

ANDREIA CRISTINA PEIXOTO FERREIRA

**O CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO
CAC/UFU: O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO FRENTE AS
POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO**

SISBI/UFU



1000199122

UBERLÂNDIA-MG

2000

Andreia Cristina Peixoto Ferreira

MDW
378.4(817.3)
F323c
TES/MEM

**O Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG:
o Processo de Trabalho Pedagógico frente as Possibilidades de Integração
Ensino-Pesquisa-Extensão**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professora Marilúcia de Menezes Rodrigues.

Universidade Federal de Uberlândia

2000

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/UFU**

Ferreira, Andreia Cristina Peixoto, 1973-

O Currículo de Formação de Professores de Educação Física: O Processo de Trabalho Pedagógico frente a Possibilidade de Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. Andreia Cristina Peixoto Ferreira. – Uberlândia, MG: 2000.

Bibliografia: 154-159.

Orientadora: Marilúcia de Menezes Rodrigues.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação.

1. Educação. 2. Educação Física. 3. Organização do trabalho pedagógico. 4. Currículo de formação de professores. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Educação. II. Título.

CDU:

Comissão Julgadora

Profª Drª Celi Nelza Zulke Taffarel

Profª Drª Rossana Valéria de Souza e Silva

Profª Drª Marilúcia de Menezes de Rodrigues - Orientadora

No caminho, tivemos alguns pontos de partida:

**“A burguesia fede, a burguesia quer ficar rica.
Não vai haver poesia enquanto houver burguesia”
(Cazuza)**

**“... a influência da estrutura pútrida é forte e nós somos fracos,
mas nessa batalha, vence o frágil, porque o forte está rígido e
podre. Mas os frágeis são flexíveis e estão vivos.” (Julian Beck)**

**“Com a barriga vazia não consigo dormir, com o bucho mais
cheio comecei a pensar que eu me organizando posso
desorganizar. Que eu me desorganizando posso me organizar.”
(Chico Science)**

**“Vamos celebrar a estupidez humana
a estupidez de todas as nações
o meu país e sua corja de assassinos
covardes, estupradores e ladrões
Vamos celebrar a estupidez do povo
Nossa polícia e televisão...
celebrar a juventude sem escolas,
as crianças mortas, celebrar nossa desunião...
vamos celebrar nossa tristeza
vamos celebrar nossa vaidade...
Vamos festejar a inveja, a intolerância e a incompreensão
Vamos festejar a violência E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada...” (Renato Russo)**

Nesse caminho, buscamos nos posicionar:

**“Não gosto do bom gosto, não gosto do bom senso, não gosto dos
bons modos, eu não gosto... gosto dos que têm fome, dos que
morrem de vontade, dos que secam de desejo, dos que ardem”
(Adriana Calcanhoto)**

**“A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e
arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída para
qualquer parte.”
(Arnaldo Antunes)**

Como ponto de partida e chegada lutamos e ousamos acreditar:

**“Venha, meu coração está com pressa quando a esperança está
dispersa só a verdade me liberta, chega de ilusão. Venha que o
amor tem sempre a porta aberta e vem chegando a primavera,
nosso futuro recomeça. Venha que o que vem é perfeição.”
(Renato Russo)**

Dedico o processo e o produto desse trabalho àquelas/es

que tem fome, que morrem de vontade, que secam de desejo e que ardem: mulheres/homens, professoras/professores, companheiras/companheiros, meninas/meninos que tem fome de vida, de ousadia, de prazer, de alegria, de justiça, de solidariedade, de emancipação; que morrem de vontade de sobreviver/viver, ousar, sonhar, 'lazerar', delirar, emancipar, enfim transformar; que secam de desejo pelos que vivem, ousam, deliram, sonham, lutam, transformam; e que ardem de indignação frente às desigualdades, às injustiças, aos preconceitos, às discriminações, às 'burrocracias' e às tecnocracias.

Dedico especialmente àquelas/es que sentem e se opõem as práticas dominadoras, autoritárias e etnocêntricas inerentes a razão burguesa, cartesiana, instrumental, branca, machista e ocidental. Essas pessoas são aqui representadas/os pela identidade sócio-econômico-político-cultural e ideológica de alguma professora negra, lésbica e nordestina – linda e lutadora...

AGRADECIMENTOS

Á Ana Carla pela possibilidade de construir referenciais éticos de vida e de luta, por estarmos juntas, lado à lado, na vida acadêmica, no caminhar juntas, mesmo nos momentos de tropeços e atropelos; mas que no levantar e erguer, com brilho nos olhos, temos garantido atitudes e posturas de enfrentamento e conquista – talvez não tenhamos alcançado a tão almejada contribuição, mas essa é a contribuição possível; e que nos sirva de ponta pé para lutas e conquistas mais amplas e coletivas.

Aos meus pais e àqueles familiares que se permitiram respeitar e acreditar em nosso trabalho e postura frente a vida. Em especial a minha mãe Doraci, minha vó Luzia, as minhas irmãs Ana Cláudia e Adriana, a tia Jairina, as primas Rubiana, Raquel, Rosiane, mulheres sensíveis e lutadoras - guerreiras da vida -, que acreditam e me incentivam no caminho rumo a emancipação humana, um agradecimento todo especial à vocês. Ao meu irmão, Juninho, que nesses novos “últimos” momentos foi companheiro de estudo/trabalho no “complexo” cotidiano de Catalão. E às minhas priminhas Leticia, Patricia, Larissa e Bruna...

Á Sissilia companheira e artista da escola, da universidade...enfim da vida; com quem tenho apreendido a sensibilidade e as possibilidades de expressão e linguagem das cores e das rimas em oposição aos rancores e as lágrimas enraivecidas. Obrigada por acreditar e viver coerentemente os referenciais éticos de vida e de luta; por poder contar com seu apoio, disposição para o trabalho, para a organização, a disciplina. Esse poder contar e acreditar em todos os momentos foi fundamental para que conseguíssemos percorrer, não desistir, persistir, e concluir esse trabalho.

À Nisya, obrigada por contribuir na minha/nossa luta, por teu trabalho no sentido ampliado.

À Celi. Mulher/professora/sindicalista/companheira que concretiza a paixão daqueles que ainda acreditam na “luta para vencer”; nos sensibilizando e oportunizando o acesso a referenciais teórico-metodológicos e éticos que permeiam a construção de um projeto de emancipação humana, e que nos incentivam para as lutas do cotidiano. Obrigada por contar com o seu acreditar, contribuir, incentivar e pelo carinho.

Aos meus primeiros mestres Gabriel, Verinha e Maria Luiza: obrigada por indicarem, com vivacidade e empolgação, os pontos de chegada e partida dos possíveis caminhos a percorrer.

Aos companheiros/amigos Eliane, Carminha, Laerson, Marcos, Fabiana, Naná, Roseane Patrícia; em especial à Patrícia do Prado pelo apoio, incentivo e disposição para contribuir com o processo e o produto desse trabalho.

À galera Cid, Renata, Kenly, Suria pela energia, descontração, empolgação, alegria e incentivo em momentos de pouca harmonia. Aos amigos Ana Flávia, Wanderson, Bia, Gislaine, Mardonio que mesmo não tendo acompanhando esse processo foram fundamentais em outros significativos processos de minha formação humana.

Aos ‘novos’ e ‘velhos’ alunos, em especial Lara, Paulo, Vildebal, Kenia, Anne, Elcimar (Percy), Daniela, Regina, Nívea, Lilian, Flavia, Getúlio, Gabriela; o cotidiano das relações sociais e culturais estabelecidas na prática pedagógica se expressou como desafio e motivação para o persistir e concluir.

Aos professores e alunos do Curso de Educação Física do CAC/UFG que se dispuseram a participar e contribuir com esse trabalho.

Aos professores do Mestrado e a minha orientadora...

LISTA DE SIGLAS

ANDE – Associação Nacional de Educação
ANDES – Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
CAC - Campus Avançado de Catalão
CBE – Congresso Brasileiro de Educação
CCEP – Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONARFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
ExNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física
FEF - Faculdade de Educação Física
FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEF – Fundo de Valorização do Magistério
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MARE – Ministério de Administração e Reforma do Estado
ME – Movimento Estudantil
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEEF - Movimento Estudantil de Educação Física
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PMC – Prefeitura Municipal de Catalão
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

No presente estudo tratamos da organização do trabalho pedagógico no currículo de formação de professores frente às possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão no projeto político-pedagógico das licenciaturas. O processo de apreensão acerca dessa temática desenvolveu-se a partir da análise do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão que integra o projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Nesse processo buscamos apreender a base material da constituição do currículo na relação Trabalho-Educação-Universidade, desenvolvendo uma análise crítica acerca do projeto curricular e da forma como os professores, alunos e funcionários, vinculados ao curso de Educação Física do CAC/UFG, organizam o trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão frente a realidade e possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão na referida Instituição de Ensino Superior. Tivemos como objetivo apreender como tem se materializado a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores e alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, e estabelecer os nexos com as possibilidades de construção/produção de um projeto político-pedagógico que integre ensino-pesquisa-extensão pautado na transformação social. Esse objetivo compreendeu os seguintes objetivos específicos: apropriar da essência da formação material do curso de Educação Física do CAC/UFG, entendendo como se estabelecem os nexos e as inter-relações do processo de trabalho em geral com o processo de trabalho na Universidade e com o processo de trabalho pedagógico no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão; compreender a constituição histórica do projeto curricular da FEF/UFG, e suas características, determinações e implicações; apreender como tem se dado a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, e compreender as possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão, apontando para as condições necessárias, e as posturas e atitudes individuais e coletivas que viabilizem a construção/produção de um projeto político-pedagógico com vistas a transformação social. A partir dos objetivos propostos para o estudo buscamos nos apropriar e desenvolver questões que pudessem orientar a elaboração dos instrumentos e a coleta de dados, através das fontes documentais e entrevistas com professores e alunos do curso. No percurso do nosso estudo reconhecemos que o currículo de formação de professores é uma direção política do processo de formação humana, articulado, portanto, a um dado projeto histórico, que sua base material se constitui no âmbito da relação Trabalho-Educação-Universidade, e que necessitamos de um caminho metodológico que nos dê condições de nos apropriar de sua essência. Em estudos que tratam das discussões acerca da formação de professores buscamos compreender a reconstituição do percurso histórico e dos apontamentos do movimento nacional dos educadores pela reformulação dos cursos de formação. Neste sentido, buscamos garantir elementos teórico-metodológicos que nos possibilite aproximar, ampliar e apropriar da constituição de sua base material, ou seja do seu projeto curricular e da forma como o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão estão organizador no seu interior, e de seus nexos com os reordenamentos legais e as proposições no campo do Movimento Nacional pela Formação do Profissional da Educação e da teoria histórico-crítica em Educação. Enquanto considerações finais desenvolvemos e sistematizamos uma reflexão sobre reconceptualização curricular em que se articule o trabalho como princípio educativo, a possibilidade da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade, apontado para metodologias de organização do trabalho pedagógico como PCTP, o planejamento participativo e a pesquisa-ação e/ou investigação-ação na perspectiva de superar os desafios contemporâneos.

RESUMEN

An el presente estudio tratamos del organización del trabajo pedagógico en el curriculum de formación de profesores frente a las posibilidades de integración enseñanza-pesquisa-extensión en el proyecto político-pedagógico de las licenciaturas. El proceso de ajnehsión acerca de esa temática se desenvolió a partir del análisis del curriculum del curso de Licenciatura en Educación Física del Campus Amnzado de Catalão que integra el proyecto curricular de la Facultad de Educación Física de la Univesidad Fedral de Goiás. En esse proceso buscamos aprehenda la base material de la constitución del curriculum en la relación Trabajo-Educación-Universidad, desenvoliendo un análisis critica acerca del proyecto curricular y de la forma como los profesores, alumnus y funcionarios, vinculados al curso de Educación Física del CAC/UFG, organizan el trabajo pedagógico en disciplina e proyecto del enseñanza-pesquisa-extensión frente las posibilidades de la interacción enseñanza-pesquisa-extensión en la referida Institución de Enseñanza Superior. Tuvimos como objetvo aprehender como se há materializado la organización del trabajo pedagógico en el curso de Licenciatura en Educación Física del CAC/UFG, y estableca los nexos con las posibilidades de construcción/producción de un proyecto político-pedagógico que integre enseñanza-pesquisa-extensión pautado en la transformación social. Esse objetivo comprendió los siguientes objetivos específicos: - apropiar de la esencia de la formación material del curso de Educación Física del CAC/UFG, entendiendo como se establecen los nexos y las inter-relacions del proceso de trabajo en general con el proceso de trabajo en la Universidad y con el proceso de trabajo pedagógico en el ámbito de la relación enseñanza-pesquisa-extension; - comprender a constitución histórica del proyecto curricular de la FEF/UFG, y sus características, determinacions e implicacions; - aprehender como se ha dado la organización del trabajo pedagógico en el curso de Licenciatura en Educación Física del CAC/UFG, y comprender las posibilidades de integración enseñanza-pesquisa-extensión, apuntando para las condiciones necesarias, y las posturas y atitudes individuales y colectivas que viabilizen la construcción/producción de un proyecto político-pedagógico con vista a la transformación social. A partir de los objetivos propuestos para el estudio buscamos apropiarnos y desenvolver custions que pudiesen orientan la elaboración de los instrumentos y la colecta de datos, a través de los fuentes documentales y entrevistas con profesores y alumnos del curso. An el percurso de nuestro estudio reconocimos que el curriculum de formación de profesores es una dirección político del proceso de formación humana, articulado, por tanto, a un dado proyecto histórico, que su base material se constituye en el ámbito de la relación Trabajo-Educación-Universidade, y que necesitamos de un camino metodológico que nos dé condiciones de apropiarnos de su esencia. An estudios que tratan de las discusiones acerca de la formación de profesores, buscamos comprender la reconstitución del percuso histórico y de los apuntamientos del movimiento nacional de los educadores por la reformulación de los cursos de formación. An este sentido buscamos garantir elementos teórico-metodológico que nos posibilite aproximar, ampliar y apropiar de la constitución de su base material, o sea de su proyecto curricular y de la forma como el trabajo pedagógico y el trato com el conocimiento en el ámbito de la integración enseñanza-pesquisa-extensión están organizados en su interior, y de sus nexos con los reordenamientos legales y las proposicions en el campo del Movimento Nacional por la Formación del Profesional de la Educación y de la teoría histórico-crítico en Educación. En cuanto consideracions finales desenvolvimos y sistematizamos una reflexión sobre reconceptualización curricular en que se articule el trabajo como principio educativo, la posibilidad de la integración enseñanza-pesquisa-extensión y universidad-comunidad, apuntando para metodologias de organización del trabajo pedagógico como PCTP, el planeamiento participativo y la pesquisa-acción y/o investigación-acción en la perspectiva de superar los dasafios contemporáneos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – Currículo de formação de professores e a integração ensino-pesquisa- extensão: a problemática da organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física CAC/UFG	32
1.1 Reflexões e considerações acerca dos Currículos de Formação de Professores de Educação Física: a experiência da formação inicial como ponto de partida	32
1.2. O curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: as condições para um trabalho pedagógico no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão	42
CAPÍTULO II – O caminho metodológico na apreensão do currículo do curso de Licenciatura em EF do CAC/UFG: o percurso possível via referencial necessário.....	73
2.1 Apropriação e construção do caminho metodológico	73
2.2 Reconhecendo as possibilidades metodológicas	88
CAPÍTULO III – A Construção do projeto curricular da FEF/UFG: a constituição de um currículo de formação de professores com eixo na transformação social	111
3.1 O processo de construção da reestruturação curricular dos cursos de licenciatura da UFG.....	121
3.2 A constituição do projeto curricular da FEF/UFG	147
3.3 Políticas Educacionais e o desafio da construção e implementação do projeto curricular da FEF/UFG	167
CAPÍTULO IV- O processo de Trabalho no Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: realidade e possibilidade na integração ensino- pesquisa-extensão	174
4.1 Considerações e apontamentos acerca do processo de trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em EF do CAC/UFG	179
4.2 Do reconhecimento e apropriação do projeto curricular.....	210
4.3 Da integração ensino-pesquisa-extensão no processo de trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão	231
4.4 Dos apontamentos acerca da gestão do processo de trabalho pedagógico e das possibilidades para construção do projeto político-pedagógico que viabilize a integração ensino-pesquisa-extensão	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
BIBLIOGRAFIA	246

INTRODUÇÃO

Constante e incessantemente temos ouvido em alto tom global¹ os clamores pela Educação de qualidade, advindos da campanha publicitária do governo federal, nos quais proclamam-se “Toda a criança na escola”, “Cuide do seu amiguinho: o livro didático”, “Seja um amigo da escola”, “o FUNDEF valoriza a escola e o professor”, “fiscalize a verba do FUNDEF”, “Educação: agora, são outros 500”. Tais clamores evidenciam a “importância” que o governo brasileiro, e mesmo aqueles de outros países vizinhos e/ou para além mar, têm dado às questões educacionais, em especial à reestruturação da educação básica e à formação de professores para esse nível de ensino.

¹ O convênio firmado entre a União e a Rede Globo de televisão apresenta-se como um dos mecanismos espúrios do Estado mínimo no Brasil. Segundo Frigotto (1999) esse mecanismo perverso insere-se na perspectiva de descentralização antidemocrática da Educação e de dilapidação do fundo público: “Na prática, a descentralização tem se constituído num processo antidemocrático ao delegar a empresas (públicas ou privadas), à ‘comunidade’, aos Estados e aos municípios a manutenção da educação fundamental e média, sem que se ‘desentulhem’ os mecanismos de financiamento mediante uma efetiva e democrática reforma tributária. (...) As políticas em curso de delegar a empresas privadas, bancos etc. a tarefa de salvar a escola básica e as propostas de escolas cooperativas a cargo de bairros, centros habitacionais que trafegam recursos públicos são subterfúgios e, portanto, estratégias antidemocráticas. Bancos, emissoras de rádio e TV e empresas devem pagar os impostos que lhe cabem. Ao Estado compete gerir os recursos. O volume fantástico de recursos públicos repassados a empresas como a TV Globo, acrescidos das isenções, em nome de programas educativos que são passados em horários pouco comerciáveis, são uma prática perversa de dilapidar o fundo público sem avaliação e controle pela sociedade organizada.” (p.59-81)

Em meio à bizarra comemoração do 'Brasil 500 anos'², vivenciamos essa perspectiva de alienação rumo à construção de uma comoção nacional pela Educação, em que os responsabilizados pela falta de qualidade, de crianças e jovens, e de professores competentes na escola, são os pais, a "comunidade amiga", os próprios alunos e professores, a Universidade, os sindicatos e o movimento estudantil.

Aqueles vinculados ao "chão" da Escola e da Universidade Pública brasileira reconhecem, à "flor da pele", que as atuais políticas educacionais - capitaneadas pelo Banco Mundial, que conta com a colaboração, assessoria e elaboração dos intelectuais de plantão de Universidades internacionais e nacionais - além de não solucionarem os problemas básicos da educação os têm agravado, principalmente aqueles relacionados à condição de trabalho, ao salário, à carreira, à formação inicial e continuada dos professores, bem como as possibilidades de democratização da educação pública, gratuita, laica e com qualidade socialmente referendada.

Historicamente, temos reconhecido o descompasso e as contradições do discurso oficial da elite político-econômica brasileira em torno das questões educacionais. Conforme Frigotto (1999):

No caso brasileiro, o atraso de um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencializa o descompasso do discurso da "modernidade" e defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva destas elites. (Frigotto, 1999, p.54)

² O editorial da revista *Motrivivência* de setembro de 1998, evidencia a alienação política e ideológica do projeto Brasil 500 anos: "outro evento, que é celebrado com bastante glamour e pouca criticidade pela mídia e pelo governo, são os 500 anos do Descobrimento do Brasil, ocultando, desse modo, as reais marcas da colonização, cuja a natureza escravagista, colonialista e imperialista está cunhada, até nossos dias, na face excludente das políticas sociais nacionais." (p.6).

Nos estudos da área educacional, em especial naqueles situados no interior do debate do movimento nacional pela formação dos profissionais da educação, como Freitas L, (1992), Taffarel (1993), Brzezinski (1996), Freitas H, (1996;1998), Frigotto (1999), tem-se evidenciado a existência de uma íntima vinculação entre as reestruturações do setor produtivo no âmbito do trabalho e as exigências inerentes ao processo de formação humana e as atuais políticas educacionais.

Esses são alguns contornos da disputa histórica por projetos de escola e de Universidade. Essa disputa atualmente encontra-se deflagrada entre o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), seus representantes político-intelectuais - que estão hegemonicamente atrelados aos acordos e planos de ajustes internacionais, sob a tutela dos pressupostos político-econômicos e imperialistas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional - e o movimento nacional em defesa da escola pública.

Tal disputa apresenta como exigência, para os sujeitos históricos situados no campo da luta em defesa da escola pública, a produção crítica de conhecimento e a intervenção social sobre as atuais políticas educacionais, bem como a defesa das possibilidades de construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referendada.

De acordo com Freitas H, (1998) especialmente no interior do movimento pela formação do profissional da educação se tem evidenciado “a exigência de definição das diretrizes que nortearão a estrutura dos cursos de formação dos profissionais da educação – Licenciaturas e Pedagogia – e a solidificação da base comum nacional como elemento fundamental destas diretrizes.” (p.16)

Temos percebido que historicamente professores, estudantes e amplos setores envolvidos com as questões educacionais têm garantido espaços importantes de reflexão,

discussão e proposição sobre temáticas relevantes e significativas, em especial aquelas relacionadas a formação dos profissionais da educação, como: os Encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) realizados desde 1990; os Grupos de Trabalho do Movimento Pró-Formação de Educadores no Brasil vinculados à Comissão Nacional de Reformulação de Cursos de Formação de Educadores (CONARFE) nos anos 80; os Grupos de Trabalho sobre Licenciaturas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED); os eventos e reflexões coletivas promovidas pelas entidades representativas de professores e estudantes, como CUT, CNTE, ANDES, ANDE, UNE, Executivas de Curso, entre outros.

Constata-se que a produção de conhecimento e a intervenção social na área de Educação Física têm estado preponderantemente afastadas dessas discussões, experiências e proposições gestadas no interior do movimento nacional pela formação dos profissionais da Educação. Como nos indica Taffarel (1993), num estudo que trata da constituição da base material do currículo do curso de graduação em Educação Física da UNICAMP,

(...) O debate sobre formação do profissional da educação avança, e a Educação Física vem se mantendo relativamente afastada das discussões sobre as Licenciaturas, o que é evidenciado na produção acadêmica e na apresentação de trabalhos em eventos científicos da área e áreas afins. Além disso, vem privilegiando a formação no bacharelado sem que exista clareza quanto a esta formação. (p.08)

Essa constatação nos remete ao reconhecimento que a produção de conhecimento, especialmente a produção de conhecimento científico na área da Educação e da Educação Física, situa-se num campo em disputa por projetos históricos de sociedade, materializado na luta pela hegemonia econômica, política, científica, ideológica, instrumental e cultural.

Partindo desse reconhecimento é que desenvolvemos o presente estudo acerca da temática “Currículo de Formação de Professores e organização do trabalho pedagógico”, buscando articular a constatação, a interpretação, a compreensão, a explicação e a intervenção na realidade social complexa e contraditória, às possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico nas Licenciaturas, mais especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás, pautado na integração ensino-pesquisa-extensão com vistas a transformação social.

Autores como Freitas L, (1987), Varjal (1991), Taffarel (1991;1993), Escobar (1995), Freitas H, (1996), explicitam que o currículo configura-se numa direção política do processo de formação humana, portanto, articulado a um dado projeto histórico. Nessa mesma perspectiva o currículo refere-se ao projeto de escolarização do homem, e encontra-se organizado de forma sistematizada, ou não, num projeto político-pedagógico.

O projeto político-pedagógico expressa a direção do processo de formação humana, que materializa-se de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta dos seus protagonistas, professores, alunos e comunidade, afirmando/negando determinados interesses de classe ou projetos de sociedade. (Varjal, 1990; Soares *et al*, 1992).

Consideramos o projeto político-pedagógico como essência do trabalho pedagógico e acreditamos ainda que, construído de forma coletiva e democrática, pode efetivar-se como instrumento de luta articulador da organização do trabalho pedagógico da instituição escolar. A produção do projeto político-pedagógico - assentado numa concepção de sociedade, de educação e de escola/Universidade, que vise à emancipação humana - deve constituir-se em um processo participativo e de democratização das relações de poder no

interior do currículo, no qual a organização do trabalho pedagógico se desenvolva de forma coletiva, explicitando os conflitos e contradições, buscando superar relações hierárquicas, competitivas, corporativas e autoritárias geradas no interior da divisão social do trabalho. (Freitas L, 1991; Veiga, 1998)

Freitas (1991) nos indica que a categoria organização do trabalho pedagógico pode ser interpretada em duas direções: uma que se refere a uma dimensão mais restrita relacionada ao trabalho pedagógico do professor em sala de aula e uma concepção mais ampla referente ao trabalho pedagógico da escola como um todo que inclui o trabalho do professor em sala de aula.

Em nosso estudo entendemos que a organização do trabalho pedagógico deve ser compreendida numa dimensão ampla e que temos que apreender os nexos e as relações entre o trabalho pedagógico da escola e a forma como a nossa sociedade organiza o trabalho em geral, bem como numa dimensão mais restrita do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, estabelecendo reflexões e proposições sobre a relação objetivo/avaliação e conteúdo/método.

O projeto político-pedagógico não se reduz à dimensão pedagógica, nem ao conjunto de planos ou projetos isolados de cada professor, ele mesmo deve se referir a um plano geral de trabalho, compromissado e definido coletivamente a partir da realidade concreta do trabalho. Todo projeto pedagógico da escola é um projeto político que, numa perspectiva crítica, deve estar intimamente articulado ao compromisso com os interesses reais e coletivos dos trabalhadores e excluídos. Por isso, a dimensão política norteia o compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola/Universidade, que é a partir do tipo de formação humana almejada, do projeto

histórico vislumbrado - que pode visar a participação, a responsabilidade, o compromisso, a criticidade, a autonomia e a transformação social.

Um projeto político-pedagógico, referendado na transformação social, compreende um processo de formação humana em que o eixo curricular remete a uma crítica da atual organização social, através de uma reflexão e de uma lógica que dêem conta do movimento de constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção na realidade social complexa e contraditória.

Segundo Freitas L, (1987), essa crítica a organização social deve estar vinculada ao tipo de sociedade que pretendemos construir e aos meios que deverão ser colocados em prática para sua viabilização, estando amarrados às condições concretas, pois é com base nelas que podemos postular fins e meios para contribuirmos com a construção de um projeto histórico vinculado à transformação sócio-econômico-cultural e política, portanto, o socialista.

Na perspectiva de contribuirmos com aproximações acerca da produção do projeto político-pedagógico pautado na transformação social, torna-se essencial nos apropriarmos de fundamentos básicos da educação no projeto socialista de sociedade. A escola unitária preconizada por Marx, Engels, Lenin, Gramsci e outros, fundamenta-se em geral na busca da igualdade efetiva, imanente à superação da sociedade dividida em classes sociais, em que todos devem ter acesso ao mesmo projeto de escolarização, no qual esteja presente a eliminação da separação entre trabalho manual e intelectual.

Aranha (1996) nos evidencia que após a Revolução Russa de 1917, o ministro da Educação Lunatcharski, juntamente com Krupaskaia e, posteriormente, Makarengo e Pistrak, dão direção político-pedagógica a um processo de universalização da escola

elementar, gratuita e obrigatória, introduzindo alterações nas concepções e práticas pedagógicas ao aplicar os fundamentos da escola do trabalho.

A 'escola do trabalho' tem como objetivo o desenvolvimento omnilateral do homem/mulher. Nesse espaço, se reconhece o trabalho como determinante dos conteúdos educacionais, tornando-os conhecimentos concretos, vivos e atualizados em relação ao desenvolvimento técnico e científico, relacionando organicamente estrutura, conteúdo e método à formação humana necessária à sociedade revolucionária. (Kuenzer, 1988)

Reconhecemos que para a concretização dessa possibilidade do trabalho como princípio educativo num processo de formação humana omnilateral, plena e emancipada, torna-se necessária a superação dos condicionantes conjunturais e estruturais do modo de produção de vida hegemônico, o capitalismo. Contudo, o contraponto de um currículo referendado na transformação social que tenha o trabalho como princípio educativo, tem que ser construído como uma diferenciação necessária, enquanto fator de transição e contradição, em oposição à escola burguesa/liberal, pautada na distribuição desigual de um saber fragmentado como forma de manutenção da hierarquia no interior do trabalho coletivo, tendo como consequência a alienação social, econômica e cultural.

Frente à questão do trabalho como princípio educativo, nos opomos à proposta liberal na qual ele mesmo é desenvolvido a partir de um enfoque restrito a relação aprendizagem, atividade e experiência, introduzido com atividades manuais e técnicas no currículo, sendo apropriado como um recurso didático pelo seu valor moral e/ou como forma de preparar para o ingresso no mercado de trabalho. (Kuenzer, 1991)

O trabalho, como princípio educativo no projeto socialista, desenvolve-se no âmbito de uma concepção diferenciada na relação educação e trabalho, numa perspectiva de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, com

vistas a assegurar a compreensão da totalidade do processo produtivo na formação humana emancipada.

A pedagogia socialista só pode ser entendida no contexto das relações entre as classes sociais, onde cabe aos movimentos sociais articulados com a classe trabalhadora, a crítica à escola liberal, procurando apreender a articulação dessa escola com o funcionamento da sociedade capitalista, atrelada aos interesses hegemônicos da burguesia.

Nesse sentido, os movimentos sociais em torno da Educação têm que fazer avançar a crítica, no intuito de acirrar as contradições do Estado Capitalista a partir das condições concretas para a objetivação de uma proposta de escola/universidade que se contraponha ao modelo hegemônico, como forma de alcançar bases concretas para a emancipação política com a ampliação das conquistas sociais e a apropriação/desenvolvimento das forças produtivas.

Desta forma, compreendemos que a construção de um currículo pautado na transformação social não pode esperar por mudanças profundas no modo de produção, pois como nos indica Freitas L, (1991) “não podemos esperar pelas mudanças nas relações sociais para somente então pensarmos em novas direções” (p.11). Sendo assim, nosso trabalho se desenvolve na perspectiva de contribuir com estudos e experiências no campo das inovações da organização do trabalho pedagógico no currículo de formação de professores.

Neste estudo o processo de apreensão acerca do currículo de formação de professores e das possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico referendado na transformação social, desenvolve-se com a análise do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão (CAC) - que integra o projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás -

FEF/UFG (constituída pelos cursos de Licenciatura em Educação Física localizados nas cidades de Goiânia, Catalão e Jataí no Estado de Goiás).

Consideramos o projeto curricular como uma dimensão do projeto político-pedagógico, referente ao conjunto de resoluções e apontamentos historicamente construídas e culturalmente acumuladas, que representam a direção político-pedagógica do currículo em nível de normatização e/ou proposição. O projeto curricular da FEF/UFG vem apontando para o trabalho, a escola, a produção de conhecimento e a transformação social como eixos curriculares; daí, a importância de apreendermos a materialização desses eixos curriculares na realidade do trabalho pedagógico no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

Em nosso trabalho temos como objetivo apreender como tem-se materializado a organização do trabalho pedagógico na apropriação, produção e distribuição do conhecimento no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, e estabelecer os nexos com as possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico que viabilize a integração ensino-pesquisa-extensão pautada na transformação social.

Esse objetivo constitui-se nos seguintes objetivos específicos:

- apropriar-se da essência da formação material do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, entendendo como se estabelecem os nexos e as inter-relações do processo de trabalho em geral, com o processo de trabalho pedagógico na Universidade no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão;
- compreender a constituição histórica do projeto curricular da FEF/UFG e suas características, determinações e implicações para a organização do trabalho pedagógico;

- apreender como se deu a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG entre os anos de 1998 e 1999, bem como apontar para as condições necessárias e as posturas e atitudes individuais e coletivas que viabilizem as possibilidades de construção/produção de um projeto político-pedagógico que integre ensino-pesquisa-extensão, com vistas à transformação social;

Mendes (1999), ao tratar das Licenciaturas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), discute a relevância social e científica de seu trabalho destacando um apontamento do Fórum de Licenciaturas de 1997, que explicita a importância de abordarmos em nossas pesquisas a situação real dos cursos de formação de professores da instituição em que estamos vinculados, vislumbrando a contribuição com a discussão mais ampla acerca da formação de professores.

Todo programa de formação de professores deve constituir-se em objeto de pesquisa na instituição formadora. O projeto de pesquisa permite não somente refletir sobre a formação que está sendo realizada naquela instituição mas, fundamentalmente, reconstruir sua proposta de formação. A avaliação assume papel essencial neste tipo de pesquisa e constitui um componente importante na reconstrução do próprio processo de formação de professores. (Fórum das Licenciaturas apud Mendes, 1999, p.15)

Esse apontamento remete à necessidade de nossas pesquisas apreenderem os nexos entre o particular e o geral, com vistas às contribuições internas nos cursos analisados, bem como às proposições no campo mais amplo da formação de professores. Dessa forma, temos a análise acerca da realidade e das possibilidades do currículo de formação de professores de Educação Física do CAC/UFG, como uma forma de análise e proposição na

qual buscamos nos apropriar e contribuir com as experiências e estudos situados no movimento nacional pela formação do profissional da educação.

A discussão sobre o currículo de formação de professores, principalmente, aquela desenvolvida por entidades e organizações vinculadas ao campo da educação - que nas décadas de 80 e 90 articularam e se articulam em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)³ - apontam problemas relacionados à fragmentação do conhecimento, à separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, à desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como ao anacronismo frente às exigências e necessidades do mundo do trabalho e da qualidade social de vida.

No que se refere a formação de professores de Educação Física, os estudos críticos desenvolvidos na área, especialmente a partir da década de 80, apontam para problemas que caracterizam a perspectiva anacrônica de currículo.

Continua atual a análise de Fensterseifer (1987) sobre a historicidade do currículo dos cursos de Educação Física ao constatar: um processo de formação acrítico, a-histórico, e a-científico; um currículo desportivizado; a desconsideração do contexto de inserção social; a fragmentação do saber; a dicotomia teoria-prática; um processo de formação voltado para a manutenção do sistema vigente; a importação e aceitação descriteriosa de modelos teóricos; a orientação na formação voltada para atender classes favorecidas socialmente; a ênfase no paradigma da aptidão física; a interpretação do esporte pautado no

³ Segundo Gohn (1994) as demandas relacionadas à educação, como verbas públicas para a educação, ensino gratuito, novas legislações, novas estruturas de carreira para os professores, novas frentes de ensino e pesquisa para a universidade, novos modelos de escola para o 1º e 2º graus, ensino noturno, educação para deficientes físicos, educação infantil em creches e pré-escolas, etc, nos anos 80 e início dos 90, foram centralizadas principalmente no processo de consolidação da constituição brasileira de 1988, e posteriormente no processo de elaboração, tramitação e votação da nova LDB. Nesse processo configurou-se o movimento do "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública" (FNDEP), que no momento de pico/fluxo foi composto por 26 entidades entre as quais CUT, ANDES, FASUBRA, UNE, UBES, ANFOPE, etc.

modelo de alto rendimento como estabilizador do sistema enquanto condicionamento, rendimento, aptidão física, importação cultural e alienação.

Os estudos críticos mais significativos, que tratam da formação do profissional de Educação Física, desenvolvidos na década de 80: Medina (1983), Fensterseifer (1987), Carmo (1987), Faria Júnior (1987); são analisados por Taffarel (1993) em sua tese de doutorado anteriormente citada. A referida autora destaca que esses estudos constataam a precariedade da formação acadêmica em Educação Física e, explicam que essa formação é historicamente determinada, sendo comum a todas as áreas e tendo suas raízes para além da escola/Universidade.

Assim, vimos justificando a necessidade de apreensão da base material da constituição do currículo na relação Trabalho-Educação-Universidade; a partir da qual nos propomos a desenvolver um movimento de reflexão sobre o projeto curricular e a forma como os professores, alunos e funcionários, vinculados ao curso de Educação Física do CAC/UFG, organizam o trabalho pedagógico na produção, apropriação e distribuição do conhecimento no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão.

O currículo, enquanto espaço e processo de formação humana, constrói-se em condições objetivas contraditórias, dentro de possibilidades históricas em que, estão em disputa, interesses divergentes e até mesmo antagônicos que determinam os rumos de tal processo. Esses rumos podem ser apreendidos a partir de dimensões que materializam o currículo, ou seja, o projeto curricular, a organização do trabalho pedagógico e a produção e apropriação do conhecimento. Tais dimensões são categorias empíricas que constituem a base material dos cursos de formação profissional e, no caso em especial, de formação de professores de Educação Física do CAC/UFG.

As categorias são reflexo do mundo objetivo, ou seja, são reflexo de processos que existem independentemente da nossa consciência, mas que resultam da propriedade do cérebro humano de representar a realidade na forma de pensamento. (Kopnin, 1978, p.105)

Apropriarmo-nos de categorias explicativas nos possibilita apreender as propriedades e conexões universais e singulares da realidade complexa e contraditória, bem como apreender as leis do funcionamento e desenvolvimento do ser e do conhecimento. (Cheptulin, 1982)

Uma das propriedades fundamentais das categorias e leis é permitir a apreensão da realidade tendo em vista a possibilidade de nela intervir:

O conhecimento das propriedades e das conexões universais da realidade, que se exprimem nas categorias filosóficas, é absolutamente indispensável ao homem para a sua orientação, para que possa determinar as vias que lhe permitirão resolver as tarefas práticas que surgem no processo de desenvolvimento da sociedade (Cheptulin, 1982, p.1)

Com as categorias filosóficas podemos nos apropriar da essência da formação material do curso de Educação Física do CAC/UFG, entender como ele se constituiu em um dado momento histórico, como poderá vir a ser sua constituição em outro momento histórico, com outras condições materiais e outras relações sociais. Permite-nos, ainda, apontar para as condições necessárias, bem como para as posturas e atitudes individuais e coletivas no campo da organização do trabalho pedagógico que possam garantir a possibilidade de produção de um projeto político-pedagógico capaz de integrar ensino-pesquisa-extensão com vistas a transformação social.

Em nosso processo de trabalho, considerando o objeto e os objetivos do estudo, e as categorias teóricas e empíricas a eles relacionados, construímos um caminho teórico-metodológico em que desenvolvemos questões problematizadoras que orientaram a coleta

e a análise dos dados. Os dados foram construídos na relação entre as questões teoricamente elaboradas e dirigidas ao campo e as perguntas suscitadas pelo quadro empírico, a partir do seguinte conjunto de fontes:

- entrevistas com os professores e com os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG;
- programas das disciplinas ministradas no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG nos anos letivos de 1998 e 1999;
- cadastros dos projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG entre os anos de 1998 e 1999;
- documentos institucionais e populares vinculados a contextualização sócio-histórica do currículo do CAC/UFG, e das instituições a ele relacionadas;
- entrevista com um professor da FEF-Goiânia que teve uma participação bastante significativa na direção do processo de criação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFG e, na construção e implementação do projeto curricular;
- documentos institucionais relacionados à constituição do projeto curricular da FEF.

No processo de análise, considerando a minha inserção no quadro docente do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, reconhecemos o envolvimento pessoal com o trabalho a ser investigado e as dificuldades inerentes a esta posição, como sujeito do processo de conhecimento. Na reflexão sobre um trabalho em que me insiro no objeto de estudo, apresentou-se a problemática referente a objetividade que deve orientar o pesquisador na coleta, na análise e no tratamento de seus dados.

