigência posta é que ele tenha preparo específico em tarefas peculiares e dedicação exclusiva. Exigência com a qual concorda ao ressaltar a importância de um professor/educador especializado em educação capaz de conduzir o processo educativo: do pensar ao agir, fazer e avaliar. Deixa explícito que profissão de educador é um compromisso coletivo solidário, visto que a educação é obra desse coletivo e está centrada na sua totalidade.

No que se refere à área específica da Educação Física, observa-se que problemas relacionados com formação profissional vêm sendo apontados desde o início dos anos 80. Destacamos, assim, o estudo realizado por Carmo (1982), que teve por finalidade identificar, a partir da análise dos objetivos, das questões explicitadas nos planos de ensino das disciplinas e dos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, que conhecimentos, habilidades e capacidades intelectuais estavam sendo solicitados por eles no processo de formação.

O autor concluiu que os profissionais da área de Educação Física estavam sendo formados num processo que enfatizava o desenvolvimento das mais simples capacidades e habilidades intelectuais, como a memorização ou recognição. Já categorias mais complexas (como aplicação, análise, análise crítica e síntese) poucas vezes eram oferecidas, o que tendia a ser reproduzido pelos futuros docentes em suas práticas pedagógicas. Constatou, ainda, que os cursos de licenciatura em Educação Física não estavam conseguindo formar profissionais nem com consciência política nem com competência técnica, e que não havia indícios de que o conhecimento apreendido pelos alunos estivesse sendo utilizado em outras situações de ensino-aprendizagem. Propôs, em face a isso, que se promovesse uma reorganização didático-pedagógica dos conteúdos dos currículos educacionais a partir de um trabalho coletivo de educadores das mais variadas for-

mações (CARMO, 1982).

O autor afirmava, naquela ocasião, que, no contexto socioeconômico, político e educacional brasileiro, a área da Educação Física atravessava uma fase de desprestígio cujas causas apresentavam explicações as mais variadas possíveis, dentre as quais se destacavam a quase impossibilidade de docentes, que atuavam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, se especializarem e o esvaziamento da competência do professor, o que indicava que estava sendo lançado no mercado de trabalho um profissional inseguro e incapaz de atender às diferentes demandas da sociedade, assim como de provar a validade dessa disciplina perante a comunidade.

Gallardo (1988) também, preocupado com a formação do profissional de Educação Física, analisou o currículo de 33 escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e a relação dessas com a Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e identificou, dentre outros aspectos, que, embora todos os cursos fossem de Licenciatura as disciplinas de orientação pedagógica eram as menos oferecidas. Para esse autor, esse fato evidencia uma incoerência na preparação profissional dos professores de Educação Física. Demonstra ainda que os futuros docentes apresentavam incertezas no tocante aos conhecimentos e procedimentos necessários para atuar nos segmentos escolares em estudo, evidenciando que os cursos de preparação profissional não estavam formando professores com competência para exercer sua profissão.

O autor apontou, por outro lado, que, no processo de formação em Educação Física, prevalecia a transmissão de conhecimentos em que se enfatizavam os procedimentos didático-pedagógicos preestabelecidos em forma de seqüências pedagógicas, sem que se promovesse uma séria análise dos princípios em que elas se fundamentaram, o que contribuiria para que o aluno conseguisse aplicá-los de forma flexível às diferentes situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, defende a idéia de que não basta ao aluno saber apenas aplicar os conhecimentos aprendidos, é necessário saber ainda quando, como e por que aplicá-los. Tal atitude implica, assim, adotar-se uma concepção e/ou visão da relação teoria-prática em que ambas estejam integradas (GALLARDO, 1988).

Temos ainda os estudos de Barbosa (1986) e Cardoso (1988), os quais são unânimes em considerar que um dos grandes desafios para os cursos

de Licenciatura em Educação Física reside na problemática da dissociação teoria-prática, expressa principalmente na divisão, dentro do currículo, entre disciplinas técnico-desportivas e pedagógicas. Explicitam os autores que o estágio curricular é importante para a formação profissional dos futuros docentes, pois tal atividade permite que os discentes percebam a realidade educacional a partir de experiências concretas de prática docente, ou seja, favorece a reflexão e sistematização de conhecimentos a partir da realidade concreta.

Taffarel (1993) ao discutir a formação do profissional da Educação Física, buscou identificar e analisar os fatores internos e externos que produziam e asseguravam uma determinada forma de organização do processo de trabalho pedagógico e de produção e apropriação do conhecimento. Constatou, dentre outros aspectos, que, nos cursos de licenciatura, não era privilegiada a produção e apropriação do conhecimento científico o que contribuía para desqualificar o processo de formação. Verificou, ainda, que existia uma clara distinção, dentro dos cursos, entre os que produziam conhecimento e aqueles que o utilizavam, dito de outra forma – entre bacharel e licenciando, pesquisa e ensino, teoria e prática, o que significava dizer que as relações estabelecidas na organização desse processo legitimam as relações sociais do sistema capitalista de produção, acentuando com isso a contradição entre alienação e formação crítica.