Considerando essa problemática, tomamos como material concreto, as representações sociais na forma de produção discursiva inerente ao conjunto de fontes selecionadas: entrevistas; cadastros dos projetos de pesquisa e extensão; programas das disciplinas e documentos em geral. Neste sentido, na análise dos dados o caminho percorrido foi o de conhecimento da realidade e de apreensão dos elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico no currículo do curso de Licenciatura de Educação Física do CAC/UFG: suas relações, determinações e contradições.

Assim o concreto foi o ponto de partida para o conhecimento, tal como explicita Kopnin (1978):

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível a contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento fundamenta a conexão do singular com o universal, fornece uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários. (p.162)

Dessa forma, tomamos a Dialética materialista histórica que considera o “concreto como ponto de partida e chegada do conhecimento” (Kopnin, 1978) . E, considerando as contribuições de Minayo (1996), acerca da análise na pesquisa qualitativa, desenvolvemos um caminho de análise em que num primeiro momento escolhemos um conjunto de fontes referentes aos dados concretos relacionados ao objeto de estudo e aos objetivos iniciais da pesquisa.

A partir do contato com esse material, reelaboramos os objetivos do trabalho, pois consideramos que os pressupostos iniciais tem que ser de tal forma flexíveis que nos permitam hipóteses emergentes de acordo com os procedimentos exploratórios. Nesta fase,

buscamos construir e reconstruir os eixos temáticos, a unidade do contexto do nosso objeto de estudo relacionado ao tempo e ao espaço, os recortes da problemática, as categorias teóricas e empíricas, e os conceitos teóricos mais gerais que orientaram a análise.

Num segundo momento, buscamos classificar e agregar os dados considerando a validade e a importância para responder às questões problematizadoras, relacionadas as categorias teóricas e/ou empíricas que deram subsídio e fundamentação a constituição de eixos temáticos.

Num momento posterior buscamos apreender o significado dos dados produzidos nos procedimentos iniciais de análise identificando as informações obtidas e desenvolvendo inferências que subsidiassem as interpretações que foram situadas num quadro teórico-metodológico em que buscamos reconstituir a totalidade social referente ao nosso objeto de estudo. Nesse quadro teórico-metodológico desenvolvemos os seguintes aspectos inter-relacionados:

- a reconstituição do contexto sócio-histórico-cultural em que se insere o curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG;
- a constituição da conjuntura de inserção sócio-econômica-política e ideológica do grupo social que tem participação em nossa pesquisa;
- história do grupo e sua inserção na produção e suas condições de reprodução (salário, condições de trabalho, etc.)
- as políticas educacionais atuais frente as Licenciaturas, em especial a de Educação Física.

Com esse quadro teórico, buscamos captar o movimento contraditório, dinâmico e inacabado e em permanente projeção da organização do trabalho pedagógico no currículo do curso de Educação Física do CAC/UFG. Nesse processo, consideramos que as práticas e

concepções dos professores e alunos, relacionadas a organização do trabalho pedagógico no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão são frutos de condições dadas mas também são produtos de sua ação transformadora sobre o meio social. (Minayo, 1996)

Assim a interpretação dos dados se deu num processo de aproximação da realidade, a partir de categorias analíticas capazes de desvendar as relações sociais e de categorias empíricas capazes captar as contradições em nível do empírico de nosso estudo. Em nosso estudo assumimos a prática social como critério de validade e de verificação pois,

A prática não pode ser pensada apenas como uma atividade externa de transformação, mas é importante incluí-la como compromisso social, e enfatizar a dimensão interior, ontológica do ser humano enquanto criador, e da realidade sócio-histórica como construção humana objetivada. (Minayo, 1996, p.246)

Na sistematização do trabalho, no primeiro capítulo desenvolvemos os dados inerentes as entrevistas e nos documentos foram apropriados no sentido de contribuir com a constituição da contextualização do currículo em que, situamos a inserção sócio-política e cultural da organização do trabalho pedagógico desenvolvida pelos professores e alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

No primeiro Capítulo tratamos da problemática referente a organização do trabalho pedagógico nos currículos de formação de professores de Educação Física, em especial no curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás. Tomamos como ponto de partida a reflexão acerca do nosso processo de formação inicial no curso de Educação Física da UFU, destacando categorias empíricas importantes para o desenvolvimento do trabalho.

No segundo Capítulo sistematizamos o caminho teórico-metodológico a partir de questões que orientaram a coleta e a análise dos dados, bem como delimitamos e evidenciamos aquelas questões que estão especificamente relacionadas ao nosso foco de

estudo: a organização do trabalho pedagógico do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG na construção de um projeto político-pedagógico que viabilize a integração ensino-pesquisa-extensão. Desenvolvemos o quadro teórico relacionado as categorias teóricas e empíricas que nortearam o trabalho.

No terceiro Capítulo enfocamos o projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás buscando compreender e explicar os fatores internos e externos que influenciaram seu processo de constituição, implementação e desenvolvimento. Tratamos da construção das resoluções que fixam o currículo, de suas mudanças e dos apontamentos e proposições situados nos espaços de organização do trabalho pedagógico.

No quarto Capítulo estabelecemos os nexos e as relações das sistematizações desenvolvidas nos capítulos anteriores, enfocando a organização do trabalho pedagógico dos professores e dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG desenvolvida entre os anos de 1998 e 1999, e as possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico que vise a integração ensino-pesquisa-extensão numa perspectiva de transformação social.

Nas Considerações finais desenvolvemos apontamos sintéticos acerca da realidade e das possibilidades de organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, estabelecendo relações e nexos com os estudos e proposições do movimento nacional pela formação dos profissionais da Educação.

CAPÍTULO I

Currículo de Formação de Professores e a Integração Ensino-Pesquisa-Extensão: a problemática da organização do trabalho pedagógico do curso de Educação Física do CAC/UFG

No intuito de nos apropriarmos, delineararmos e de reconstituirmos os problemas do processo de organização do trabalho pedagógico nos currículos de formação de professores de Educação Física, em especial no curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, tomamos como ponto de partida a reflexão acerca do nosso processo de formação inicial.

1.1 Reflexões e considerações acerca dos Currículos de Formação de Professores de Educação Física: a experiência da formação inicial como ponto de partida

Apresentarmos algumas considerações a respeito do nosso processo de formação inicial no curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) justifica-se através da:

- constatação do curso de Educação Física da UFU ter sido implantado no início da década de 70, sob a égide da Resolução 69/69 e do parecer

894/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) que normatizou o “currículo mínimo”; por ter reformulações curriculares a partir da Resolução 03/87 do CFE, constituindo-se num currículo que passou por estágios de desenvolvimento que nos permitem compreender elementos da gênese e evolução do que há de hegemônico em nível de processo de formação profissional na área de Educação Física;

- necessidade de reconhecermos como tal problemática se constituiu historicamente na materialização dos nexos com o mundo do trabalho, os ordenamentos legais e as proposições teórico-metodológicas;
- intenção de levantarmos experiências significativas à formação, e que apontam e/ou configuram categorias que permeiam o referencial teórico-metodológico do estudo;
- possibilidade de podermos relacionar como tais experiências contribuíram com a construção do referencial que norteia nossa intervenção enquanto professora do curso de Educação Física do CAC/UFG;
- perspectiva de identificarmos os avanços e as lacunas no interior da produção de conhecimento na área de Educação Física que aborda a temática do “Currículo de formação do professor (profissional) de Educação Física”, frente as explicações dos fatores internos e externos que contribuem com a desqualificação e/ou qualificação profissional no processo de formação acadêmica.

O período de 1991 a 1995, referente ao nosso processo de formação acadêmica no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFU, foi caracterizado como um momento de transição no contexto da Educação Física brasileira. Contexto no qual, professores e

estudantes realizaram esforços políticos, pedagógicos e científicos para superar a fase de denúncia e negação do Paradigma da Aptidão Física⁴, em direção à elaboração e proposição de projetos político-pedagógicos voltados para a transformação efetiva da prática pedagógica nos campos de intervenção social da Educação Física, especialmente o escolar.

Apesar dos esforços e avanços alcançados na Educação Física brasileira, o nosso processo de formação acadêmica caracterizou-se pela predominância do paradigma da aptidão física, pela fragmentação do conhecimento e pela desarticulação teoria e prática.

O curso de Licenciatura em Educação Física da UFU foi implantado no início dos anos 70 e obteve uma reformulação curricular efetivada em 1990, a partir da Resolução 003/87 do Conselho Federal de Educação. Taffarel (1995) ressalta que as análises das reformulações curriculares relacionadas a Resolução 003/87 foram desenvolvidas com base no Mercado de Trabalho, em detrimento de análises sobre o Mundo do Trabalho no Modo de Produção Capitalista. Como consequência, tem-se a efetivação de bacharelados e

Licenciaturas nos quais a fragmentação da formação leva ao exercício de determinada função ou ocupação, mas que não qualificam os professores-em-formação num coletivo de trabalhadores.

Na organização curricular desse curso de Licenciatura em Educação Física, o trabalho pedagógico desenvolvido pela maioria dos professores responsáveis pelas disciplinas de formação específica, privilegiou a seleção de conteúdos relacionados as técnicas, táticas e regras de determinada modalidade esportiva, aos elementos técnicos e

⁴ De acordo com Soares et al (1992) o Paradigma da Aptidão Física apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura, através da educação, adaptar o homem a sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre a filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito as normas e à hierarquia. Apoia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções fundamentam e informam um dado tratamento do conhecimento. (p.36)

coreográficos da 'dança', ou ainda, à estruturação de 'jogos pedagógicos' ou de seqüências pedagógicas de movimentos.

O trato com o conteúdo selecionado deu-se, predominantemente, de forma descontextualizada, restrita e acrítica, evidenciando especialmente uma prática educativa em que a avaliação é tomada como instrumento de poder e controle, caracterizando-se como uma concepção instrumental e reprodutivista de educação.

Ao analisar as formas de avaliação e trato com o conhecimento hegemônicas nos cursos de Educação Física, Taffarel (1996) afirma o seguinte:

Em nossos Cursos Superiores de Educação Física ainda são comuns relações de dominação, submissão, exploração, asseguradas, também – mas não exclusivamente -, por professores, nas relações com alunos/alunas. O professor tem as “armas-poder” nas mãos para subjugar alunos/alunas. A análise das formas de avaliação e trato com conhecimento privilegiadas em nossas instituições de ensino superior, bem como, outras formas de pressão institucional (injunções maquinicas/burocráticas) junto a alunos/alunas indicam isso. (p.43)

Segundo a referida autora, tal perfil de organização curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física, acarreta o comprometimento da formação política, científica, técnica, pedagógica, ética e moral dos estudantes, configurado na desqualificação do professor no seu processo de formação inicial.

Como temos constatado, a dinâmica curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU foi constituída por professores que organizaram o trabalho pedagógico e trataram o conhecimento a partir de metodologias tradicionais e instrumentais, contribuindo com uma perspectiva de desqualificação do trabalho do

professor de Educação Física.⁵ Essas metodologias relegam a abordagem dialética materialista na medida que são perpassadas por uma concepção positivista de ciência, que justifica o empirismo como método e proclama a objetividade científica separando o sujeito do objeto, provocando a dicotomia teoria prática, a fragmentação, o etapismo e a linearidade no processo de produção, apropriação e distribuição do conhecimento.

Tal dinâmica curricular, caracterizada pelo confronto de perspectivas diferenciadas de projeto político pedagógico e históricos, também foi constituída por professores comprometidos com a formação e qualificação da prática pedagógica dos estudantes, que buscaram organizar o trabalho pedagógico privilegiando o trabalho coletivo e a produção de conhecimento numa perspectiva de formação ampla, crítica e participativa.

Esses professores, articulados a um grupo de estudantes, implementaram práticas sociais e culturais com a intenção de efetivar a construção coletiva de um projeto político-pedagógico na Educação Física, materializado na defesa da Universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referendada.

Apoiado também na construção de um currículo que possibilitasse a constatação, a interpretação, a compreensão e a intervenção na realidade social.

O sentido/significado por nós atribuído às práticas sociais e culturais nesse contexto, relaciona-se, em certa medida, a organização do trabalho pedagógico na Universidade: à prática pedagógica em sala de aula, bem como à prática de professores, estudantes e funcionários em sindicatos/associações/entidades, em projetos de pesquisa e extensão, em grupos de trabalho e estudo, em reuniões de planejamento pedagógico, administrativas,

⁵ Segundo Enguita (1989) a desqualificação do trabalho, interessa principalmente aos que se beneficiam direta e indiretamente da tecnologia, que são os grupos sociais que têm poder suficiente para determinar as opções tecnológicas. Interessa aos empresários que ganham dinheiro e controle. Ganham os que têm interesse em manipular a força de trabalho desqualificada, pela via dos salários, das condições de trabalho, esses vão desde o empresário ao próprio Estado, através de suas decisões políticas e econômicas. (p 81)

entre outras atividades que configuram a dinâmica curricular.

A formação de competências construída a partir da nossa inserção em práticas sociais e culturais: grupo de estudos, pesquisa institucional, projetos de extensão, entidades representativas de estudantes, instâncias de representação estudantil, e outras, foi importante para um salto-qualitativo rumo à apreensão e intervenção no currículo, em especial, e na realidade social em geral.

De acordo com Goellner (1996), competência não deve ser entendida apenas como o domínio do conhecimento historicamente construído e acumulado, mas também como a competência de sabermos estabelecer vínculos desse conhecimento com a realidade onde ele se insere, com sua concretude, com seu significado. Nesse sentido, competência não é sinônimo de eficiência, eficácia, produto, resultado, mas sim, a capacidade humana que temos de exercer e possibilitarmos às pessoas com as quais nos relacionamos exercerem, na sua plenitude, a sua criatividade, sua inteligência e sua sensibilidade.

Considerando o cotidiano de um currículo hegemonicamente técnico-linear, dentre tais práticas sociais e culturais, uma experiência muito significativa a nossa formação foi a participação na dinâmica de estruturação, organização e intervenção do Movimento Estudantil⁶, especialmente, no que se referiu às possibilidades de auto-organização dos estudantes, com vistas à intervenção no currículo, na Universidade e na sociedade.

⁶ A referida participação no Movimento Estudantil se deu especialmente a partir do engajamento no movimento de luta pela democracia e autonomia universitária na UFU, configurada na greve de um Universidade pública de estudantes, professores e funcionários no segundo semestre de 1992, reivindicando a posse do então reitor eleito. A conjuntura histórica e política colocada na estruturação dessa greve, exigiu radicalidade do movimento, que implementou métodos estratégicos de luta sócio-político-cultural em resistência ao intervencionismo e autoritarismo do governo federal: três meses de greve da comunidade universitária; passeatas; 'acampamento' no estacionamento da Pró-reitoria da UFU durante três meses; panfletagem junto a comunidade; caravanas à Brasília; 'ocupação' do prédio central da Reitoria por quinze dias, entre outras ações. Compreendo que as estratégias de organização e intervenção desse movimento, configuraram-se num espaço de formação de competências política-ética-técnica e cultural; de resistência às políticas neoliberais; de defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade; de relações humanas qualitativamente mais avançadas; de construção de uma cultura alternativa - em que permitimos aflorar e desenvolver o sentido/significado relacionado ao sensível, criativo, artístico, estético do Universidade pública em questão. A partir da inserção nesse processo de organização do coletivo de estudantes da UFU, participamos da estruturação e/ou reestruturação, organização e intervenção sócio-político-cultural do D.C.E. (93-94), do D.A. da Educação Física (93-94; 94-95; 95-96) e da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física - ExNEEF (94-95).

A auto-organização dos estudantes se apresenta como um dos fundamentos centrais (juntamente com o trabalho coletivo e o vínculo com a realidade atual) da organização curricular da escola, do trabalho no projeto de escolarização socialista defendido por Pistrak (1981). O conceito de auto-organização defendido e implementado por esse autor se diferencia daquela promulgada na escola liberal baseada na democracia burguesa, onde o objetivo da auto-organização dos alunos é “ajudar o professor a manter sua autoridade (...) destinada a salvaguardar uma determinada ordem escolar”. Nessa ordem escolar “o sistema desemboca numa divisão sistemática e determinada das crianças e no reforço do regime escolar no sentido da imutabilidade”. (p.132)

Segundo Pistrak (1981) os objetivos da auto-organização dos estudantes inserem-se no quadro dos objetivos fundamentais da educação: “apreender a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (p.34). Para o autor a auto-organização pressupõe a existência de um coletivo de estudantes “unidos por determinados interesses dos quais têm consciência e que lhes são próximos” (p.137).

A auto-organização dos alunos dá condições para a organização e intervenção dos estudantes na direção político-pedagógica da sala de aula, da escola e/ou universidade, a partir de formas democráticas de trabalho que marcam significativamente o currículo, e conseqüentemente, sua formação.

Analisando a relação do Movimento Estudantil (ME), enquanto forma privilegiada de auto-organização dos estudantes e o currículo, Goellner (1996) e Taffarel (1996) reconhecem as possibilidades do ME constituir-se num espaço privilegiado de formação político-acadêmica e de intervenção qualificada frente aos desafios do currículo e da apreensão da realidade social.

Reconhecemos tais possibilidades, especialmente ao constatarmos o potencial de articulação entre produção de conhecimento e intervenção social inerente a dinâmica de organização do ME. Essa potencialidade configura-se na possibilidade de oposição a separação entre trabalho manual e intelectual, entre os atos de concepção e execução imanentes à organização social capitalista.

Pinheiro (1999) ao desenvolver uma análise crítica acerca da forma como o trabalho está organizado no Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF), a partir da relação conhecimento-intervenção e dos nexos com a formação humana, evidencia que:

Enquanto espaço de atuação e intervenção organizada dos estudantes, o ME (...) traz a possibilidade de resgatar o trabalho em seu sentido de objetivação humana. Através de sua organização social, configurada a partir das instâncias de participação e representação dos estudantes, o trabalho se apresenta como mediador fundamental dos processos de construção. (...) a questão central é que, nesses fóruns, como espaços de construção coletiva e democrática dos estudantes, são exercitadas a síntese, análise e síntese como momentos constitutivos da lógica dialética. (p.03)

Considerando tais pressupostos, considerando ainda a experiência no Movimento Estudantil e, em especial, no Movimento Estudantil de Educação Física (MEEF)⁷, compreendemos que a estruturação, organização e intervenção numa entidade estudantil, de caráter geral ou de área, no âmbito local ou nacional, possui potencialidades e/ou possibilidades de contribuir com a formação humana numa perspectiva de transformação social.

⁷ A experiência no Movimento Estudantil de Educação Física deu-se na militância no Diretório Acadêmico do curso de Educação Física da UFU e na ExNEEF enquanto integrante da Comissão Organizadora do XVI Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física, e posteriormente contribuindo com a coordenação do "Planejamento Coletivo do Trabalho" com duas gestões da ExNEEF (95-96 e 96-97).

Segundo Pinheiro (1999), o espaço de debate, que caracteriza um momento importante do processo de trabalho do Movimento Estudantil, tem seu ponto de partida na representação do empírico como totalidade viva e aparente, sendo o momento de abstração acerca dos principais problemas pertinentes ao mesmo.

Esse processo de abstração analítica tem na reflexão do objeto colocado como ponto de pauta, o caminho para encontrar suas determinações mais simples, ou seja, através da análise caracterizada por disputas políticas, argumentações e contra-argumentações vão sendo aprendidas as relações mais simples e construída uma totalidade rica em determinações. No momento de síntese, onde são construídas as relações entre a parte e o todo, o processo de 'construção da totalidade como concreto-pensado' em sínteses construídas coletivamente no e pelo movimento estudantil, transformam-se em ponto de partida para outras problematizações.

Podemos constatar que no Movimento Estudantil de Educação Física, num dado momento histórico (1994/1997), a intervenção social da ExNEEF (Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física) a partir de projetos e estratégias de ação que desenvolveram categorias teórico-práticas, como: a Organização Coletiva do trabalho, a Produção de Conhecimento, o comprometimento com o resgate, produção e veiculação da cultura popular/regional e erudita em contraposição a Indústria cultural.⁸ A elaboração e

⁸ No MEEF tais categorias teórico-práticas estiveram presentes em projetos e estratégias de intervenção da ExNEEF (gestão 95, 96, 97), como o 'Caderno de Debates' (periódico de tiragem anual, encontra-se no 7º vol., visa sistematizar e socializar os conhecimentos produzidos pelo, sobre e para o MEEF); o projeto FUNDUNÇO (projeto que objetiva valorizar as culturas populares a partir da produção, veiculação e interação cultural no interior do MEEF, enquanto contraponto ao etnocentrismo da indústria cultural, que gera alienação política e cultural frente a dominação e exclusão social); o Seminário Nacional de ME e Esportes (constituiu-se num evento político acadêmico que objetiva construir uma discussão crítica sobre o esporte, e uma articulação com outros movimentos sociais no intuito de efetivar uma intervenção qualificada no campo das políticas públicas de esporte e lazer); o Estágio de Vivência no MST (projeto interdisciplinar elaborado pela FEAB 'Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil', que visa propiciar um espaço de formação política em que os estudantes vivenciassem um assentamento do MST, aproximando-se e incorporando a luta pela Reforma Agrária); 'Planejamento Coletivo do Trabalho' (planejamento da gestão construída a partir de uma metodologia de organização do trabalho que visa construir um projeto de intervenção, constituir um Universidade públicopolítico e democratizar as relações de poder no trabalho da gestão), entre outros. Dados obtidos em Relatórios de planejamentos e Eventos da ExNEEF gestões 1995, 1996 e 1997, bem como na pesquisa desenvolvida por Pinheiro (1999).

efetivação de tais projetos, apresentou-se como uma possibilidade de formação político-acadêmica dos estudantes envolvidos, uma experiência importante para a qualificação da prática pedagógica dos mesmos, ou seja, do professor em sua formação inicial.

Com relação a qualificação da prática pedagógica Ribeiro (1984) ao tratar da formação política dos professores de 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental e médio), desenvolve um pressuposto referente a importância do Movimento Estudantil na explicitação do caráter político do professor enquanto intelectual:

É, pois o movimento estudantil uma grande escola de formação política para esse segmento da população (...) É, pois um movimento mediador do reconhecimento da importância política da classe fundamental dominada e, portanto, do movimento operário, enquanto base com a qual os demais movimentos deverão articular-se (...) A compreensão do significado do movimento estudantil na formação de todo e qualquer profissional, com vistas a que tenha desenvolvimento a unidade entre aspectos políticos e técnico que toda profissão comporta, parece necessário ao professor de 1º e 2º graus. (Ribeiro, 1984, p.265)

Compreendemos que espaços de auto-organização com vistas a transformação social, como o movimento estudantil, podem contribuir com a formação de professores/as enquanto intelectuais-transformadores/as. No caso pessoal em especial, reconhecemos que a experiência no movimento estudantil contribuiu significativamente com apropriação de uma dada teoria, método e lógica de conhecimento materializada numa práxis social que baliza a defesa de um projeto de Educação/Educação Física/Universidade e Sociedade pautado na transformação social.

Reconhecemos que as práticas sociais e culturais relacionadas a auto-organização de estudantes, de professores e de técnicos-administrativos constituem-se em espaços

importantes para o processo de formação humana, desenvolvidos a partir da organização do trabalho e da apropriação, produção e veiculação de conhecimento, no interior da escola e da Universidade.

1.2 O curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: as condições para um trabalho pedagógico no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão

Atuando numa Instituição Pública de Ensino Superior desde 1996, mais especificamente no Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão/UFG, buscamos balizar a prática pedagógica a partir da concepção de Universidade pública, gratuita e de qualidade enquanto instituição social, política e cultural que produz e veicula conhecimento no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade, com vistas a contribuir com a transformação social.

Ao considerarmos a função de produção e socialização de conhecimento da Universidade Pública, temos que reconhecer, especialmente a partir da análise apresentada por Souza e Silva (1997), que os avanços científicos e tecnológicos, transformados em força produtiva apresentam resultados que, “por força da contradição do desenvolvimento da sociedade em que há antagonismos de classe, geram não apenas benefícios para a humanidade, mas também problemas.” (p.107)

Historicamente o conhecimento produzido e veiculado na organização curricular universitária, vem-se inserindo no campo do controle social como instrumento de poder que domina, sobrepuja e hierarquiza as relações sociais, geralmente sendo tratado como algo absoluto, estático, a-histórico e descontextualizado.

Contudo, um problema que antecede é que as condições concretas de existência e de sobrevivência da Universidade brasileira (mesmo produzindo 90% da ciência), determina que ela se desenvolva no campo da transmissão e reprodução do conhecimento. Como nos explicita Demo (1986) que ao estabelecer uma reflexão sobre o conceito de qualidade da Universidade, destaca que “na verdade, a universidade é sobretudo imitação, repetição, reprodução de uma elite, em sua vertente internacional e nacional”. (p.14)

Na contra-mão dessa história, acreditamos que temos um papel histórico no que se refere à produção e socialização de um conhecimento dinâmico, historicizado e contextualizado numa perspectiva de contribuir com a formação humana articulada a um Projeto Histórico de transformação social.

A defesa desses princípios apresentam-se como atual e oportuna, principalmente ao constatarmos que a gratuidade e qualidade de ensino, a produção e socialização de conhecimentos, a intervenção social da Universidade, desenvolvidas a partir da articulação ensino-pesquisa-extensão, vem sendo gravemente ameaçadas pelos ajustes implementados estrutural e conjunturalmente no contexto brasileiro. Na Educação Superior tais ajustes encontram-se evidenciados no reordenamento legal engendrado pelo Governo Federal, expressos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no projeto de autonomia das Universidades (PEC 370), nas Diretrizes Curriculares, no Sistema Nacional de Avaliação, entre outros.

Nesse contexto de ataque à Universidade Pública, gratuita e de qualidade socialmente referendada, a situação do Campus Avançado de Catalão (CAC) é agravada pelas características e determinações do modelo de expansão e interiorização do Ensino Superior em Goiás.

Dourado (1997), ao tratar da expansão e interiorização do ensino superior em Goiás, mais especificamente das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e gratuitas

mantidas pelo poder público municipal, explicita que a Universidade Federal de Goiás⁹ inicia, em 1972, o seu programa de interiorização situando-se no âmbito da política sinalizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) de criação dos Campi Avançados.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) interioriza seus cursos privilegiando experiências nas áreas de formação de professores em cidades consideradas pólos para o desenvolvimento regional, implementando a interiorização regular de vários cursos de Licenciatura plena a partir de 1985. (Dourado, 1997)

A expansão do ensino superior, com custos mínimos via proliferação dos cursos de Licenciatura, foi uma estratégia vinculada às modificações organizacionais e estruturais da Universidade (tanto na esfera pública quanto na privada) inerente à lógica de racionalização econômica, de eficiência e de produtividade exigida pelos organismos internacionais. (Romanelli, 1993)

Assim, ao considerarmos os fatores internos e externos relacionados à política de expansão e interiorização da UFG, constatamos aspectos inter-relacionados ao modelo de universidade defendido pelo governo federal, com raízes profundas nas implicações e determinações da Reforma Universitária do Estado Militar.

Paradoxalmente podemos constatar que a interiorização de cursos pela UFG também resultou da organização de setores da sociedade civil em Goiás, que reivindicavam o acesso à Universidade, expresso na possibilidade de criação e instalação dos Campi Avançados no interior (Dourado, 1997). Segundo o referido autor, as cidades de Catalão e

⁹ De acordo com dados sistematizados no Projeto de Mestrado Interinstitucional FEF/Unicamp (2000), a Universidade Federal de Goiás foi criada em 14 de agosto de 1960, como autarquia pública federal, a partir da junção de cinco estabelecimentos isolados de ensino superior existentes: Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Conservatório de Música e Faculdade de Medicina. Atualmente possui 24 unidades acadêmicas e um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados a Educação – que ministra o ensino fundamental e médio. Encontra-se estruturada em dois (02) Campi na capital (Goiânia); três (03) Campi Avançados no interior do Estado (Jataí, Catalão e Firminópolis) e 01 Campus no Estado de Tocantins (Porto Nacional); e ainda com atividades de graduação efetivados nos municípios de Goiás (curso de Direito) e de Rialma (curso de Licenciatura em Matemática).

Jataí foram escolhidas para sediar os Campi Avançados por serem consideradas pólos de desenvolvimento regional.

Dessa forma, tem-se atualmente os Campi Avançados de Jataí e Catalão que, enquanto órgãos suplementares da UFG, oferecem cursos superiores regulares, cuja organização foi feita a partir do estabelecimento de convênios entre a UFG e o Poder Público Municipal. Torna-se importante enfatizarmos que nos regimentos dos Campi de Jataí e Catalão, os cursos oferecidos caracterizam-se com previsibilidade de serem temporários. Contudo, a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nos Campi Avançados vinculada à intervenção do movimento docente têm, em certa medida, reorientado essa perspectiva de temporalidade/terminalidade.

O Campus Avançado de Catalão foi criado em 1983, através da Resolução de nº 189/83 Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa – CCEP, com o “objetivo inicial de propiciar o suporte necessário aos programas de extensão universitária realizados por professores e estudantes da UFG, via estágios e programas de ação comunitária.” (UFG/CAC, Relatório do Campus Avançado de Catalão, 1999, p.1).

A respeito do objetivo inicial de criação dos Campi Avançados da UFG, Dourado (1997) destaca que:

Os campi avançados foram criados pela universidade a partir de 1980, como órgãos suplementares, vinculados à Pró-Reitoria de Extensão, com o objetivo de interiorizar as atividades da universidade, particularmente, os programas de estágios e extensão, em substituição ao Projeto Rondon e aos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) (Dourado, 1997, p.185)

A relação da Universidade com o “desenvolvimento” regional, via prestação de serviços, insere-se na concepção de extensão universitária norte-americana, que foi

hegemônica nas políticas extensionistas, paternalista e assistencialistas, desenvolvidas no Estado Militar e atualmente no Estado Neoliberal. De acordo com Botomé (1995), na concepção americana a extensão é efetuada em função do desenvolvimento de comunidades, através de cursos, conferências e outras atividades variadas, criando áreas de atuação fora da sede central e desenvolvendo um processo de regionalização das Universidades.

Gurgel (1986) nos evidencia que a concepção de extensão universitária norte-americana orienta as ações governamentais e administrativas que geraram a conjunção entre extensão e estágio (Decreto Lei nº 916, de 17/10/1969) e entre a extensão e a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CINCRUTAC. Anteriormente a essa legislação já se realizava o projeto Rondon como forma de “o universitário conhecer outras realidades, comprometendo-se com o governo na solução de problemas em áreas estratégicas de seu interesse, contribuindo para o desenvolvimento econômico do país.” (p.116)

No processo de trabalho do projeto Rondon era fundamental “a conversão ideológica às propostas oficiais e o trabalho (nas atividades do projeto Rondon) possibilitava mudanças no campo ‘psicossocial’ (p.116); os componentes ideológicos se referem à integração nacional, ao serviço voluntário às comunidades, ao treinamento profissional e à rejeição da política partidária.

Na perspectiva de consolidação dessa política extensionista foi implantado o Campus Avançado, como evidenciado por Botomé (1995):

O “Campus Avançado” foi o inevitável passo seguinte, onde os estudantes teriam uma infra-estrutura para “acampar” em áreas de interesse para os trabalhos com a “comunidade”. O “Campus Avançado”, um estágio mais maduro e sistematizado do Projeto Rondon, seria a Universidade integrada,

funcionando em áreas estratégicas de grande interesse para atuação governamental, onde o Projeto Rondon cederia ao organismo universitário elementos mínimos para o desenvolvimento de suas atividades curriculares, transferidas das salas de aula para as comunidades sofridas e aviltadas do interior brasileiro. (p.69)

As experiências e orientações de Extensão Universitária baseadas no modelo norte-americano, como os CINCRUTAC, o Projeto Rondon, o Campus Avançado, e outros como o CODAE (Coordenação de Atividade de Extensão do MEC) e o SIN (Serviço de Integração Nacional) representaram projetos estratégicos do Governo que desempenharam - e sob outros rótulos ainda desempenham -, um papel fundamental no processo de domesticação da juventude, neutralizando os esforços de grupos que defendem a autonomia da extensão Universitária, em relação aos projetos do Governo, de caráter assistencialistas, compensatórios, ativistas, de curto alcance e prazo, cooptadores e desmobilizadores. (Taffarel, 1999)

O Campus Avançado de Catalão criado sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão como campo de estágio e extensão para os alunos da UFG tem, a partir de 1986, com o Convênio estabelecido entre a UFG e a Prefeitura Municipal de Catalão (PMC), a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Geografia (1986 – Convênio nº 35/85), Letras (1986 - Convênio nº 34/85), Matemática (1988), Pedagogia (1988), Educação Física (1990 - Convênio nº 27/89) e História (1991), bem como o curso de Ciências da Computação (1996). Esses cursos foram sendo instalados, “mesmo sem contar com as condições ideais (infra-estrutura física, pessoal, recursos materiais e financeiros)”. (UFG/CAC, Relatório do Campus Avançado de Catalão, 1999, p.3).

No quadro abaixo explicitamos a data de criação dos cursos e o número de alunos matriculados em 1999, bem como o número de turmas e alunos formados até o referido ano.

Quadro I - Cursos de Graduação e Pós-graduação do CAC em 1999

Cursos	Data da Criação	Nº de Alunos Matriculados	Nº de Turmas Formadas	Nº de Egressos - aproximadamente
<i>Geografia (L. B.)</i>	<i>1986</i>	<i>163</i>	<i>11</i>	<i>260</i>
<i>Letras</i>	<i>1986</i>	<i>173</i>	<i>11</i>	<i>256</i>
<i>Matemática</i>	<i>1988</i>	<i>181</i>	<i>09</i>	<i>134</i>
<i>Pedagogia</i>	<i>1988</i>	<i>186</i>	<i>09</i>	<i>285</i>
<i>Educação Física</i>	<i>1990</i>	<i>151</i>	<i>07</i>	<i>151</i>
<i>História</i>	<i>1991</i>	<i>150</i>	<i>04</i>	<i>84</i>
<i>Ciências da Computação</i>	<i>1996</i>	<i>068</i>	<i>01</i>	<i>15</i>
<i>Especialização em Matemática</i>	<i>1997</i>	<i>004</i>	<i>01</i>	<i>20</i>
<i>Especialização em Alfabetização</i>	<i>1999</i>	<i>040</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
Total	-	1116	46	1197

Fonte: Relatório do CAC/1999 (sistematizado pela direção do Campus)

Com relação aos dois primeiros convênios estabelecidos entre a UFG e a PMC (Prefeitura Municipal de Catalão), em 04 de outubro de 1985 (Letras/Convênio nº 34/85; Geografia/Convênio nº 35/85) os mesmos constaram das seguintes obrigações para a Universidade Federal de Goiás:

- 1) oferecer as instalações físicas do CAC para o funcionamento dos cursos;
- 2) destinar 50 vagas de seus concurso vestibular para cada curso;
- 3) realizar dois vestibulares, abrindo a possibilidade para novos concursos de acordo com a demanda, o interesse e as condições das instituições conveniadas;

- 4) responsabilizar-se pelo planejamento e Coordenação Didático-pedagógica do curso;
- 5) executar o acompanhamento acadêmico dos alunos;
- 6) responsabilizar-se pela seleção de pessoal docente a ser contratado pela PMC;
- 7) capacitar os docentes selecionados através de cursos de especialização;
- 8) responsabilizar-se pela oferta dos cursos somente durante o prazo estipulado nos convênios, assegurando ao aluno a continuidade do curso em Goiânia e pelo transporte, alojamento e alimentação dos professores da UFG e dos coordenadores dos cursos, quando em serviço.

Quanto à PMC as obrigações estabelecidas no convênio se referem aos seguintes

itens:

- 1) destinar do seu orçamento o recurso financeiro necessário ao funcionamento dos cursos;
- 2) contratar os professores necessários para o funcionamento dos cursos, em regime de 40 horas, colocando-os à disposição da UFG, sem qualquer vínculo empregatício ou ônus para a Universidade;
- 3) responsabilizar-se pelo pagamento de gratificação aos professores da UFG que lecionassem ou coordenassem os cursos;
- 4) viabilizar as condições necessárias para os professores participarem de cursos de Especialização (ou Aperfeiçoamento, no caso do convênio nº 035);
- 5) promover os meios necessários para a realização de processo seletivo para a contratação dos professores;

- 6) responsabilizar-se pela aquisição de livros necessários ao funcionamento dos cursos;
- 7) assegurar a gratuidade do ensino público e a otimização do ensino público municipal;
- 8) liberar os docentes rurais e urbanos para freqüentarem cursos de reciclagem e atualização;
- 9) estabelecer política de pessoas para admissão preferencial, de portadores de diplomas de cursos específicos de magistério.

A organização do trabalho pedagógico dos professores do CAC desenvolvido em reuniões de cursos, em espaços de planejamento e especialmente na Congregação, bem como a organização sindical do movimento docente via criação da ADCAC (Sessão Sindical do Andes), intervém significativamente na consolidação do Campus em Catalão, especialmente no que se refere à conquista de condições para o trabalho pedagógico no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. (Dourado, 1997)

De acordo com o relatório sistematizado pela direção do Campus em 1999, o CAC conta com 1116 alunos regularmente matriculados, entre alunos de graduação e pós-graduação, 92 professores¹⁰ e 32 funcionários, conforme quadro a seguir, onde evidenciamos a constituição da comunidade universitária e sua relação com as instituições mantenedoras:

¹⁰ Atualmente todos os professores são contratados pela Prefeitura Municipal de Catalão. Em 1986, primeiro ano de instalação dos cursos quase 100% dos professores pertenciam à UFG. Em 1987, a PMC promoveu o primeiro concurso público para professor de nível superior. Em 1993, apenas os coordenadores pertenciam à UFG, todos os outros professores eram contratados pela PMC. (UFG/CAC Relatório do Campus Avançado de Catalão, 1999)

Quadro II – Comunidade Universitária do CAC

CATEGORIAS	UFG	PREFEITURA	OUTROS	TOTAL
<i>Docentes</i>	-	92	-	92
<i>Funcionários</i>	07	13	12	32
<i>Alunos</i>	1116	-	-	1116
<i>Total</i>	1123	105	12	1240

Fonte: Relatório do CAC/1999 (sistemizado pela Direção do Campus)

No que se refere à relação ensino, pesquisa, extensão, a direção do Campus evidencia que:

Através das atividades de ensino, pesquisa e extensão atende (...) o município de Catalão, atingindo também cidades tais como: Ouvidor, Três Ranchos, Cumari, Orizona, Ipameri, Nova Aurora, Pires do Rio, Goiandira, Urutai e Corumbaíba (...). Desde a criação dos cursos de graduação, o CAC tem buscado cada vez mais contribuir com o desenvolvimento sócio-econômico e cultural do município e da região, através das atividades de pesquisa e extensão e da melhoria da qualidade do ensino. (UFG/CAC Relatório do CAC – 1999, p.01-04)

Apesar da função social e histórica do CAC, destacada pela direção do Campus, podemos conferir a quase inexistência de condições concretas para um trabalho pedagógico de qualidade no campo da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade inerente ao convênio entre a UFG e a PMC. O convênio UFG-PMC tem sido marcado, especialmente a partir de 1996, pelo atraso no pagamento de salários¹¹, pela falta de dotação orçamentária, pela escassez de financiamento para pesquisa e extensão, pelas

¹¹ A situação dos professores do CAC é complexa: o concurso público é realizado pela UFG, o professor é contratado pela Prefeitura Municipal de Catalão, e colocado à disposição do CAC; assim está funcionalmente vinculado à PMC (nomeado através do Regime Jurídico Único do município), mas submetido acadêmica e administrativamente ao CAC. Dessa forma, os salários são pagos pela PMC, estando “condicionados” a arrecadação da mesma; na gestão da atual prefeitura, entre 1997 e 1999, o atraso salarial dos professores do CAC foi de até três meses.

poucas oportunidades de bolsa institucional para qualificação docente¹², pelo espaço físico e material precários, pelo insuficiente acervo da biblioteca etc.