Terra (1996), por sua vez, desenvolveu estudo cujo objetivo foi identificar o impacto político-pedagógico da aplicação de uma proposta de Projeto de Ensino na disciplina Handebol do curso de Educação Física da UFU. O projeto foi desenvolvido a partir do princípio de que se deve fomentar nos grupos de estagiários a reflexão e a prática da pesquisa com vistas a se buscar a resolução para problemas vivenciados na atuação profissional.

O estudo de Terra (1996) possibilitou evidenciar, dentre outros aspectos, que os alunos conseguem perceber que, para concretizarem atuações profissionais compromissadas com a busca da transformação da sociedade, não devem restringir suas ações apenas ao ensino das regras, técnicas e táticas esportivas, mas também considerar o conhecimento das determinações socioeconômicas e culturais que interferem no esporte. Propôs, nesse sentido, que, para se superar a dissociação teoria-prática na forma-

ção profissional, sejam proporcionadas situações de ensino que favoreçam aos discentes a observação criteriosa da realidade, a ampliação das discussões e a abstração de questões a serem analisadas. Portanto, experiências que possibilitem atitudes de síncrese, análise e síntese (TERRA, 1996).

Outras contribuições, para o debate da temática em foco foram dadas por autores como Marcellino (1995), Melo (1995), Darido (1995) e Betti e Betti (1996), os quais, em seus estudos, buscaram fazer uma análise da problemática da dissociação teoria-prática no processo de formação a partir do tratamento dado a essa relação, dentro dos currículos de orientação tradicional-esportivo e técnico-científico. Tais estudos destacam-se, ainda, por proporem a implantação de um novo modelo curricular baseado no ensino reflexivo e que foge da tradicional estrutura linear de currículo.

A temática da formação profissional também é abordada no estudo de Lima (2000), intitulado *A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física*, no qual buscou analisar a real contribuição da atividade de Estágio Supervisionado, denominado Ensino Vivenciado (E.V.) no curso de formação de professores em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, com o intuito de avançar na direção da unidade teórico-prática. Essa autora aponta que, para se pensar a questão da formação do educador, é imprescindível ter-se em conta as transformações pelas quais vêm passando o capitalismo e a categoria "trabalho", ressaltando que ainda continuam presentes na sociedade as características do modo de produção capitalista, quais sejam: a fragmentação do trabalho em intelectual e manual com a conseqüente hierarquização de funções; divisão, especialização e desqualificação das atividades produtivas.

A autora afirma, ainda, que essas características acabam se manifestando no interior das Instituições de Ensino Superior (IES), podendo-se constatar essa realidade por meio do que vem ocorrendo com a produção e a apropriação do conhecimento, as quais acontecem de forma desvinculada do trabalho concreto, prevalecendo no interior das IES a fragmentação do conhecimento em teórico e prático, manual e intelectual, concepção e execução, o que também ocorre com a organização curricular pela da fragmentação das disciplinas em teóricas e práticas, contribuindo, assim, para determinar a forma como é concebido e produzido o conhecimento no interior dos cursos responsáveis por habilitar os profissionais da área de educação.

Lima (2000) aponta, ainda, que, atualmente, podemos observar o confronto entre duas perspectivas de educação e, conseqüentemente, de formação docente. Uma idealizada no modelo neoliberal que busca a formação de um profissional trabalhador que atenda aos interesses econômicos, políticos e tecnológicos do sistema capitalista. Isso acaba desvalorizando os cursos que formam profissionais para atuar no sistema educacional. De outro lado, propostas que buscam a formação direcionada para a investigação e pesquisa, visando à construção de uma nova realidade histórica.

Podemos observar que, assim como na área da Educação, também na Educação Física o tema da formação profissional tornou-se foco de atenção dos pesquisadores. A sua produção científica passou a ser divulgada não apenas nos livros, dissertações e teses, mas também em outro meio de divulgação científica que passou a dar atenção especial ao tema da formação de professores, qual seja: os periódicos científicos, foco de nosso estudo no momento.

A pesquisa sobre a pesquisa na área da Educação e da Educação Física

Segundo Silva (1990), os estudos de caráter epistemológico podem ser entendidos como aqueles que tratam de questões sobre as ciências, os processos de produção do conhecimento e a pesquisa científica, portanto, configuram-se como o "[...] estudo crítico-reflexivo dos processos do conhecimento humano, possui elementos que, aplicados à pesquisa científica, lhe permitem questionamentos e análises constantes, o que é fundamental para o desenvolvimento das ciências e fornece subsídios para que seja aprimorada a pesquisa básica" (p.11).

De acordo com Silva (1990, 1997) e Sousa (1999), em nosso País, a preocupação com a análise sobre as pesquisas realizadas nas diversas áreas do conhecimento somente se intensificou a partir dos anos 70, com o aumento da produção científica oriunda da expansão dos cursos de pós-graduação stricto-sensu.

Essas autoras evidenciam que, especificamente na área da Educação, diversos autores passaram a ter a preocupação em analisar a produção científica desenvolvida nos cursos de mestrados e doutorados.

De acordo com Sousa (1999), destacam-se, nesse sentido, autores como

Gouveia (1971), Almeida (1972), Di Dio (1976), Cunha (1979), Goergen (1981, 1985 e 1986), Sanchez Gamboa (1982 e 1987), Mello (1983), Gatti (1983) e Feldens (1983), os quais, em seus estudos, objetivaram identificar as tendências da pesquisa educacional, assim como buscaram explicitar, dentre outros aspectos, quais as áreas das ciências humanas que mais influenciaram os estudos e as tendências metodológicas das pesquisas desenvolvidas nesse campo, assim como as técnicas de coleta de dados e a forma de tratamento de dados mais privilegiadas.

Posteriormente já, nos anos 90, destacam-se os estudos de Warde (1990), Weber (1992) e Costa (1994), autoras estas que, em suas pesquisas, visaram a identificar e analisar, dentre outros aspectos, "[...] o papel da pesquisa na Pós-graduação em Educação, as concepções de ciência e os paradigmas teóricos que orientavam a produção científica nesta área, bem como suas tendências, necessidades e desafios" (SOUSA, 1999).

Destacamos, ainda, o estudo de André (2002), no qual essa autora objetivou identificar e analisar as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil, no período de 1990 a 1995, que versaram sobre o tema "formação docente". Mais especificamente, buscou identificar as tendências da pesquisa sobre docência por meio do mapeamento, em termos de freqüência e abrangência do que vinha sendo produzido na área, visando com isso a não só ampliar a linha de pesquisa, como também introduzir novos ângulos de investigação, reforçando aspectos pouco explorados e consolidando áreas de maior interesse. Para tanto, a autora utilizou, como fonte de consulta e coleta de dados, o CD-ROM da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped).

Dentre outros pontos evidenciados pelo estudo, destaca-se o fato de que, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, o número de trabalhos que focalizaram o tema da formação docente teve um crescimento ao longo dos anos, aumento este que se acentuou, segundo a autora, a partir do ano de 1995, o que resultou em grande parte da pressão dos órgãos de fomento pela redução do tempo de titulação dos pós-graduandos.

André (2002) constatou que, temas como licenciatura, currículo, curso de Pedagogia, formação continuada de professores, prática pedagógica, estágio, formação política e social do educador, dentre outros, passaram a

receber bastante atenção nas dissertações e teses brasileiras. Por outro lado, temas, como ensino técnico, leitura, escrita, educação de jovens e adultos, educação a distância e formação para o 3º grau foram aspectos pouco explorados.

Em seu estudo, a autora explicita, ainda, que o maior número de trabalhos enfocando a referida temática foi desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação da Região Sudeste e Sul, o que se deve ao fato de, nessas regiões, os Programas já estarem consolidados, com linhas de pesquisa bem definidas, muitos dos quais dando grande ênfase ao tema da formação docente.

No caso específico da área da Educação Física/Esportes, Silva (1990) destaca que ainda não há uma longa tradição, especialmente no Brasil, de reflexão sobre sua produção científica. Segundo essa autora, os estudos sobre a análise da produção científica, na área da Educação Física, iniciaram-se somente nos anos 80, impulsionados pelo processo de abertura política vivenciado pelo País. Nos anos 80, existiam poucos estudos na área da Educação Física e Esportes no Brasil, preocupados em enfatizar a reflexão crítica, teórico-filosófica e epistemológica da área. Apesar disso, alguns pesquisadores chamavam a atenção para essa necessidade, como Silva (2001) cita em seus estudos: Faria Júnior (1980), Canfield (1985) e Cantarino Filho (1986).

De acordo com Silva (2001), foi a partir do início dos anos 90 que ocorreu o crescimento da análise crítica da área, possibilitando o surgimento de preocupações específicas relacionadas com a produção científica. Observa-se, com isso, o desenvolvimento de trabalhos com caráter epistemológico buscando identificar as matrizes teóricas que orientam a produção científica em Educação Física e Esportes. Alguns trabalhos de caráter epistemológico, que analisaram a produção científica da área de Educação Física e Esportes nesse período e que podem ser destacados, são os estudos de Silva (1990 e 1997), Carlan (1996) e Sousa (1999).