Ainda nesse documento a direção do Campus ressalta que, apesar das condições para o trabalho pedagógico, o CAC tem produzido “pesquisas relevantes” e “atualmente estão em andamento mais de 40 projetos de pesquisa, sendo a maioria dissertações e teses”. Com relação aos projetos de extensão evidencia-se que os mesmos “estão voltados para a comunidade local e dos municípios vizinhos” e explicita-se que a extensão universitária “não se propõe apenas a uma transmissão de conhecimento elaborado. Trata-se de uma parceria, na tentativa da produção e distribuição do conhecimento.” (ibidem, p.04)

No quadro abaixo evidenciamos a quantidade de projetos de extensão desenvolvidos no CAC entre 1989 e 1999:

Quadro III – Projetos de Extensão Desenvolvidos no CAC entre 1989 e 1999

CURSOS	1989/1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Educação Física	-	02	06	-	05	06	02	10	13	03
Geografia	01	02	03	03	05	05	01	06	06	04
História	-	-	-	01	02	01	01	08	09	08
Matemática	01	02	02	01	-	02	09	08	03	01
Letras	05	-	04	08	02	07	10	08	09	11
Pedagogia	01	-	04	09	02	03	10	07	07	12
C. da Computação		-	-	-	-	-	01	04	04	12
Total	08	06	19	22	16	24	34	47	51	51

Fonte: Relatório do CAC/1999 (sistematizado pela Direção do Campus)

¹² Segundo os dados do Relatório de 1999, 43 professores estavam cursando a pós-graduação nos níveis mestrado, doutorado e pós-doutorado, os quais ‘podem’ receber as seguintes modalidades de auxílio: a) bolsas PICDT – Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos da CAPES; b) bolsas de demanda social – quotas de bolsas do CNPq e CAPES destinados aos cursos de pós-graduação para serem distribuídas aos alunos; c) 25% sobre os proventos concedidos pela prefeitura ao professor que continuar com as atividades didáticas no Campus; d) licença remunerada aos docentes que estiverem cursando mestrado ou doutorado. Contudo, na realidade, somente 08 professores (18,6%) tiveram acesso às bolsas de PICDT; 12 professores receberam adicional de 25% (continuando com suas atividades docentes), 12 (28%) professores tiveram apenas licença remunerada e 11 (25,6%) professores contaram com bolsa de Demanda Social ou não contaram com nenhum auxílio. No CAC, vários professores contam e/ou contaram com bolsas de demanda social do CNPq e CAPES destinadas aos programas de pós-graduação, para terem condições objetivas de concluir suas qualificações.

Explicita-se ainda que os projetos são desenvolvidos a partir de três eixos de trabalho:

O primeiro tem como alvo a própria comunidade acadêmica. Busca oportunizar a cada área do conhecimento e às áreas entre si, condições para oxigenar suas hipóteses e problemas de trabalho ao elaborarem suas propostas teórico-metodológicas e de conteúdo para as atividades de extensão (...).

O segundo, volta-se para as Escolas de Magistério (...). Professores e alunos estagiários deslocam-se a estas escolas para estabelecerem com seus alunos diálogos e debates sobre a prática docente e dos currículos seguidos.

O terceiro, o terreno da própria escola de primeiro grau. Trata-se da oportunidade de professores e professoras do primeiro grau de colocarem suas experiências de ensino na direção do diálogo acadêmico. (ibidem, p.04-05)

A direção do Campus tem proclamado a efetivação da relação Universidade e Comunidade e do princípio da produção do conhecimento vinculada a intervenção social. Entretanto, as condições concretas para a existência/manutenção do CAC tem comprometido o trabalho pedagógico no âmbito da real integração ensino-pesquisa-extensão; como percebemos no caráter dos projetos de extensão, na grande maioria eventos e/ou cursos de curta duração¹³, na quantidade de projetos de pesquisa inerentes às linhas de pesquisa dos programas de mestrado ou doutorado (atrelados a qualificação dos professores), na falta de fomento aos projetos de pesquisa e de extensão, mesmo aqueles relacionados a bolsas de iniciação científica – no universo de 1116 alunos, somente quatro possuem bolsas do PIBIC (Programa de Bolsas de Iniciação Científica) e outros 15 podem

¹³ No relatório destaca-se os projetos e/ou atividades de extensão mais significativos, culturalmente desenvolvidos no CAC: as Semanas Científicas do Cursos; Semanas do Magistério; Poesia na Rua; Concurso de Contos e Poesia; Projeto Pré-escola; Lendo; Estudando e Redigindo para o Vestibular, Redigindo a História; Poemarte; Eventos de Verão; Encontros Regionais, Festrímo; Programa para pessoas portadora de necessidades educacionais especiais; Grupo de Dança Hip-Hop; Jogos Escolares; Mostra de Dança-Educação; Festival da Canção; Programa de Cultura, Esporte e Lazer; Ruas de Recreio; Encontro de Egressos; Laboratório Básico de Ciências; Alfabetização de Adultos; A Universidade no Bairro; A Universidade no Rádio; Rádio Macunaíma; Roteiros de Estudos de Campo; Cursos de Softwares Aplicativos; Cursos de Línguas Estrangeiras; entre outros.

ter acesso a bolsas de monitoria. (UFG/CAC, Relatório do Campus Avançado de Catalão, 1999).

Com a inexistência de condições concretas para um trabalho pedagógico de qualidade, as discussões internas desenvolvidas pela comunidade acadêmica do CAC, e em especial pelo movimento docente via ADCAC-SS, vêm apontando que o modelo de interiorização da UFG apresenta-se esgotado, sobretudo pelo evidente descomprometimento da UFG e da Prefeitura Municipal em criar as condições necessárias para o referido processo de trabalho pedagógico, e principalmente pela sonegação histórica da federalização dos Campi da UFG pelo Governo Federal, dentre outras determinações.

No que se refere ao curso de Educação Física do CAC, esse foi implantado em 1990, e desde então, garantiu o processo de formação com sete turmas (totalizando 151 egressos), constituindo-se num espaço de formação de professores no campo da Educação Física e da Educação em Catalão, e no sudeste goiano.

Inserido no contexto que caracteriza a precariedade das condições de trabalho pedagógico do CAC/UFG, o Curso de Educação Física, apesar dos dez (10) anos de existência, dispõe apenas de quatro salas de aula, uma 'sala de aula' para dança (utilizada como auditório, para eventos e reuniões ampliadas), uma quadra poliesportiva aberta, um campo de futebol, uma "pista" de atletismo e um "laboratório" de anatomia. A maioria dos espaços em situação extremamente precária, enquanto infraestrutura física e material para desenvolver a relação ensino-pesquisa-extensão e comunidade-universidade na formação de professores de Educação Física. Os outros espaços pedagógicos são acessados a partir de um convênio com o SESI de Catalão, que disponibiliza uma piscina, um ginásio poliesportivo coberto e o campo de futebol, e em contrapartida tem à disposição o trabalho do Departamento de Educação Física na organização e implementação de eventos e outras

atividades promovidas por essa instituição.

O referido curso integra a atual Faculdade de Educação Física da UFG (FEF/UFG), com sede em Goiânia, constituída ainda pelo curso do Campus Avançado de Jataí (1992). O curso de Licenciatura em Educação Física foi criado na UFG em 1988 com a Resolução 283/88 de 1º de setembro, constituindo o Departamento de Educação Física integrante da Coordenação de Educação Física e Desporto. O curso esteve inicialmente vinculado à Faculdade de Educação.

De acordo com dados da *home page* da FEF e do Projeto de Mestrado Interinstitucional da FEF/Unicamp-2000, com a reforma estatutária da UFG em 1996 o Departamento de Educação Física assume a configuração de Faculdade através da Portaria 1150 de 07 de novembro. "Esta Unidade acadêmica goza de autonomia didático-científica, pedagógica e de conservação patrimonial conforme preza o estatuto da UFG". (www.fef.ufg.br/apresentacao.htm, 23 nov 1999, p.01)

O projeto curricular da FEF/UFG tem como objetivo (em nível de normatização) criar condições para que os alunos se apropriem, durante o processo de formação, das competências explicitadas nas alíneas do artigo 2º da Resolução que fixa o "currículo" pleno do curso de Licenciatura em Educação Física:

Art. 2º - O licenciado em Educação Física deverá:

- a) dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;*
- b) compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;*
- c) compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa novos conhecimentos e aplicá-los junto à transformação da sociedade. (Resolução - CCEP/UFG nº393/95, p.01) (Anexo II)*

Partindo desses objetivos podemos identificar eixos curriculares relacionados: o enfoque na formação de professores para atuarem na escola, à sólida formação teórico-metodológica, à escola enquanto espaço privilegiado de intervenção e conhecimento, ao trabalho como princípio educativo, à produção de conhecimento, articulados a transformação social.

Constatamos uma aproximação desses eixos curriculares com os estudos, discussões e proposições desenvolvidas desde 1979 no interior do Movimento Nacional dos educadores na luta pela melhoria de sua formação profissional. De acordo com Brzezinski (1996), nesses 20 anos de luta o movimento, aglutinado a partir de 1990 na Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE), tem defendido uma reconceptualização do currículo de formação de professores pautada na construção de uma Base Comum Nacional entendida enquanto um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional da educação, organizada em eixos curriculares relacionados à definição da docência como base da formação do educador; à articulação teoria-prática; à produção de conhecimento; à sólida base teórica; à gestão democrática; ao compromisso social; ao trabalho coletivo e interdisciplinar. Taffarel (1993) nos indica o referencial político-pedagógico e epistemológico desses eixos curriculares:

Os eixos curriculares devem estar referenciados no projeto histórico e no movimento de luta da classe trabalhadora, ou seja, devem consubstanciar um projeto político-pedagógico expresso na proposta curricular que desenvolva, simultaneamente, uma reflexão e uma lógica, que implica na constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção sobre a realidade complexa e contraditória, mediadas pela apropriação do conhecimento científico, confrontado com as diferentes representações da realidade. (p.10)

Ao considerarmos os eixos curriculares da Base Comum Nacional, defendido pela

ANFOPE, reconhecemos que o projeto curricular da FEF/UFG, normatizado conforme a Resolução destacada anteriormente, pode representar uma tendência progressista no campo da Educação Física. Esse pressuposto justifica-se, especialmente, no objetivo do projeto curricular referente à construção de condições para o aluno "compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa novos conhecimentos e aplicá-los junto à transformação da sociedade" (Resolução - CCEP/UFG nº393/95, p.01).

A potencialidade do projeto curricular da FEF/UFG para configurar-se numa tendência progressista na Educação Física, encontra-se em outros aspectos constituintes da Resolução que fixa o currículo pleno do curso, como: a possibilidade de apropriação e intervenção no desenvolvimento de projetos-atividades de extensão na disciplina de Oficina Experimental; a produção de conhecimento científico na forma de monografias desenvolvidas nas disciplinas de aprofundamento em Educação Física Escolar, Popular e Desportos; a valorização de espaços diversificados de formação/experiência curricular a partir da exigência do cumprimento de 200 horas de Atividades Complementares; as disciplinas de Fundamentação, Didático-Pedagógicas, Técnico-Desportivas organizadas em eixos de conhecimento e ciclos de aprendizagem (ibidem, p.04-11).

Nos quadros a seguir podemos observar a composição curricular e a organização das disciplinas em eixos de conhecimento:

Quadro IV – Da Composição Curricular

1. Disciplinas de Fundamentação	
<i>Anatomia Aplicada à Educação Física</i>	128h
<i>Antropologia Social</i>	096h
<i>Educação Brasileira</i>	128h
<i>Fisiologia e Cinesiologia</i>	128h
<i>Biomecânica</i>	128h
<i>Fundamentos Básicos da Educação Motora</i>	128h
<i>Dança-Educação</i>	128h
<i>Filosofia e História das Atividades Corporais</i>	096h
<i>Nutrição e Metabolismo</i>	096h
Total	1056h
2. Disciplinas Didático-Pedagógicas	
<i>Psicologia Aplicada à Educação</i>	096h
<i>Biologia Aplicada à Educação</i>	096h
<i>Estrutura e Funcionamento do Ensino</i>	064h
<i>Ritmo e Movimento Criativo</i>	096h
<i>Organização e Administração da Educação Física e Desportos</i>	064h
<i>Oficina Experimental</i>	128h
<i>Didática e Prática de Ensino</i>	256h
Total	800h
3. Disciplinas Técnico-Desportivas	
<i>Desporto Individual I (Natação)</i>	128h
<i>Desporto Individual II (Atletismo)</i>	128h
<i>Desporto Coletivo I (Voleibol)</i>	096h
<i>Desporto Coletivo II (Basquetebol)</i>	096h
<i>Desporto Coletivo III (Futebol)</i>	096h
<i>Desporto Coletivo IV (Handebol)</i>	096h
<i>Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo</i>	096h
<i>Ginástica I (escolar)</i>	128h
<i>Ginástica II (especial)</i>	096h
<i>Ginástica III (adaptada)</i>	128h
Total	1.068h
4. Aprofundamento de Conhecimento	
<i>I – Educação Física Escolar</i>	300h
<i>II – Educação Física Popular</i>	300h
<i>III – Desportos</i>	300h
<i>Atividades Complementares (diversas)</i>	200h
Total Geral	3324h

Fonte: Resolução 393/95 CCEP/UFG

Quadro V. Distribuição das Disciplinas em Eixos de Conhecimento

FORMAÇÃO GERAL
1. Conhecimento Filosófico <i>História e Filosofia das Atividades Corporais</i> <i>Fundamentos Básicos da Educação Motora</i>
2. Conhecimento da Sociedade <i>Educação Brasileira</i> <i>Biologia Aplicada à Educação</i> <i>Psicologia Aplicada à Educação</i> <i>Organização e Adm. da Educação Física do Desporto</i> <i>Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus</i> <i>Antropologia Social</i> <i>Dança-Educação</i>
3. Conhecimento do Homem <i>Anatomia Aplicada à Educação Física</i> <i>Fisiologia e Cinesiologia Aplicada</i> <i>Biomecânica</i> <i>Nutrição e Metabolismo</i>
4. Conhecimento Técnico <i>Ritmo e Movimento Criativo</i> <i>Desporto Individual I (Metodologia da Natação)</i> <i>Desporto Individual II (Metodologia do Atletismo)</i> <i>Desporto Coletivo I (Metodologia do Voleibol)</i> <i>Desporto Coletivo II (Metodologia do Basquetebol)</i> <i>Desporto Coletivo III (Metodologia do Futebol)</i> <i>Desporto Coletivo IV (Metodologia do Handebol)</i> <i>Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo</i> <i>Ginástico I (Escolar)</i> <i>Ginástico II (Especial)</i> <i>Ginástico III (Adaptada)</i> <i>Oficina Experimental</i> <i>Didática e Prática de Ensino</i>
5. Aprofundamento de Conhecimento <i>Educação Física Escolar</i> <i>Educação Física Popular</i> <i>Desportos</i>
6. Atividades Complementares <i>Atividades que visam ampliar o acervo cultural, técnico, científico e social do aluno durante a sua formação acadêmica</i>

Fonte: Resolução 393/95 CCEP/UFG

Os professores e estudantes que historicamente que se identificam com o projeto curricular da FEF/UFG, compreendem que as condições necessárias para garantir os objetivos proclamados à formação de professores de Educação Física têm que se desenvolver a partir do trabalho coletivo e de uma direção político-pedagógica.

Tal direção deve se dar no sentido de viabilizar que o trabalho, nos espaços constituintes do currículo, seja norteado e efetivado com base nos eixos curriculares apontados no texto da Resolução que normatiza o currículo, bem como naqueles eixos que vêm sendo historicamente apontados na dinâmica do currículo: a unidade teórico-metodológica e o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Dessa forma, as determinações dessa organização curricular remeteu à necessidade histórica de viabilizar condições e espaços para a apropriação e efetivação dos elementos constitutivos do projeto curricular, com vistas a construção coletiva de um projeto político-pedagógico, que desse organicidade e concretude às dimensões filosófico-político e pedagógicas proclamadas no projeto curricular em questão.

Na dinâmica curricular da FEF/UFG existem espaços para a organização coletiva do trabalho pedagógico no processo de construção do projeto político-pedagógico, como as Semanas de Planejamento Pedagógico, as Semanas Científicas e Curriculares, o Núcleo de Aprofundamento¹⁴, entre outros.

Esses espaços de organização coletiva do trabalho pedagógico são caracterizados como fóruns que envolvem a participação de professores, alunos e funcionários dos cursos de Goiânia, Catalão e Jataí, nos quais tem-se objetivado garantir uma reflexão/discussão sobre os problemas e possibilidades do projeto curricular com vistas a construção e implementação do projeto político-pedagógico da FEF/UFG.

Reconhecemos essas constatações no conteúdo do Ofício Circular nº 001/98 da

¹⁴ De acordo com a Resolução nº 03/DEF/CEFD de 08 de fevereiro de 1992, que regulamenta e estabelece as normas gerais sobre o núcleo de aprofundamento, o objetivo do mesmo se refere à: a) organizar, planejar e avaliar as áreas de aprofundamentos, bem como a proposta curricular do curso de Graduação; b) planejar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas do curso, inclusive as defesas de monografias; c) projetar, incentivar, avaliar e divulgar as áreas de pesquisas, extensão, serviços e da intervenção sociocultural; d) reavaliar, de forma contínua, o projeto pedagógico, técnico-científico e cultural do curso dentro da universidade e de sua integração com o meio sociocultural; e) emitir parecer sobre a qualidade dos projetos de pesquisas, extensão, editoração de textos para domínio público, convênios e interiorização do curso de graduação.

FEF/UFG que convoca os professores e representantes estudantis dos cursos a participar, em período integral, da Semana de Planejamento Pedagógico de 1998, que teve como tema central “A Produção do Conhecimento na Licenciatura em Educação Física da UFG” e como objetivo “avaliar a apropriação e a transmissão de conhecimentos na formação dos alunos no currículo do curso de Educação Física”:

Como é de vosso conhecimento, todo início de ano letivo a FEF/UFG realiza o seu Planejamento Pedagógico que, dentre outras coisas, busca aproximar o desenvolvimento curricular entre os três cursos de Licenciatura, a troca de experiências acadêmicas entre Goiânia e Campi Avançados e uma maior aproximação entre as atividades profissionais dos docentes da área de Educação Física e Esportes que atuam na Universidade em projetos de ensino, pesquisa e extensão, direcionados a formação de professores (...) Esperando estarmos juntos na busca de soluções para uma Universidade melhor e pelo desenvolvimento de ações concretas em defesa da formação de professores - com qualidade - para intervirem compromissadamente no avanço da educação brasileira, apresentamos nossos agradecimentos (FEF/UFG - Of. Circular Nº 001/98)

As Semanas de Planejamento Pedagógico, realizadas desde 1990 em Goiânia, no início do ano letivo, tem-se constituído num espaço de formação e qualificação-em-trabalho, no qual professores, alunos e funcionários buscam avaliar as atividades desenvolvidas nos cursos de Goiânia, Catalão e Jataí identificando problemas, criando condições para analisá-los e construindo apontamentos e/ou proposições no âmbito da organização do trabalho pedagógico. Essas constatações evidenciam-se nas considerações desenvolvidas por professores do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão sobre a participação nas semanas de planejamento pedagógico:

(...) participei das semanas de planejamento de noventa e oito e noventa e nove e esses espaços são de extrema importância não só para apropriação, compreensão, apreensão desse projeto curricular mas também como espaço de formação, também vinculado ao trabalho dos professores, alunos enfim todos os sujeitos envolvidos nesse processo, e também espaços onde se pode estar realmente sendo privilegiado a construção de um dado projeto, projeto esse vinculado a perspectiva curricular em questão. (Professora Carolina)

(...) mesmo com precariedade, existe os espaços para discussão e transformação da nossa formação; eu identifico a semana de planejamento pedagógico como a mais forte delas no momento, também enquanto espaço de construção e direção. (Professor Adriano)

Temos confirmado através de nossas experiências nas Semanas de Planejamento Pedagógico de 1997, 1998 e 1999 e nos documentos (convocatórias, programações e relatórios) relativos a elas que os debates, discussões e encaminhamentos tem-se dado em torno da apreensão-compreensão da proposta curricular, do trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão, da política de qualificação, da articulação da FEF-Goiânia com os Campi Avançados, entre outros. (Anexo III)

As discussões e encaminhamentos desenvolvidos no interior do trabalho coletivo nas Semanas de Planejamento Pedagógico vêm apontando para a constituição do projeto político-pedagógico numa perspectiva de unidade e singularidade entre os cursos que potencialmente configuram a FEF/UFG. Contudo, o espaço da Semana de Planejamento Pedagógico tem sido restrito no sentido de garantir uma perspectiva de trabalho coletivo e de unidade teórico-metodológica na FEF, como explicitado na análise da professora apresentada a seguir:

(...) a construção do projeto político-pedagógico no nosso curso está muito distante (...) se fala muito em temos que construir um projeto político-

pedagógico, temos que nos apropriar da questão do projeto político-pedagógico, temos que conhecer e discutir o currículo, discutir a realidade do currículo aqui em Catalão. Porque se fala muito do currículo da FEF, nesses espaços de organização do trabalho, nesses espaços há uma distância muito grande da FEF em si, com os Campi, (...) Nós não temos possibilidades de uma discussão mais próxima com os professores de Goiânia, a não ser no espaço de planejamento que ocorre no início do ano. (Professora Carolina)

Temos constatado um distanciamento na relação FEF-Goiânia e os Campi Avançados frente a produção objetiva do projeto político-pedagógico. O distanciamento na objetivação do projeto político pedagógico na perspectiva de trabalho coletivo e de unidade teórico-metodológica está condicionada em certa medida pelas condições de trabalho adversas em que estão inseridos o curso da FEF-Goiânia e os cursos dos Campi Avançados de Catalão e Jataí. Mesmo no contexto de sucateamento e desmantelamento da Universidade Pública, a FEF-Goiânia conta com determinadas condições para o trabalho pedagógico (salário, carreira, condições para qualificação) que estão distantes da realidade dos Campi Avançados. Como por exemplo, no que se refere à estrutura física e material, a FEF-Goiânia possui: 01 campo de futebol oficial gramado; 05 quadras esportivas descobertas; 01 quadra poliesportiva coberta; 02 piscinas (sendo uma delas olímpica); 01 pista de atletismo oficial; 01 prédio com dois pavimentos; sala de ginástica; sala de dança; sala de musculação; centro de lutas; enfermaria e alojamento para visitantes. (www.fef.ufg.br/apresentação.htm, 23 nov 1999, p.04-05)

Torna-se importante evidenciarmos que a FEF-Goiânia apresenta-se como a única Unidade Acadêmica da UFG que busca construir espaços de organização coletiva do trabalho pedagógico com os Campi de Catalão e Jataí. Nesses espaços temos avaliado e deliberado acerca do trabalho pedagógico desenvolvido nos Cursos dos Campi. Entretanto

nesses espaços de trabalho coletivo não tem sido privilegiado discussões e encaminhamentos necessários a continuidade dos cursos nos Campi, ou ainda não tem sido encaminhado proposições e intervenções significativas frente a criação de condições concretas para a integração ensino-pesquisa-extensão e Universidade-comunidade nos Campi Avançados da UFG.

No Curso de Educação Física do CAC, o distanciamento no campo da objetivação do projeto político-pedagógico direcionado pelo projeto curricular da FEF/UFG vinha se agravando até 1997, especialmente devido ao posicionamento de um coletivo de professores do CAC/UFG. Coletivo esse formado por professores que vinham se eximindo de participar efetivamente dos espaços de organização coletiva do trabalho pedagógico; dando uma outra direção ao trabalho pedagógico que desenvolviam no interior do currículo:

(...) nós éramos convidados a participar em Goiânia das reuniões de planejamento, como convidados, mas ainda acho que é um espaço pequeno, que não tem sido suficiente, e também nem todas pessoas se dispõem a estar neste espaço. (professora Ester)

Considerando que a Semana de Planejamento Pedagógico têm sido um espaço privilegiado para avaliação do trabalho pedagógico no âmbito do projeto curricular e para a formação-em-trabalho, com vistas a construção e intervenção do projeto político-pedagógico, compreendemos que uma postura político-pedagógica de negligenciar esses espaços, os quais somos convocados a participar, evidencia um descomprometimento frente as deliberações inerentes a organização coletiva do trabalho pedagógico no currículo.

Os professores e alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, que apresentavam uma postura de oposição aos princípios e diretrizes do

projeto curricular da FEF, consolidou-se enquanto grupo hegemônico em 1996. A consolidação dessa hegemonia deveu-se especialmente a articulação em torno do projeto “Centro de Treinamento Paraolímpico”, que tinha como uma das metas transferir o curso de Educação Física do espaço físico do CAC para o Clube do Povo,¹⁵ e como objetivo: “viabilizar em Catalão a implementação do Centro de Treinamento dos paratletas brasileiros que irão disputar a Paraolimpíada de 2000 em Sidney, Austrália”. (MEC-INDESP/CPB/PMC Projeto: “Centro de Treinamento Paraolímpico”, 1996). O professor do curso de Educação Física do CAC que representava a Comissão proponente do projeto elaborou a justificativa sob as seguintes argumentações:

Conforme observado em anos anteriores, a falta de condições adequadas para treinamento a longo prazo e as altas distâncias a serem percorridas pelos atletas brasileiros dificulta e impossibilita a boa monitorização do treinamento, dificultando dessa forma a busca do bom rendimento esportivo. Durante a realização em 1996, da Paraolimpíada de Atlanta USA, foi criada a expectativa pelo Comitê Paraolímpico Brasileiro em buscar um local que pudesse abrigar os paratletas brasileiros durante a fase de treinamento e em competições locais, regionais, (...) Partindo dessa expectativa, foi feito um convite ao Sr. Prof. João Batista de Carvalho, Presidente do Comitê Paraolímpico Brasileiro (CPB), para visitar a cidade de Catalão-GO, no intuito de candidatar a cidade de Catalão-Go a ser sede oficial (...) Desta forma, a proposta para que a cidade de Catalão-Go, venha a sediar o referido Centro de Treinamento, seria de grande valia para a consolidação dos espaços e complexo esportivo já existente em Catalão, além de viabilizar a implementação de outros projetos (...) Tais projetos poderão propiciar uma integração entre o aprendizado do futuro professor de Educação Física e sua verdadeira prática, viabilizando dessa forma a consolidação dos estágios nas

¹⁵ “Clube do Povo” é um complexo esportivo da Prefeitura Municipal de Catalão, composto por um Ginásio Poliesportivo coberto, um Campo de futebol oficial gramado, uma pista de atletismo, uma piscina olímpica, quadras poliesportivas decobertas, e uma Represa. (boa parte desta estrutura encontra-se em desuso por falta de manutenção).

disciplinas curriculares do Curso de Educação Física (MEC-INDESP/CPB/PMC Projeto: "Centro de Treinamento Paraolímpico", 1996, p.1).

Esse projeto foi desenvolvido a partir de um enfoque pragmático pautado na paradigma da aptidão física, colocando-se em oposição aos eixos curriculares do projeto curricular, estando articulado ao projeto de Universidade do MEC que estimula a Criação dos Centros de Excelência.

Tal postura político-pedagógica encontrou campo fértil, no contexto da Direção da gestão 'pedagógico-administrativa' desenvolvida no Campus Avançado de Catalão no período compreendido entre 1996 a 1998. A Direção do CAC assumia uma tendência à hierarquização de poder, à centralização de informações, à burocratização e a tecnocracia, que se concretizam em entraves à articulação das atividades de ensino-pesquisa-extensão e à relação universidade-comunidade.

O perfil de um dos gestores constituintes da Direção do CAC/UFG de tal período, pode ser constatado no *Documento da Comunidade Acadêmica do Curso de Educação Física*, encaminhado ao Conselho Pleno em 14/10/1998, o qual explicita problemas no âmbito do trabalho pedagógico do Curso de Educação Física frente a relação com a Vice-direção do Campus e evidencia as dificuldades determinadas por essa relação no âmbito da prática pedagógica dos professores e alunos.

Num momento em que temos que encaminhar uma luta pela sobrevivência do Campus Avançado de Catalão, não podemos nos acomodar frente aos entraves colocados pelas atitudes da vice-direção que dificultam sobremaneira a concretização das atividades de ensino-pesquisa-extensão e a relação Universidade-Comunidade (...) as atitudes da vice-direção, que materializam o racionalismo econômico, o gerenciamento da qualidade total e a teoria do

capital humano, comprometem a dinâmica curricular do curso de Educação Física. Especialmente representadas pela postura centralizadora e burocratizada frente aos projetos de extensão, que deveriam ser apoiados/fomentados e não emperrados, demonstrando a incompreensão do caráter público da Universidade e a insensibilidade no trato com homens/mulheres, jovens, adolescentes e crianças (CAC/UFG – Curso de Educação Física, Documento da Comunidade Acadêmica do Curso de Educação Física, 13/10/1998, p.1-2)

Segundo Freitas L, (1995), a organização social construída em relações de poder burocratizadas e centralizadoras, legitimando as hierarquias sociais e efetivando um distanciamento frente as demandas sociais, apresentam-se como entraves importantes às inovações no campo da organização do trabalho pedagógico.

Num contraponto, houve um coletivo de professoras que buscou construir uma contra-hegemonia, desenvolvendo intervenções no campo da organização do trabalho pedagógico articuladas ao projeto curricular.

No entanto, tais intervenções não vinham conseguindo configurar-se enquanto hegemônicas, pois não conseguiam intervir significativamente nos mecanismos de controle social e cultural e nas relações de poder/saber hierarquizadas, injustas e opressoras presentes nesse contexto curricular.

Tais constatações evidenciam, que nesta dinâmica curricular, a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento, desenvolvidos hegemonicamente na organização curricular do curso de Educação Física do CAC/UFG revelavam problemas e antagonismos frente a perspectiva do projeto de Educação Física, Educação e Sociedade inerente ao projeto curricular da FEF/UFG.

Torna-se importante destacar que no referido contexto curricular, houve em 1996 uma eleição para a Coordenação de Curso, que se deu a partir da construção e defesa de

dois projetos de curso de formação de professores de Educação Física e de Universidade.

Houve professores e estudantes que construíram o projeto, buscando garantir espaços de debate/discussão sobre as diretrizes de gestão e proposta de trabalho com a comunidade acadêmica:

Apresento à Comunidade Acadêmica, em especial aos alunos e professores do Curso de Educação Física, diretrizes e propostas para a gestão da Coordenação do referido curso para o biênio 97/98. Acreditamos que a característica essencial da Universidade é dada pelo seu compromisso social, através do qual a mesma torna-se pública na mais ampla acepção da palavra (...) neste sentido, há que se assumir o compromisso com o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico no momento atual, orientando-se pela ética e pelo comprometimento político-social, sem estar submissa às perversas tendências de dominação ditadas pelo mercado (...) (Professora Roberta 'Diretrizes de Gestão e Proposta de Trabalho', 1996, p.1)

Outros professores e alunos do Curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão centraram sua defesa no projeto de viabilização e consolidação do "Centro de Treinamento Paraolímpico", o qual se daria a partir da "consolidação dos espaços e complexo esportivo já existente em Catalão" e da "implementação de salas de aula, laboratórios, mini-ginásios, sala de dança, entre outros". (MEC-INDESP/CPB/PMC Projeto: "Centro de Treinamento Paraolímpico", 1996). Como podemos observar a seguir:

(...) linhas mestras podem ser traçadas no que se refere a estabelecer propostas de trabalho para a coordenação do Curso de Educação Física:

1) Melhorar as condições físicas e materiais do Curso, visto que essa melhoria é requisito fundamental para se elevar o nível de formação dos nossos alunos. Concretamente isto se materializa no projeto do Centro de Treinamento das Paraolimpíadas, que tem a possibilidade de ser instalado em Catalão.

Inicialmente, um projeto do Professor MT e imediatamente encampado por "parte" do departamento, o projeto prevê que as instalações do Clube do Povo sejam ocupadas por este projeto, bem como da possível utilização do Curso de Educação Física da UFG das suas instalações. (Professor Hélio, Carta Aberta ao alunos do curso de Educação Física do CAC/UFG, 1996)

O coletivo de professores e alunos que assumiram a Coordenação do Curso, conquistou as eleições a partir da estratégia, entre outras, de sedução com o "Projeto de Centro de Excelência", compondo com um grupo mais amplo de professores e estudantes do CAC/UFG que defendem um concepção neoliberal de Universidade, pautada no racionalismo econômico, no gerenciamento da qualidade total, na teoria do capital humano.

Desta forma, vinha se configurando no curso de Educação Física do CAC/UFG, um campo em disputa por projetos de currículo, de Universidade e sociedade, no qual a organização do trabalho pedagógico apresentava-se hegemonicamente desarticulada com a direção do Projeto Curricular construído na FEF/UFG.

Nesta gestão 97/98 da Coordenação, os problemas internos de ordem pedagógica e administrativa agravaram-se e os conflitos internos se acirraram. Tal constatação pode ser reconhecida na fala de um aluno integrante do Centro Acadêmico do Curso de Educação Física do CAC/UFG,

(...) havia um conflito muito grande no próprio departamento, onde existia um professor que estava com Dedicção Exclusiva aqui no CAC e que passou no concurso da UFU e ministrava aula lá. Um professor com dedicação exclusiva, se eu não estou enganado, são 40 horas semanais dedicadas ao departamento, esse professor vinha apenas aos sábados aqui ministrar aulas; enquanto um grupo restrito de professores trabalhava em projetos de pesquisa e extensão garantindo ensino-aprendizagem, buscando enfim garantir a relação ensino-pesquisa-extensão e universidade-sociedade. (...) O eixo curricular estava

sendo norteado para diferentes concepções, que não é o que o projeto curricular da FEF busca articular. (Bruno)

Podemos identificar que tais problemas estiveram relacionadas ao maior distanciamento das diretrizes do projeto curricular da FEF/UFG, em geral, e a problemas mais específicos como: um professor do Departamento que comparecia um vez por semana ao CAC/UFG e que acumulava o regime de 'Dedicação Exclusiva' em duas IES; a ausência de um professor por dois meses, caracterizando abandono de trabalho. Tais problemas foram discutidos na pauta da Semana de Planejamento Pedagógico de 1998, na qual houve a deliberação, em plenária final, da constituição de uma Comissão Especial de Inquérito para a avaliação da situação do curso de Educação Física do CAC/UFG. Como constata-se no documento encaminhado pela diretora da FEF/UFG para o Coordenador do Curso de Educação Física do CAC, em 03 de março de 1998:

Vimos através deste comunicar a V.S^a., que a presença de uma comissão de Sindicância, formada pelos professores WNCS, FMA e NPS, para proceder levantamento nas áreas acadêmicas e administrativa do curso de Educação Física, no período de 04 a 06 de março do corrente. Para tanto, solicitamos a convocação de todos os professores do referido curso, para comparecerem ao CAMPUS neste período. (Direção da FEF/UFG, Convocatória, 1998)

A referida Comissão participou do planejamento interno do curso de Educação Física do CAC em março de 1998, no qual se discutiu e avaliou os problemas do currículo em Catalão e as deliberações da Semana de Planejamento Pedagógico. A partir dessas discussões houve a elaboração de um relatório com os seguintes encaminhamentos: a intervenção no Curso de Educação Física de Catalão, concretizada na nomeação de um professor da FEF para assumir a coordenação do Curso, com vistas a articulação do projeto

curricular¹⁶.

Nesse contexto constituiu-se um momento histórico importante na articulação de uma possível hegemonia, no curso de Educação Física do CAC/UFG, vinculada ao projeto curricular, a partir das deliberações da Semana de Planejamento Pedagógico de 1998 e das condições criadas, especialmente pela reconstituição de um coletivo de professores com possibilidades concretas de comprometimento com a construção de um projeto político-pedagógico que busque viabilizar a integração ensino-pesquisa-extensão com vistas à transformação social.

Assim, a realidade e as possibilidades do currículo de formação de professores de Educação Física do CAC/UFG, nos levou a confrontar com a seguinte questão: a organização do trabalho pedagógico desenvolvida no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG entre 1998 e 1999, constrói um projeto político-pedagógico que viabiliza condições para a integração ensino-pesquisa-extensão referendada na transformação social, como apontado na Resolução 393/95 que fixa o atual projeto curricular da FEF/UFG?

Essa questão central e os objetivos propostos para o estudo nos remeteu a necessidade de apropriar e desenvolver questões problematizadoras que pudessem orientar a elaboração dos instrumentos e a coleta de dados. Compreendemos que essas questões devem estar relacionadas a apreensão dos elementos essenciais que constituem o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

¹⁶ O professor em situação de abandono de trabalho foi colocado a disposição da PMC; o outro professor com o problema político-pedagógico e administrativo de se ausentar do trabalho docente no CAC e acumular regime de "Dedicação Exclusiva" em duas instituições, solicitou demissão a PMC. No contexto da gestão de um ano desta Coordenação de curso, como implicação das deliberações, um professor foi colocado a disposição da PMC, dois professores pediram demissão à PMC; e por outros motivos duas professoras pediram demissão (por terem sido aprovadas em concursos públicos em outras instituições). Desta forma houve a disponibilidade de 05 vagas para concurso público no CAC entre os anos de 1998 e 1999.

Nesse sentido, no próximo Capítulo sistematizamos o caminho teórico-metodológico a partir de questões que orientaram a coleta e a análise dos dados, bem como delimitamos e evidenciamos aquelas questões que estão especificamente relacionadas ao nosso foco de estudo: a organização do trabalho pedagógico do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG na construção de um projeto político-pedagógico que viabilize a integração ensino-pesquisa-extensão.

CAPÍTULO II

O CAMINHO METODOLÓGICO NA APREENSÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EF DO CAC/UFG: O PERCURSO POSSÍVEL VIA REFERENCIAL NECESSÁRIO

2.1 Apropriação e construção do caminho metodológico

Nesse estágio do trabalho, buscamos construir um caminho teórico-metodológico inter-relacionado aos dados empíricos do objeto de estudo que nos desse elementos para desenvolver e ampliar a reflexão acerca de questões problematizadoras, no intuito de apreender a realidade, as contradições e as possibilidades do processo de trabalho na produção de conhecimento e intervenção social no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, em especial, e na Universidade e organização social capitalista, em geral.

Assim, desenvolvemos questões relacionadas a apreensão da formação material do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, constituída pelo projeto curricular e pela forma como os professores, alunos e funcionários organizam o trabalho pedagógico na produção, apropriação e distribuição do conhecimento no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão.

Dessa forma, as questões gerais que orientaram a elaboração, aplicação e sistematização dos instrumentos e a coleta de dados a partir da literatura, das fontes documentais e das entrevistas foram:

- Como se deu o processo de construção e implementação do projeto curricular da FEF/UFG?
- Quais os elementos principais que constituem o projeto curricular da FEF/UFG (matriz teórica, paradigma educacional e científico, objetivos-avaliação, conteúdos-métodos)?
- Como se dá o reconhecimento do projeto curricular da FEF/UFG no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG? Quais as experiências (atividades teórico-práticas) que propiciam a apreensão desse projeto curricular?
- Os objetivos do currículo definidos no art. 2º da Resolução nº393 são reconhecidos? Ou seja, existe um reconhecimento sobre quais as condições (competências) que o aluno do curso de Educação Física do CAC/UFG deve apropriar-se durante o processo de formação?
- Quais são os eixos curriculares e como estão organizados no currículo?
- Quais os principais problemas do currículo de formação de professores de Educação Física do CAC/UFG?
- Como são justificadas e legitimadas as disciplinas do currículo? Como são constituídas as disciplinas curriculares, quanto aos critérios para a construção dos objetivos, da avaliação, da seleção de conteúdos e da forma de tratá-los?
- Existe produção de conhecimento no espaço da sala de aula?