Silva (1990) em sua pesquisa sobre análise da produção científica na área da Educação Física, na qual objetivou analisar as implicações epistemológicas das dissertações produzidas no período de 1979 a 1987, nos Programas de Mestrado da USP, Universidade Federal de Santa Maria e Universidade Federal do Rio de Janeiro, apontou que o paradigma pre-

dominante que orientou a produção das dissertações naquele período foi o empírico-analítico. Dessa forma, a concepção de Educação Física dominante nos trabalhos estava fundada "[...] em bases biologicistas e orientadas, conseqüentemente, em critérios antropométricos e fisiológicos [...]. A própria concepção de Esportes esteve fortemente associada ao alto rendimento, à primazia da técnica, à análise biomecânica do movimento e à manutenção da saúde, pela melhoria da aptidão física" (SILVA, 1990).

A partir dessas constatações, a autora aponta a necessidade de ampliação e diversificação da formação do pesquisador na área da Educação Física, mais especificamente no que diz respeito aos aspectos teórico-filosóficos e epistemológicos da pesquisa (SILVA, 1990).

Já em 1997, em estudo posterior, Silva identificou que continuava predominante, na produção científica da área da Educação Física, a abordagem empírico-analítica. Por outro lado, a autora observou, ainda, em menores quantidades, a utilização pelo pesquisadores das abordagens fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética.

Carlan (1996) analisou as dissertações produzidas na área da Educação Física no período de 1980-1993, com o objetivo de identificar os esclarecimentos ou o tipo de intervenção que tais estudos propunham para a Educação Física Escolar. Em suas conclusões, o autor evidencia que, na maioria dos estudos analisados, não eram apontadas orientações práticas para os problemas que se propuseram a analisar.

Sousa (1999) desenvolveu estudo em que teve por finalidade identificar o que vinha sendo produzido de "novo" nas pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da área da Educação Física. A autora aponta que as inovações das pesquisas produzidas nos Programas analisados não ultrapassaram "[...] a fase da descrição e constatação, tendo em vista que seus pesquisadores, na maioria das vezes, funcionam como meros registradores de dados e informações, isentos de assumir quaisquer comentários ditos 'valorativos'.

Essa autora ainda evidencia que "[...]o início tardio na área da Educação Física de reflexões que criticavam a ciência produzida nessa área também contribuiu para que a pesquisa continuasse mantendo uma característica homogênea e hegemônica" (SOUSA, 1999, p.166).

Nessa perspectiva, consideramos que as pesquisas que buscam analisar

as próprias pesquisas são de fundamental importância, pois nos possibilitam conhecer, por exemplo: a) as matrizes teóricas que orientam os estudos; b) a aplicabilidade do conhecimento produzido; c) o perfil da produção científica; d) os problemas e necessidades da pesquisa em Educação Física no Brasil, dentre outros.

A Revista Brasileira de Ciências do Esporte

A história de criação da RBCE está vinculada ao surgimento do CBCE, portanto está marcada por diferentes matizes da história de organização social e política da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, vamos observar que o CBCE, nascido ao final dos anos 70, em face a uma forte motivação pelo esporte, até meados dos anos 80, expressou um concepção de ciência coerente com aqueles tempos, concepção esta pautada no biologicismo e na vertente empírico-analítica, a qual veremos expressar-se no conhecimento produzido e difundido na área.

Por outro lado, observaremos que a redemocratização da sociedade brasileira, a partir dos anos 80, contribuirá no sentido de marcar o CBCE por um intenso processo de avaliação, rearticulação interna e renorteamento de seus objetivos e de sua forma de organização.

Assim, se até a primeira metade da década de 80 do século passado, o conhecimento produzido na área da Educação Física pautava-se sobretudo nos conhecimentos presentes nas grandes áreas científicas, notadamente, das ciências biomédicas, a partir da segunda metade da mesma década, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, a busca do conhecimento se deu a partir de um amplo diálogo de saberes que já apontava uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Nessa perspectiva, veremos o surgimento de pesquisas fundamentadas nos referenciais das ciências humanas e sociais no interior do CBCE, motivadas por compromissos políticos que eclodirão e serão geradas num momento de crise que marca toda a sociedade brasileira, bem como todas as áreas de conhecimento.

Todas essas modificações ocorridas na sociedade brasileira acarretarão mudanças significativas na RBCE, grande veículo de difusão da produção do conhecimento, que surgiu, ao final da década de 70, como resultado de

ações e mecanismos desenvolvidos pelo CBCE, a fim de garantir e viabilizar canais de produção e difusão de saberes, bem como de contribuir com o debate político e as iniciativas na área da Educação Física, sobretudo por parte do Poder Público. A partir desse momento, o periódico deixará de ter um caráter estritamente biomédico, voltado a comunidade acadêmica, e passará a assumir um maior compromisso social.

Exige-se, a partir desse momento, dos pesquisadores da área da Educação Física, não só a reflexão sobre a identidade desse campo acadêmico, mas também a produção de conhecimentos acerca dos grandes problemas nacionais.

Tal exigência, no interior do CBCE, leva a reflexões acerca de quais concepções ontológicas, políticas e normativas vinham orientando a produção, veiculação e o uso do conhecimento científico em âmbito geral. Essas reflexões se farão sentir por ocasião do IX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), realizado em 1993, em Belém/PA – em cuja temática central estava presente a seguinte indagação: que ciência é essa? Já nos CONBRACEs seguintes, ao se refletir sobre a atividade científica, as questões farão referência à existência ou não de limites e éticas na ciência.

Entretanto, um marco importante para o CBCE foi sua articulação a uma das maiores e mais importantes entidades científicas da América Latina, qual seja, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Tal fato possibilitou o reconhecimento social do Colégio por parte da comunidade científica nacional, bem como favoreceu ações de intervenção dessa entidade da área da Educação Física nas questões e problemas sociais que se colocavam a todas as áreas do conhecimento.

Assim, diante dos objetivos que se propôs de ampliar, qualificar, orientar as pesquisas e as intervenções sociais, bem como estruturar uma sociedade científica e socializar o conhecimento produzido, o CBCE procurou desenvolver ações que levassem a sua concretização.

Dentre as ações tomadas pelo CBCE, teremos a consolidação do CONBRACE, como um evento de credibilidade nacional e internacional. Por outro lado, a RBCE tornou-se o grande veículo de difusão da produção do conhecimento na área, ao ponto de configurar-se como o periódico científico que maior legitimidade conquistou na comunidade acadêmica

da área, por força de seus 24 anos de existência, sem interrupção de periodicidade quadrimestral, sua indexação, seu corpo editorial, apresentando ainda em seus artigos um panorama da pluralidade político-acadêmica da área nas duas últimas décadas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as sucessivas diretorias do CBCE, perante os acontecimentos que marcaram cada momento histórico, buscaram consolidar e ampliar o espaço desse periódico no contexto da comunidade acadêmica da área.

Os resultados dessa política adotada pelas diretorias do CBCE foi, no contexto atual, o reconhecimento da RBCE como o único periódico no País com conceito "A" na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que lhe possibilitou não só credibilidade como também o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, mais recentemente, pelo Ministério do Esporte.

As mudanças na RBCE fazem-se sentir não apenas no que concerne ao seu reconhecimento, mas também na sua forma de organização. Assim, em fins da década de 80 do século passado, a revista passa a ser publicada por números temáticos. O primeiro deles, que serve como referência histórica na área em face ao conteúdo que abordou, intitulou-se "O que é Motricidade Humana?". Outro número da revista que marca foi aquele constituído pela passagem da comemoração de dez anos do CBCE, em que o tema foi CBCE: dez anos – a Educação Física em face à nova LDB.

Os resultados de nosso estudo apontam que, no período de 1979 a 1992, não foram publicados artigos que enfocassem a discussão da formação profissional. Somente a partir de 1993, a referida temática passou a estar presente, ainda de maneira discreta, nos textos dos artigos publicados na RBCE, constatação esta que nos possibilita considerar que é recente a inserção dessa temática nos artigos desse periódico.

Entretanto, por aproximadamente dois anos, essa forma de publicação foi suspensa de modo que, durante esse período, passou novamente a ser composta por demanda espontânea. A partir do início da década de 90, vamos observar serem retomadas as ações que visavam à publicação por números temáticos, sendo concretizada por três anos consecutivos e retomada, a partir de 95, de forma ainda não consolidada.

Esse modo de organização por temas, evidencia, mais do que adequação às normas externas, mudanças na maneira como são problematizadas as questões eleitas para a pesquisa, tornando-se representativa de um movimento interno às ciências do esporte e à Educação Física na direção de uma outra concepção de atividade física.

Além desse fortalecimento e reconhecimento da RBCE, como o periódico de maior representatividade na área da Educação Física, destaca-se, ainda, o esforço das sucessivas diretorias do CBCE, no sentido de recuperar e manter a periodicidade da revista, assim como o seu aprimoramento editorial.