- Como são desenvolvidos e articulados o ensino-pesquisa-extensão, e a relação Universidade-comunidade no currículo?
- Quais são, e como são os espaços de organização do trabalho pedagógico para a construção do projeto político-pedagógico? Existe um projeto político-pedagógico (sistemizado) que oriente a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG?
- Como se dá a gestão dos problemas de ordem pedagógica e administrativas no âmbito dos espaços de organização do trabalho pedagógico do CAC/UFG: Conselho Pleno, Coordenação em Catalão, Direção da FEF/Universidade Federal de Goiás, Direção do Campus, Núcleo de Aprofundamento, Comissões?
- Como se dá a participação dos alunos na gestão do projeto político-pedagógico no CAC/UFG?
- Qual a importância e participação dos professores em organizações representativas, como o Sindicato (ADCAC-SS)?
- Como se deu a intervenção da FEF-Goiânia no curso de Educação Física do CAC/UFG na gestão de 1998; no que se refere especialmente à articulação do projeto político-pedagógico?
- Quais as possibilidades do processo de trabalho no CAC: condições de trabalho, possibilidades de permanência e qualificação, constituição do coletivo de professores, relação Universidade Federal de Goiás com o Campus Avançado de Catalão/PMC, relação direção da FEF/Curso de Educação Física do CAC/UFG com a Direção do Campus?

Essas foram as questões gerais que orientaram a pesquisa tendo em vista a obtenção de dados, que nos desse condições de desenvolver a questão central relativa ao nosso foco de estudo, evidenciada nas discussões iniciais: a organização do trabalho pedagógico desenvolvida no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG entre 1998 e 1999, constrói um projeto político-pedagógico que viabiliza condições para a integração ensino-pesquisa-extensão referendada na transformação social, como apontado na Resolução 393/95 que fixa o atual projeto curricular da FEF/UFG?

Sendo assim, enfocamos as questões que estão relacionadas à constituição e reconhecimento do projeto curricular da FEF/UFG, ao processo de organização do trabalho pedagógico nas disciplinas e nos projetos de pesquisa e extensão, à participação em espaços de organização do trabalho pedagógico, à gestão pedagógico-administrativa, ao envolvimento em entidades representativas e às condições e possibilidades para o trabalho pedagógico no CAC/UFG, buscando dados para apreender a questão balizadora de nosso estudo anteriormente destacada.

As questões relacionadas especificamente à constituição do projeto curricular da FEF/UFG foram apreendidas a partir de fontes documentais e de entrevista com um professor da FEF-Goiânia.

Privilegiamos a entrevista com o professor Carlos (nome fictício), integrante da Coordenação de Educação Física e Desporto em 1988¹⁷, por reconhecermos que ele teve uma participação bastante significativa na direção político-pedagógica do processo de criação do curso de Licenciatura em Educação Física na UFG e, conseqüentemente, na construção e implementação do projeto curricular. Atualmente esse professor ainda

¹⁷ Até 1988 a Educação Física na Universidade Federal de Goiás restringia-se à prática desportiva, e os professores estavam lotados na Coordenação de Desporto.

constitui-se num sujeito significativo na construção da direção político-pedagógica do projeto curricular da FEF/UFG.

Com relação aos documentos, os mesmos compreendem:

- Resoluções do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP) da Universidade Federal de Goiás que fixam o currículo pleno, normatizando o objetivo/perfil do licenciado, os eixos curriculares, o objeto de estudo, a grade curricular, as ementas, a composição curricular e a distribuição das disciplinas em eixos de conhecimento, sendo as mesmas: a Resolução nº 283, que cria o Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Goiás em 1º de setembro de 1988; a Resolução nº 300 aprovada em 22 de março de 1990, e a Resolução nº 393 que vigora desde 05 de dezembro de 1995. Tais Resoluções encontram-se arquivadas na Secretaria de Graduação da FEF, que tornou-as acessíveis para esta pesquisa;
- convocatórias, programações, questionários, anotações e relatórios das Semanas de Planejamento Pedagógico de 1997, 1998 e 1999. Essa documentação foi disponibilizada, especialmente, pelas Comissões Organizadoras das referidas Semanas de Planejamento e, a partir de “arquivo” pessoal, bem como de outros professores e alunos;
- documentos relacionados à Reforma Acadêmica da Universidade Federal de Goiás em 1984; arquivados, sistematizados e publicados pela Secretaria de Órgãos Colegiados (SOC) da UFG;
- documentos constituintes do processo nº 011.392/94-02 da Câmara de Graduação/CCEP, referente à proposta de Redimensionamento e ajuste

curricular da Licenciatura em Educação Física para 1995 - UFG (Goiânia/Catalão/Jataí);

- projetos dos cursos de pós-graduação *Strictu e Lacto Sensu* “Especialização em Educação Física Escolar” e “Programa: Mestrado Interinstitucional FEF/UNICAMP – FEF/Universidade Federal de Goiás, 2000”, e as informações sistematizadas na *home page* da FEF/Universidade Federal de Goiás. Tivemos acesso aos projetos através da Direção da Faculdade.

A entrevista com o professor que integrou a comissão que elaborou o projeto curricular FEF, constou de questionamentos específicos sobre:

- Como de deu o processo de elaboração e proposição do projeto curricular da FEF/Universidade Federal de Goiás? O que buscou-se garantir enquanto normatização?
- Considerando que o currículo da FEF foi normatizado sob a égide da Resolução nº 03/87 do CFE, quais as implicações e contrapontos deste currículo frente as determinações de tal regulamentação legal, especialmente frente a problemas como a dicotomia entre Licenciatura e bacharelado, a orientação no (para o) mercado de trabalho, a separação entre as áreas de conhecimento técnico, da sociedade, do ser humano, filosófico?
- Qual a relação do projeto curricular com as reflexões/estudos/proposições desenvolvidas no conjunto dos movimentos sociais (movimento pró-formação de educadores no Brasil) na década de 80 e primeira metade de 90?

- Como se dá a gestão dos problemas de ordem pedagógica e administrativas na FEF, levando-se em conta o Conselho Diretor, Coordenações em Goiânia, Catalão e Jataí, Núcleo de Aprofundamento, comissões, e ainda, aspectos relativos à hierarquização, burocratização, definição de tarefas?
- Qual a avaliação sobre a intervenção da FEF-Goiânia no curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás na gestão de 1998, no que se refere especialmente à articulação do projeto político-pedagógico?

Com relação a apreensão acerca das questões que envolvem especificamente a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, utilizamos fontes documentais arquivadas na Coordenação de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás e na Coordenação do Curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, bem como Entrevistas realizadas com os professores e alunos do referido curso.

As fontes documentais se configuram nos seguintes documentos:

- Os *Programas das disciplinas* e os *Cadastrros dos projetos de pesquisa e extensão*, com seus respectivos *Relatórios*, desenvolvidos em 1998 e 1999;
- As *Resoluções* que normatizam o ensino, a pesquisa e a extensão na Universidade Federal de Goiás, em geral, e no Campus Avançado de Catalão, em especial;

- Os *Convênios* estabelecidos entre a Universidade Federal de Goiás e a Prefeitura Municipal de Catalão que regulamentam a criação, a implantação e a existência do Campus Avançado de Catalão e do Curso de Educação Física;
- Documentos avaliativos, propositivos e contestatórios: *Diretrizes de gestão e proposta de trabalho* dos candidatos a Coordenação de Curso nas eleições de 1996; *Documento da Comunidade Acadêmica do Curso de Educação Física* ao Conselho Pleno do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás em 13 de outubro de 1998; *Relatórios da Direção do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás Gestão 98/99*.

As questões relacionadas especificamente ao Curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, destacadas anteriormente, orientaram a elaboração do roteiro da entrevista semi-estruturada desenvolvida com os professores e alunos, na qual buscamos garantir um diálogo referente ao reconhecimento do projeto curricular da FEF/Universidade Federal de Goiás; da organização das disciplinas e dos projetos de pesquisa e extensão; da participação em espaços de organização do trabalho pedagógico; da gestão pedagógico-administrativa; do envolvimento em entidades representativas e das condições para o trabalho pedagógico, no Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás.

As entrevistas foram realizadas com os professores e alunos do curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, totalizando vinte e um (21) entrevistados, dos quais:

Quadro VI- Amostragem e Entrevistados

	Constituição do Curso de Educação Física - 1999	Entrevistados Curso de Educação Física	Entrevistados Curso de Pedagogia	Entrevistados Curso de História	Total de entrevistados
Professores	17	08	04	01	13
Alunos	151	08	-	-	08
Funcionários	-	-	-	-	-
Total	168	16	04	01	21

- Oito (8) professores lotados especificamente no Curso de Educação Física, incluindo a Coordenadora do Curso;
- cinco (5) professores lotados em outros Cursos do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, mas que trabalham no Curso de Educação Física, dentre esses, quatro (4) são do Curso de Pedagogia, e um (1) do Curso de História;
- oito (8) alunos da graduação;
- Não houve entrevistas com funcionários, pois não há nenhum organicamente vinculado ao Curso de Educação Física, e/ou que esteja envolvido diretamente com questões inerentes ao mesmo.

Dos dezessete professores que integravam o corpo docente do curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás durante o período de realização das entrevistas, compreendido entre setembro de 1999 a fevereiro de 2000, treze foram entrevistados. Os quatro professores que não foram entrevistados são lotados especificamente no curso de Educação Física, dentre eles, encontra-se a professora que desenvolveu a presente pesquisa, uma professora que estava em licença maternidade no período em questão. Os outros dois professores recusaram-se cabalmente a conceder as

entrevistas; apesar de procurarmos garantir a realização das mesmas em vários momentos e tempos distintos ¹⁸.

Com relação aos oito alunos entrevistados, identificamos e convidamos dois alunos de cada série (4 turmas). Os mesmos foram convidados, a partir de critérios relacionados a participação dos estudantes em espaços de auto-organização e de discussão acerca do currículo, como: envolvimento no Movimento Estudantil (ME), na representação estudantil no Conselho Departamental, em Grupo de Estudos, em reflexões e debates sobre o currículo em aula, em projetos de pesquisa e extensão e/ou outros espaços.

A partir desses critérios conseguimos identificar apenas três alunos envolvidos em espaços de auto-organização do coletivo de estudantes, entre eles, dois que compunham o Centro Acadêmico (C.A) de Educação Física e outro que integrava o Diretório Acadêmico (D.A.) do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás. Os demais alunos se destacavam na participação em discussões em aula, em projetos de pesquisa e extensão e/ou outros espaços do currículo. Todos os alunos convidados aceitaram participar da pesquisa.

Na realização das entrevistas com os professores e com os alunos, buscamos apresentar e explicar a pesquisa, enfocando os objetivos e a intenção de contribuir com a discussão sobre currículo de formação de professores, especialmente, a intervenção sobre os problemas do currículo do curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás. Destacamos a importância de garantirmos um diálogo tranquilo e aberto e de estabelecermos um vínculo com a realidade do curso, tendo como ponto de partida, a experiência concreta deles no currículo. No desenvolvimento das

¹⁸ Marcamos cinco encontros com um professor e quatro com o outro, os referidos professores não compareceram e em apenas uma ocasião um deles se justificou pela ausência.

mesmas conseguimos romper com possíveis constrangimentos, estabelecendo um clima favorável para o diálogo.

As entrevistas configuraram-se num importante momento de reflexão, apropriação e proposição sobre o currículo, especialmente se considerarmos a atual carência de espaços destinados a esse propósito, especificamente para os professores de outros Departamentos que evidenciam em suas falas o desconhecimento do projeto curricular, como podemos observar a seguir:

Eu não conheço o projeto curricular do curso de Educação Física, pois até o momento nunca houve espaço de apresentação, exposição ou mesmo de explicação onde pudesse ser colocado como é organizado o curso e qual o significado da disciplina de antropologia. (Professor Júlio)

Eu trabalho no curso de Educação Física desde 1991 e neste tempo o coordenador do curso nunca me apresentou o projeto curricular. Nunca tive a oportunidade de discutir essa proposta, ou mesmo como poderia ser desenvolvido o meu trabalho na disciplina. (Professora Meire)

Eu conheço é a ementa da disciplina (...) Mas não conheço a ementa de nenhuma outra disciplina, nem a proposta curricular do curso. (Professora Laura)

O espaço da entrevista constituiu-se ainda num momento privilegiado para estabelecermos uma aproximação com os professores que, historicamente, têm assumido uma posição de confronto frente a direção político-pedagógica do projeto curricular.

Torna-se importante explicitarmos que duas professoras entrevistadas foram alunas da 2ª e 3ª turmas do curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás, colaborando com informações importantes sobre a reconstituição histórica do curso.

Foi destacado por alguns entrevistados a importância de desenvolvermos pesquisas que venham contribuir efetivamente com a identificação de problemas e o encaminhamento de possíveis soluções para eles; apontou-se ainda, a necessidade de se garantir uma intervenção, na Semana de Planejamento do Curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás em fevereiro de 2000, a partir desta pesquisa. Tal semana foi garantida pela primeira vez em Catalão antes da participação do planejamento em Goiânia.

A transcrição das fitas cassetes em que foram gravadas as entrevistas foi feita de forma literal, por ter se configurado num instrumento significativo de coleta de dados e de reflexão e proposição sobre o currículo.

2.2 Reconhecendo as possibilidades metodológicas

O encaminhamento das ações metodológicas nos propiciam o acesso a dados que nos possibilitam responder às questões anteriormente relacionadas. Contudo, se nos propusermos a apenas sistematizar respostas isoladas para essas questões, estaremos reduzindo a nossa análise a uma descrição acerca de como se manifesta o currículo de formação de professores de Educação Física do CAC/UFG.

Dessa forma, não estaríamos apreendendo a estrutura da realidade do curso de Educação Física do Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás, limitando-nos a compreender o fenômeno, ou como nos indica Kosik (1995), compreender o que se manifesta imediatamente, primeiro e com maior frequência.

O mundo fenomênico tem a sua estrutura, uma ordem própria, uma legalidade que pode ser revelada e descrita. Mas a estrutura deste mundo fenomênico

ainda não capta a relação entre o mundo fenomênico e a essência (...) o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo de susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, "coisa em si" e de que existe uma verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. O homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade só porque, de um modo qualquer, pressupõe a existência da verdade, porque possui uma segura consciência da existência da "coisa em si". (Kosik, 1995, p.15-17)

A importância de desenvolvermos uma análise crítica radical vem da necessidade de apreendermos a realidade social concreta, enquanto essência, pois, como nos coloca Marx, se a aparência e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis: "(...) as formas fenomênicas se reproduzem imediatamente por si mesmas como formas correntes do pensamento, mas o seu fundamento oculto tem de ser descoberto somente pela ciência." (Marx apud Kosik, 1995, p.13).

Cheptulin (1982) nos indica a importância de reconhecermos a essência de uma formação material: se conhecemos a essência de uma formação material, conhecemos tanto seus estados reais, como seus estados possíveis, os que ainda não existem, mas que surgirão necessariamente em certas condições. (p.335).

Considerando a necessidade de nos apropriarmos da essência da formação material do currículo do curso de Educação Física, do Campus Avançado de Catalão, levantamos alguns questionamentos: qual o caminho que devemos percorrer ao desenvolvermos o esforço em direção a essa essência? Neste sentido, reconhecemos a importância de nos apropriarmos de uma diretriz metodológica eficaz para o enfrentamento dos problemas com os quais nos defrontamos e, no caso em especial, com a problemática referente a

organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na construção de um projeto político-pedagógico pautado na transformação social.

Quem nos dá orientações sobre essa diretriz, esse caminho metodológico no campo da Educação e, em especial, da formação de professores? Autores como, Freitas H, (1996), Freitas L, (1991;1995), Taffarel (1996;1993), Escobar (1992), Enguita (1993), Gentili (1996), Azevedo (1995) explicam como as relações trabalho e Educação no Capitalismo influenciam a formação dos trabalhadores e, dentre eles, dos professores.

Como conduzirmos a análise crítica acerca da educação e dos nexos com o mundo do trabalho? Identificamos a contribuição de Enguita (1993) que, ao tratar de questões como essa, defende que a crítica da educação tem que ser construída *por oposição* a escola vinculada a organização social capitalista; deve conduzir-se sobre o real, em um dado momento concreto; deve estar inserida numa totalidade - 'totalidade histórica e social'; deve mostrar a relação entre os valores burgueses e as condições materiais subjacentes a eles e contribuir para a destruição de tais bases; deve se dar sob a própria análise econômica, situando o processo de produção e reprodução do capital e do valor; deve ainda, buscar a solução para antíteses reais existentes.

O método e a teoria de conhecimento que orientam o pressuposto de Enguita (1993) podem soar um tanto ultrapassado como sugerem aqueles que, com o desmoronamento do regime político dos países do leste europeu que se proclamavam inspirados na teoria marxista, postulam abandonar Marx e decretar a morte do marxismo, já que o capitalismo se universalizou. Entretanto, reconhecemos nessa via metodológica o caminho atual para compreendermos o movimento real da história humana em seu complexo e contraditório desenvolvimento. Dessa forma, vamos percorrê-lo, mesmo que isso possa significar para alguns, um remar contra a maré.

A dialética materialista histórica, enquanto visão do mundo, homem e sociedade do marxismo, tem como cerne a apreensão das contradições geradas na totalidade e historicidade do modo de produção-reprodução de vida hegemônico, materializadas no atual momento de redefinição das bases do processo de acumulação do capital: no desemprego, exclusão sócio-econômica e cultural, miséria para grande parte da população, epidemias, ignorância, mortalidade infantil, destruição do meio ambiente, guerras. A atualidade e a urgência histórica da apropriação da dialética materialista histórica, enquanto método, lógica e teoria do conhecimento, pode ser constatada na afirmação de Saviani (1993):

É esse quadro que se descortina no limiar do terceiro milênio: superação do capitalismo ou destruição da humanidade e do planeta; socialismo ou barbárie. Essa situação se reveste de particular dramaticidade porque não está em causa apenas a substituição de um regime político-econômico por outro, mas a própria sobrevivência da humanidade. E a responsabilidade das esquerdas, isto é, de todos aqueles que de algum modo reconhecem o mérito da contribuição de Marx, consiste em desencadear, desenvolver e organizar permanentemente a luta diuturna pela superação do capitalismo, luta essa que coincide com a defesa da humanidade em seu conjunto. (p.46)

Nesse contexto, o problema científico e social da organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, pautado na transformação social, insere-se na constatação apresentada a seguir: num momento histórico em que os habitantes da distante e quase falida Universidade Pública Brasileira questionam, discutem, debatem e produzem conhecimento a respeito de tudo e sobre todos - da “pré-história” à “pós-modernidade”; dos avanços tecnológicos da 3ª Revolução Industrial à exclusão social de processo civilizatório da barbárie; do misticismo, racionalismo, empirismo, positivismo, marxismo... ao holismo;

de Platão, Sócrates, Aristóteles, Santo Agostinho à Descartes, Kant, Comte, Marx, Bourdie, Guatarri, Kurz, Habermas... - uns colapsando, pós-modernizando, flexibilizando; outros frankfurtiando, bourdiando, e poucos marxizando...- consideramos um desafio político e acadêmico o processo de reflexão, compreensão, argumentação/discussão e intervenção social sobre o mundo concreto vivido pelo ser humano na sua contraditória, complexa e perversa realidade.

Cabe-nos perguntar o que deve orientar, no curso de Educação Física do CAC/UFG, o processo de organização do trabalho pedagógico na apropriação e produção de conhecimento, numa perspectiva de transformação social? Essa pergunta nos faz retomar e buscar construir bases teórico-metodológicas para desenvolver a seguinte problematização: O que tem orientado, e o que deve orientar, o processo de trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão/Universidade Federal de Goiás?

Para apreendermos o processo de organização do trabalho pedagógico desenvolvido por professores e alunos nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, estaremos desenvolvendo, nessa fase do trabalho, algumas aproximações e considerações que fundamentam o quadro teórico-metodológico da análise da produção discursiva inerente ao conjunto dos dezoito projetos de extensão e dos cinco projetos de pesquisa cadastrados no biênio 1998-1999. Essa análise será ampliada e sistematizada no quarto capítulo de nosso trabalho.

No quadro a seguir apresentamos os professores (com nomes fictícios) que coordenaram os projetos de extensão cadastrados na Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação do CAC/UFG entre 1998 e 1999. Apresentamos ainda uma descrição sintética dos objetivos desses projetos, e um número de referência que é incorporado ao quadro

referente a constituição do quadro docente do CAC/UFG relacionado a prática pedagógica nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão sistematizado no quarto Capítulo.

Quadro VII– Projetos de Extensão desenvolvidos entre 1998 e 1999

AUTOR	DATA	Ref.	DESCRIÇÃO
Profª Catarina Profª Roberta	1998	1	<ul style="list-style-type: none"> - IV Festival de Ritmo e Movimento - Proporcionar espaço de divulgação do trabalho realizado por clubes, academias de dança, ginástica e lutas, professores, bailarinos, ginastas, grupos folclóricos etc na área de ritmo e movimento - Ampliar a experiência dos acadêmicos de Educação Física na área do ritmo e movimento no que se refere ao planejamento, organização e operacionalização de eventos culturais de lazer - Oferecer à comunidade catalana em geral e à comunidade universitária em particular possibilidade de participação cultural ativa através da oferta de oficinas, palestras e performances
Profª Fabíola	1998	2	<ul style="list-style-type: none"> - Futsal Comunitário - Promover através da tendência crítico-superadora a prática do futsal entre os alunos que freqüentam as escolas públicas próximas ao CAC - Proporcionar uma vivência prática para alunos do curso de Educação Física do CAC, onde poderão demonstrar os conhecimentos a respeito do futsal que não está inserido na grade curricular do curso em questão
Profª Sílvia; Profª Carolina	1998	3	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentando a Cultura Corporal no CAC: a prática pedagógica e a produção de conhecimento nos espaços de intervenção social da Educação Física - Constituir-se num espaço privilegiado para a intervenção e a qualificação da prática pedagógica de estudantes do curso de Educação Física, contribuindo com a formação de professores e com a construção de um lazer cultural e crítico - Sistematizar metodologias de ensino referentes ao trato com o conhecimento de temas da cultura corporal - Estudar, refletir e implementar coletivamente uma prática pedagógica
Profª Ester Prof. J.H.S.	1998	4	<ul style="list-style-type: none"> - Futebol e espaço social – uma proposta de educação popular para a formação integral de adolescentes - Propiciar um espaço aberto para a prática do futebol de campo - Permitir o contato com uma prática progressista de Educação Física - Buscar a educação integral a partir de assuntos polêmicos e atuais sobre a conjuntura municipal, estadual e nacional do momento presente - Desenvolver a percepção de que todos os indivíduos têm o direito e o dever de participar da vida social

			<ul style="list-style-type: none"> - Permitir o trabalho educativo multidisciplinar entre a prática da educação Física e o ensino da ciência geográfica tendo como eixo comum a construção de uma sociedade mais justa
Profª Fabíola	1998	5	<ul style="list-style-type: none"> - Brincando o Basquete - Oportunizar à criança da comunidade catalana a vivência de uma prática esportiva voltada para o lazer cultural e crítico - Divulgar e incentivar a prática do basquetebol enquanto atividade lúdica - Atender aos anseios da comunidade acadêmica, especificamente de alguns alunos do curso de Educação Física, oportunizando-lhes uma prática pedagógica vivenciada
Profª Ester; Profª Fabíola	1998	6	<ul style="list-style-type: none"> - Semana Cultural – Colégio Estadual Dr. David Persicano - Oportunizar aos acadêmicos do curso de Educação Física o confronto entre o conhecimento teórico e a realidade escolar, sobre a perspectiva da abordagem crítico-superadora - Expressar, através das várias possibilidades manifestas pela cultura corporal abordando o tema da semana cultural: a violência - Promover discussões a partir das atividades de expressão corporal buscando revelar as várias formas de violência existentes e a necessidade de combatê-las
Profª Ester	1998/9	7	<ul style="list-style-type: none"> - Karate Comunitário - Aulas de Karate aborda pelo aspecto histórico, político e social dos movimentos desenvolvidos e entendidos como elemento da cultura corporal - Oferecidos à comunidade catalana
Profª Luiza	1998/9	8	<ul style="list-style-type: none"> - Uma Nova Concepção de Capoeira - Aulas de capoeira ministradas pelo monitor e coordenadas pelo professor, desenvolvendo uma metodologia que buscou contemplar teoria e prática com temas relacionados a história da capoeira - Prática de um conteúdo da cultura corporal buscando o entendimento da capoeira no que se refere as suas diferentes tendências (angola e regional) - Compreender a capoeira como dança, jogo em seu aspecto lúdico, apontando as diferenças de sua prática em escolas e academias que a vinculam enquanto modalidade esportiva, estritamente técnica - Estimular a formação de grupos de discussão sobre capoeira na formação de mestres com relatos de experiência e sobre sua graduação com professores da comunidade local e de Educação Física
Profª Roberta Profª Catarina	1998/9	9	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de Estudos Futebol e Mulher - Avançar na compreensão do fenômeno futebol no contexto histórico em que vivemos, no que se refere a sua natureza e seu significado na sociedade globalizada - Identificar as origens da prática e suas determinações econômicas e sócio-culturais

Profª Luiza	1998/9	10	<ul style="list-style-type: none"> - Arte/Vídeo - Oportunizar à comunidade catalana assistir e analisar filmes culturais para construir efetivamente o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva do assunto em questão - Dinamizar e melhorar o nível de conhecimento sobre o assunto em questão de formas mais elaboradas de pensamento - Desenvolver uma reflexão sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história - Dar subsídio sobre dança contextualizada, as influências que ocorrem no processo histórico, social e econômico na cultura dos povos - Conhecer e entender como a dança age no sentir, pensar e agir dos povos no contexto da sua história e cultura
Profª Gabriela Prof. Otávio Profª Fabíola Profª Brígida	1999	11	<ul style="list-style-type: none"> - Campeonato Brasileiro de Basquetebol em Cadeira de Roda - Realização do campeonato entre as equipes filiadas à confederação brasileira de basquetebol em cadeiras de rodas que compõem a 1ª divisão - Realização do congresso técnico científico com curso palestras, mesas-redondas aberto aos professores, alunos de Educação Física e áreas afins
Profª Ester Profª Fabíola	1999	12	<ul style="list-style-type: none"> - I Colônia de Férias da Ultrafértil - Planejamento prévio das atividades com a instituição solicitante e com os monitores e posteriormente com os mesmos para a organização das atividades - Execução das atividades - Avaliação com os acadêmicos, depois com a Ultrafértil
Profª Gabriela; Profª Fabíola	1999	13	<ul style="list-style-type: none"> - VI Feira Regional de Ciências - Avaliação dos projetos escritos das escolas - Avaliação e julgamento na apresentação dos trabalhos no evento
Prof. Pedro José	1999	14	<ul style="list-style-type: none"> - A Educação Física Auxiliando na Saúde dos Idosos - Dar noções aos alunos do curso de Educação Física sobre avaliação do idoso - Ensinar os alunos do curso de Educação Física planejar atividades laborais, recreativas e exercícios físicos adaptado à idosa - Aliviar dores devido à falta de movimentação - Recuperar ou conservar: a força muscular, a amplitude articular, a coordenação motora, a capacidade funcional, o trofismo muscular, o tônus muscular e condições cardíoro-respiratórias - Prevenir incapacidades - Contribuir para o desaparecimento da solidão e do isolamento social - Atender aos interesses do Abrigo Espírita Antero da Costa Carvalho

Profª Fabíola	1999	15	- Anotadora, Cronometrista da LMFSC - Inclui nessa atividade minicursos e reciclagens sobre as regras do futsal, e ainda trabalho realizado como anotadora e cronometrista da I Copa Anhanguera de Futsal do Estado de Goiás prestando serviços para a Federação Goiana de Futsal através da LMFSC
Profª Fabíola	1999	16	- I Jogos Internos do Colégio Polivalente - Organização e execução dos jogos internos do referido estabelecimento
Profª Fabíola	1999	17	- Brincando o Basquete - idem o projeto realizado em 1998
Profª Carolina Profª Brígida Profª Ester Profª Raquel Prof. Hélio	1999	18	- I Mini-Curso de Metodologia da Pesquisa Científica - Instrumentalizar professores e alunos dos curso de graduação em Catalão para a pesquisa científica - Divulgar o processo de ensino, pesquisa e extensão na universidade - Trabalhar a metodologia de pesquisa científica em suas diversas concepções - Apresentação pública dos projetos monográficos dos alunos do 4º ano do curso de Educação Física do CAC/UFG

Fonte: Cadastros e Relatórios dos Projetos de Extensão do Curso de Educação Física do CAC-98/99
Observação: Os nomes acima relacionados são fictícios; não se referem aos nomes dos professores que constituíram o quadro docente do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC /UFG entre 1998 e 1999.

Com relação aos cinco projetos de pesquisa: três encontram-se vinculados aos programas de mestrado em Educação nos quais os professores se encontravam matriculados, um está relacionado à disciplina de nutrição e metabolismo, e outro objetiva sistematizar as monografias produzidas no curso de Educação Física do CAC/UFG.

No trabalho não temos como pretensão desenvolver um tratamento crítico de cunho epistemológico do conjunto da produção acadêmica do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, pois esse não é o nosso objeto de estudo. Buscamos sim, levantar dados empíricos relacionados à temática e à descrição dos objetivos dos projetos de extensão e pesquisa, a partir da produção discursiva dos professores e dos alunos inerente às entrevistas e aos cadastros dos projetos de pesquisa e extensão, afim de subsidiar a discussão das questões problematizadoras acerca da realidade e das possibilidades da organização do trabalho pedagógico na integração ensino-pesquisa-extensão.

Como ponto de partida, para desenvolvermos as problematizações consideramos que a produção de conhecimento científico não é apenas um produto da razão como promulgavam os racionalistas, mas como nos coloca Tsygankov: “A ciência é um produto da sociedade, nasce das necessidades da produção material” (apud Freitas L, 1995, p.67).

Na organização social capitalista, a produção de conhecimento, especialmente na forma de tecnologia, tem sido apropriada como força produtiva importante para a continuidade da valorização e acumulação do capital.

A apropriação do conhecimento pelo capital (...) condena grandes massas de operários a ignorância e a trabalhos mecânicos e parcelarizados. Devemos destacar neste processo a expropriação da tecnologia e, para além dela, a organização social do poder que especifica as condições em que o trabalhador se reencontra com esta tecnologia, no seio da produção. Tal organização social de poder visa disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital. (Brigthon, 1991, p.23)

Podemos constatar que a concepção de conhecimento hegemônica gerada nesta contradição entre capital e trabalho, separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer, desarticulando a teoria da prática, construindo e reforçando a divisão social do trabalho. Tal perspectiva é construída e reproduzida especialmente no âmbito da pesquisa clássica (positivista) que enfatiza a observação direta dentro da concepção ‘objetivista’ de captar imparcialmente a realidade – sujeito separado de objeto, onde grande quantidade de dados são coletados e examinados como se refletissem por si mesmos a compreensão dos fenômenos pesquisados.

No enfoque positivista, a concepção de conhecimento, ou mais especificamente a Teoria de Conhecimento é reduzida à Teoria da Ciência, na qual a origem do termo

Epistemologia se dá vinculada a uma tradição estruturada com base na fé da ciência em sua exclusividade enquanto conhecimento válido (Souza e Silva, 1997).

Assim, a Epistemologia, sob os auspícios do Positivismo, desconsidera o sujeito que conhece, desenvolvendo uma Teoria da Ciência como sistema de proposições e modos de proceder, “que pretende ser teoria do conhecimento enquanto teoria e metodologia, instalando-se no objetivismo da teoria pura e lançando uma suspeita de princípio sobre todo saber que não passe pela codificação positivista.” (Souza e Silva, 1997, p.114)

Tal perspectiva de Teoria da Ciência, exclui do campo epistemológico a reflexão sobre o envolvimento das Ciências com o processo histórico da sociedade e a compreensão filosófica da pesquisa científica. Sendo negligenciada a apreensão da visão do mundo, homem e sociedade desenvolvida e defendida pelo professor/pesquisador no processo de produção e apropriação do conhecimento, bem como de sua inserção, relevância e implicações, enquanto produção material e cultural em dadas condições materiais, sociais e históricas colocadas pela organização social do poder.

Segundo Souza e Silva (1997), a compreensão das limitações e do comprometimento filosófico da Teoria da Ciência positivista, identificada com a Epistemologia, leva Habermas (entre outros filósofos), a propor uma reformulação do seu sentido e conteúdo buscando superar as reduzidas fronteiras do “Empirismo Lógico” e do “Racionalismo Crítico”, ao desenvolver uma Teoria Crítica com base na dialética materialista histórica, na qual a ciência é entendida como um produto social determinado pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano.

A concepção de Epistemologia enquanto Teoria Crítica do Conhecimento, referendada no materialismo histórico dialético, foi desenvolvida também por Álvaro Vieira Pinto que considera a ciência como trabalho social e aponta para o “trabalho como

categoria central para a compreensão do conhecimento produzido pelo homem de forma geral e do conhecimento científico em particular” (ibidem, 1997, p.118).

A referida concepção, que considera a produção de conhecimento como trabalho social, tem como implicações para a reflexão epistemológica - para além da análise e desenvolvimento da metodologia científica em si -, o estudo das condições materiais, sociais e históricas em que se realiza essa produção cultural no seio da sociedade, bem como da relação entre Ciência e Ideologia ou Ciência e luta de classes.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de compreender a inserção social do professor-pesquisador no processo de trabalho no campo da apropriação, produção e distribuição do conhecimento.

Goldmann (1967), com base no método dialético materialista, busca compreender o conjunto da produção de conhecimento de um dado autor em sua significação social e cultural, situando-o em sua essência conceitual concreta.

Para isso, o referido autor defende que a análise da produção de conhecimento, consiste em ir do texto empírico imediato à visão conceitual e mediada, para retornar em seguida à significação concreta do texto do qual se partiu. O fundamental no método é que esse processo se dê mediado pela integração do pensamento do autor/pesquisador e, no caso em especial, do professor-pesquisador universitário, ao conjunto da vida social e pela análise da função histórica das classes sociais, especialmente através do fundamento científico do conceito de visão de mundo (Goldmann, 1967, p.23).

Assim, torna-se evidente a busca da coerência com o movimento de totalidade da realidade contraditória, em que se garanta a reflexão sobre a contradição e a relação entre o todo e as partes, integrando a produção do professor-pesquisador ao conjunto da vida social, das partes ao todo. Goldmann (1967) destaca a importância de se considerar que não

se possa chegar a uma totalidade que não seja ela mesma elemento ou parte. Contudo, evidencia a necessidade de se estabelecer totalidades significativas para servir de quadro para um trabalho científico, apontando para o instrumento da visão do mundo no processo de construção de tais totalidades, em especial, na separação entre o essencial e o acessório na obra.

(...) nem a obra nem o individuo são totalidades suficientemente autônomas para fornecer o quadro de um estudo científico e explicativo dos fatos intelectuais e literários, resta-nos saber se o grupo, enfocado sobretudo da perspectiva de sua estruturação em classes sociais, poderia constituir uma realidade que nos permitisse superar as dificuldades encontradas no plano do texto isolado (...) A história da filosofia e da literatura só poderá se tornar científica no dia em que fôr forjado um instrumento objetivo e controlável permitindo separar numa obra o essencial do acidental (...) Ora, este instrumento nos parece ser a noção de visão de mundo. (ibidem, p.14-16)

De acordo com Goldmann, a visão do mundo, como instrumento conceitual de trabalho, refere-se ao principal aspecto concreto do fenômeno, que encontra-se na concreticidade da articulação do pesquisador (trabalhador científico) ao grupo social, mais especificamente às classes sociais. Essas classes são ligadas por um fundamento econômico que tem importância primordial para a vida ideológica dos homens, isso porque são obrigados a dedicar a maior parte de suas preocupações e de suas atividades a garantir a sua existência e quando se trata das classes dominantes, à conservação de seu *status quo*, a sua gerência e à acumulação de capital: “Uma visão do mundo é precisamente esse conjunto de aspirações e sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo (mais freqüentemente, de uma classe social) e os opõem aos outros grupos.” (ibidem, p.20).

O problema científico enfocado neste estudo exige uma reflexão epistemológica que contemple a possibilidade de compreensão da visão de mundo do professor, enquanto trabalhador científico, especialmente partindo da análise crítica entre ciência e ideologia.

Para desenvolvermos uma análise dialética entre ciência e ideologia, acerca das formas como vem se organizando o trabalho de ensino-pesquisa-extensão no referido curso, partiremos das reflexões de Lowy (1988), a partir das obras econômicas de Marx e do conceito de superestrutura ideológica trabalhada no *18 Brumário de Luis Bonaparte* (1851), no qual Marx faz uma análise das visões de mundo da pequena burguesia, em que ele observa que quem cria as ideologias são as classes sociais: o processo de produção da ideologia não se faz ao nível dos indivíduos, mas das classes sociais, ou seja, os criadores das visões de mundo, das superestruturas são as classes sociais.

Torna-se importante enfatizar que para Marx quem sistematiza, desenvolve a visão de mundo na forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos etc. São eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses de classe. (Lowy, 1988, p.95)

Lowy (1988) acrescenta o conceito de representantes científicos à análise de Marx ao caracterizar os autores das obras científicas e literárias. Assim, defende a existência de uma representação científica de classe e, portanto, a ciência e representação científica de classe não são excludentes.

Na reflexão epistemológica dialética materialista, o autor, professor-pesquisador, não pode ser considerado um indivíduo isolado dos outros homens e do mundo concreto; o trabalhador científico coloca-se inserido numa totalidade, evidenciada especialmente numa dada visão de mundo articulada a uma classe social. Nesse sentido, temos que buscar

compreender nesse estudo a inserção social, cultural e política dos professores e alunos envolvidos no processo de trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento no interior do curso de Educação Física do CAC.

A oposição ao modelo hegemônico de pesquisa se faz a partir das críticas e em contraposição ao positivismo de Comte, ao neopositivismo do Círculo de Viena e seus precursores, pois partimos da compreensão de que esses segmentos se colocam enquanto representantes científicos da burguesia, defendendo uma visão social de mundo, uma ciência objetivista e absoluta que busca a regularidade e a ordem social, através de explicações científicas das leis sociais e suas conseqüências; que se materializam na oposição a qualquer atitude reflexiva e/ou de intervenção que aponte para a transformação da organização social.

É preciso distinguir 'objetividade' e 'objetivismo'; se o primeiro aplica-se para caracterizar o conhecimento científico, o segundo caracteriza a posição do teórico, precisamente a posição 'imperturbável' no conhecimento da vida social, a posição de um observador, ao que parece, objetivo e não interessado nos processos sociais. Lenin criticava asperamente o objetivismo, analisando-o como uma forma encoberta e velada para expressar o espírito partidário burguês. Aos ideólogos da burguesia não lhes convém manifestar abertamente seu partidismo, descobrir o vínculo entre suas elocubrações teóricas e os interesses egoístas da classe dominante. (Kelle e Kovalzon apud Freitas L, 1995, p.72)

A produção de conhecimento científico e tecnológico, com bases no objetivismo, tem alcançado grandes avanços, entretanto, os resultados e as implicações sociais dessas revoluções tem se dado, em grande medida, em detrimento a humanidade. Especialmente no campo da ciência bélica, as inovações tecnológicas têm contribuído com um processo civilizatório às avessas, sob o marco do capitalismo imperialista: na história mais recente

isso pode ser ilustrado com as guerras na Irlanda do Norte, Vietnã, Malvinas, Golfo Pérsico, Saraievo, Chechenia...; o extermínio étnico na Iugoslávia (Bósnia, Croácia, Sérvia); o genocídio nos países africanos (Somália, Etiópia...)...; e no Brasil, as chacinas dos Ianomanis, das crianças na Candelária; dos presos no Carandiru, dos favelados de Vigário Geral, dos “sem terra” em El dourado dos Carajás e tantas outras, em outros momentos e espaços.