Nessa perspectiva, para efetivar tais objetivos, a medida tomada, a partir do volume 22, n. 01, de setembro do ano de 2000, foi o estabelecimento de uma parceria do CBCE com a Editora Autores Associados, de Campinas/SP.

Em 2003, partindo da análise e reconhecimento da RBCE como um documento histórico e, portanto, como fonte de significativa importância para a própria história da Educação Física e do esporte no Brasil, foi produzido e oferecido à comunidade acadêmica da área o CD-ROM Comemorativo dos 25 anos do CBCE, o qual foi composto por mais de 70 exemplares da revista, o que resultou em aproximadamente 3.000 páginas de ensaios, resenhas, artigos científicos.

Nesse sentido, é que podemos afirmar que a RBCE constitui-se na atualidade uma das principais fontes de pesquisa para área da Educação Física.

A RBCE e o tema da formação de professores

A temática formação profissional teve suas discussões intensificadas na RBCE a partir de 1996, chegando ao seu auge em 2001, quando um dos volumes da referida revista abordou exclusivamente a temática em questão.

Assim, no que concerne ao período em que houve um maior número de artigos com a temática em foco, verificamos que, na década de 90, foram publicados seis artigos, ao passo que, no período de 2000 a 2003, foram publicados quartoze artigos (QUADRO 1 e 2 em anexo).

Tais dados evidenciam que há a intensificação dos estudos sobre essa

temática, a partir de 2000, aspecto este que, em nosso entendimento, nada mais é que um reflexo das discussões em âmbito nacional por conta da política educacional implantada no País e, por conseguinte, das modificações e reestruturações curriculares que começam a ser discutidas e implantadas nos cursos de formação profissional.

No que se refere aos autores que apresentaram artigos enfocando o tema da formação de professores, destacamos Vicente Molina Neto, o qual publicou, no período em análise, um total de quatro trabalhos.

Quanto às abordagens predominantes por área e subáreas, obtivemos os seguintes resultados:

1) a área Pedagógica foi aquela que apresentou um maior número de artigos, totalizando 99,98% dos textos analisados, os quais foram classificados nas seguintes subáreas: a) 47,36% estiveram relacionados com a formação profissional; b) 36,84% com a subárea do currículo; c) 15,78% com a subárea processo de ensino aprendizagem.

2) na área Sócio-Histórico-Filosófica, verificamos a ocorrência de 9,52% dos artigos analisados.

Constatamos que a preocupação dos artigos, na área pedagógica e subárea formação profissional, esteve voltada para os processos de formação acadêmica e continuada bem como os saberes e competências necessárias à prática profissional. Já a subárea currículo procurou analisar e discutir as reformas e diretrizes curriculares, apresentar seus desafios e contradições e ainda oferecer algumas orientações para a sociedade. No que se refere à subárea ensino-prendizagem, esta englobou estudos de paradigmas, teorias, planejamentos, métodos e avaliação do ensino-aprendizagem da Educação Física Escolar.

Por meio da análise dos conteúdos dos artigos, pudemos verificar que a formação inicial do professor foi a temática mais abordada, de forma que, nos referidos artigos, foram enfocados aspectos como:

a) Currículo: nesses artigos, o objetivo foi analisar e discutir as reformas e as diretrizes curriculares, bem como apresentar seus desafios e contradições e ainda oferecer algumas orientações para a sociedade;

b) Saberes e competências para a formação: esses procuraram abordar como se dá a construção dos saberes e habilidades necessárias à prática

profissional;

c) Representações sociais: buscaram discutir pensamentos e representações sociais de grupos de professores e alunos no que concerne ao papel da Educação Física na escola e ainda refletir sobre o papel da própria escola;

d) Relatos de experiências: narrativas sobre como trabalhar com alunos da graduação, bem como com os conteúdos das diversas disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação na perspectiva do ensino reflexivo;

e) Princípios orientadores da formação inicial;

f) Abordagem de metodologias para auxiliar o professor no ensino fundamental.

Por outro lado, constatamos que, embora a questão da formação continuada tenha sido enfocada nos artigos selecionados para a análise do estudo, percebemos que ela ainda carece de maiores análises, visto que poucos foram os estudos que buscaram abordá-la. Dentre estes, foi possível verificar que os conteúdos priorizados foram: a) os efeitos da pós-graduação no cotidiano profissional; b) o significado das atividades de formação permanente e prática docente para os professores; c) a abordagem de princípios orientadores para a formação permanente.

Verificamos que, apesar da temática formação profissional estar presente na RBCE e ter se tornado alvo de discussões e reflexões, principalmente a partir da década de 90 e início do ano de 2000, alguns aspectos foram pouco explorados nos artigos publicados na revista, como as políticas educacionais para professores de Educação Física e a formação para o terceiro grau.

Salientamos a necessidade da temática formação profissional abranger estudos referentes à educação inclusiva, à Educação Física em assentamentos e comunidades rurais e indígenas, atuação de professores leigos que, mesmo sem habilitação, continuam desenvolvendo suas atividades na área, dentre outros.

Diante dos dados apresentados, finalizamos nosso trabalho explicitando o entendimento de que a reflexão, o debate, o questionar e criticar em torno da questão da produção científica de uma área do conhecimento são

aspectos importantes que devem ser assegurados e intensificados tendo em vista, que, para além de possibilitar e indicar novos aspectos a serem observados, evidenciar novos direcionamentos e possibilidades para a pesquisa, proporciona o espaço para se discutir o papel e a função social que vem desempenhando.

Referências

ALMEIDA, R. **Avaliação das teses de mestrado na área de educação no Estado do Rio de Janeiro.** 1972. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília, 2002.

BARBOSA, M. das G.J.P. **Prática de ensino em educação física**: estudo da viabilidade de uma proposta para condução dessa disciplina na Universidade do Amazonas. 1986. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, p. 10-15, jun. 1996.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores: concepção básica do movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996. p.13-28.

CANFIELD, J. T. Tendências das pesquisas nos mestrados em Educação Física no Brasil. **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Educação Física. Santa Maria.** 1985.

CANTARINO FILHO, M. R. A. **Teses brasileiras em educação física.** Brasília: UNB/Biblioteca Central, 1986 (mimeo).

CARDOSO, C.L. **Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de Educação Física.** 1988, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 1988.

CARDOSO, M.L. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. **Revista Universidade e Sociedade**, ANDES-Sindicato Nacional. Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24, fev. 1999.

CARLAN, P. **A produção do conhecimento na educação física brasileira e sua proposta de intervenção na educação física escolar**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

CARMO, A.A. do. **Educação física, crítica de uma formação acrítica**: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de educação física. 1982. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo,1982.

COSTA, A. S. F. et al. Análise da produção científica nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil relacionada à temática obesidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.** Campinas: CBCE, 2003.

COSTA, M.C.V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção do conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 90, ago. 1994.

CUNHA, L. A. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: **CAPES, Seminário sobre a produção científica nos programas de mestrado em educação**. Brasília, 1979.

DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, v. 1, n. 2, dez. 1995.

DI DIO, R. A. A pesquisa educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 136, 1976.

FARIA JUNIOR, A.G. de. Pesquisa em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física Desportos**, Brasília, v. 3, n. 9, 1980.

FELDENS, M. das G. F. Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação. **Ci. Cult.** São Paulo, v. 10, n. 35, 1983.

FREITAS, H.C.L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

GALLARDO, J. S. **Preparação profissional em educação física:** um estudo dos currículos das escolas de educação física de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

GAMBOA, S. A. S. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. 1982. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1982.

_____. **Epistemologia da pesquisa em educação**: estruturas lógicas e tendências metodológicas. 1987, Tese (Doutorado em – Universidade de Campinas), Campinas, São Paulo,1987.

GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil – 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, 1983.

GOELLNER, S. V. ; MELO, V. A de; PAIVA, F. S. L. de. Revista Brasileira de Ciências do Esporte – Bibliografia e Perfil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, p. 53-56, set. 1998. Edição Especial.

GOERGEN, P. L. Pesquisa em educação: sua função crítica. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 9, 1981.

_____. A divulgação da pesquisa educacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n. 153, maio/ago. 1985.

_____. A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, jul./set. 1986.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-115.

GOUVEIA, A. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1971.

LIMA, L.F.de. **A relação teoria-prática no processo de formação profissional do professor de Educação Física**. 2000. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

MARCELLINO, N. C. A dicotomia teoria/prática na educação física. **Revista Motrivivência**, UFSC, Ano 07, n. 8, dez. 1995.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3 ed., Ijuí: Unijuí, 2000.

MELO, V.A. de. Relação teoria e prática e formação profissional na Educação Física brasileira: apontamentos na história. **Revista Motrivivência**, UFSC. Ano 07, n. 8, dez. 1995.

PAIVA, F.S.L. de. **Educação física/ciências do esporte**: resgates e perspectivas na luta dos sentidos dentro do CBCE. 1993. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Rio de Janeiro: UGF, 1993.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática?. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

____. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, v. 22, n. 2, jul./dez. 1996, p.72-90.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE DIGITALIZADA, Campinas n. 1, set 2003. CD-ROM. PAIVA, F.S.L. de. **Educação Física/Ciências do Esporte**: resgates e perspectivas na luta dos sentidos dentro do CBCE. 1993. 258 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1993.