No campo do currículo, a Epistemologia Positivista, referendando o processo de organização do trabalho e o trato com o conhecimento, caracteriza-se pela efetivação da dicotomia entre teoria e prática, da fragmentação do conhecimento, da linearidade, do etapismo e das relações de poder pautadas na divisão social do trabalho, na hierarquização e no controle social, efetivando uma formação humana alienada e às avessas do processo civilizatório.

A Ciência, calcada na filosofia liberal, constitui a estrutura de visão do mundo burguesa. A maneira de pensar, sob o ponto de vista burguês, limita a identificação de problemas, e as perguntas que o professor-pesquisador faz no sentido de apreender a realidade social.

(...) há uma série de perguntas que Marx levanta, que os economistas clássicos não colocaram: os economistas clássicos chegam a descobrir a fonte do valor como sendo o trabalho, mas eles nunca perguntaram por que o trabalho socialmente necessário toma a forma de valor da mercadoria. Levantar essa pergunta já implica conceber uma sociedade na qual não se mede o tempo de trabalho em termos do valor da mercadoria, porque não existiria mais a mercadoria, uma sociedade comunista. Para isso seria preciso superar o ponto de vista burguês, e isto obviamente Ricardo não pôde fazer. (Lowy, 1988, p.100)

Assim, podemos constatar que uma posição de classe reacionária, retrógrada, conservadora, tenderá a apreender menos a realidade social complexa e contraditória, pois a burguesia necessita de representantes científicos apologistas, de uma legitimação de seus interesses, de uma ideologia a serviço de uma posição de classe.

Para além do enfoque positivista, outras epistemologias contemporâneas articulam-se hegemonicamente num campo conservador. No momento da atual redefinição das bases do processo de acumulação do capitalismo, ou mais especificamente, na atual fase do Imperialismo Senil, a produção de conhecimento dos representantes científicos e políticos articulados a essas epistemologias (no Brasil essa representação científica é constituída especialmente por professores universitários), tem contribuído significativamente para a legitimação de um ideário/ideologia que busca postergar a exploração capitalista: o neoliberalismo e a globalização.

Contando com a contribuição de autores como Freitas H, (1996) Freitas L, (1991;1995), Taffarel (1993;1996), Gentilli (1996), Azevedo (1995), Petras (1994), Escobar (1997) que procuram compreender a relação Educação e trabalho, bem como a cooptação dos intelectuais no contexto das políticas neoliberais e da globalização, identificamos que os representantes científicos e políticos calcados em epistemologias conservadoras vêm contribuindo para a configuração de um Estado neoliberal ao justificarem os princípios do “Estado mínimo”, das privatizações, da qualidade total, da flexibilização do trabalho e das conquistas sociais, entre outros.

Os princípios neoliberais têm-se desenvolvido no bojo da revolução técnico-científica, estando relacionados à robotização/informatização da produção, às novas formas de gerenciamento e estruturação da produção, à abertura às importações através de

acordos como o GATT, Maastricht, Mercosul etc., à garantia da lógica do mercado atuando na difusão de novos padrões de consumo.

No processo de construção, perpetuação e divulgação da lógica do mercado, no âmbito sócio-econômico-cultural e político, os meios de comunicação de massa atuam explicando e justificando a necessidade suprema da regulação do mercado. Nessa perspectiva, a mídia hegemônica defende que as economias estatizadas, os movimentos sociais e os sindicatos são os grandes males da sociedade.

Articulado intimamente com as teses e preceitos neoliberais, tem-se o processo de Globalização, enquanto tendência histórica do capitalismo que, neste final de século, transforma as relações econômicas, ultrapassando fronteiras nacionais e desregulamentando mercados nacionais, caracterizando-se num mercado único e global, materializado na globalização do trabalho, do dinheiro e do mercado, da política e da cultura. Tudo pode ser comprado, produzido ou vendido em qualquer parte do mundo.

Tal reordenamento materializa-se na escola e na Universidade por meio das políticas educacionais que buscam reajustar a Escola e a Universidade ao projeto de reconversão econômica, social, política e cultural, ou seja, a Mercoescola e a Universidade-Empresa-Econômica, organizadas dentro da lógica empresarial voltada às necessidades do mercado.

Na Universidade o processo de reordenamento econômico, social, político e cultural, coloca-se especialmente através da LDB (Lei 9.394/96), PEC 370, Diretrizes curriculares, "Provão", Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que se concretizam nos ataques à autonomia universitária defendida historicamente pelo movimento nacional em defesa da escola pública, ao funcionalismo público, na privatização, na desarticulação ensino-pesquisa-extensão, em especial, nos cursos de formação de professores. Tais ataques acarretam transformações no sentido da natureza da produção e apropriação do

conhecimento científico e da discussão cultural que se volta aos interesses/demandas do mercado.

Nesse contexto, ressaltamos a necessidade imperiosa de desenvolvermos o processo de trabalho na produção e apropriação do conhecimento científico e cultural com outras bases teórico-metodológicas que não seja aquele orientado pela lógica formal, mercadológica e/ou conservadora. Reconhecemos essas bases teórico-metodológicas na crítica de tradição marxista, que tem o materialismo histórico dialético como filosofia, método, lógica e teoria do conhecimento.

Historicamente, o materialismo histórico dialético, tem sido construído por homens/mulheres procuram se colocar como representantes científicos (ou intelectuais orgânicos na versão gramsciniana) da classe trabalhadora, tendo como perspectiva a construção do socialismo como ciência, como teoria científica, que só aparece no momento em que se estrutura a luta de classes, com o proletariado.

Na medida em que a luta do proletariado vai se desenhando mais diretamente, o teórico socialista e comunista deve ser a expressão do processo que está se dando nesse momento. A ciência produzida pelo momento histórico, associando-se a esse movimento com consciência de causa, já não é doutrinária mas é uma ciência revolucionária. (Marx apud Lowy, 1988, p.102)

Compreendemos que a apreensão da essência das coisas, de seu fundamento oculto, se dá pela busca da objetividade da realidade do mundo. É nesse sentido que Marx e Engels propõem a superação da consciência abstrata do objeto, a auto-consciência do homem, ou seja, a dialética da subjetividade do pensamento puro de Hegel, no intuito de construir uma teoria da totalidade social e de seus mecanismos internos de reprodução e transformação,

para poder explicar o desenvolvimento das contradições presentes na realidade, incluindo suas possibilidades de superação.

É nessa perspectiva ainda que a Epistemologia dialética materialista histórica se constitui enquanto superposição/identidade entre método dialético, teoria do conhecimento e lógica dialética. (Kopnin, 1978)

A identidade entre método, teoria do conhecimento e lógica na dialética materialista histórica se dá a partir do conteúdo concreto-objetivo que tem existência primeira independentemente do pensamento; é nessa direção que se afirma que Marx coloca a dialética idealista de Hegel de “ponta-cabeça”.

O estudo do método marxista, segundo Freitas L, (1995) deve ser feito através das obras econômicas de Marx, “O Capital” e em especial “*A Contribuição à crítica da Economia Política (1883)*”, nos quais Marx faz uma descrição (em dez páginas) sobre o método da economia política.

Nesse método, conhecido como método dialético do abstrato ao concreto, o ponto de partida é uma clara distinção entre o empírico e o pensado.

No plano conceitual, o primeiro momento é o da representação do empírico (o movimento do concreto-empírico ao abstrado) e uma representação é para Marx, um ato cognitivo inicial confuso e caótico (...) é pelo caminho das determinações abstratas e dos conceitos simples que o processo de abstração se desenvolve progressivamente (movimento do abstrato ao concreto pensado). (Marx, 1983, p.02)

Assim, o caminho metodológico parte das representações que, pela via da análise, busca encontrar conceitos mais simples, determinações abstratas elementares. É com base nessas determinações mais simples que se constituirá uma totalidade rica em determinações

e relações numerosas. É nesse sentido que para Marx esse é o método científico correto: “O concreto é concreto por ser a síntese das múltiplas determinações, logo unidade da diversidade”. (Marx, 1983)

Dessa forma, o método marxista enfatiza as relações da parte com o todo, desenvolvidas num caminho, inverso ao realizado pela abstração analítica, em que se dá a passagem do abstrato à totalidade concreta geral – como o concreto pensado.

O todo está presente e é a totalidade possível num determinado momento de aproximação/aprofundamento da realidade e/ou pesquisa; é uma totalidade possível que se amplia cada vez mais com o desenvolvimento de novas categorias e inter-relações.

Tal caminho metodológico, enquanto teoria do conhecimento e lógica, se desenvolve num conjunto que é a síntese obtida pelo pensamento e no pensamento, como já citamos: o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações. Assim, o pensamento parte não de um imediato unilateral, mais de uma síntese de determinações encontradas na representação do real, mediada durante todo o processo por categorias lógicas, gnosiológicas e metodológicas. (Wachowicz apud Freitas L, 1995, p.77)

Sendo assim, os conceitos e as categorias são o resultado da atividade de abstração e generalização do homem, tendo um conteúdo objetivo, pois nascem de um processo onde a união do conhecimento da prática e, em que se dá a revelação entre pensamento e ser. Como nos indica Cheptulin (1982)

As categorias significam graus de desenvolvimento do conhecimento da prática social. São formas do pensamento que expressam termos mais gerais permitindo ao homem representar adequadamente a realidade. São reflexo do mundo objetivo, generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência... (p.03)

Podemos apreender melhor as leis e categorias da dialética materialista histórica, especialmente ao enfocarmos a aplicação do método dialético à economia política, como nos confirma Lange:

Aplicando a abstração científica em economia política, criam-se conceitos abstratos que expressam propriedades gerais (...), trata-se de conceitos como trabalho, troca, mercadoria, valor, mercado, capital, etc. (...) Assim, pois, as abstrações da economia política devem basear-se no desenvolvimento real, histórico, do processo econômico e devem corresponder a este desenvolvimento. Disso se deduz que as abstrações da economia política – categorias, leis e teorias – têm caráter lógico e histórico: lógico, posto que são produto de um processo lógico de análise e generalização; histórico posto que corresponde ao processo econômico real que se manifesta na forma de um desenvolvimento histórico. (Lange apud Freitas L, 1995, p.81)

O trabalho se coloca como categoria central na dialética materialista histórica, enquanto síntese entre homem e natureza, pois é através do trabalho que o homem se relaciona com a natureza que o cerca, com a intenção de transformá-la e adequá-la as suas necessidades de sobrevivência. É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre ela e modificando a si mesmo¹⁹.

Tal categoria nos permite compreender que a organização social é oriunda das várias formas como o homem/mulher organiza a produção de sua vida material. No

¹⁹ No intuito de apresentarmos outras categorias importantes da Dialética materialista histórica, é que apontamos a sistematização apresentada por Cury: “A categoria da contradição é a base de uma metodologia dialética. Ela é o movimento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos. A categoria da mediação se justifica a partir do momento em que o real não é visto numa divisibilidade de processos em que cada elemento guarde em si mesmo o dinamismo de sua existência, mas numa reciprocidade em que os contrários se relacionem de modo dialético e contraditório. A categoria da reprodução se justifica pelo fato de toda sociedade tender, em suas instituições à sua autoconservação reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. A categoria da hegemonia, como as outras, traz consigo tanto a possibilidade de análise como a indicação de uma estratégia política. As relações de classe permeiam a sociedade no seu todo e também na educação.” (1985, p 27-28)

presente momento histórico essa vida é determinada pelas relações de trabalho no modo de produção capitalista, que se desenvolve a partir do antagonismo básico entre trabalho e capital: é a partir do trabalho que o capital se valoriza cada vez mais, através da exploração das forças de trabalho contratada; é neste contexto que se situa a divisão entre trabalho manual e intelectual.

Como evidenciamos anteriormente esses antagonismos orientam a concepção de conhecimento nesse tipo de sociedade, na qual tem-se o sujeito que conhece separado do objeto a conhecer, conseqüentemente separando a teoria da prática – concebendo-se primeiro dominar a teoria para depois aplicá-la numa dada realidade.

Segundo Freitas L, (1991) a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento na escola e na Universidade tende a reproduzir a organização social e a apropriação do conhecimento desenvolvida na produção da vida material. Podemos constatar que a Universidade e a escola reformularam, dentro de certos limites, o impacto da divisão do trabalho manual e intelectual no seu interior. Contudo, incorporaram a divisão entre teoria e prática, a hierarquia e disciplina social de forma predominante na sua organização curricular.

Numa perspectiva de integração ensino-pesquisa-extensão, o trabalho - como categoria central -, deve ser o articulador da teoria e da prática no sentido de que a realidade concreta é que dará os elementos necessários para a produção do conhecimento.

De acordo com essas verificações, torna-se importante enfatizarmos que não podemos esperar por profundas transformações em nível de organização social capitalista, para somente depois pensarmos em novas formas de organização do trabalho pedagógico na universidade e na escola.

Portanto, está aqui identificada um limitador importante das inovações no campo da organização do trabalho pedagógico: a nossa organização social (...) No entanto, mesmo com estas dificuldades, é preciso apontar para outras formas de organização do trabalho pedagógico, mesmo sabendo que seremos afetados, em nossa prática e concepções, pela forma como as relações sociais se dão no presente momento histórico. (Freitas L, 1991, p.04)

Novas formas de organização do trabalho pedagógico pressupõem uma teoria pedagógica crítica, ou seja, crítica da escola capitalista (em oposição), com a qual professores e alunos busquem compreender as leis que regem e mantêm o desenvolvimento desse modo de produção de vida, propiciando formas concretas de ação coletiva, pois a construção de um projeto político-pedagógico pautado na transformação social é significativamente determinado pela correlação de forças na universidade e na sociedade em geral.

Segundo Freitas L, (1991), a organização do trabalho pedagógico na escola e/ou universidade, numa perspectiva de transformação social, apresenta características que devem ser incorporadas ao projeto político-pedagógico sistematizado no currículo. Nesse sentido, aponta quatro elementos: a necessidade do trabalho como eixo central da organização curricular; a questão da unidade metodológica; a auto-organização dos estudantes e o trabalho coletivo.

Assim, temos reconhecido o trabalho e a prática social enquanto princípio educativo, que nos permitem desenvolver e evidenciar categorias e princípios importantes para a efetiva transformação da educação escolar, como o trabalho coletivo, a auto-organização dos estudantes, a unidade metodológica, a interdisciplinaridade, a produção de conhecimento, o vínculo com a realidade social, enquanto eixos articuladores de um currículo emancipatório.

Desenvolver a lógica dialética no contexto em que se encontra a sociedade capitalista, bem como a escola e a Universidade, nos imprime, segundo Freitas L, (1995) buscar medidas que nos permitam tentar “(...)unir aquilo que foi separado por interesses econômicos e ideológicos” (p.109). É necessário atentar que tais medidas estão articuladas a um referencial científico-filosófico, do qual seu método pretende transformar/modificar as atuais estruturas que regem a sociedade.

Dessa forma, a unidade metodológica - a ser apropriada no processo de organização do trabalho pedagógico - tem por objetivo integrar uma metodologia que articule os objetivos de qualificação da prática pedagógica dos/as estudantes através de uma organização do trabalho pedagógico que tem em vista a construção coletiva de um projeto político-pedagógico.

As metodologias da unidade metodológica articulada a interdisciplinaridade tem como perspectiva superar a lógica formal e a tendência à fragmentação do conhecimento, em especial do ensino em metodologias específicas. Segundo Pistrak (apud Freitas, 1995), unidade metodológica compreende:

Estudar os fenômenos em suas relações, sua ação e dinâmica recíprocas, é preciso demonstrar que os fenômenos que estão acontecendo na realidade atual são simplesmente parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral (...) mas uma demonstração deste tipo só é possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objetos de estudo. (Pistrak apud Freitas L, 1995).

Os desafios colocados para implementação da unidade metodológica, estão na dificuldade de se desenvolver a interdisciplinaridade que constitui-se na interpenetração do método e conteúdo entre disciplinas que trabalham um determinado objeto de estudo. Nesse sentido:

(...) Somente poderá ser equacionada como forma de resistência com a assimilação crescente do materialismo histórico-dialético (...) [que] como se sabe, a lógica dialética materialista exige enfocar concretamente todo fenômeno ou tese, tornando-o na conexão e nas relações em que se acha no processo de seu desenvolvimento, mudança e movimento. (Freitas L, 1995, p.109) (colchetes nossos)

Na realidade da organização do trabalho pedagógico, a questão da interdisciplinaridade deve ser levada em consideração, pois, diante da urgência de se pensar uma educação para a classe trabalhadora, é de fundamental importância um método integral de investigação que articule as ciências que nos ajudam a compreender a escola, a Universidade e a realidade como um todo.

Nessa perspectiva, o processo de organização do trabalho pedagógico deve se dar através de metodologias que pretendam democratizar as relações de poder na organização social, efetivando o trabalho coletivo na construção de metodologias de ensino e pesquisa que privilegiam a produção de conhecimento, a interdisciplinaridade, a unidade metodológica e a realidade social.

Na construção dessas metodologias de ensino e pesquisa apontamos para a pesquisa matricial em Educação como uma forma para buscarmos a unidade teórico-metodológica no trabalho científico. Justifica-se sua urgência na universidade, especialmente neste momento em que a universidade brasileira precisa dar uma resposta à classe social que a mantém. No processo de formação de professores, a pesquisa matricial é um dos eixos para a organização do trabalho pedagógico, que viabiliza uma estrutura de unidade do currículo. Através da pesquisa matricial, o coletivo de professores e alunos têm a possibilidade de identificar com mais clareza os problemas de demanda social que requerem uma intervenção qualificada. Além disso, selecionar o conhecimento relevante a ser discutido, analisado e

reconstruído e organizar a estrutura curricular de forma a ter o trabalho e a realidade social como princípios para a produção do conhecimento. (Taffarel, 1999)

Apontamos para a Pesquisa Matricial em Educação, vinculada ao referencial do materialismo histórico-dialético, levando em consideração a especificidade da pesquisa nas ciências humanas, o compromisso que esta deve ter com o desenvolvimento social, político, cultural e econômico e a necessidade de resistência ao modelo científico hegemônico, nos dispendo a apresentar proposições que orientem a perspectiva de formação que defendemos.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO CURRICULAR DA FEF/UEG: A CONSTITUIÇÃO DE UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM EIXO NA TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

No percurso do nosso estudo temos reconhecido que o currículo de formação de professores é uma direção política do processo de formação humana, articulado, portanto, a um dado projeto histórico. A sua base material se constitui no âmbito da relação Trabalho-Educação-Universidade, portanto, necessitamos de um caminho metodológico que nos dê condições de nos apropriar de sua essência. Com esse reconhecimento vimos construindo um esforço reflexivo, rumo a apreensão de como tem se materializado o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus Avançado de Catalão e das possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico referendado na transformação social.

Nesse sentido temos buscado garantir, nas discussões e sistematizações, elementos teórico-metodológicos que nos possibilitem aproximar, ampliar e apropriar da constituição de sua base material, ou seja, do seu projeto curricular e da forma como o trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão estão organizados no seu interior e de seus nexos com os reordenamentos legais,

além das proposições no campo do Movimento Nacional pela Formação do Profissional da Educação e da teoria histórico-crítica em Educação.

No presente momento, enfocamos o projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás buscando compreender e explicar os fatores internos e externos que influenciaram seu processo de constituição, implementação e desenvolvimento. Assim, tratamos da construção das resoluções que fixam o currículo, de suas mudanças e dos apontamentos e proposições situados nos espaços de organização do trabalho pedagógico.

Nesse processo de apreensão da construção e constituição do projeto curricular da FEF/UFG, nos pautamos na análise dos dados obtidos:

- nas entrevistas, mais especificamente naquela realizada com o professor que teve uma participação significativa na Comissão que sistematizou o referido projeto curricular;
- nos documentos relativos a Reforma Acadêmica de 1984;
- nos documentos constituintes do processo nº 011.392/94-02, referentes a proposta de Redimensionamento e Ajuste Curricular da Licenciatura em Educação Física da UFG para 1995 (ambos arquivados na Secretaria de Órgãos Colegiados da UFG), bem como nos documentos relativos as Semanas de Planejamento Pedagógico.

O projeto curricular da Faculdade de Educação Física foi gestado nos anos 80, sendo normatizado em 1º de setembro de 1988, com a Resolução nº 283 do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CCEP), que *cria o curso e fixa o currículo pleno de Licenciatura em Educação Física*. (Res. nº 283- CCEP)

Nesse período, final dos anos 80, constituiu-se na Educação Física brasileira um coletivo de professores e estudantes, que reconhece a relevância social e científica dos estudos que constata a precariedade da formação acadêmica em Educação Física e, explicam que a mesma é historicamente determinada, é comum a todas as áreas, e tem suas raízes para além da escola, Universidade, e que, buscam as explicações dessas “raízes” na análise da base material do processo de formação. Esse coletivo de professores vem constatando que as relações no processo de trabalho pedagógico e na produção e apropriação do conhecimento no interior do currículo de formação do professor de Educação Física não respondem às exigências colocadas por uma intervenção social qualificada e comprometida nos campos de atuação da área.

Tal coletivo – em processo de constituição e reconstituição – vem propondo possibilidades essenciais para a reconceptualização curricular. Em articulação com as experiências e proposições do Movimento Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ele vem apontando para a construção de uma Base Comum Nacional com os eixos curriculares, como tratado anteriormente, os quais devem inserir-se num projeto político-pedagógico que articule a unidade metodológica, a auto-organização e o trabalho cooperativo na produção de conhecimento, a integração ensino-pesquisa-extensão, integração graduação/pós-graduação.

Esses apontamentos constituem os pressupostos da Pedagogia Crítico-Superadora em Educação Física, especialmente no que se refere às proposições acerca do currículo de formação de professores. Nessa perspectiva, os currículos de formação de professores de Educação Física devem se constituir num processo de formação humana, em que a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão, qualifiquem uma prática pedagógica, onde mulheres e homens

apreendam às atividades corporais expressivo-comunicativas, social e historicamente construídas e culturalmente acumuladas, ou seja, que se apropriem e intervenham na cultura corporal enquanto conhecimento objetivo da área.

Na Pedagogia Crítico-Superadora, a Educação Física é reconhecida enquanto prática social e educativa que trata pedagogicamente da área de conhecimento referente à cultura corporal. (Soares et al, 1992; Escobar, 1995)

Como eixo das sistematizações e proposições dessa teoria pedagógica em Educação Física, temos o apontamento da prática pedagógica (ato pedagógico) como essência social, histórica e culturalmente construída nos campos de intervenção social da Educação Física: o educacional, o lazer, a saúde, o treino competitivo e o comunicacional. (Taffarel, 1993; 1996)

Ao tratar do termo cultura corporal, Escobar (1995) nos evidencia que

Amplia-se o conceito de "Cultura Corporal" situando a Educação Física, pedagogicamente, sob os pressupostos da Pedagogia Crítico-Superadora a qual aponta para a construção de uma nova qualidade no desenvolvimento da prática pedagógica, advinda do conteúdo e forma dessa cultura que emerge do movimento da existência social, à luz de um novo projeto histórico. (p.91)

Essa proposição teórico-metodológica indica que o currículo de formação em geral e, em especial, o de formação de professores de Educação Física, tenha de estar articulado ao eixo da transformação social. Esse eixo curricular deve ser desenvolvido no âmbito de um trabalho coletivo e de uma auto-organização dos estudantes que explicitem os problemas e as contradições do modo de produção capitalista, vislumbrando contribuir com as possibilidades de superação da exclusão e alienação social, econômica, política e cultural.

Como nos apresenta Escobar (1995) ao explicitar o projeto histórico que referencia a Pedagogia Crítico-Superadora

A Pedagogia Crítico-Superadora subjaz o projeto histórico marxista que deve ser considerado de modo orgânico no contexto de uma rigorosa crítica às relações sociais próprias do modo de produção capitalista (...) uma educação "transformadora" pode ser tida como tal, somente, quando profundamente ligada a um projeto revolucionário de sociedade que, em consideração à realidade atual, reconheça a luta de classes como instância de superação das estruturas sociais e tenha na classe operária a base de suas transformações. Como revolucionária, essa educação só pode estar vinculada a uma pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico-dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária. (p.92)

Temos constatado que o projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás vem historicamente apontando para o eixo da transformação social em nível de normatização, ao explicitar no item c, do art. 2º das três Resoluções curriculares aprovadas em 1988, 1990 e 1995 que o aluno deve: *"compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa novos conhecimentos e aplicá-los junto à transformação da sociedade"* (Resoluções do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa - CCEP/UFG - nº 393/95, 300/90, 283/88, p.01)

Como nos apresenta o atual diretor da FEF/Universidade Federal de Goiás, que foi componente da comissão que elaborou o currículo:

nós escrevemos um currículo (...) em que está escrito que nós temos compromisso com a modificação da realidade. Qual realidade? A realidade da escola, da educação, do ensino, do processo de educação, da aprendizagem,

quer dizer esse é o lugar da nossa modificação enquanto um processo de modificação da realidade (...) um outro compromisso é o trabalho, a gente coloca no nosso currículo que o trabalho deve ser compreendido numa dimensão crítica, como uma dimensão transformadora, como uma dimensão de exigência de criação, de criação de sua própria atividade de trabalho
(Professor Carlos)

Em que contexto se constitui esse eixo da transformação social? Quais são as condições criadas e apontadas historicamente para o desenvolvimento desse eixo curricular, no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão? O que tem referendado esse eixo da transformação social?

Buscamos compreender tais questionamentos tendo como ponto de partida a análise da constituição do projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Esse projeto curricular foi normatizado sob a égide da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, que “reformulou” os currículos dos cursos de Educação Física. De acordo com o que reconhecemos na discussão introdutória, a implementação da proposta de reformulação curricular via Resolução do Conselho Federal de Educação, não garantiu, em si, as condições em nível de normatização para superar os problemas básicos dos currículos dos cursos de formação do professor/profissional de Educação Física.

Os autores e os dados da realidade nos indicam que as reformulações curriculares, desenvolvidas a partir dessa resolução, mesmo que tenham se dado no interior de um intenso debate na área, caracterizaram-se preponderantemente: numa forma de reconstituição na dinâmica dos cursos, das exigências colocadas pela reorganização do processo de trabalho no modo de produção capitalista e pela indústria cultural; por terem se desenvolvido com base no mercado de trabalho, efetivando cursos de bacharelado e Licenciatura fragmentados que qualificam para o exercício de determinada função ou

ocupação, mas não enquanto coletivo de trabalhadores; por não terem incorporado os estudos, experiências e proposições do movimento nacional pela formação do profissional da Educação; e por constatarosmos que os cursos que apontaram para o compromisso com a transformação da realidade não se efetivaram pela falta de uma direção político-pedagógica.

Nos espaços de debate e elaboração relacionados a formulação dos 'novos' currículos de Educação Física, pudemos perceber a configuração de campos em disputa. Mocker (1995) evidencia que, no contexto dessa reconstrução curricular, podia-se optar por uma transformação numa perspectiva histórico-social ou por uma proposta reformista, num continuísmo hegemônico.

O professor que participou da elaboração da proposta curricular da Faculdade de Educação Física indica problemas internos aos cursos de Educação Física, já que para ele a 03/87 deu condições para reformulações curriculares significativas

se fôssemos incorporar, agrupar os currículos em desenvolvimento a partir da 03, a gente teria poucas modificações, não é que ela não deu condições, porque deu, ela deu. Tanto é que nós fizemos coisas que não estavam presentes na 03 e a comissão que veio avaliar o nosso currículo deu nota dez e ainda bateu palmas, ou seja, nós compreendemos o espírito dela, e não ficamos presos à letra. Olha bem, a diferença de compreender o espírito e ficar preso à letra. (Professor Carlos)

O referido professor argumenta que a proposta curricular viabilizou-se pelas condições proporcionadas pela força da Lei 03/87, pois se no momento de elaboração a comissão se encontrasse presa às amarras do currículo mínimo, a proposta curricular teria sido inviabilizada especialmente pela concepção conservadora e tradicional de alguns

professores que compunham a Coordenação de Desportos da UFG²⁰

Exatamente, foi aí que a gente conseguiu avançar coisas aqui dentro (...) se a gente tivesse no currículo anterior, esse currículo nosso não existia, eu tenho a maior facilidade para dizer isso, porque nós enfrentamos uma barra na época, nós enfrentamos uma barra com a resistência de um quadro de professores que estava aqui, que não admitia sequer, as perspectivas apontadas pela 03.
(Professor Carlos)

No contexto do 'currículo mínimo' do MEC, na Educação Física vigorava o currículo desportivizado, com ênfase nas disciplinas biológicas e técnico-desportivas. Em confronto com essa concepção de currículo de Educação Física, a comissão partia da crítica ao currículo mínimo para apontar as condições proporcionadas pela 03/87, posicionando-se, no debate nacional, contra a ênfase nas disciplinas técnico-desportivas investindo na ampliação da formação, através da vinculação de outras áreas de conhecimento no currículo, deste modo, a resolução possibilitou a criação de disciplinas que no currículo mínimo não entraria.

Acho que é preciso a gente criticar a 03 primeiro em relação ao que existia anteriormente, senão a gente fica sem lugar, sem piso, a 03 avança na época com relação ao que existia anteriormente, em primeiro lugar com relação ao

²⁰ Como destacado anteriormente até 1988 a Educação Física na Universidade Federal de Goiás restringia-se à prática desportiva e os professores estavam lotados na Coordenação de Desporto. A prática desportiva como um elemento da reforma universitária de 68, foi desenvolvida hegemonicamente no Brasil sob um viés militar, tradicional e conservador. A prática desportiva era um elemento polêmico na Universidade, como nos relata o professor Professor Carlosque elaborou a proposta curricular: *a prática de ensino desportiva nossa aqui era um caos, nós tínhamos mais de dois mil alunos matriculados, fazendo aulas, e uma crítica que pesava sobre nós. Inclusive chegamos ao ponto de em 1984, o DCE propor em um seminário interno, a extinção da prática desportiva na universidade. Eu fui nesse seminário fazer uma discussão com eles, dizendo que eles estavam certos num determinado rumo e equivocados em outros, certos porque a prática desportiva na verdade representava o que há de pior, dentro da reforma universitária, pelo viés militar, pelo viés americano, mas também que eles estavam fazendo uma discussão sem colocar também que a atividade física na universidade é um direito do cidadão universitário de ter acesso a esses benefícios corporais, (...) não é excluindo uma atividade tão importante como a nossa, que eles estariam resolvendo o problema da alienação, não é nada disso, e mostrei para eles inclusive que eles estavam usando o esporte o tempo todo para alienar.*

currículo mínimo, eu acho que essa idéia de currículo mínimo, dessa prisão, dessa unificação, desse cabresto nacional, só pode ter existência positiva em estados autoritários, como eram os militares, então ela rompe nessa época com esse cabresto. Segundo, ela avança também quando ela apresenta campos de conhecimento, e não disciplinas a serem incorporadas ao currículo, ela nos dá essa possibilidade, ela coloca conhecimento do homem, da sociedade, conhecimento filosófico, quer dizer ela deu espaço para aquela briga que a gente estava tendo naquela época, de introduzir nos currículos conhecimentos sociais, filosóficos, conhecimentos culturais que não fossem apenas conhecimentos desportivos e conhecimentos biológicos. (Professor Carlos)

Nos espaços de debates e discussões relacionados a reformulação curricular na área de Educação Física, a partir da 03/87, travavam-se as polêmicas relacionadas à questão do bacharelado *versus* Licenciatura, da orientação no mercado de trabalho. Contudo, no processo de construção da proposta curricular do curso de Educação Física na Universidade Federal de Goiás, podemos perceber que essas discussões não foram centrais

não interessava para nós na época fazer essa discussão de Bacharelado e Licenciatura, e nem o Bacharelado nunca contribuiu em nada com a nossa Licenciatura, isso eu falo com tranquilidade, falo também, das produções que tem por aí, as publicações, não têm nada que venha do bacharelado. (Professor Carlos)

O debate com relação ao bacharelado e a Licenciatura foi intenso na área, tanto que prevaleceram vários cursos de bacharelado e suas produções e articulações influenciam nas atuais redefinições da área de Educação Física, como a aprovação da regulamentação da profissão, no atual documento de Diretrizes Curriculares. Não podemos negar a importância, o espaço e a produção, senão correremos o risco de sermos retóricos,

necessitamos de críticas contundentes e de posicionamentos sérios, como foi o processo de construção e aprovação da opção pela Licenciatura:

Nós colocamos a opção pela Licenciatura, em função de que nós gostaríamos de intervir na qualidade da educação, intervir no ensino, modificar a opinião pública a partir da escola, construir um novo referencial que tenha e tivesse uma repercussão maior sobre a área, e essa repercussão só pode se dar na escola, na educação, no processo educacional. Então, nossa opção foi pela intervenção, pela ação no processo de se modificar o ensino, entendo inclusive que modificando a concepção do cidadão na escola, a gente modificaria a concepção, que as pessoas têm da educação rígida e da sociedade de uma forma geral e, na academia de forma particular, nos clubes de forma particular ou nas federações de forma particular; é uma opção direta pela escola, pela educação, de estar conseguindo uma mudança no cenário nacional da Educação Física pela Educação. (Professor Carlos)

A opção pela Licenciatura organizada, no eixo da escola como espaço privilegiado para a produção e intervenção, do trabalho como dimensão criativa e transformadora, não se construiu no processo de constituição da 03/87, que se deu, de forma preponderante, distante das discussões feitas pelo movimento que trata da formação de professores e das Licenciaturas, se considerarmos a fala do próprio diretor ao esclarecer sobre seu ponto de vista frente ao que não avança na 03/87 do CFE

ela não avança no ponto de vista de uma luta política, ela não avança no ponto de vista da exigência de modificação da realidade, ela não coloca condições para transformar realidade nenhuma, a não ser a própria área com seus probleminhas específicos, ela não apresenta nada de inovador do ponto de vista de colocar a Educação Física como instrumento de mudança social, ela não coloca, e a gente não precisa esperar isso de nenhum governo nesse sentido, ele vai tentar trabalhar dentro da ordem. (Professor Carlos)

Ao considerarmos os elementos constituintes do Projeto curricular da Faculdade de Educação Física, ao considerarmos a existência de uma íntima vinculação entre as reestruturações do setor produtivo no capitalismo e as exigências colocadas às políticas educacionais e, se considerarmos ainda a avaliação do professor ao explicitar que a resolução 03/87 não garante condições, em nível de normatização que qualifiquem a formação em Educação Física como instrumento de mudança social. Constatamos que não encontraremos as explicações para a constituição do projeto curricular da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, se nos limitarmos à compreensão do “espírito” da lei 03/87 do CFE, no contexto do que predominou nas reformulações curriculares dos cursos de formação do profissional de Educação Física, deflagradas no final dos anos 80.

3.1 O processo de construção da reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura da UFG

Temos reconhecido na literatura e nos dados levantados, que no final dos anos 70 e início dos anos 80, paradoxalmente a um contexto extremamente conservador, elitizante e autoritário no Estado de Goiás, configurou-se o envolvimento e a participação efetiva dos educadores goianos no movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Temos reconhecido, ainda, a relação e os nexos do movimento dos educadores em Goiás, com a construção das condições sociais, políticas, econômicas e culturais que possibilitaram a elaboração e implementação do projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG.

Diferentemente das discussões e debates curriculares na Educação Física, que se adequaram de forma preponderante à lógica do Conselho Federal de Educação, Silva (1995) nos indica que os educadores estabeleceram uma resistência à atuação do Estado, no que concerne à política de formação do professor expressa na mobilização da categoria frente as políticas educacionais gestadas no interior do Estado Militar.

No final dos anos 70 e anos 80, a formação de professores era discutida em fóruns gerais, como a CUT, as CUT Estaduais, a ANDES, a ANDE, a ANPED e mais específicos, como a CONARFE, num contexto de retomada do debate crítico e aberto, de luta pela democratização das relações de poder, de resistência à intervenção do governo nos rumos da Educação, de questionamento das práticas e paradigmas tradicionais e conservadores na escola e na Universidade. É nessa conjuntura histórica que buscamos as explicações para a gestão do currículo da Faculdade de Educação Física da UFG.

Em estudos que tratam das discussões acerca da formação de professores, sobretudo, naqueles que contribuem com a reconstituição do percurso histórico do movimento nacional dos educadores pela reformulação dos cursos de formação, como Brzezinski (1984, 1994, 1996), Taffarel (1993), Silva (1995), Freitas H, (1996), Coêlho (1996), Loureiro et al (1999), procuramos identificar a participação e intervenção dos educadores do Estado de Goiás.

Alguns marcos importantes para a organização geral dos educadores, em especial os que se referem ao enfrentamento das questões relativas à formação, foram: o I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978 em Campinas; o I Congresso Brasileiro de Educação (CBE) em abril de 1980, no qual foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador, com sede em Goiânia, sendo criados também, os Comitês regionais em vários

Estados e, especificamente, em Goiás o I Seminário de Licenciaturas realizado em junho de 1980 na Universidade Federal de Goiás.

De acordo com Freitas H, (1996) nesses encontros apresentou-se como central a discussão da relação teoria-prática, constatando-se que a desorganização dos cursos de formação de professores é reflexo, entre outras coisas, da falta de uma reflexão filosófica sobre a realidade brasileira e pela desvinculação entre teoria e prática. As proposições apresentadas nesses primeiros encontros já se referem a constituição de uma Base Comum Nacional para os cursos de Pedagogia e Licenciatura, em que se aponta a docência como base de identidade de todo educador.

O Comitê Pró-Formação do Educador e os Comitês regionais tiveram um papel importante na realização e ampliação dessas discussões, com produção de textos e realização de encontros. Freitas H, (1996) nos evidencia que o objetivo desses trabalhos *era de articular as atividades de professores e alunos interessados na problemática da reformulação da pedagogia (e das Licenciaturas), organizar debates e enfrentar, teórica e praticamente, as investidas oficiais do MEC no campo da formação do educador.* (p.66)

Coelho (1996) explicita a sua participação na nova entidade, enquanto presidente, e afirma que após definida uma estrutura mínima para o funcionamento da sede do Comitê em Goiânia, procurou-se mobilizar os educadores dos vários graus de ensino e Estados, por meio de contatos pessoais, de distribuição de textos, boletins e documentos, de encontros de estudo e articulação e de reuniões nacionais de comitês estaduais e locais.

Segundo esse autor, em 1981 o Comitê Pró-Formação do Educador conseguiu enviar pelo menos um representante a todos os sete seminários regionais sobre a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos da Educação, promovidos

pela Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU/MEC)²¹. O autor afirma que houve a intervenção significativa do movimento de educadores na ampliação e aprofundamento do debate, constituindo-se num momento de confronto de idéias, de troca de experiências e de tomada de decisão que promoveu o fortalecimento do movimento na defesa da participação efetiva dos educadores na definição dos rumos da Pedagogia e da Licenciatura.

Um grupo de trabalho composto por educadores de diferentes regiões elaborou a síntese dos debates realizados entre agosto e outubro de 1981 nos Seminários da SESU/MEC. De acordo com Brzezinski (1996), em 1982 esse relatório foi publicado e divulgado *com a função de facilitar e promover uma nova fase de consulta dos educadores à documentação existente até essa data.* (p.18)

Nesse relatório o Grupo de Trabalho buscou caracterizar os indicadores da realidade, apontados nos seminários regionais, sistematizando uma análise conjuntural, e explicitar os pressupostos que nortearam a reflexão sobre a formação do educador. Silva (1995) apresenta esses pressupostos:

Concepção de homem e de mundo: O homem como ser social, sujeito da história, pela plenificação da liberdade e pelo acesso a educação, se dispõe à reformulação necessária a sua consciência
Concepção de educação e de educador: A educação como ato político realiza-se dialeticamente, de forma abrangente, nos contextos social, cultural, econômico e político da sociedade tomada como um todo; Educador é o profissional que domina um conteúdo específico, conhece e sabe utilizar técnicas e recursos didáticos e é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das

²¹ Silva (1995) nos indica que nesses encontros, as instituições e entidades participantes apresentaram cerca de cem documentos com subsídios, diretrizes e propostas, e apontaram para a necessidade de: divulgar nacionalmente os documentos e os resultados dos encontros regionais; ampliar substancialmente essa discussão, no sentido de que todos os segmentos da sociedade fossem consultados sobre os seus rumos; amadurecer as sugestões apresentadas nos encontros e integrar, após o necessário aprofundamento, as discussões em um encontro de nível nacional. (p.74)

relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre. Concepção dos cursos de formação do educador: A formação do educador pressupõe uma revisão da educação em todos os graus e formas, mas pressupõe também, e principalmente, um avanço nas condições de vida social, econômica e política; Os educadores devem ser formados para a compreensão da realidade educacional brasileira (...) para tanto, os cursos devem oferecer-lhes uma sólida fundamentação teórica (...); Aos educadores deve ser garantida a integração entre teoria e prática na formação de sua concepção de educação e na sua ação educativa; A formação do educador deve ser conjugada a uma revisão da divisão do trabalho no interior dos sistemas escolares, de modo a atender as reais necessidades da educação brasileira, bem como a revalorizar o trabalho docente. (p.76-77).

Esses pressupostos constituíram elementos da base teórico-metodológica que vem fundamentando a intervenção do movimento e evidenciam um momento importante de organização e comprometimento dos educadores na elaboração de propostas baseadas na possibilidade de construção dos princípios de uma Base Comum Nacional, caminhando para uma mudança significativa no processo de formação do educador.

Após os Seminários Regionais, realiza-se em Belo Horizonte em novembro de 1983, o Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, no qual o movimento dos educadores trata de forma pontual, enfática e propositiva de questões fundamentais, como: a articulação teoria e prática, a base comum nacional e o trabalho docente; reafirmando a docência como base da identidade de todo o educador. Segundo Freitas H, (1996) nesse Encontro,

os educadores tomam para si a condução do processo de discussão e rompem as amarras que atrelavam o movimento de reformulação ao MEC. Foi então formada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professores – Conarfe -, que substitui o Comitê Nacional criado em 1980. (p.66)

No Encontro Estadual de Goiás, realizado antes do nacional, em outubro de 1983, os educadores goianos já indicavam, num documento conclusivo, a docência como base dos cursos de formação de professores. Nesse documento, articulados com a discussão em nível nacional, “(...) apontam para a centralização no trabalho docente, tecendo críticas à formação do técnico especialista, sendo este apontado como um dos principais veículos responsáveis pela fragmentação do trabalho na escola.” (Silva, 1995, p.80)

Especialmente nesse ano de 1983, a Universidade Federal de Goiás foi palco de intensos debates e proposições acerca do processo de formação acadêmica na graduação. De acordo com Coêlho (1996) a Faculdade de Educação da UFG, após muitas discussões sobre o curso de Pedagogia, as habilitações, a escola e seus profissionais, elabora um projeto de curso realmente novo, justificado da seguinte forma na época:

Considerando a necessidade de lutar contra a fragmentação do processo de escolarização, contra a expropriação do saber e da competência dos professores pelos chamados técnicos/especialistas, contra a separação entre quem pensa, decide e planeja e quem executa a educação; considerando ainda que ninguém tem condições de coordenar um ensino do qual não participa diretamente e cujo conteúdo não conhece, bem como a necessidade de acabar com a figura daquele profissional que até se aposentar vai ser diretor, supervisor ou orientador, pois sua existência é contra a democratização do processo de trabalho no interior da escola, além de colocar em funções de coordenação indivíduos que há muito não participam diretamente do processo de escolarização/educação, propomos a suspensão da formação 'profissional' da administração, da supervisão, da orientação e da inspeção e o direcionamento de todo o nosso esforço no sentido de formar bem o novo professor que, tendo um conhecimento totalizante e profundo da escola brasileira, possa a vir a ocupar, sempre que necessário e por um tempo limitado, as funções de direção na unidade escolar (...) Ora, à medida que nos últimos anos a Faculdade de Educação da UFG tem explicitado e aprofundado

sempre mais sua opção de trabalho a serviço da criação de uma escola realmente pública e por conseguinte, democrática, não tem mais sentido continuar formando um profissional cuja a existência é contrária ao surgimento dessa nova escola.

Com efeito, estamos convencido de que o pedagogo, também ele um licenciado, se quiser participar efetivamente do processo de criação de uma nova escola realmente democrática e que responda aos reais interesses da classe trabalhadora, tem que ser, antes de tudo, um professor. (p.28)

Temos constatado que as discussões, debates, proposições desenvolvidas no interior do Movimento Nacional dos educadores influenciaram de forma bastante significativa o processo de reformulação curricular e acadêmica desencadeado, na Universidade Federal de Goiás, no início dos anos 80. Essas reflexões e apontamentos, que perpassavam a formação do educador, o perfil do especialista em educação e a gestão escolar, impulsionaram mudanças significativas na forma da organização curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e demais cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás. Tal constatação pode ser consubstanciada no pressuposto defendido por Silva (1995)

O fato de Goiânia ter sediado a coordenação do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas repercutiu de forma significativa no que se refere tanto à formação, quanto à participação dos educadores do estado de Goiás em encontros sobre a natureza da formação do educador. (p.83)

Um marco importante no movimento de reestruturação curricular e acadêmica, na Universidade Federal de Goiás, foi o Simpósio sobre a graduação na UFG realizado em abril de 1983, proposto e coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação e contou com a participação de mais de mil inscritos:

Num histórico Simpósio, a Universidade decidiu retomar o regime seriado anual em seus cursos de graduação, a partir de 1984, no bojo de um projeto que implicava repensar e reformular todos os currículos, à luz de princípios e critérios discutidos anteriormente e definidos no simpósio. (Coelho, 1996, p.59)

Apesar do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás ter sido criado somente no final dos anos 80, mais especificamente em setembro de 1988, reconhecemos que seu projeto curricular foi gestado, nesse contexto de efervescência da discussão, em torno da reestruturação acadêmica na UFG, na medida em que alguns professores da Coordenação de Educação Física e Desporto participaram efetivamente desse momento e de seus desdobramentos. Esses professores apontam o processo de reestruturação acadêmica de 1984 como extremamente significativo, na formação e qualificação para análise e proposição no campo do currículo, como podemos identificar na constatação do professor integrante da comissão interna que elaborou o currículo:

o momento mais rico que nos trouxe competência para discutir currículo, foi a discussão da UFG em 1984, com a reestruturação acadêmica, ela foi tão boa na minha avaliação, que ela ultrapassou os limites que a gente esperava (...) ao contrário de se constituir uma estatuinte para se modificar o sistema universitário, o Pró-Reitor na época criou uma discussão acadêmica, ou seja, antes de mudar os regimentos, as normas de funcionamento da UFG, vamos discutir currículo, formação profissional e combater a reforma universitária autoritária, que estava em vigor, depois disso feito, a gente faz a segunda etapa, ou seja, mudamos os conteúdos para depois mudar as normas, que eu acho que foi a coisa mais oportuna, se fosse o contrário a gente tinha dançado.
(Professor Carlos)

Compreendemos que, ao identificarmos a forma e o conteúdo do processo de organização do trabalho pedagógico na construção da reestruturação acadêmica da Universidade Federal de Goiás em 1984, podemos apreender aspectos fundamentais que definem/caracterizam o projeto curricular da Faculdade de Educação Física.

Como destacado anteriormente, o ponto auge do processo de reestruturação acadêmica se deu no Simpósio de Graduação da UFG, realizado em 25, 26, e 27 de abril de 1983 pela Pró-Reitoria de Graduação, o qual contou com a contribuição de 22 propostas escritas por professores, estudantes, Unidades Acadêmicas, DCE e CA, e resultou em dois ante-projetos: um propondo a implantação do regime seriado e, conseqüentemente, a alteração do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade Federal de Goiás; e outro, estabelecendo princípios e critérios para a reformulação dos cursos de graduação na UFG.

No discurso proferido pelo Pró-Reitor, Joel Pimentel de Ulhôa, na Reunião do Conselho Universitário realizada em 28 de junho de 1983, que apreciou o anteprojeto de reforma parcial do Estatuto e do Regimento Geral, apresentou-se o histórico do Simpósio evidenciando sua função, constituição e o processo de construção das discussões, contribuições e proposições acerca da reestruturação acadêmica e curricular,

Dos documentos elaborados que precederam à realização do simpósio, fazia parte um regulamento específico com 6 artigos, o último deles dizendo: 'Os documentos que resultarem do Simpósio serão encaminhados aos Conselhos Superiores da UFG, para as providências legais.' O Simpósio produziu esses documentos. E isto, depois de três dias, os Senhores sabem, de exaustivos debates, em plenária e em grupos de trabalho, aos quais se distribuiu uma pasta contendo todas as propostas, todos os documentos produzidos ao longo desse processo de um ano e meio, para que nada se omitisse e que, realmente, se adotasse uma postura com ampla liberdade de discussão e debate e com amplo conhecimento de tudo aquilo que as várias áreas da Universidade

gostariam de intercambiar. Esses documentos foram discutidos, foram debatidos e, levados finalmente a plenária de encerramento do Simpósio, resultaram, como estava previsto no próprio regulamento do Simpósio, em dois anteprojetos: um anteprojeto de reforma do Estatuto e Regimento, que é o específico da nossa reunião de hoje (...) E outro documento, um elenco de princípios e critérios para reformulação de nossos cursos (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, p.18-19)

Torna-se importante reconhecermos os elementos que permearam esse processo de reestruturação acadêmica, em especial no período de um ano e meio que antecedeu o Simpósio, buscando compreender a forma e o conteúdo das discussões e produções que consubstanciaram a construção dos princípios e critérios da Reformulação dos cursos de graduação da UFG. Identificamos o eixo balizador das discussões geradas no processo de reestruturação acadêmica da UFG, no enfrentamento do movimento dos educadores frente as políticas educacionais gestadas no interior do Estado Militar, em especial no que se refere às determinações da Reforma Universitária de 68 (Lei nº5540, de 28 de novembro de 1968). Essa Constatação pode ser ratificada na fala do Pró-Reitor de graduação da UFG:

(...) pudemos viver a experiência da implantação da reforma universitária (...) nós convivemos, durante esses anos todos, com a decepção de perceber que, apesar dessa tentativa de implantação de um organismo estruturado, se implantou dentro desse mesmo organismo, contraditoriamente, um estilo desestruturado de conviver com a realidade acadêmica no Brasil. Nós fomos durante esses anos, vítimas de um processo de desgaste daquilo que, durante longos e longos anos, o mundo intelectual brasileiro tentou conquistar (...) vivemos um sistema que pulverizou, na prática, a vida acadêmica, do ponto de vista da estrutura discente, do ponto de vista da estrutura docente e do ponto de vista do próprio conteúdo do saber que se produz e do saber que se

transmite, a partir da implantação do sistema de matrícula por disciplina (...)
 (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, p.03-04)

A reestruturação universitária, nas décadas de 60 e 70, se apresentava como uma das questões centrais no movimento de professores, estudantes e movimentos sociais em geral que lutavam pela possibilidade de construção de uma universidade brasileira pública, enquanto instituição social autônoma que tivesse condições de integrar ensino-pesquisa e intervenção social, assumindo uma função de produção e socialização de conhecimento crítico, com vínculo na realidade social, na emancipação da classe trabalhadora e na transformação social.

Romanelli (1993) evidencia *que o Governo resolveu, em determinado momento, promover a Reforma Universitária, quando era ela reivindicada da ala mais contestada da sociedade brasileira na época, ao descobrir que poderia assumir a direção política do processo da Reforma e conduzi-la sem prejudicar a estrutura de poder e ao mesmo tempo podendo ajustá-la aos padrões de racionalização, eficiência e produtividade exigidos pelos organismos econômicos, educacionais e culturais vinculados aos interesses imperialistas do capital internacional. Nesse sentido, a autora destaca que no processo da Reforma Universitária, como segue:*

o Governo não só cedeu às pressões, como também assumiu a responsabilidade da inovação. E foi esse fato que deu sentido ao 'expurgo' dos aspectos político-ideológicos que informavam as propostas da reforma universitária vindas da própria Universidade e à sua caracterização como modernização técnico-administrativa. Ao fazer essa opção, o Governo assumiu a posição dos dirigentes da AID [Agency for International Development], que tendiam a focar a educação como fenômeno isolado do resto do contexto social e

político, e a identificar reformas das instituições com remodelações de carácter predominantemente técnico-administrativo. (p.231)

A estrutura universitária, determinada pela Reforma Universitária de 1968, caracterizada pela definição de um organismo universitário, de uma 'nova' composição curricular, com a extinção do regime de cátedra, o incentivo formal à pesquisa, à dinamização da extensão, que deveria ter um sentido de conquista, de inovação, de possibilidade de integração, acabou se constituindo numa verdadeira desintegração, fragmentação e cooptação da organização universitária.

A lógica de racionalização, de eficiência, de produtividade e de sedução inerente ao carácter técnico-administrativo da Reforma constrói, nos cursos universitários, uma composição curricular rígida, pautada em currículos mínimos prefixados, com cargas horárias mínimas, paralelamente, ao engodo de uma 'flexibilização curricular', calcada na liberdade e nos interesses individuais de alunos através da instituição de disciplinas obrigatórias e optativas e pela matrícula por disciplina. Segundo Romanelli (1993), a criação da matrícula por disciplina determina em grande medida a fragmentação, o esfacelamento da organização universitária,

(...) o Governo acabou por criar, no seio da Universidade brasileira, o esfacelamento das antigas estruturas, grupos e pessoas. A introdução da matrícula por disciplina, por exemplo, (...) desfez os grupos de estudantes, que antigamente caminhavam juntos na sua vida académica. Nesse sentido, não só atingiu em cheio o espírito de solidariedade, como eliminou uma condição essencial para o desenvolvimento do espírito de grupo ou de classe. (p.232)

A crítica ao regime de matrícula por disciplina, organizado de forma semestral por créditos, constituiu um dos elementos balizadores do processo de reestruturação académica

da UFG, contudo pudemos constatar que nesse processo foi reconhecido que a problemática da Universidade não se reduz a esses elementos. O caminho da discussão dos mesmos encontrou-se perpassado por reflexões, discussões e proposições mais amplas, em especial acerca da reestruturação curricular e da inter-relação entre Universidade e sociedade.

Essa constatação fundamenta-se na identificação de que a reestruturação acadêmica foi construída num processo de gestão da Pró-Reitoria de Graduação sobre três elementos centrais: reestruturação do vestibular, a reforma do regime acadêmico e a reforma dos currículos; como podemos verificar a seguir:

O primeiro elemento seria a busca de nossa integração efetiva com a comunidade, da qual nós nos distanciamos com essa pulverização do nosso corpo interno, do nosso organismo; uma reaproximação nossa através de um instrumento que tem separado a universidade da sociedade, e que é o próprio vestibular (...) a preocupação não é o vestibular em si, mas principalmente, recuperar o 2º grau na sua própria dignidade (...) com esse trabalho integrado do 2º grau e da Universidade, uma melhoria da qualidade e do nível de expectativas desses alunos que adentram a Universidade, seria preciso que repensássemos, a nossa maneira de recebê-los aqui dentro e, evidentemente, aí se impunha repensar a nossa situação acadêmica geral (...) Esse segundo, que seria a reforma do regime acadêmico, não pode ser entendido dissociado do terceiro. As coisas estão profundamente imbricadas, e o terceiro, é a reforma dos currículos dos nossos cursos. (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, p.05-14)

De acordo com o Pró-Reitor de graduação o processo de trabalho na gestão desses três elementos se deu através de Comissões/Grupos de Trabalho que buscaram envolver a comunidade acadêmica da UFG, bem como de outras Universidades, num movimento de estudo, discussão, debate e proposição:

(...) os trabalhos desenvolvidos por Comissões designadas por esta Pró-Reitoria: a incumbida de avaliar e propor mudanças em nosso vestibular e a encarregada de avaliar e propor reformulações possíveis em nosso regime de créditos. Trata-se de trabalhos elaborados no maior rigor e critério, levados a efeito com base em consultas amplas a todos os segmentos envolvidos, como se pode ver dos relatórios, e que dizem respeito a aspectos de maior relevância da problemática de nossa Graduação. (...) Com esses debates, provocados por essas solicitações, e também solicitações feitas às Universidades brasileiras, o assunto começou a ganhar corpo de uma forma mais intensa e aquilo que nos parecia ser um trabalho bem completo da comissão foi enriquecido com as críticas (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, p.09)

A Comissão encarregada da reestruturação do vestibular, visando a integração Universidade-comunidade, desencadeou uma discussão sobre a problemática referente à forma de ingresso na Universidade, em espaços que a comunidade acadêmica opinou sobre as necessidades de mudanças no vestibular, apontando propostas na forma de princípios. Esses princípios foram sistematizados nos colegiados da UFG em estratégias de ação concreta apresentadas à comissão de vestibular, definindo um novo conceito que foi assumido como um instrumento pedagógico que permitisse melhorar a qualidade no ensino de 1º e 2º graus.

Com relação mais especificamente à Comissão incumbida de repensar o regime acadêmico, sabe-se que ela foi nomeada em 26 de fevereiro de 1982, com o objetivo de analisar o regime de créditos na UFG, através de ampla consulta a todos os setores envolvidos, tendo um prazo máximo de 90 dias para apresentar propostas e sugestões objetivas para deliberação dos colegiados competentes. Essa comissão apresentou Relatório em junho de 1982, que foi publicado pela Pró-Reitoria de Graduação e divulgada a maioria

das instâncias da UFG, inclusive a Coordenação de Educação Física e Desportos, constando do seguinte conteúdo:

(...) esta comissão organizou um levantamento de opiniões e sugestões, junto especialmente aos colegiados de curso e Centros Acadêmicos. Desse trabalho concluiu-se: o sistema de créditos tem causado um profundo mal-estar e consideráveis prejuízos a vida acadêmica universitária. Constatou-se que esse processo reúne muito mais desvantagens do que vantagens. Eis as incongruências mais significativas: a) o regime de créditos dissimula o problema básico de todo o currículo: como educar e para que educar. Isto porque o currículo é complementado pelas escolhas individuais dos alunos, ou seja, os cursos não têm mais seu currículo (...) b) decretou-se o fim da turma como unidade sociabilizadora de convívio universitário (...) c) instaurou-se a fragmentação do saber, impossibilitando ao universitário a formação de uma visão global de mundo e da profissão (...) d) dá margem a multiplicidade de disciplinas, atendendo a interesses alheios às necessidades de melhoria de ensino (...) e) a proliferação desordenada de disciplinas (...) gera uma visão caótica do saber (...) f) a heterogeneidade das turmas dificulta a definição de nível de ensino e avaliação (...) g) favorece o descompromisso do aluno 'caçador de créditos' (...) (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, p.09-10)

Torna-se importante destacarmos uma “ressalva” apresentada por essa comissão no Relatório. Ela ressaltou que não acredita que uma simples reformulação do processo, do método de elaboração curricular, virá trazer profundas modificações na universidade, pois não se tinha a ingenuidade de acreditar que a vida acadêmica está separada de uma política educacional mais ampla e do próprio sistema sócio-econômico. Contudo, a Comissão destacou que é premente que se faça algo, que se defina um processo universitário de qualidade voltado para a necessidade da sociedade.

Após essas considerações, a Comissão apresentou no Relatório uma proposta de seriação semestral, sistematizada num anteprojeto de Resolução. Essa proposta foi apreciada pelos Colegiados da Universidade Federal de Goiás, os quais avaliaram que se tratava de uma mudança de Estatuto e de Regimento Interno. Dessa forma, foi nomeada uma outra Comissão para elaborar a proposta de mudança do Estatuto e do Regimento que, após estudos, reuniões e discussões junto às instâncias representativas, apresentou um Relatório ratificando, apontando e fundamentando uma proposta de seriação semestral, que implicaria em profundas alterações na estrutura e organização da Universidade Federal de Goiás.

Temos identificado que esse processo de construção da reestruturação acadêmica da UFG não se deu no âmbito de uma discussão técnica, centralizadora, formal, elitista e burocratizada, restrita à elaboração de normas, resoluções e regimentos; houve uma tendência predominante de extrapolar a lógica da racionalização, eficiência e produtividade inerente à Reforma Universitária do Estado Militar. Como podemos verificar ao considerarmos os conceitos apresentados por Romanelli (1993):

A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer ingerência de caráter ideológico (...) A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos. (p.231)

Pudemos reconhecer uma participação social e coletiva nesse processo de reestruturação acadêmica, ao considerarmos o envolvimento e engajamento da comunidade universitária, especialmente no momento em que os estudos, as discussões e proposições

internas apontaram para alterações significativas na organização e na dinâmica da UFG; como se faz constatar na reconstituição desenvolvida pelo Pró-Reitor de Graduação acerca desse momento da gestão:

(...) dirigi várias circulares em setembro {de 1982}, logo que recebi a conclusão deste trabalho {proposta de mudança do Estatuto e do Regimento} aos presidentes de Colegiados, aos Diretores de Unidades, aos chefes de Departamento, aos presidentes de Centro Acadêmicos, à Reitora da Universidade, um específico à Faculdade de Educação pedindo apoio para a revisão dos currículos, e isso foi colocado então em discussão (...) foram visitadas perto de 70, dos 75 ou 76 dos Departamentos que nós temos nesta Universidade. Ali debatemos com todos os professores, com os chefes de Departamentos, com os diretores, em alguns casos, com a congregação reunida, em alguns casos com Departamentos isolados, quando o número de Departamentos era grande. Debatemos com alunos, e participamos a convite dos acadêmicos, de vários debates aqui. acolá, a respeito do assunto, de tal modo que ninguém fosse vedada a participação possível e, principalmente que pudesse enriquecer os debates (...) de tal modo que nada pudesse ser conduzido e resolvido sem que essa Comunidade estivesse presente (...) (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, p.13)

O direcionamento e encaminhamento dado pela gestão da Pró-Reitoria de graduação desencadeou um processo de trabalho coletivo e de formação continuada, em torno da reestruturação acadêmica, constituindo-se num canalizador e potencializador das discussões acerca dos problemas, das demandas e das possibilidades da Universidade Pública brasileira em Goiás.

Contudo, compreendemos que esse processo vigorou por ter, naquele momento histórico, encontrado um campo fértil permeado de politização, disposição, compromisso

pessoal e coletivo para a transformação, em muitos cantos e lugares da Universidade Federal de Goiás. Como, por exemplo, a Faculdade de Educação e outras Unidades Universitárias que haviam acumulado discussões, estudos, e proposições a respeito da necessidade e das possibilidades de reestruturações curriculares significativas nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas na UFG.

Destarte, as discussões sobre o projeto de seriação encontravam-se imbricadas e indissociadas da reflexão sobre a necessidade de reforma dos cursos, no sentido de superar a estrutura rígida, fragmentada e linear do regime de matrícula. Sendo assim, essas discussões foram acompanhadas, fomentadas e enriquecidas pelas proposições relacionadas à reformulação dos currículos dos cursos de graduação. No bojo desses estudos, debates e discussões, foram desenvolvidos princípios e critérios que foram sistematizados e divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação em março de 1993, na forma de uma proposta de Reforma Curricular.

No documento dessa Pró-Reitoria, *Princípios Gerais de Reforma Curricular e Critérios Gerais para Avaliação de Propostas de Reforma de Currículos pelo CCEP*, podemos verificar que a proposta de Reforma Curricular se constituiu em torno da definição de conceitos relacionados aos *Princípios* que deveriam ser observados na elaboração das propostas curriculares; aos *Critérios* com que os Conselhos verificariam se os princípios aprovados foram devidamente respeitados na elaboração das citadas propostas; ao *Currículo* enquanto conjunto de todos os eventos e atividades programados, que constituem a vida acadêmica; ao *Núcleo Epistemológico* como conjunto de disciplinas realmente básicas, fundamentais, essenciais do ponto de vista do conhecimento, ou seja, disciplinas que compreendem os princípios fundamentais do campo de conhecimento a que

o Curso se refere. (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984)

Ainda nesse documento, explicitou-se que esses princípios e critérios implicam a visão de uma *Universidade* aberta, dinâmica, funcional, comprometida com seu meio, com a qualidade e inclusive com a quantidade de seu trabalho, no qual *ensino, pesquisa e extensão* sejam, efetivamente, atividades indissociáveis e onde, superado o anacrônico estágio do *aulismo*, se instaure uma atitude nova. Tais conceitos estiveram presentes nas discussões e até mesmo as orientaram, como identificamos na fala do professor, que na época integrava a Coordenação de Educação Física e Desporto:

Na discussão da reestruturação acadêmica da UFG em 1984 (...) apontamos para a discussão do currículo a partir de novos referenciais, colocou-se a discussão do currículo a partir de um eixo epistemológico, de um eixo que vai gerar vitalidade na organização das disciplinas, na formação do profissional, com princípios e critérios que vão nortear esse eixo (...) qual foi o discurso na época: combater a árvore de natal, os penduricalhos que estão dentro de um currículo mínimo. O currículo mínimo é aquele esteio que sustenta uma árvore e as disciplinas ditas de inovações, de atualização de conteúdo, seriam os efeitos, as bolotas que ficavam dependuradas naquilo, que no final das contas o aluno não compreendia nem o eixo central de formação e nem a decoração, quer dizer saia um profissional totalmente incompetente em qualquer tipo de aspecto (Professor Carlos)

Essa proposta de Reforma Curricular foi definida a partir de cinco *princípios*, com seus respectivos *critérios*, os quais, nesse momento, destacamos apenas os enunciados: Princípio I – o da integração ensino, pesquisa e extensão; Princípio II – o da definição do ‘perfil’ do profissional; Princípio III – o da ênfase no Núcleo Epistemológico; Princípio IV

– o do ensino-aprendizagem da estrutura das matérias; Princípio V – o da individualização dos currículos. A forma e o conteúdo desses princípios, com seus respectivos critérios, se constituíram em um dos principais elementos norteadores do Simpósio de Graduação.

Segundo o Pró-Reitor, Prof. Joel Pimentel de Ulhôa, o acúmulo de discussões e proposições, especialmente na forma de documentos, criou as condições necessárias para a realização do Simpósio da Graduação em abril de 1983. O Pró-Reitor destacou que o *Simpósio foi um momento de reencontro com a vida coletiva*, onde os documentos, como evidenciamos anteriormente, foram intensamente debatidos, sistematizados, encaminhados e aprovados em plenária final na forma de dois anteprojetos: um referente a Reforma do Estatuto e do Regimento Geral da UFG e outro, definindo os Princípios e Critérios para a reformulação dos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás. O professor destacou ainda que, após o Simpósio, esses anteprojetos foram amplamente divulgados a toda a comunidade universitária.

O anteprojeto de Reforma parcial do Estatuto e do Regimento Geral foi apreciado em Reunião conjunta dos três Conselhos Superiores da UFG (Conselhos Universitário, Coordenador de Ensino e Pesquisa e de Curadores) realizada, continuamente, nos dias 28 de junho, 04, 05 e 11 de julho de 1983, sendo aprovado nesta última data. Posteriormente, foi aprovada pelo CNE/MEC em 25 de janeiro de 1984. A Reitora, Profª Maria do Rosário Cassimiro, enfatizou a relevância da aprovação dessa Reforma:

Esta, realmente, é uma reunião que poderá marcar época na história desta Universidade. Nós deveremos hoje, após estudos exaustivos de comissões, de Câmaras, de reuniões – várias reuniões -, e finalmente, de uma ampla consulta e debate com toda a Comunidade Universitária, proceder a alterações no Estatuto e no Regimento da Universidade, alterações estas destinadas a introduzir, na vida acadêmica da UFG, algumas mudanças significativas.

Trata-se do início da Reforma Acadêmica (...) Este é o primeiro passo formal e objetivo para concretizar aquele anunciado de um ano e meio atrás: a introdução de uma forma de regime seriado (...) (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, p.01-02)

Entretanto, nessas quatro sessões da Reunião dos Conselhos Superiores, a correlação de forças interna, não viabilizou condições para a aprovação de uma Reestruturação estatutária e regimental que garantisse os avanços, em nível de organização e estrutura da UFG, apontados nas discussões e proposições provenientes do Movimento em torno da reestruturação acadêmica, como verificamos na análise seguinte:

a estatuinte não deu conta de modificar o sistema universitário, de modificar as normas em função da mudança do sistema. Chegou a um ponto de conflito, de contradição tão grande dentro da universidade, em função de posicionamentos políticos, ideológicos, que a Reitoria acabou com estatuinte porque não tinha nem mais 'quórum' (Professor Carlos)

Contudo, não podemos desconsiderar que alguns pontos significativos de mudança interna foram garantidos no processo de Reforma parcial do Estatuto e do Regimento, em especial aqueles relacionados ao regime seriado anual. Destacamos alguns artigos do Estatuto e do Regimento de 1984, os quais, mesmo resguardando alguns ranços, acabaram se constituindo em possibilidades de avanço, como por exemplo:

Art. 71 - O currículo de cada curso abrangerá uma seqüência ordenada de disciplinas, agrupadas em períodos anuais (...)
§ 1º o controle da integralização curricular será feito pelo sistema de períodos anuais (...)

§ 2º a escolha das disciplinas que constituirão os períodos anuais, será feita pelos Colegiados de Cursos (...)

Art. 72 § 1º - Disciplina é o conjunto de estudos e atividades de setor definido de conhecimento, a critério do Colegiado de Curso e do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, Estatuto, p.16)

Art.122 – A matrícula será pleiteada pelo aluno à Secretaria aos Colegiados de Cursos, antes da cada ano letivo.

Parágrafo único – Cada período anual será pré-requisito para o período seguinte, Observando-se que:

a) o aluno terá direito a matrícula no período seguinte desde que não seja reprovado em mais de duas disciplinas, nas quais estará automaticamente matriculado na condição de dependência

Art.136 – entender-se-á por disciplina, o conjunto de estudos e atividades programados para ser desenvolvido num ano letivo com um mínimo de horas prefixadas.

(Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, Regimento, p.33-37)

No que se refere ao ensino, pesquisa e extensão no Estatuto e no Regimento aprovados em 1984, podemos conferir que esses elementos foram considerados, como no Estatuto anterior, indissociáveis, constituindo atividades fundamentais da Universidade. Porém, não foram garantidas no “novo” Estatuto, uma organização e estrutura inerentes ao processo de trabalho e à apropriação, produção e distribuição do conhecimento no interior da UFG que potencializassem uma real integração entre essas atividades.

No Estatuto e no Regimento de 1984 foram mantidos espaços potencialmente importantes para se garantir uma gestão democrática e participativa diante da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, como as Congregações das Unidades

Universitárias.²² Contudo, as condições objetivas internas para essa indissociabilidade não foram propiciadas, na medida que mantiveram uma relação fragmentada e desarticulada entre os Conselhos, as Faculdades, os Institutos e os Departamentos. Mantiveram também, uma Assembléia Universitária de caráter figurativo, ao passo que não foram garantidos espaços de discussão e implementação de uma autonomia didático-pedagógico-científica e financeira. Dessa forma não se consolidaram, em nível de normatização, os avanços necessários para a construção de um trabalho coletivo e interdisciplinar em torno da integração ensino-pesquisa-extensão.

A regulamentação acerca da função da Universidade e de sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, mantida pelos gestores nos “novos” Estatuto e Regimento, contribuiu com o comprometimento dessa integração:

Art. 4º - A Universidade, através do sistema indissociável do ensino e pesquisa, tem por fins:
a) a educação em nível superior; b) a graduação e o aperfeiçoamento de profissionais de nível universitário e de pessoal docente para o magistério; c) a pesquisa filosófica, educacional, científica e tecnológica; d) a criação artística e literária e o desenvolvimento das artes e das letras e) a difusão da cultura em todos os níveis; f) a participação no processo de desenvolvimento do País; g) a prestação de serviços e a realização de cursos extensivos à comunidade.
 (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, Estatuto, p.1-2)

²² No Estatuto de 1984, a UFG constituía-se em unidades universitárias e órgãos suplementares. As unidades universitárias estavam constituídas de, subunidades denominadas de Departamentos, e se distribuíam em duas áreas de conhecimento: área dos conhecimentos básicos, constituída pelos Institutos; e área dos Conhecimentos Aplicados, constituída pelas Faculdades e Escolas. A direção e a administração dessas unidades eram exercidas pelo Conselho Departamental, pela Congregaçãõ e pela Diretoria. A Congregaçãõ era o órgão superior da administração da Unidade, sendo composto por todos os professores integrantes da carreira do magistério superior, e pela representação estudantil. (p.26-28)

Art. 88 – O ensino, a pesquisa e a extensão, considerados indissociáveis, constituem atividades fundamentais da Universidade, em cumprimento dos fins previstos no art. 4º do Estatuto

Art.89 – o ensino será ministrado mediante a realização de cursos e outras atividades didáticas, curriculares e extracurriculares(...)

Art. 107 – A Universidade assegurará a liberdade de pesquisa.

Art. 110 – A Universidade contribuirá para o desenvolvimento da comunidade, através de cursos e serviços de extensão. (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, Regimento, p.27-32)

Podemos reconhecer nos fins atribuídos à Universidade, um vínculo com a apropriação, produção e distribuição/socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural, mas que não aponta para a relação produção de conhecimento e intervenção social, e/ou a integração universidade-comunidade como eixo das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Já que a relação com a comunidade deve ser um “privilégio” da extensão, como se a relação entre Universidade e comunidade se desenvolvesse somente no âmbito de atividades extensionistas, voltadas para a prestação de serviços e realização de cursos, descomprometendo o ensino e pesquisa de terem como referência a apreensão e intervenção na realidade social. Cai-se então, em concepções e práticas reiteradamente rejeitadas pelo movimento em torno da reestruturação curricular e acadêmica, como a limitação ao ensino bancário e à pesquisa desprovida de relevância social, científica e histórica; em uma extensão, como nos evidenciam Gurgel (1983), Botomé (1998) e Taffarel (1999) com características de políticas compensatórias, paternalistas e assistencialistas, contribuindo com uma alienação social, econômica, política e cultural.

Paradoxalmente, a Reforma parcial do Estatuto e do Regimento, pudemos constatar que as conquistas mais significativas, no processo de regulamentação da Reestruturação Acadêmica, se deram com a aprovação em 19 de agosto de 1983, pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa, do anteprojeto referente aos Princípios e Critérios para a reformulação dos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás. Com a aprovação desse anteprojeto, os cursos de graduação da UFG tiveram seus currículos reestruturados em janeiro de 1984, a partir dos seguintes princípios e critérios:

Art. 1º - Ficam adotados os seguintes princípios e critérios que nortearão a elaboração dos currículos dos cursos de graduação da UFG: I – o da integração do ensino e da pesquisa à realidade social. 1. O ensino e a pesquisa, por serem indissociáveis, devem ser assumidos na UFG, com igual nível de importância, integrados entre si e às necessidades de desenvolvimento social. 2. Deverá constar na proposta curricular o modo como o ensino e a pesquisa se interligarão, para garantir o progresso da ciência e a transformação social. II Da definição do perfil profissional. 1. Cada curso de graduação definirá o perfil do profissional que pretende formar 2. O referido perfil deverá surgir de ampla discussão sobre o papel que o profissional há de exercer na sociedade. Esta discussão se processará entre docentes, discentes e segmentos da sociedade e será aprovado através de votação paritária entre professores e alunos e a proposta curricular definirá o assunto de forma clara e fundamentada. III - Da ênfase no núcleo epistemológico. 1. O esforço acadêmico deverá dar ênfase ao elenco de matérias que constituem o núcleo epistemológico do curso. (...) IV – Do ensino e da aprendizagem do fundamental das matérias 1. O ensino e a aprendizagem deverão estar voltados para o que é estruturalmente fundamental nas matérias que compõem a proposta curricular (...) (Universidade Federal de Goiás/Secretaria dos Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984, Resolução nº 184/83, p.01-02)

Constatamos que o processo de organização do trabalho pedagógico na construção da reestruturação curricular e acadêmica da UFG de 1984, constituiu-se através de espaços de reflexão crítica e coletiva, de auto-organização de professores, alunos e funcionários, e de formação continuada. Nesse processo, apesar dos posicionamentos políticos conservadores e reacionários no interior dos Conselhos terem freado a possibilidade de avanços mais significativos, conseguiu-se garantir bases importantes para a reestruturação curricular, como estabelecimento do regime seriado anual, dos eixos articuladores delimitados a partir do perfil profissional, do núcleo epistemológico e do apontamento da integração do ensino e da pesquisa à realidade social pautada na transformação social.²³

Torna-se importante destacarmos que as discussões acerca do currículo de formação de professores e da construção de uma universidade pública e de qualidade continuaram sendo privilegiadas na UFG. Ainda em outubro de 1983 a Pró-reitoria de Graduação organizou um Encontro sobre a graduação no Brasil com os Pró-reitores de graduação, extensão e pesquisa das IFES e um seminário em 1984, que discutiu o ensino-aprendizado na UFG.

Loureiro et al (1999), evidenciam que após um período de arrefecimento das discussões, em 1989, a Pró-reitoria de Graduação realiza o II seminário de Licenciaturas, tendo como objetivo apontar diretrizes para o estabelecimento de uma política para as Licenciaturas na Universidade Federal de Goiás. Esse Seminário propôs a criação de um Grupo de Trabalho sobre Licenciatura na Universidade Federal de Goiás, esse grupo foi organizado e, após estudos e discussões, apontou para a construção de um Fórum de

²³ Foi deflagrado em 1998 um "novo" processo de reforma acadêmica que buscou reordenar os currículos de acordo com as exigências do "novo" reordenamento legal, e, em especial, das Diretrizes curriculares para a Graduação do MEC. Segundo o professor Professor Carlosque elaborou o projeto curricular da Faculdade de Educação Física: *Hoje existe de novo uma mudança acadêmica na universidade, só que essa, desprovida de debate, de discussão, e vem forçando uma barra no sentido de modificar os regimentos. Nós criticamos e encaminhamos alguns documentos ai, mas parece-me que com a despolitização da universidade hoje, com essa apatia geral, nós vamos 'engolir esse angu' sem nenhuma reação, resistência.*

Licenciaturas. O Fórum tinha como objetivo desenvolver estudos, pesquisas e avaliações dos cursos de formação de professores, o mesmo tomou decisões significativas para os rumos da Licenciatura na Universidade Federal de Goiás.

O Fórum organizou o III e o IV Seminários de Licenciaturas na Universidade Federal de Goiás, respectivamente nos anos de 1993 e 1995. Esses eventos se configuraram como importantes espaços para a continuidade das discussões sobre o projeto de Licenciatura na UFG, e de avaliação da atuação do movimento e do próprio Fórum. Com um refluxo o mesmo foi desativado em 1996, com perspectivas de ser retomado neste ano 2000.