SILVA, R. V. de S. e. **Mestrados em Educação Física no Brasil**: pesquisando suas pesquisas. 1990. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS. 1990.

____. **Pesquisa em educação física:** determinações históricas e implicações epistemológicas. 1997. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade de Campinas. Campinas, SP, 1997.

____. **Educação física escolar:** análise da produção científica dos mestrados e doutorados em educação física no Brasil. 2001. 26 f.(Projeto de pesquisa) PIIBIC-FAPEMIG.

SOUSA, E.R. de. **O que há de "novo" nas pesquisas em educação física no Brasil.** 1999. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia/MG, 1999.

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. 1993. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universide de Campinas, Campinas/SP, 1993.

TERRA, D. V. **O ensino crítico-participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em educação física:** análise do impacto de um projeto de ensino no handebol. 1996. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, maio/1990.

WEBER, S. A produção recente na área da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, maio/1992.

ANO	MÊS	VOLUME	NÚMERO	ARTIGOS ENCONTRADOS	TOTAL
1979				-	-
1980				-	-
1981				-	-
1982				-	-
1983				-	-
1984				-	-
1985				-	-
1986				-	-
1987				-	-
1988				-	-
1989				-	-
1990				-	-
1991				-	-
1992				-	-
1993	Janeiro	14	2	1	1
1994				-	-
1995				-	-
1996	Janeiro	17	2	1	
	Setembro	18	1	1	2
1997	Setembro	19	1	1	1
1998	Janeiro	19	2	1	
	Setembro	20	1	2	3
1999				-	-
2000				-	-
2001	Maio	22	3	9	
	Setembro	23	1	1	10
2002	Janeiro	23	2	2	2
2003	Janeiro	24	2	1	2
	Maio	24	3	1	
TOTAL					21

QUADRO 1: Demonstrativo do ano, mês, volume, número da RBCE e total de artigos publicados por revista

ANO	MÊS/VOL/Nº	AUTOR(ES)	TÍTULO
1993	Jan./14/02	Maria Cecilia de Miranda Mocker	Currículo e formação profissional em Educação Física: algumas reflexões
1996	Jan./17/02	Alfredo José da Veiga Neto	Currículo, disciplina e Interdisciplinaridade
	Set./18/01	Vicente Molina Neto, Dolores Graciela C. Arroyo	Um estudo interpretativo de uma atividade de formação permanente dirigida a professores de educação física de 2º grau de Barcelona
1997	Set./19/01	Vicente Molina Neto	A formação profissional em Educação Física e esportes
1998	Jan./19/02	Vitor Marinho de Oliveira	Formação profissional: primeiras influências
	Set./20/01	Elenor Kunz, Emerson Silami Garcia, Helder Guerra de Resende, Iran Junqueira de Castro, Wagner Wey Moreira	Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas-proposições-argumentações.
	Set./ed. Espec.	Paulo de Tarso Veras Farinatti	'Ciência' ou 'cientificismo'? reflexões sobre a transmissão de conhecimentos nos cursos superiores de Educação Física
2001	Maio/22/03	Leda Scheibe e Vera Lúcia Bazzo	Políticas governamentais para a formação de professores na atualidade
		Nelson Figueiredo de Andrade Filho	Formação profissional em Educação Física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000
		Jean Luis Hernández Álvarez	La formación del professorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos
		Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto.	Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências.
		Rosane Kreusburg Molina, Vicente Molina Neto	O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar
		Anna Maria Salgueiro Caldeira	A formação dos professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades?
		Irene C. Rangel-Bette, Zenaide Galvão	Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física
		Fabiano Pires Devide, Elaine Valéria Rezzute	Transformações periféricas das representações sociais de alunos do ensino fundamental sobre a Educação Física escolar após intervenção pedagógica
		Guilherme C. F. da Silveira, Joelcio Fernandes Pinto	Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica
	Set./23/01	Elizara Carolina Marin	Currículo e formação profissional do lazer

2002	Jan./23/02	Nivaldo Antonio Nogueira David	A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a Educação Física
		Adriano Pires de Campos	O planejamento estratégico e as competências de Perrenoud para o ofício docente: considerações para a Educação Física
2003	Jan./24/02	Vicente Molina Neto, Marcio Amaro Muller, Luciano do Amaral	O programa de pós-graduação em ciências do movimento humano da ESEF/UFRGS: a visão dos estudantes sobre seu processo de formação profissional.
	Maio/24/03	Myriam Nunomura, Vilma Leni Nista-Piccolo	A ginástica artística no Brasil: reflexões sobre a formação profissional

QUADRO 2: Demonstrativo do ano, mês, volume, número da RBBC, autores e títulos dos artigos publicados

ISBN 85-88968-06-1

9 788588 96806