3.2 A constituição do Projeto Curricular da Faculdade de Educação Física da UFG

No contexto sócio-histórico-político e cultural, constituído pelas discussões e proposições desenvolvidas no bojo do movimento dos educadores pela formação do profissional da Educação em Goiás, do processo de reestruturação acadêmica e curricular da UFG, da configuração do Fórum de Licenciaturas na UFG, da aprovação da lei de “reformulação” dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física (03/87 do CFE), e da constituição de uma Pedagogia Crítico-Superadora em Educação Física, construiu-se as condições necessárias para o processo de constituição, aprovação e implementação do projeto curricular da Faculdade de Educação Física da UFG. O professor que integrou a comissão que sistematizou a proposta curricular deixa evidente que os determinantes desse contexto, inerentes às condições de se construir alianças no interior da Universidade Federal de Goiás foram decisivos para a aprovação da resolução 283, pelo CCEP, no dia 1º de setembro de 1988, que criou o curso e fixou o currículo do curso de

Licenciatura em Educação Física:

nós tivemos uma força da lei junto a nós, com a força do discurso novo, com os aliados externos e internos da UFG. Quem foram os aliados internos? O colégio de Aplicação, com o qual nós promovemos alguns debates; a Faculdade de Educação que nós tivemos um debate junto a uns três departamentos, tivemos uma discussão boa dentro da câmara de Graduação, e eu fui fazer a defesa do projeto junto ao CCEP, e foram eles que se colocaram ao nosso lado. Então, nesse conjunto de forças, nós construímos um projeto: pela força de lei da 03, que nos dava condições para isso, contra a grande maioria, maioria mesmo, que não era a favor desse tipo de projeto. (Professor Carlos)

Segundo esse professor, no contexto de aprovação da Resolução 03/87 pelo CFE, houve reuniões internas da Coordenação de Educação Física e Desporto e dessa, com outras Unidades Acadêmicas da UFG, em que se discutiu a possibilidade de criação do curso de Licenciatura em Educação Física, com um perfil articulado às proposições advindas do movimento de reestruturação acadêmica e curricular da UFG. A sistematização das discussões e proposições foi realizada por uma Comissão interna que sistematizou a proposta curricular e deu encaminhamento ao processo de criação do curso. A proposta curricular foi aprovada numa reunião em que a Comissão aponta qual seria o currículo, a composição, a estrutura, e a forma de organização e, de acordo com esse professor, deu-se num processo de discussão democrática, aberta e com votação interna.

O projeto curricular aprovado nessa plenária, e posteriormente, em reunião do CCEP, encontrou-se sintonizado com as discussões e proposições situadas no contexto anteriormente destacado. Como nos indica a chefe do departamento de Educação Física na gestão 93/95:

ratificamos uma vez mais a nossa convicção de que estamos perfeitamente sintonizados ao espírito de mudança e inovação que se coloca para a área de Educação Física, para o campo do saber-acadêmico, para a Universidade que visa construir um profissional competente e crítico e, sobretudo, para a construção de um Homem e uma Sociedade Nova. Isto posto, queremos reafirmar que nosso projeto compartilha com o próprio movimento de educadores, cientistas e profissionais em geral que, lutam pela melhoria da qualidade do ensino superior. (PROGRAD, Processo nº 011392/94-02, Folha 28)

Os contornos e características do projeto curricular aprovado apresentaram alterações significativas no campo sócio-cultural-político e epistemológico de constituição dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil. Tais alterações são a não inclusão do teste de aptidão física no vestibular e a inserção do curso na Faculdade de Educação na área de Ciências Humanas e Sociais.

Nesse projeto curricular, regulamentado na resolução 283/88, as disciplinas são organizadas em regime seriado anual, com duração mínima de 04 e no máximo de 07 anos, com uma carga horária total de 3110 horas, distribuídas entre 20 disciplinas, e as Atividades Complementares (200 h). Em sua história, o curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UFG (Goiânia, Catalão, Jataí) foi regulamentado por outras duas resoluções: a Resolução nº 300, aprovada em 22 de março de 1990 (mantém carga horária de 3110 h, organizadas em 20 disciplinas) e a Resolução nº 393 de 05 de dezembro de 1995 (altera a carga horária para 3444 h, organizadas em 27 disciplinas). Nos Quadros a seguir explicitamos as disciplinas organizadas nas séries, com as respectivas cargas horárias da Resolução 283/88, bem como da Resoluções que representam um reajuste na proposta curricular:

Quadro VIII- Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física – FEF/UFG (Goiânia, Catalão, Jataí) - 1988/1989

SÉRIE	H/SEM	H/ANO
1ª série		
Anatomia aplicada à Educação	04	120
Biomecânica	04	120
Antropologia Social	04	120
Dança-Educação	04	120
Ginástica I	04	120
Desporto Individual I (Natação)	04	120
2ª série		
Educação Brasileira	04	120
Fisiologia Humana e Cinesiologia	04	120
Nutrição e Metabolismo	03	090
Biologia aplicada à Educação	04	120
Ginástica II	04	120
Desporto Coletivo I (Vôlei e Basquete)	04	120
3ª série		
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau	02	060
Psicologia da Educação	04	120
Motricidade Infantil	04	120
Administração da Educação Física e do Desporto	04	120
Desporto Individual II (Atletismo)	04	120
Desporto Coletivo II (Futebol e Handebol)	04	120
4ª série		
Didática e Prática de Ensino em Educação Física	08	240
Aprofundamento:		600
Aprofundamento I: Educação Física Escolar		
Aprofundamento II: Educação Física Popular		
Aprofundamento III: Desportos		
Atividades Complementares: 200 horas		
Total geral de horas: 2910 horas		

Fonte: Resolução CCEP/UFG n° 283/88

Quadro IX- Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física – FEF/UFG (Goiânia, Catalão, Jataí) – 1990/1994

SÉRIE	H/SEM	H/ANO
1ª série		
Anatomia aplicada à Educação	04	120
Educação Brasileira	04	120
Antropologia Social	04	120
Dança-Educação	04	120
Ginástica I	04	120
Desporto Individual I (Natação)	04	120
2ª série		
Fisiologia Humana e Cinesiologia	04	120
Nutrição e Metabolismo	03	090
Biologia aplicada à Educação	04	120
Ginástica II	04	120
Desporto Coletivo I (Vôlei e Basquete)	04	120
3ª série		
Motricidade Infantil	04	120
Psicologia da Educação	04	120
Biomecânica	02	060
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau	04	120
Desporto Individual II (Atletismo)	04	120
Desporto Coletivo II (Futebol e Handebol)	04	120
4ª série		
Didática e Prática de Ensino em Educação Física	08	240
Administração da Educação Física e dos Desportos	04	120
Aprofundamento – Monografia		360
Aprofundamento I: Educação Física Escolar		
Aprofundamento II: Educação Física Popular		
Aprofundamento III: Desportos		
Atividades Complementares: 200 horas		
Total geral de horas: 2910 horas		

Fonte: Resolução CCEP/UFG n° 300/90

**Quadro X - Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física – FEF/UFG
(Goiânia, Catalão, Jataí) - 1995**

SÉRIE	H/SEM	H/ANO
1ª série		
Anatomia aplicada à Educação	04	128
Dança-Educação	04	128
Desporto Individual I (Natação)	04	128
Educação Brasileira	04	128
Ginástica I	03	096
Ritmo e Movimento Criativo		
2ª série		
Antropologia Social Fisiologia Humana e Cinesiologia	03	096
Desporto Coletivo I (Vôlei)	03	096
Desporto Coletivo II (Basquetebol)	04	128
Desporto Individual II (Atletismo)	02	064
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau	04	128
Fisiologia e Cinesiologia aplicada	03	096
Ginástica II (especial)	03	096
Nutrição e Metabolismo	04	128
* Oficina Experimental		
3ª série		
Biologia aplicada à Educação	03	096
Biomecânica	04	128
Desporto Coletivo III (Futebol)	03	096
Desporto Coletivo IV (Handebol)	03	096
Filosofia e História das Atividades Corporais	04	128
Fundamentos Básicos da Educação Motora	03	096
Psicologia aplicada à Educação	04	128
* Oficina Experimental		
4ª série		
Didática e Prática de Ensino em Educação Física	08	256
Ginástica III (Adaptada)	04	128
Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo	03	096
Organização e Administração EF e Desportos	02	064
Aprofundamento – Monografia	04	300
Aprofundamento I: Educação Física Escolar	04	300
Aprofundamento II: Educação Física Popular	04	300
Aprofundamento III: Desportos	04	128
* Oficina Experimental		
Atividades Complementares: 200 horas		
Total geral de horas: 3444 horas		

Fonte: Resolução CCEP/UFG nº 393/95

As Resoluções de nº 300/90 e 393/95 não se configuraram em reestruturações curriculares significativas, como podemos constatar na discussão apresentada a seguir:

A 393/95 não é uma reestruturação curricular, pois ela não muda o conceito, não muda a estrutura, ela apenas faz um remanejamento mais centrado em carga horária, ou seja, alterações de carga horária em algumas disciplinas que geraram reclamações durante um período (...) na verdade foi isso, foi só um reajuste, não houve mudança absoluta, os princípios continuaram os mesmos, a proposta, a forma de organização, o que alterou, foi com relação a redução da carga horária de disciplinas e a ampliação de outras. (Professor Carlos)

Considerando que o projeto curricular foi gestado no interior das discussões e proposições desenvolvidas no contexto sócio-histórico-político e cultural, caracterizado anteriormente, e que o mesmo não sofreu reestruturações significativas desde sua aprovação em 1988, torna-se importante nesse estágio compreendermos e explicarmos sua constituição. Com essa perspectiva, levantamos alguns questionamentos: afinal, quais os principais elementos que orientam a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no projeto curricular da FEF? Ou seja, qual a matriz teórica, o paradigma educacional e científico, o perfil do licenciado, os eixos curriculares e a relação objetivos-avaliação e conteúdo-método que orientam o processo de trabalho pedagógico na produção, apropriação e distribuição do conhecimento no interior das disciplinas e dos projetos de pesquisa e extensão da FEF/UFG (Goiânia, Catalão e Jataí)?

Para construirmos as condições de desenvolvimento desses questionamentos, temos que retomar a Resolução do CCEP nº 184/83 que determinou os princípios e critérios para a reformulação dos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás e considerar que o projeto curricular da FEF está sintonizado com essa resolução. Os princípios e critérios desse documento se referem à integração do ensino e da pesquisa; à realidade social vinculada à transformação social; à definição do perfil profissional; à ênfase no núcleo epistemológico; ao ensino e à aprendizagem do fundamental das matérias.

No Artigo 2º das três Resoluções que fixam o currículo da FEF, como explicitado na gênese da problemática, define-se o perfil do professor de Educação Física que se pretende formar a partir da discussão sobre o papel que o profissional deve ter na sociedade; explicitando assim, as competências que os alunos devem se apropriar no processo de formação:

Art. 2º - O licenciado em Educação Física deverá:

- a) dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;*
- b) compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;*
- c) compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa novos conhecimentos e aplicá-los junto à transformação da sociedade. (Resoluções do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa - CCEP/UFG - nº 393/95, 300/90, 283/88, p.01)*

Nesse artigo do projeto curricular identificamos que o conceito de perfil profissional está inter-relacionado com as competências que o aluno deve se apropriar no processo de formação e, conseqüentemente, com os objetivos e os eixos curriculares do curso. Esses elementos encontram-se calcados na construção de três condições no currículo: a primeira é que o professor em formação tenha competências básicas consolidadas na área de Educação Física; a segunda é que reconheça a natureza do trabalho, privilegiando a escola como campo de atuação profissional e a terceira é que o trabalho não se limite ao ensinar, ou ao 'levar apoio', mas que a partir da produção de conhecimento esteja articulado ao campo de intervenção com natureza transformadora, com articulação teoria e prática, com o compromisso de buscar uma modificação da realidade. Essas condições apontam para eixos curriculares inter-relacionados à sólida formação teórica, à articulação teoria-prática, à escola, ao trabalho, à produção de conhecimento e à transformação social.

Articulado à delimitação desse perfil do professor de Educação Física, apresenta-se a definição do princípio referente ao núcleo epistemológico, enquanto critério para a conceptualização curricular ou, mais especificamente, do eixo epistemológico enquanto um eixo matriz que gere uma ação polarizadora, potencializando e direcionando as disciplinas

do currículo. O eixo epistemológico, inerente e articulado aos eixos curriculares, vem no sentido de superar a organização tradicional e hegemônica dos currículos centrados em grades curriculares e/ou blocos de disciplinas.

No projeto curricular, a definição do eixo epistemológico vem explicitada no Artigo 3º: “O Curso de Licenciatura em Educação Física tem como base fundamental o estudo da Motricidade Humana, dentro da perspectiva da formação humanista e de seu desenvolvimento técnico (formação geral) e no aprofundamento de conhecimento de natureza teórico/prático (formação específica)”. (Resoluções do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa - CCEP/UFG - nº 393/95, 300/90, p. 01). Esse eixo da motricidade humana apresenta-se em oposição ao eixo tradicional e hegemônico dos currículos dos cursos de Educação Física do Brasil centrado no esporte.

Na explanação acerca do eixo da Motricidade Humana apresentada a seguir, podemos reconhecer o referencial teórico-metodológico e epistemológico que deve permear esse eixo:

A discussão do eixo epistemológico foi a oportunidade que nós tivemos para combater o eixo tradicional centrado na área do esporte (...) nós teríamos que construir um eixo que fosse uma matriz, uma ação polarizadora, o que nós chamamos de motricidade humana, dentro da uma visão de formação geral e de formação técnica(...) nós utilizamos naquela época aquele termo e qual é o sentido que nós estávamos dando aquele termo (...) nós não estávamos trabalhando com o conceito de movimento ou de motricidade humana pura e simplesmente como estudo do movimento em si, ou das competências técnicas do movimento, ou do movimento enquanto simbologia, não era isso que nós estávamos estudando; nós estávamos dizendo que a motricidade humana, como eixo, ela deveria estar articulada as três competências, quais competências? da escola, do trabalho e da fundamentação básica do curso. (...) Na década de noventa, com raríssimas exceções, não existia nenhum conceito mais aprofundado de motricidade humana, existia apenas alguns dados colocados

pelo Manoel Sérgio, inclusive aquele segundo trabalho dele, de oitenta e oito, está muito complicado, mas era uma nova opção que estava se apresentando para a Educação Física para fugir da perspectiva tradicional. Então nós utilizamos nessa época desse conceito (...) e se nós adotamos o conceito de motricidade humana hoje buscando ele em Wallon nós estamos super atualizados com uma perspectiva mais crítica porque o Wallon tem um outro conceito de motricidade humana. (Professor Carlos)

O eixo epistemológico e os eixos curriculares se inter-relacionam no projeto curricular seguindo o princípio da integração do ensino e da pesquisa à realidade social. Na Resolução nº 184/83, o conteúdo e o critério desse princípio explicitam que o ensino e a pesquisa, por serem indissociáveis, devem ser assumidos com igual nível de importância, integrados entre si e às necessidades de desenvolvimento social e que deverá constar na proposta curricular o modo como o ensino e a pesquisa se interligarão para garantir o progresso da ciência e a transformação social.

Consideramos importante o princípio da integração do ensino e da pesquisa à realidade social, na conceptualização dos currículos da graduação na UFG. Contudo, esse princípio torna-se anacrônico e limitado ao considerarmos que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é uma estratégia importante na defesa da Universidade pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, em oposição ao modelo de Universidade excludente e privatizada do MEC, Banco Mundial e FMI. Como nos aponta Taffarel (1999), a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é um princípio fundamental no Modelo de Universidade, que objetiva a formação de sujeitos críticos e da produção de conhecimento socialmente referenciado.

Reafirmamos a defesa da integração entre ensino-pesquisa-extensão, como estratégica para a construção de uma Universidade crítica e produtora de conhecimento, ao considerarmos, ainda, experiências e estudos referentes a extensão integrada ao ensino e a

pesquisa, nos quais essa extensão é tratada na perspectiva do trabalho como princípio educativo, da articulação entre teoria e prática, da democratização das relações de poder no seu interior, da intervenção social significativa, em contraposição às práticas extensionistas tradicionais, ativistas e imediatistas, pautadas em políticas assistencialistas e compensatórias.

Nesse sentido, buscamos apreender as condições para a integração ensino-pesquisa-extensão inerentes à própria constituição do projeto curricular. Identificamos no projeto curricular que são as disciplinas que têm que materializar os eixos curriculares vinculados ao eixo epistemológico do curso. Sendo assim, há que se desenvolver no âmbito da disciplina um processo de organização do trabalho pedagógico na produção, apropriação e distribuição do conhecimento que garanta a sólida formação teórica, a articulação teoria-prática, a docência, o trabalho, a transformação social. Dessa forma, a disciplina no currículo deve ser tratada como um núcleo gerador e potencializador da integração ensino-pesquisa-extensão, tendo como função provocar a produção de conhecimento e a intervenção social no seu interior, como podemos observar a seguir:

(...) a disciplina na verdade é uma célula de conteúdos que deveriam obrigatoriamente gerar dois tipos de comportamentos básicos: a pesquisa e a intervenção. Ou seja, a disciplina do curso que tem que provocar essa primeira intervenção prática ou essa primeira busca de conhecimento (...) a disciplina tem que funcionar como núcleos geradores de conhecimento (...) e ela só tem essa capacidade se ela tiver uma durabilidade maior como é o caso do regime seriado anual. Porque a própria disciplina pode ser capaz de intervir, construir pequenos projetos e indicar possibilidades se ela tiver uma duração maior com o grupo, se ela for fragmentada em 2 semestres, nós perdemos essa capacidade. (Professor Carlos)

Um aspecto que se torna importante e oportuno ressaltar é que as disciplinas do projeto curricular somente se concretizaram, enquanto núcleo gerador e potencializador da integração ensino-pesquisa-extensão quando tiveram condições materiais, como aquela referente ao tempo pedagógico necessário que ainda é garantido pelo regime seriado anual. Pois, se estivermos no contexto do regime de matrícula por disciplinas e créditos, estando desarticuladas e fragmentadas de um método e de uma lógica para a apropriação e produção do conhecimento, não haverá condições de potencializar as disciplinas enquanto tal.

Considerando os eixos curriculares, em especial o do trabalho e o da escola, as disciplinas devem ainda potencializar a prática pedagógica como essência social e historicamente construída na Educação Física, garantindo a docência como base da identidade do professor de Educação Física. No projeto curricular não existe a didática específica vinculada ao estágio supervisionado ou o ensino vivenciado (experiência do currículo da UFU), pois toda disciplina deve viabilizar e articular elementos teórico-metodológicos para a qualificação da docência, como podemos constatar a seguir:

nós acabamos com a idéia de disciplinas como pré-requisitos, como pré-condições, porque ela tem que resolver, nela mesma, os conteúdos; essa é uma outra visão que nós temos nesse projeto de currículo: o professor com seu conteúdo específico, tem que dar a disciplina uma outra condição que é a condição do ensino, quer dizer, a disciplina tem que dar conta de estimular a pesquisa, de intervir com a problematização da realidade, e, tem que mostrar para o aluno como o professor organiza os seus conteúdos de ensino. Na maioria das disciplinas está explícito na ementa que, o aluno tem que apresentar um plano de trabalho, um plano de aula. Por quê? Porque nós acabamos com o princípio da didática específica articulado com o estágio dentro da grade curricular (...) cada professor tem que demonstrar para os futuros professores como ele organiza seu conteúdo de ensino e como ele ensina; além de estimular o

aluno a produzir conhecimento e além de estimular o aluno a intervir na realidade. (Professor Carlos)

Assim, a metodologia de ensino articulada ao trabalho pedagógico integra a ementa da maioria das disciplinas. No projeto curricular a disciplina de Didática está integrada à Prática de Ensino, denominando-se Didática e Prática de Ensino em Educação Física. A ementa dessa disciplina compreende o “Estudo teórico-metodológico da didática geral e sua aplicação específica na área de Educação Física escolar. Acompanhamento prático dos alunos em processos de aulas na rede pública de ensino (...)” (Resolução do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa - CCEP/UFG - nº 393/95, p. 07). Essa disciplina constitui-se num lugar especial do currículo, em que o aluno tem um tempo pedagógico mais ampliado para reconhecer e intervir especificamente no âmbito escolar, visando ampliar a qualificação da prática pedagógica no interior da realidade da escola pública. A explanação do professor ratifica essa explicação:

Didática e prática de ensino é um outro momento importante do currículo, aonde o aluno intervém na perspectiva do ensino - é claro que ele faz intervenção, que ele reflete sobre a realidade, que ele traz os componentes de pesquisa. Mas o objetivo maior é que ele entre na prática do ensinar através dessas regências da sala de aula, das turmas organizadas no processo normal de ensino, e aí ele tem um tempo grande, 256 horas. (Professor Carlos)

Paralelamente ao entendimento das disciplinas, enquanto núcleo gerador e potencializador dos eixos curriculares na integração ensino-pesquisa-extensão, existem três lugares especiais para essa integração no projeto curricular, que se referem às disciplinas: Didática e Prática de Ensino; os Aprofundamentos em Educação Física Escolar, Popular e Desporto e a Oficina Experimental.

O Aprofundamento de Conhecimento é uma 'disciplina' que se constitui num lugar privilegiado para a pesquisa e/ou produção de conhecimento científico no interior da composição curricular. Na Resolução 283/88 a disciplina de Aprofundamento tem uma carga horária de 600 horas, estando sintonizada a uma perspectiva de experiência curricular em contraponto com a visão restrita do ensino bancário, ou seja, a Metodologia da Pesquisa Científica não se apresenta como uma disciplina no currículo, mas sim como um conteúdo dos Aprofundamentos (em Educação Física Escolar, Popular e Desporto) estando relacionada ao trabalho de elaboração do projeto de pesquisa, da pesquisa e de sua sistematização em monografia a partir da investigação da realidade.

A produção da monografia encontra-se regulamentada no Art. 4º das Resoluções 300/90 e 393/95 e na Resolução nº 04/97 da FEF/UFG, que regulamenta e estabelece normas para a análise e correção no que se refere à forma, aos conteúdos e relevância social e científica, situando-a no campo da produção de conhecimento científico. No processo de reajuste curricular interno, sistematizado na Resolução 393/95, o Aprofundamento passa a ter uma carga horária de 300 horas:

o que é ter uma carga horária de 600 horas em aprofundamento, significa que nós estávamos privilegiando o aprofundamento como um lugar das experiências a nível de construção da pesquisa, de reflexão da intervenção do projeto de pesquisa (...) com a 393/95 nós restringimos o aprofundamento em 300 horas, enxugamos um pouco a questão do conteúdo de metodologia da pesquisa científica dentro deste campo de 300 horas, e as outras 300 horas nós utilizamos para fazer um remanejamento daquelas disciplinas que estavam reclamando de falta de carga horária, quais? As metodologias do esporte: basquetebol, voleibol, handebol e futebol; porque essas tinham 60 horas no currículo.

O aprofundamento visa garantir que o aluno, no seu processo de formação profissional, integre-se ao campo da investigação, da elaboração e da produção de conhecimento, a partir de assuntos de seu interesse, sob forma de estudos monográficos dentro de áreas prioritárias definidas pelo curso. Acredita-se que se tenha localizado, de forma mais apropriada, a efetivação de conteúdos ligados a orientação metodológica para o processo de investigação científica no currículo da graduação, no momento em que o aluno esteja efetivamente participando desse tipo de experiência acadêmica. Tem-se procurado estruturar linhas de intervenção junto à realidade social, em especial, com a rede pública de ensino, através de projetos específicos de investigação, análise e interação de atividades com vistas a solucionar problemas na área de aprendizagem e ensino da Educação Física e dos Esportes. (Ferreira, Processo n° 011392/94-02, Folha 26)

Ainda no processo de reajuste curricular, efetivado com a 393/95, é criada a disciplina de Oficina Experimental, que visa garantir que a Faculdade de Educação Física elabore Programas e projetos de Extensão, com a participação direta de alunos numa ação norteada por pressupostos explícitos de intervenção pedagógica, científica e cultural (ibidem, Folha 27). No processo de reajuste houve indicadores que apontaram para a necessidade de se garantir essa disciplina:

nós avaliamos que as disciplinas, os conteúdos não deram conta de fazer aquilo que era obrigação delas, pesquisa-ensino-extensão e orientação de ensino. Do ensino já tinha a prática de ensino, do aprofundamento já tinha a pesquisa, então nos criamos a oficina experimental que é uma forma do aluno entrar em realidade organizada de intervenção, de práticas, no sentido de intervir pensando sobre a sua intervenção.

Esses são 'lugares' estratégicos no projeto curricular, somam três opções obrigatórias vinculadas a integração ensino-pesquisa-extensão: a Oficina Experimental em

que se privilegia a intervenção social nos projetos de extensão; os Aprofundamentos vinculados a apropriação, organização, sistematização, enfim a produção de conhecimento científico, e a Didática e Prática de Ensino organizada em torno da ação educativa na escola.

Segundo a professora chefe do Departamento de Educação Física na gestão 93/95, a inter-relação entre o eixo epistemológico, os eixos curriculares e a integração ensino-pesquisa-extensão, articulada nas disciplinas do projeto curricular, devem se dar no sentido de garantir uma lógica em que a motricidade humana seja tratada na perspectiva de compreender a corporeidade humana como forma e fenômeno multi-dimensional inerentes aos fatores biológico, cultural, político e social. Assim, busca explicitar, no interior de cada disciplina curricular, de que forma o movimento corporal tem sido produzido e se expressado na construção da cultura corporal e desportiva do homem em seu processo de desenvolvimento histórico-social. Nesse sentido, não somente as disciplinas em si devem garantir essa articulação, mas devem sim ser construídas na dinâmica das quatro séries do curso. Desse modo as séries devem estar organizadas com a seguinte lógica e direção político-pedagógica e epistemológica:

Na primeira série os conhecimentos deverão estar centrados em uma estrutura teórico-metodológica assentada em princípios fundamentais geradores de formas de movimento corporal humano expressos pela matriz anátomo-funcional, pela linguagem educativa no ambiente da escola através do ritmo do movimentos dos processos criativos inerentes a cultura corporal.

Na segunda série os conhecimentos deverão estar centralizados em ações corporais, privilegiando a dinâmica dos movimentos através de funções fisiológicas, metabólicas e energéticas do ato motor na perspectiva biológica e antropológica seja no campo de aplicação na escola, seja nas demais práticas esportivas e sociais.

Já na terceira série, os conteúdos deverão ser organizados com vistas a possibilitar os domínios dos processos de aprendizagem, de desenvolvimento e linguagem corporal inerentes aos fenômenos psico-biológicos, biomecânicos e sociais materializados pela componente de cultura corporal esportiva.

Por fim na quarta série, os conhecimentos deverão centralizar sua atenção em reforçar os conhecimentos desenvolvidos e/ou apreendidos no transcorrer do processo curricular, em particular através da prática de ensino e pela demarcação de um momento especial em que os alunos, obrigatoriamente deverão lidar com a metodologia científica através dos aprofundamentos de conhecimentos resultando, na produção de conhecimentos via estudos monográficos. (PROGRAD, Processo nº 011392/94-02, Folha 27-28)

A viabilização dessa inter-relação entre o eixo epistemológico, os eixos curriculares e a integração ensino-pesquisa-extensão, articulada nas disciplinas e nas séries, ou seja, a materialização do projeto curricular, via projeto político-pedagógico, tem que se dar no processo de organização do trabalho pedagógico no currículo. Temos entendido a regulamentação/normatização enquanto elemento constituinte da base material do currículo, contudo uma resolução em si não garante a efetivação de um projeto curricular.

Constituindo o projeto curricular, historicamente há os espaços de organização do trabalho pedagógico, dos quais destacamos dois, em especial, por serem realizados com professores e alunos dos cursos de Goiânia, Catalão e Jataí: a Semana Científica e Seminário de Avaliação Curricular e a Semana de Planejamento Pedagógico.

A Semana Científica e Seminário de Avaliação Curricular foi organizada anualmente de 1992 a 1995, retomada em 1998, na sua quinta edição, com temática referente à Formação de professores e o esporte na escola: perspectivas teóricas-metodológicas e curriculares. Esse evento vinha congregando os professores e alunos da área de Educação Física em Goiás, em especial dos cursos de Goiânia, Catalão e Jataí. Nesse espaço

promovia-se um processo de avaliação curricular e a comunicação/ socialização dos conhecimentos produzidos no interior dos cursos.

(...) enquanto compromisso político da Licenciatura, implantamos anualmente a Semana Científica e Seminário de Avaliação Curricular onde tem se buscado discutir e avaliar os principais problemas e avanços no interior do currículo, notadamente no sentido de uma maior articulação entre teoria e prática, bem como as perspectivas científicas e tecnológicas em desenvolvimento na área de Educação Física, lazer e desportos. Este Encontro ocorre anualmente em locais alternados (Goiânia e Campi Avançados de Catalão e Jataí), procurando assim, estimular e integrar a comunidade universitária na solução dos problemas encontrados. (PROGRAD, Processo nº 011392/94-02, Folha 26)

As Semanas de Planejamento Pedagógico ocorrem no início do ano letivo em Goiânia, envolvendo a participação de professores, alunos e coordenadores dos três cursos, com vistas à avaliação, análise e construção coletiva do projeto curricular. Entre as Semanas de Planejamento Pedagógico mais recentes identificamos que a de 1997 representou um momento importante nos apontamentos para o projeto curricular referente à construção do projeto político-pedagógico da FEF/UFG.

A referida Semana foi organizada a partir do encaminhamento aos coordenadores de curso, em dezembro de 1996, de um questionário a ser discutido e respondido com professores e representação estudantil:

A Faculdade de Educação Física procurando melhorar o planejamento da Semana Pedagógica (...) encaminha aos Coordenadores de Curso este questionário com o objetivo de levantar os principais problemas existentes nos Cursos de graduação em Goiânia e no interior. Tal iniciativa visa, sobretudo, subsidiar as discussões/ reflexões/proposições sobre a melhoria da qualidade da Licenciatura em Educação Física na

UFG, em Goiânia e Campi Avançados de Catalão e Jataí. (FEF/UFG. Planejamento da Semana Pedagógica, dezembro de 1996, Antônio Celso F. Fonseca, p.1)

Tal questionário colocou-se como um instrumento de coleta de dados, direcionando as discussões/reflexões/proposições entre professores, alunos e funcionários dos cursos em Goiânia, Catalão e Jataí²⁴, com base em questões relacionadas ao desenvolvimento curricular, à questões específicas sobre a organização das disciplinas, à questões ligadas à participação e a interação e, às questões sobre recursos materiais e financeiros.

Dessa forma, as questões presentes no referido instrumento foram desenvolvidas em torno da necessidade de identificar e apreender os principais problemas que vinham dificultando o avanço do projeto curricular no campo teórico-conceitual, estrutural e prático, bem com da necessidade de constatar, problematizar e sistematizar outros elementos constitutivos do processo de apropriação e produção do projeto político-pedagógico da FEF/UFG.

A partir das discussões fomentadas com esse instrumento no interior dos cursos, e posteriormente, na pauta sistematizada para a Semana de Planejamento Pedagógico de 1997, houve o encaminhamento de propostas aprovadas em plenária final. No que tange a apreensão do projeto curricular, sistematizou-se uma conceituação sobre Projeto político-pedagógico, no intuito de garantir uma direção para o seu processo de construção e implementação nos cursos. Destacamos essa conceituação a seguir:

Projeto político-pedagógico deve ser compreendido como um conjunto de ações construídas coletivamente para responder a uma determinada finalidade.

²⁴ No curso de Educação Física de Catalão, constituído (na época) por um quadro docente composto por doze professores lotados no referido curso e por cinco lotados em outros cursos do CAC, apenas cinco professores e dois representantes estudantis efetivaram a avaliação sobre o projeto curricular e a qualidade do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC, a partir das discussões/reflexões/proposições frente ao questionário proposto pela direção da FEF, como instrumento de fundamental importância no planejamento e articulação da Semana Pedagógica de 1997.

Sua composição orienta-se por uma lógica onde estão articuladas várias dimensões do fazer pedagógico sustentadas a partir de pontos comuns a serem alcançados pelo coletivo de professores. Todo projeto político-pedagógico carrega em si uma perspectiva metodológica e uma ação a ser construída no interior da própria dinâmica social que tem por objetivo a prática transformadora ou a prática de mudança(...) (FEF/UFG Relatório da Semana de Planejamento Pedagógico, 1997, p.1)

Ainda com relação a apropriação e construção do projeto curricular, encaminhou-se princípios/estratégias de ação, como: promover estudos sobre a questão epistemológica; promover estudos sobre a teoria de currículo para a formação de professores; repensar os compromissos político-pedagógicos com a Educação Física/UFG; criar formas, instrumentos e procedimentos para estimular os alunos ao estudo; articular as dimensões técnicas, políticas e pedagógicas no trabalho educativo; criar núcleos de estudos com incorporação de alunos nas atividades; concursos públicos por área de conhecimento

Outros encaminhamentos significativos foram os seguintes:

- 1) até o X Congresso do CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) far-se-à a discussão coletiva dos planos de cursos e a semana científica será o fórum de construção dos planos curriculares;
- 2) fazer uma análise crítica com o objetivo de efetuar avaliações na perspectiva de uma avaliação continuada;
- 3) núcleo de aprofundamento deve indicar temas de relevância para que se possa orientar os alunos nos trabalhos monográficos;
- 4) encaminhar ofício aos professores de outros departamentos para as reuniões pedagógicas da coordenação de curso;

- 5) os cursos devem fazer reuniões periódicas por série com todos os professores;
- 6) o coordenador do curso de Educação Física deve esclarecer o projeto curricular aos professores de outros departamentos.

Com relação especificamente às propostas encaminhadas com vistas a intervir nos problemas da relação FEF/Campi Avançados/CEPAE:

- 1) criar mecanismos de intercâmbio entre os coordenadores dos Campi Avançados e Goiânia;
- 2) assegurar que o vínculo de comunicação seja regular para os Campi Avançados e o CEPAE;
- 3) os projetos da FEF, que visam laboratórios, devem dar maior atenção aos Campi Avançados de Jataí e Catalão, devido às dificuldades financeiras dos mesmos;
- 4) encaminhar convite ao professor proponente do projeto "Centro de Treinamento Paraolímpico" em Catalão, com vistas a esclarecer aos Cursos os princípios e objetivos de tal projeto;
- 5) o Curso de Catalão deve discutir a possibilidade de colocar uma nota na imprensa esclarecendo a posição do curso de Educação Física quanto ao Centro de Excelência;
- 6) criar maior intercâmbio entre os três Campi em relação aos projetos que estejam sendo desenvolvidos;
- 7) a direção da FEF deve ter uma ação mais efetiva junto à reitoria, com a finalidade de resolver os problemas estruturais dos Campi Avançados.

Pudemos constatar, que a referida Semana de Planejamento Pedagógico constituiu-

se num espaço de organização do trabalho pedagógico, no qual houve encaminhamentos visando a aglutinação dos três Cursos e do CEPAE em torno do processo de construção coletiva do projeto político-pedagógico da FEF em especial, e da Educação/Educação Física em Goiás, em geral.

Contudo, como destacamos nas considerações acerca do objeto de estudo, existe um distanciamento na relação FEF-Goiânia e os Campi Avançados frente a produção objetiva do projeto político-pedagógico. O distanciamento na objetivação do projeto político-pedagógico na perspectiva de trabalho coletivo e de unidade teórico-metodológica está condicionada ao contexto sócio-político-econômico e cultural no qual está inserida a Universidade Pública brasileira e, em especial, os Campi Avançados da UFG. As condições de trabalho extremamente precárias e a eminente possibilidade de fechamento dos Campi da UFG comprometem as possibilidades para a integração ensino-pesquisa-extensão e Universidade-comunidade no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

3.3 Políticas Educacionais e o desafio da construção e implementação do projeto curricular da FEF/UFG

Os elementos constitutivos do Projeto curricular da Faculdade de Educação Física/UFG e a realidade do processo de formação profissional em Catalão, não podem ser abordados distantes do contexto sócio-político-econômico e cultural do neoliberalismo e da globalização. Especialmente quando se sabe que as políticas educacionais concretizadas na LDB, na PEC 390, no "provão", nas diretrizes curriculares, atacam a Universidade Pública e Gratuita, principalmente, no que se refere à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a autonomia didático-pedagógica-científica e financeira, implementando cortes

brutais de verbas. A 'autonomia financeira' sugerida nos projetos do Governo Federal faz com que a Universidade busque gerir seus próprios recursos recorrendo ao apoio da iniciativa privada para a qual o conhecimento científico torna-se sua principal mercadoria.

A formação de professores, no contexto das políticas educacionais, restringi-se aos espaços de formação no âmbito do ensino, apresentando-se como um entrave à qualificação e a produção do conhecimento na Educação e, em especial, na Educação Física que considera a integração ensino-pesquisa-extensão estratégica no processo de formação de professores vinculados à produção e apropriação de conhecimentos e na intervenção, tendo em vista a transformação social

Dessa forma, temos nos aproximado da concreticidade do currículo de formação de professores de Educação Física, tratando de algumas implicações e determinações colocadas pelas políticas educacionais do Estado capitalista. Compreendemos a necessidade de enfocarmos, mais especificamente, os desafios apresentados pela LDB e as Diretrizes Educacionais para um projeto curricular que deve se constituir no processo de trabalho pedagógico, na produção, apropriação e distribuição do conhecimento desenvolvido no âmbito da integração entre ensino-pesquisa-extensão e Universidade/Sociedade, pautada na transformação social.

Torna-se evidente que a reforma universitária, que o governo brasileiro vem implementando através de políticas do MEC e MARE (Ministério da Administração e Reforma Universitária), está referenciada no modelo de "universidade empresa econômica" do Banco Mundial.

Sguissardi (1997), ao desenvolver uma análise crítica sobre a relação da política educacional do Banco Mundial e a reforma universitária brasileira, esclarece que o referido modelo de universidade exige a implementação de princípios e estratégias de ação.

Compreendemos que esses princípios e estratégias de ação se dão a nível de organização do processo de trabalho pedagógico, como: a organização gerencial (CQT); a extinção da universidade federal enquanto instituição estatal-pública e a transformação dela em organização social sob regime jurídico de direito privado; a competição e diferenciação entre as IES a partir da avaliação institucional; a implementação de uma autonomia (financeira) vinculada ao fim da unicidade da carreira profissional, da isonomia salarial e à busca de recursos junto a fontes públicas e privadas a partir da venda de sua mercadoria essencial, o conhecimento.

A concepção de 'universidade empresa econômica', advém dos eixos de desenvolvimento/crescimento para os países de Terceiro Mundo reconhecidos no "Consenso de Washington"²⁵, e seu encaminhamento está na redução dos gastos do Estado com esta instituição. Nesse sentido, o Banco Mundial, a partir de experiências de outros países - como o Chile -, apresenta alguns "elementos orientadores" dessa reformulação para o mercado, que, na visão do referido órgão, consome grandes recursos do Estado e não atende com rapidez e agilidade, ao que necessita o mercado. As orientações abaixo confirmam:

Orientaciones clave para la reforma:

- *Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas*
- *Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.*

²⁵ "1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos; 2. Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não tarifárias; 3. Liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital financeiro; 4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; 5. Privatização das empresas e dos serviços públicos (Soares, 1996, apud Sguissardi, 1997, p.3-4).

- *Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior*
- *Adoptar políticas que están destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (Banco Mundial, 1994, apud, Sguissard, 1997, p.4)*

Como destacamos anteriormente, na universidade pública brasileira, o processo de reordenamento econômico, social, político e cultural, coloca-se especialmente através da LDB (Lei 9394/96), PEC 370, diretrizes Curriculares, Sistema Nacional de Avaliação, Gratificação de Estímulo a Docência. Tais políticas se caracterizam pelos ataques à concepção de autonomia universitária defendida historicamente pelo movimento nacional em defesa da escola pública e do funcionalismo público, aos investimentos na privatização, na desarticulação ensino-pesquisa-extensão (via criação dos Centros de Excelência e Institutos Superiores de Educação)²⁶.

As práticas sociais e culturais hegemônicas na Universidade vêm se adequando a esse modelo de universidade. Constatamos que o conhecimento produzido e veiculado na dinâmica curricular universitária coloca-se no campo do controle social enquanto instrumento de poder, dominando, sobrepujando e hierarquizando as relações sociais, geralmente sendo tratado como algo absoluto, estático, a-histórico e descontextualizado.

Em oposição a tal modelo coloca-se o projeto construído pelo FNDEP, que destaca-se a defesa e implementação da Universidade pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada, enquanto instituição social, política e cultural que organiza o trabalho pedagógico com o objetivo de produzir e veicular conhecimento no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade.

²⁶ A LDB no seu artigo 63 coloca a cargo dos Institutos Superiores de Educação a função de formar professores; assim, a lei retira da universidade pública a responsabilidade de formar os profissionais da educação, com algumas instituições federais e estaduais assumindo de uma vez por todas o papel de Centros de Excelência e ainda, abrindo possibilidades para expansão dos investidores do setor privado. Pressupõe que, tornando os cursos de formação de professores uma mercadoria, interessa ao setor privado oferecer aos seus clientes, conforme poder aquisitivo, formação docente com nível de exigência qualitativa e quantitativamente inferior.

Esse projeto aponta para a necessidade da universidade assumir uma demanda social histórica, no que se refere à produção e socialização de um conhecimento dinâmico, historicizado e contextualizado, que articule-se aos problemas, desafios e necessidades da realidade contemporânea numa perspectiva de classe.

O encaminhamento dessa necessidade torna-se estratégica para a construção de um projeto de universidade contra-hegemônico, principalmente, quando consideramos que no modo de produção capitalista o processo de produção e apropriação do conhecimento tem se colocado como um momento importante para a continuidade da valorização e acumulação do capital.

É importante considerarmos que a organização social se movimenta. Essas mudanças são determinadas especialmente pela necessidade de se garantir o processo de acumulação do capital.

No atual momento de redefinição das bases do processo de acumulação do capital - em que emergem altas taxas de juros, economias inflacionadas, estrangulamento do modelo Fordista de produção - temos as grandes inovações tecnológicas, a reestruturação produtiva, as novas relações decorrentes da reorganização do trabalho, a formação dos mercados regionais, como elementos constituintes das novas/velhas formas de organização social: o neoliberalismo e a globalização.

Assim, a universidade que se pretende crítica e produtora de conhecimentos vem se transformando em uma instituição pública de direito privado, que presta serviços para as demandas do mercado.

Entretanto, as intervenções não reduzem-se ao orçamento. A "universidade empresa econômica" deve formar profissionais que correspondam às perspectivas de produção das empresas que a mantém. Os currículos de formação, então, precisam ser

redirecionados e esses são os objetivos das Diretrizes Curriculares: adequar os currículos à ótica do capitalismo, isto é, com resultados imediatos para o mercado-empresas.

Dai, percebemos severas alterações no tempo de formação dos/as profissionais, na perspectiva de ensino e na produção de conhecimento científico e tecnológico. Conforme Lavabos, reitor da Universidade do Chile (país que adotou com fidelidade e sucesso as recomendações do Banco Mundial):

Existe o risco de privilegiar-se de tal modo a venda de serviços e a arrecadação de recursos via anuidades, quer dizer, as atividades economicamente rentáveis, que a educação em áreas de baixa demanda ou com jovens de escassos recursos não se desenvolve adequadamente. Também podem decair a investigação pura em áreas teóricas ou experimentais, sem clara aplicabilidade, porque geram menos excedentes que os serviços técnicos contratados e de rentabilidade no curto prazo. Assim, as Universidades deixam de sê-lo e podem transformar-se em meras empresas de consultoria.
(Lavabos M. apud Sguissardi, 1997, p.12)

A proposta de diretrizes curriculares para a Educação Física, embora proclame garantir uma formação profissional mais completa no tocante aos conhecimentos que o/a estudante deve se apropriar para perceber e intervir na realidade do trabalho privilegia uma formação onde o graduado vai ter um domínio “de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva” (COESP-EF, 1998, p.3)

Não se faz referências ao eixo norteador para essa atitude crítico-reflexiva, ficando a critério de cada Instituição de Ensino Superior – IES - defini-lo quando da composição de sua grade curricular. Paradoxalmente, percebe-se o direcionamento da formação para o atendimento dos mercados emergentes (Art.2º) e o oferecimento de cursos de curta duração dentro da grade curricular, que atendam aos interesses de alunos já graduados (Art.5º):

Art. 2º

b) *Um campo de atuação profissional*

- Este campo será delimitado pela capacidade profissional de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento”.

Art. 5º - A IES deverá assegurar o reingresso de graduados em Educação Física, independente da Instituição original de formação, para cursar novos tipos de aprofundamento e/ou terminalidades. Este reingresso poderá ser em cursos seqüenciais, especialmente, planejados para este fim ou no próprio contexto do curso de graduação oferecido IES, respeitando-se o cumprimento da carga horária mínima de 864 horas/aulas, onde se inclui a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado e o trabalho de conclusão de curso. (ibidem, p.06)

Como percebemos, o Estado tem regulamentado, de forma bastante articulada, a questão do ensino superior de modo que o trabalho pedagógico organize-se na perspectiva da Gerenciamento da Qualidade Total - GQT e os conhecimentos transmitidos aos estudantes sejam aqueles que correspondem às expectativas do mercado de trabalho, ou seja, aqueles que formam um trabalhador flexível, polivalente, ágil, técnico e, sobretudo, submisso.

Ao coletivo de professores e alunos da FEF/UFG, em especial do Campus Avançado de Catalão, está colocada a necessidade histórica de uma análise e compreensão da atual conjuntura para o processo de formação do professor, bem como a necessidade da construção e vivência de espaços que possibilitem a percepção das potencialidades do projeto curricular em discussão e também, a identificação das possibilidades de efetivação de um trabalho pedagógico que se contraponha aos determinantes das políticas educacionais e que esteja articulado às discussões e projetos que os movimentos sociais tenham construído e organizado em torno de uma educação de qualidade social.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EF DO CAC/UFG: REALIDADE E POSSIBILIDADES DA INTEGRAÇÃO ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO

Em nosso trabalho temos desenvolvido um caminho teórico-metodológico, inter-relacionado aos dados empíricos do objeto de estudo, que nos dá elementos para encaminhar e ampliar a reflexão acerca das questões problematizadoras, nos aproximando da apreensão do movimento, das contradições, dos condicionantes históricos em que se insere a realidade e as possibilidades do processo de trabalho pedagógico na produção de conhecimento e intervenção social no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

Nesse percurso teórico-metodológico explicamos os fatores internos e externos que vêm influenciando o processo de constituição, implementação e desenvolvimento do projeto curricular inerente ao curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG. E ainda, buscamos identificar alguns desafios iminentes a atual política educacional frente a

construção de um projeto político-pedagógico nas Licenciaturas que vise uma integração ensino-pesquisa-extensão.

No presente estágio do trabalho buscamos estabelecer os nexos e as relações das sistematizações desenvolvidas nos capítulos anteriores, enfocando a organização do trabalho pedagógico dos professores e dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG desenvolvida entre os anos de 1998 e 1999, e as possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico que vise a integração ensino-pesquisa-extensão numa perspectiva de transformação social.

Ao desenvolvermos esse enfoque trabalhamos com os dados construídos na relação entre as questões teoricamente elaboradas e dirigidas ao campo e as perguntas suscitadas pelo quadro empírico, a partir do seguinte conjunto de fontes:

- entrevistas com os professores e com os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG;
- programas das disciplinas ministradas nos anos letivos de 1998 e 1999;
- nos cadastros dos projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG entre os anos de 1998 e 1999.

Ao tratarmos os dados construídos nesse conjunto de comunicações e produções dos professores e dos alunos do curso de Educação Física, consideramos a necessidade de desenvolvermos uma contextualização, constituindo e reconstituindo a conjuntura sócio-econômica-política e ideológica na qual se insere esse grupo social e sua participação enquanto sujeito histórico no currículo.

No encaminhamento da análise classificamos e agregamos os dados considerando a validade e a importância para "responder" as questões problematizadoras em

desenvolvimento no decorrer do trabalho, relacionando-as às categorias explicativas e/ou empíricas que dão subsídio e fundamentação para a constituição de eixos temáticos.

Desenvolvemos a análise/interpretação a partir de três eixos temáticos buscando captar o movimento contraditório, dinâmico, inacabado e em permanente projeção da organização do trabalho pedagógico desenvolvida pelos professores e alunos no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG. Esses eixos temáticos estão relacionados a seguir:

- do reconhecimento e apropriação do projeto curricular inerente ao curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG;
- das condições para a relação ensino-pesquisa-extensão no processo de trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos entre 1998 e 1999;
- dos apontamentos acerca da gestão do processo de trabalho pedagógico e das possibilidades para construção de um projeto político-pedagógico que viabilize a integração ensino-pesquisa-extensão.

No processo de análise/interpretação sistematizado nesses eixos temáticos consideramos que as práticas e concepções dos professores e dos alunos acerca da organização do trabalho pedagógico no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão são fruto das condições dadas, mas são também, produto de suas ações sobre o meio social em que se insere o curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG. Conforme nos indica Minayo (1996)

A postura interpretativa dialética reconhece os fenômenos sociais sempre como resultados e efeitos da atividade criadora tanto imediata quanto institucionalizada. Portanto, toma como centro da análise a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores,

mas também como práxis. Isto é, o ato humano que atravessa o meio social conserva as determinações, mas transforma o mundo sobre dadas condições dadas. (p.232)

A seguir apresentamos em dois quadros a sistematização de dados iniciais que estão vinculados à construção da análise: no primeiro, destacamos os professores que trabalharam no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG entre 1998 e 1999 (todos os professores foram listados com nomes fictícios, mesmo aqueles que não constituíram a amostragem por terem se demitido ou por serem de outra instituição), relacionando-os ao ano de ingresso no curso de Educação Física, ao curso de origem, e às disciplinas e projetos de pesquisa e extensão que desenvolvem. No segundo, explicitamos os alunos que constituíram a amostragem, relacionando-os ao ano de ingresso, à série, à participação no Movimento Estudantil e em projetos de pesquisa e extensão no período em questão.

Quadro XI: Dados Referentes a Constituição do Quadro Docente Relacionado a Prática Pedagógica nas Disciplinas e Projetos de Extensão: 1998-1999

Professor	Ano de Ingresso no Curso de Educação Física	Curso de Origem	Disciplina 1998 - 1999 *	Projetos de Extensão
Adriano	1998* - 1999	Educação Física	- Organização e Administração da Educação Física e Desportos - Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo	-
Brigida	1998* - 1999	Educação Física	- Desporto Individual II - 1998 - Desporto Coletivo I - 1998 - Ginástica II - 1999 - Ginástica III - 1999 - Aprofundamento II - 1999	11;18
Carolina	1999	Educação Física	- Ginástica I - Desporto Individual I	3;18
Daniela	1999*	Educação Física	- Dança-Educação - Ritmo e Movimento Criativo	-
Ester	1996	Educação Física	- Didática e Prática de Ensino	4;6;7;12;18
Fabiola	1995	Educação Física	- Desporto Coletivo II - 98/99 - Desporto Coletivo III - 98/99 - Desporto Coletivo I - 1999	2;5;6;11;12; 15;16;17

Gabriela	1993	Educação Física	- Fisiologia e Cinesiologia Aplicada - Nutrição e Metabolismo	11;13
Hélio	1994	Educação Física	- Filosofia e História das Atividades Corporais - Aprofundamento I	18
Ítalo	1997	Pedagogia	- Educação Brasileira	-
Júlio	1996	História	- Antropologia Social	-
Laura	1998	Pedagogia	- Psicologia Aplicada à Educação	-
Meire	1991	Pedagogia	- Biologia Aplicada à Educação	-
Nádia	1998	Pedagogia	- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	-
Otávio □	1993	Educação Física	- Desporto Individual I - Desporto Coletivo IV	10
Pedro José □	1993	Educação Física	- Anatomia Aplicada à Educação Física	14
Raquel □□	1998* - 1999	Educação Física	- Ginástica II - 1998 - Ginástica III - 1998 - Fundamentos Básicos da Educação Motora - 1999 - Oficina Experimental - 1999	18
Sílvia □□□	1996	Educação Física	- Aprofundamento III - 1998	3
Luiza	1992-1999**	Educação Física	- Dança Educação - Ritmo e Movimento Criativo	8;10
Catarina	1992-1999**	Educação Física	- Ginástica I - Aprofundamento II	1;9
Roberta	1993-1998***	Educação Física	- Fundamentos Básicos da Educação Motora - Aprofundamento II	1;9
Flávio	1998****	Educação Física	- Oficina Experimental	-
Savio	1999*****	Educação Física	- Fundamentos Básicos da Educação Motora - 1999 - Oficina Experimental - 1999	-

• Relaciono o ano letivo, quando o/a professor/a desenvolveu disciplinas diferentes no período em questão.

□ Professores que não concederam a entrevista.

□□ Professora em Licença Maternidade no período de realização das entrevistas.

□□□ Professora que está desenvolvendo a presente Dissertação.

* Ano de ingresso como professor substituto.

** Ano de demissão: as duas professoras demitiram-se do CAC/UFG no 1º semestre de 1999.

*** Ano de demissão: a professora demitiu-se no 1º semestre de 1998 e ingressou, após concurso público,

no quadro docente efetivo da FEF/UFG-Goiânia. Foi disponibilizada pela FEF/UFG para desenvolver o

trabalho pedagógico no CAC, nas disciplinas destacadas no quadro, durante o ano letivo de 1998.

**** Ano letivo de trabalho no CAC/UFG: professor do quadro docente efetivo da FEF/UFG -Goiânia que

assumiu a Coordenação do Curso em 1998.

***** Ano de trabalho no CAC/UFG enquanto professor substituto: professor que substituiu a professora em

licença maternidade.

Quadro XII: Amostragem dos Alunos e Formação Político-Acadêmica

Alunos	Ano de Ingresso	Série	Movimento Estudantil	Projetos de Extensão 1998 - 1999
Anderson	1996	4 ^a	sim	sim
Bruno	1996	4 ^a	sim	sim
Carla	1997	3 ^a	sim	sim
Daniel	1997	3 ^a	não	sim
Eduarda	1998	2 ^a	não	não
Fabiana	1998	2 ^a	não	não
Gisele	1999	1 ^a	não	não
Helena	1999	1 ^a	não	sim

4.1 Considerações e apontamentos acerca da realidade e das possibilidades da organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG

No processo de apreensão acerca da forma como os professores e alunos do CAC/UFG organizam o trabalho pedagógico no processo de produção, apropriação e distribuição do conhecimento no âmbito da relação entre ensino-pesquisa-extensão entre os anos de 1998 e 1999, buscamos captar a relação entre o geral e o singular, o hegemônico e o emergente e os conflitos pertinentes.

Nessa perspectiva, buscamos apreender as contradições, os problemas, a realidade e as possibilidades do currículo destacando e desenvolvendo considerações frente aos elementos constitutivos do projeto curricular. Visamos, assim, compreender como esses elementos constitutivos estão apresentados e articulados na organização do trabalho pedagógico e estabelecer os nexos com a possibilidade de construção de um projeto político-pedagógico que aponte e avance em direção a uma perspectiva de integração ensino-pesquisa-extensão pautada na transformação social.

Dessa forma, torna-se fundamental resgatarmos sinteticamente a contextualização do curso, na tentativa de reconstituir e de ampliar a análise da conjuntura sócio-econômico-político-cultural e ideológica, na qual se inserem os professores e os alunos do curso de

Educação Física do CAC/UFG e ainda, suas participações enquanto sujeitos histórico-sociais no currículo. Assim, situamos os professores e os alunos que desenvolvem o processo de produção do discurso inerente às entrevistas e aos programas das disciplinas e cadastros dos projetos de pesquisa e extensão na totalidade sócio-histórico e cultural em que estão inseridos.

No estágio do estudo em que desenvolvemos a constituição, a contextualização e as considerações iniciais acerca do objeto, da problemática e dos objetivos do estudo, apreendemos que:

- A constituição do projeto curricular da FEF/UFG, vinculado ao CAC, possui um potencial de identificação com as diretrizes de reconceptualização do currículo de formação de professores pautada na construção da base comum nacional e defendida pelo Movimento Nacional dos Educadores na luta pela melhoria de sua formação profissional, vejamos:
 - no projeto curricular da FEF/UFG os objetivos e eixos curriculares enfocam a formação de professores (docência) para atuarem na escola, a sólida formação teórico-metodológica, a escola enquanto espaço privilegiado de intervenção e conhecimento, o trabalho como princípio educativo, a produção de conhecimento e intervenção articulados a transformação social. Eixos, esses, que potencializam a perspectiva de integração ensino-pesquisa-extensão e comunidade-universidade;
 - a base comum nacional refere-se a um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional da educação, organizada em eixos curriculares relacionados à definição da docência como base da formação do educador, à articulação teoria-prática, à

produção de conhecimento, à sólida base teórica, à gestão democrática, ao compromisso social e ao trabalho coletivo e interdisciplinar;

- a potencialidade do projeto curricular inerente ao CAC/UFG integrar ensino-pesquisa-extensão apresenta-se em outros elementos constitutivos: a intervenção em projetos de extensão na disciplina de Oficina Experimental, a produção de conhecimento científico na forma de Monografias desenvolvidas nas disciplinas de aprofundamento em Educação Física Escolar, Popular e Desportos, a unificação da disciplina Didática e Prática de Ensino, entre outros.
- Os professores e os estudantes, que se identificam com o projeto curricular da FEF/UFG, têm apontado para a necessidade de construção de uma direção político-pedagógica a ser desenvolvida nos espaços de organização coletiva do trabalho pedagógico. Esses espaços devem ser norteados e efetivados com base nos eixos curriculares apontados no texto da Resolução 393/95, o qual normatiza o currículo, bem como naqueles eixos que vêm sendo discutidos na dinâmica curricular: a unidade teórico-metodológica e o trabalho coletivo e interdisciplinar.
- No CAC/UFG há uma quase inexistência de condições concretas para um trabalho pedagógico de qualidade no campo da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade inerente ao convênio entre a UFG e a PMC. O curso de Licenciatura em Educação Física encontra-se inserido no contexto que caracteriza a precariedade das condições de trabalho pedagógico do CAC/UFG.
- Nos espaços de organização coletiva do trabalho pedagógico da FEF (Semanas

de Planejamento, Semanas Científicas) não tem sido privilegiado discussões e encaminhamentos necessários à continuidade dos cursos nos Campi, ou ainda não tem sido encaminhado proposições e intervenções significativas frente à criação de condições concretas para a integração ensino-pesquisa-extensão e Universidade-comunidade nos Campi Avançados da UFG, onde se encontram os curso de Licenciatura em Educação Física: Catalão e Jataí.

- A organização do trabalho pedagógico desenvolvida hegemonicamente no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG vinha revelando problemas e antagonismos frente ao projeto de Educação Física, Educação e sociedade defendidos no projeto curricular da FEF/UFG. Nesse contexto, configurou-se um campo em disputa por projetos de currículo, de Universidade e sociedade.
- No curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, o distanciamento no campo da objetivação do projeto político-pedagógico direcionado pelo projeto curricular vinha se agravando até 1997, especialmente pelo posicionamento de um coletivo de professores do CAC/UFG, que apresentava uma postura de oposição aos princípios e diretrizes de um projeto curricular pautado na transformação social. Esse coletivo consolidou-se enquanto grupo hegemônico em 1996, a partir da articulação em torno do projeto “Centro de Treinamento Paraolímpico”.
- A Direção da gestão “pedagógico-administrativa” desenvolvida no CAC - no período compreendido entre 1996 a 1998 -, assumia hegemonicamente uma tendência à hierarquização de poder, à centralização de informações, à burocratização e a tecnocracia, o que se concretizam em entraves à articulação das atividades de ensino-pesquisa-extensão e à relação Universidade-

comunidade.

- Houve um coletivo de professoras que buscou desenvolver intervenções no campo da relação ensino-pesquisa-extensão articuladas ao projeto curricular. No entanto, tais intervenções não se configuravam enquanto hegemônicas, pois não conseguiam intervir significativamente nos mecanismos de controle social e cultural e nas relações de poder hierarquizadas, injustas e opressoras presentes no contexto curricular do CAC/UFG.
- Na eleição para a Coordenação de curso, no segundo semestre de 1996, houve a construção e defesa de dois projetos antagônicos de curso de formação de professores de Educação Física e de Universidade no CAC/UFG, são eles:
 - um projeto construído na perspectiva de se garantir, juntamente com a comunidade acadêmica, espaços de debate, discussão e proposição sobre as diretrizes de gestão e proposta de trabalho para a Coordenação de curso. O eixo de construção desse projeto se deu em torno da defesa de a Universidade “assumir seu compromisso social com o desenvolvimento cultural, científico e tecnológico, orientando-se pela ética e pelo comprometimento político-social, sem estar submissa às perversas tendências de dominação ditadas pelo mercado (...)”. (Professora Angela ‘Diretrizes de Gestão e Proposta de Trabalho’, 1996, p.1)
 - O outro projeto, apresentado como proposta de trabalho para Coordenação de curso, centrava-se na defesa da viabilização e consolidação do “Centro de Treinamento Paraolímpico”, proclamado como forma de “melhorar as condições físicas e materiais do curso, visto que essa melhoria é requisito fundamental para se elevar o nível de

formação dos nossos alunos. Concretamente isto se materializa no projeto do Centro de Treinamento das Para-Olimpíadas, que tem a possibilidade de ser instalado em Catalão.” (Professor Hélio, Carta Aberta ao alunos do curso de Educação Física, 1996)

- O coletivo de professores e alunos, representado pelo professor que assumiu a Coordenação de curso, conquistou as eleições a partir da estratégia, entre outras, de sedução com o “Projeto de Centro de Excelência”. Nessa gestão da Coordenação 97/98, os problemas de ordem pedagógica e administrativa agravaram-se, e os conflitos internos do curso se acirraram. Tais problemas foram discutidos na pauta da Semana de Planejamento Pedagógico de 1998, na qual houve a deliberação, em plenária final, da constituição de uma Comissão Especial de Inquérito para a avaliação da situação do curso de Educação Física do CAC/UFG.
- A referida Comissão participou do planejamento interno do curso no CAC/UFG, em abril de 1998, no qual se discutiu e avaliou os problemas do currículo em Catalão e as deliberações da Semana de Planejamento Pedagógico. A partir dessas discussões houve a elaboração de um relatório com encaminhamentos, como: a intervenção no curso Licenciatura em Educação Física do campus Catalão, concretizada, entre outras ações, na nomeação de um professor do quadro docente da FEF-Goiânia para assumir a coordenação do curso na gestão de 1998.

Na fala dos alunos Bruno e Eduarda, especialmente do primeiro que acompanhou esse processo enquanto representante estudantil do curso de Educação Física do CAC/UFG na Semana de Planejamento de 1998, pudemos constatar os elementos do contexto em que

se deu a intervenção da FEF via coordenação do Professor Flávio:

Ele veio para cá porque havia um conflito muito grande no próprio departamento, onde existia um professor que estava com Dedicção Exclusiva aqui no CAC e que passou no concurso da UFU, e ministrava aula lá. Um professor com dedicação exclusiva, se eu não estou enganado, são 40 horas semanais dedicadas ao departamento. Esse professor vinha apenas aos sábados aqui, ministrar aulas; enquanto um grupo restrito de professores trabalhava em projetos de pesquisa e extensão garantindo ensino-aprendizagem, buscando, enfim, garantir a relação ensino-pesquisa-extensão e universidade-sociedade. (...) O eixo curricular estava sendo norteado para diferentes concepções, que não é o que o projeto curricular da FEF busca articular. (aluno Bruno)

(...) eu não sei o que se deu antes da entrada do Flávio aqui, me parece que ele deu uma arrumada aqui na casa, uma ordem, porque o grupo que estava antes, o grupo de professores estava bem fora do currículo, bem desviado e ele deu uma luz. Eu, particularmente não participei de muita coisa no 1º ano com relação à gestão do Flávio não. (aluna Eduarda)

Evidenciamos que esses conflitos se referem a problemas localizados nas dimensões administrativa e político-pedagógica do curso. Tais problemas inviabilizaram, neste período, a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva de construção de eixos curriculares relacionados ao trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e a unidade teórico-metodológica.

Contudo, o mais alarmante nesse contexto curricular, era a inexistência de espaços de organização do trabalho pedagógico democratizados e participativos que buscassem encaminhar a solução dos problemas de uma forma político-pedagógica, pois nas relações sociais desenvolvidas no interior do currículo não permeavam referenciais éticos relacionados a respeito, transparência, coerência, cooperação, diálogo, etc., que dessem condições mínimas para a qualificação do trabalho pedagógico no interior do currículo do

curso de Educação Física do CAC/UFG.

Nos processos de discussão e proposição desenvolvidos em espaços de organização do trabalho pedagógico, mesmo com o melhor argumento científico, lógico e coerente, não se votava na proposta e/ou argumento, mas sim em posições corporativas. Conforme reconhece o Professor Hélio que foi destituído da Coordenação do curso em 1998:

(...) Hoje eu acho que esse trabalho está muito mais facilitado do que há um ano atrás, porque existia além de uma não concordância, existia uma coisa que eu acho que é pior do que qualquer outra coisa que se pode ter em relação ao currículo, que era as pessoas não se gostarem. Essas pessoas tiveram uma longa história, eu já cheguei a viver essa história, você chegou a viver essa história, em que as pessoas tinham problemas pessoais e, olha Silvia, não sei se você sabe dessa história, mas são problemas complicadíssimos, problemas que você nem imagina que são do ponto de vista pessoal e que faziam com que as pessoas não se sentassem para conversar, quando sentavam brigavam, e que não tinha nenhuma possibilidade de abrir mão e estar discutindo qualquer coisa que fosse. Eu acho que isso fez mesmo a diferença, porque hoje nós temos muito mais condição de efetivar um projeto do que a um ano atrás.
(Professor Hélio)

No contexto desses conflitos no campo político-pedagógico, ideológico e pessoal/subjetivo, houve divergências internas no CAC/UFG quanto ao processo e ao encaminhamento da intervenção da FEF-Goiânia em 1998, via Coordenador do curso de Educação Física.

Considerando a defesa dos princípios da “gestão democrática e projeto político-pedagógico como instrumentos de luta contra a divisão do trabalho no interior da escola (...) de forma a garantir o trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar” necessários para a viabilização da democratização das relações de poder no processo de trabalho pedagógico

na Universidade pública, apontamos para a necessidade de nos opormos à intervenções de caráter autoritário e anti-democrático (Freitas, 1998, p.28) como ocorrida no curso de Educação Física de Catalão. Entretanto, são as práticas sociais e culturais desenvolvidas nesse período, nos espaços de organização do trabalho pedagógico do CAC/UFG, que nos dão elementos para identificar o caráter político-pedagógico da intervenção da FEF/UFG e a necessidade provisória desse encaminhamento.

As Professoras Ester e Fabíola apontam em suas falas para o reconhecimento da necessidade da intervenção da FEF/UFG como forma de “sair da situação em que estávamos”, “porque existia muita coisa emperrada”. Compreendemos que para elas, essa intervenção esteve relacionada a necessidade de se estabelecer uma direção político-pedagógica vinculada a uma reorganização interna do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG no sentido de se viabilizar condições mínimas para o trabalho pedagógico, como podemos identificar a seguir:

(...) Naquele momento era necessário. Era necessário porque nós não íamos conseguir sair da situação em que estávamos. Só que eu acho que talvez não precisaria ter chegado aonde chegou, de ter que acontecer essa intervenção. Eu acredito que isso se deve ao fato do próprio Conselho, da própria Direção na época, não estarem mais articulados com o curso. Eu acho que o Campus deixou também que essa coisa tomasse o rumo que tomou.(...) Eu acho que apontou um reordenamento, deu uma direção, pois na verdade nós não tínhamos mais como caminhar enquanto curso, então essa intervenção foi importante nesse sentido. (Professora Ester)

(...) Eu acredito que aquela intervenção por um lado foi ótima, mais por outro lado ela foi ruim. O lado bom é que nós precisávamos dela. Precisávamos porque existia muita coisa emperrada, muita coisa que a Direção do curso, por amizade, muitas vezes não tomava postura, não tomava conhecimento. Então vindo uma pessoa neutra, uma pessoa de fora, fazia com que a direção se posicionasse com relação a alguns pepinos do Departamento. Por esse lado foi

Em contraponto à fala do professor Júlio destacamos que houve um processo de acompanhamento da FEF/UFG frente aos problemas internos do curso de Educação Física do CAC/UFG. Contudo, o “acompanhamento” da FEF, que se proclama como a única Unidade Acadêmica da UFG que dá uma direção político-pedagógica ao trabalho desenvolvido nos Campi Avançados, não garantiu o encaminhamento de ações efetivas visando a solução dos problemas destacados. De acordo com o que temos averiguado, os espaços de gestão do CAC também não garantiram as ações necessárias para sanar os referidos problemas. Assim, devemos considerar a discussão do Professor Hélio:

Olha Sílvia, eu fiquei extremamente chateado com a forma como as coisas se deram. Eu fico chateado porque eu não tive condições, eu acho que é isso eu... eu não tive condições de estar dando a minha opinião naquele momento lá, e o pior de tudo, na minha avaliação, é que o AC foi omissivo diante de todas as coisas pois tudo aquilo que foi levantado lá em Goiânia, depois a gente ficou sabendo, é que o próprio AC foi omissivo e ele tinha plena consciência e ele sabia de tudo e eu não duvido que o próprio Carlos também soubesse. Eu fico chateado, eu fiquei chateado é porque as pessoas sabiam o que estava acontecendo, a própria Diretora sabia da questão permanência do professor M.T., das condições que se colocavam, ela deu o OK dela. Mais o AC sabia e tinha dado o OK dele. E é isso que eu acho complicado, eles sabiam, podem até discutir isso lá na reunião, agora, mandar uma comissão de inquérito para ver o que tinha aqui, eu acho que foram muito hipócritas. (...) Então, a minha visão sobre essa situação é bem essa, eu não sei quem foi que denunciou, mas que a verdade tem que ser colocada: falar que não sabiam, quem dirigia essa Universidade sabia, sim (...) Você quer denunciar, pode denunciar, tudo bem eu nunca cheguei: pô, Sílvia você não devia ter dito isso... Você quer denunciar, põxa vida, quer mais espaço na reunião, que toda reunião era levantado..., espaço tem. Agora quando eu digo que eu fiquei chateado foi de como a coisa foi conduzida, tipo assim agora que se deu essa denuncia e fingem não saber da questão, prometem investigar; eles já sabiam. (...) Sabiam e aprovavam e o AC era o diretor. Se ele não concordava, ele tinha o poder para falar assim: eu

não concordo com isso aqui não, e vamos resolver isso aqui. Se eu me omito eu estou concordando ou pelo menos estou deixando a coisa correr. Se ele não comunicou isso ao vice não é problema meu, é um problema administrativo interno. (Professor Hélio)

Assim, reconhecemos que o encaminhamento da intervenção político-pedagógica no curso de Educação Física do CAC/UFG deu-se num contexto em que foram esgotadas as possibilidades de omissão e neutralidade da Direção da FEF/UFG e do CAC/UFG frente aos problemas do campo administrativo, político-pedagógica e pessoal/subjetivo do curso.

A gestão do interventor caracteriza um momento histórico importante frente a uma possível articulação do projeto curricular no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, especialmente a partir das condições criadas pela reconstituição de um coletivo de professores com possibilidades de comprometimento com a construção de um projeto político-pedagógico que busque viabilizar a integração ensino-pesquisa-extensão com vistas à transformação social.

A Professora Brígida, que assume como professora substituta em 1998, nos indica que no período de seu ingresso houve essa reconstituição do coletivo de professores com uma identidade com o grupo de professores que vinha assumindo o projeto curricular. A mesma destaca que ainda havia uma reorganização do trabalho pedagógico em torno de um direcionamento frente ao processo de formação humana no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG:

Assim que eu entrei na universidade para ministrar as aulas ainda como professora substituta, o coordenador do curso conversou comigo, sobre as expectativas do curso, sobre a direção que se intencionava dar(...) Quando eu assumi as aulas nas disciplinas, nas discussões com os outros professores, com os alunos, com a coordenação do curso ficou bem claro que estava se

estabelecendo um novo direcionamento frente as intervenções na formação profissional. (...) Desde o ano passado, de noventa e oito, que um novo grupo de professores começou a integrar a universidade e a fortalecer o grupo já existente que trabalha com a questão da criticidade, do resgate histórico, da contextualização desse direcionamento. Eu entendo pelo que eu tenho visto, lido, conversado a partir desse novo direcionamento, que é o que me parece que é novo, que não é homogêneo, como eu já estou dizendo desde o início, mas que toma uma nova base. (Professora Brígida)

Torna-se importante destacarmos algumas nuances da inserção social-política-cultural e ideológica dos professores que ingressaram no quadro docente do curso de Educação Física do CAC/UFG entre 1998 e 1999. O Professor Adriano, que também ingressou no curso em 1998, ao analisar o processo de seleção para professor substituto, nos apresenta dados referentes ao perfil desses professores:

A preocupação central da entrevista era buscar identificar, nos candidatos, um certo nível de conhecimento que permitisse a identificação desses princípios curriculares na concepção que o candidato tinha da Educação Física, do currículo, conhecimento, visão de homem, de mundo, da sociedade. (Professor Adriano)

A partir dessa fala podemos identificar que um dos critérios no processo de seleção dos professores era privilegiar dado perfil profissional que tivesse condições de assumir um trabalho pedagógico articulado ao projeto curricular. Reforçamos esta constatação com as falas a seguir:

(...) a partir dos últimos concursos tem entrado uma nova geração de professores com uma certa congruência no pensamento e no trabalho. A gente vê que o curso está tentando tomar um novo eixo, mas isso não vai ser para esse ano, nem para o próximo porque é demorado, é complexo pois enfrentamos barreiras. (...) eu vejo que o trabalho ainda é muito fragmentado,

é muito distribuído, pois cada grupo fala uma coisa, pensa uma coisa. A gente vê que tem um grupo crescendo, um grupo se fortalecendo ou pelo menos tentando se fortalecer tanto nas qualificações, na formação como no próprio campo de desenvolvimento de trabalho com os alunos, nas aulas extra-classe e nos projetos que eles tentam desenvolver. (Carla)

A organização do trabalho pedagógico desse grupo de professores que procuram essa articulação do projeto curricular, se deu muito mais pelo compromisso político desses professores, da história de vida que eles tiveram de participação em movimento social, e que, por consequência disso, faz com que o professor se atine com uma perspectiva de mundo que apesar de não estar muito claro, está posta no nosso currículo. (...) Eu acho que esse grupo tem se articulado muito mais por conta desses elementos do que pela nossa dinâmica de Departamento. (Professor Adriano)

Disposição e compromisso não se constroem quando entramos na Universidade, estão articulados ao processo de formação, a intervenção dentro do movimento estudantil, a intervenção enquanto futuro profissional, a intervenção enquanto aluno, mesmo não estando inserido no movimento. E mesmo com essas bases não tem sido fácil deixar claro que a Universidade pública ela se constrói a partir da clareza desse critério do ensino, pesquisa e extensão. Torna-se difícil não só pelo trabalho em si, mas pela visão do mundo e do homem, de alguns profissionais. No caso, especificamente de Catalão as condições de infra-estrutura são muito difíceis, por alguns aspectos, como a falta de uma cultura geral dentro do município, pela falta de uma biblioteca adequada, pela falta de acesso algumas portas de comunicação. (...) Nós temos uma base que é o projeto da Faculdade de Educação Física que está se construindo e tem ficado evidente dentro do Campus de Catalão (Professora Brígida)

Essas falas nos fornecem elementos para compreendermos a inserção social, cultural e política através do perfil, da formação e da postura político-pedagógica dos professores que ingressaram no quadro docente do curso no contexto da gestão do coordenador

interventor.

Os professores evidenciam em suas reflexões que a dinâmica da organização do trabalho pedagógico do Departamento não propiciou em si a garantia do projeto curricular. Segundo eles, uma articulação do projeto curricular, nesse momento, esteve vinculada ao compromisso político de determinados professores, pois ao considerarem a realidade sócio-cultural do CAC, bem como a visão de homem e de mundo de alguns professores do Departamento do curso de Educação Física, reconhecem a dificuldade de construção de um trabalho coletivo em torno de um projeto de Universidade pública que integre ensino-pesquisa-extensão pautado na transformação social.

Enfim, a gestão do coordenador-interventor em 1998 se deu numa dimensão centralizadora pautada na perspectiva de se garantir condições mínimas para o trabalho pedagógico no curso de Educação Física do CAC/UFG. As ações desse gestor buscaram intervir no campo dos conflitos internos e na constituição de um coletivo de professores que tivessem uma identidade sócio-político e ideológico com o projeto curricular. Conforme aborda o próprio professor Hélio:

Eu acho que concordo, houve realmente uma ruptura no processo todo. O Flávio é uma boa pessoa, pessoalmente não tenho nada contra, mais eu acho que a intervenção dele deixou a desejar em alguns pontos. Avançou em alguns e deixou a desejar em outros, e talvez tenha até aproximado de novo o curso do projeto político-pedagógico inicial. Sem dúvida nenhuma melhoraram as relações pessoais. (Professor Hélio)

Todavia, não se criam condições para a construção coletiva de um projeto político-pedagógico que considerasse as condições de trabalho do CAC, e que buscasse desenvolver a integração ensino-pesquisa-extensão a partir da definição de objetivos, de estratégias de ação e de espaços de avaliação relacionados ao processo de organização do trabalho

pedagógico. Como podemos evidenciar na fala da professora Carolina:

Não, eu acho que não tem um projeto político-pedagógico que oriente. Eu acho que existe um projeto que está posto e que vem se materializando a partir de práticas isoladas, práticas diferenciadas, fragmentadas, e por aí vai. Mas não existe a construção no campo da sistematização, da organização, da apropriação dos sujeitos envolvidos no processo de organização do trabalho pedagógico. Porque, para mim, construir projeto político-pedagógico é uma disposição para o conflito, é uma disposição para projetar uma perspectiva de trabalho possível, a partir das nossas realidades, nossa realidade concreta.
(Professora Carolina)

A Professora Ester aponta que o projeto curricular e o projeto político-pedagógico não foram garantidos na gestão de 1998, e em nenhum outro momento da história do curso, como podemos observar a seguir:

(...) Naquele momento, foi um momento de parar mesmo, e de reorganização, foi um momento de reorganização do curso todo. Agora eu não diria, eu não sei se garantiu o projeto, eu acho que nós ainda não conseguimos garantir o projeto, em momento nenhum do curso, eu vejo que nós temos condições sim de garantir esse projeto, mais eu acho que ele ainda não se efetivou em nenhum momento. (...) Eu acho que não se garantiu a efetivação do projeto porque não, porque a gente não conseguiu trabalhar enquanto conjunto, isoladamente eu acredito que isoladamente as disciplinas melhoraram, mas o curso não melhorou enquanto curso, isso não é suficiente para dizer que o curso melhorou, porque o curso não tem proposta, não tem projeto, o curso em si, tem professores isoladamente trabalhando articuladamente ao currículo
(Professora Ester)

Essa professora avalia que o projeto político-pedagógico, vinculado ao projeto curricular, não foi efetivado porque não se garantiu um trabalho coletivo no curso;

reconhece que algumas disciplinas melhoraram, porém afirma que o curso como um todo não melhorou porque o curso não possui um projeto. Ora, que a organização do trabalho pedagógico desenvolvida pelo Departamento na gestão de 1998 não garantiu a construção e sistematização do projeto político-pedagógico é coerente, como constatado anteriormente, mas daí a afirmar que o curso não tem proposta é desconsiderar que o currículo materializa-se na organização do trabalho pedagógico e no trato com o conhecimento, e é, desconsiderar ainda, as discussões e os encaminhamentos em torno da direção político-pedagógica do projeto curricular. A argumentação da professora apresenta-se problemática por não destacar que o trabalho pedagógico desenvolvido em disciplinas, que avançaram sob o ponto de vista da articulação com o projeto curricular, representou um avanço singular na totalidade do currículo.

Dessa forma, podemos inferir que se existem professores que, historicamente, não buscaram desenvolver um trabalho pedagógico coerente com o que é proposto no projeto curricular, entende-se que os mesmos não se identificam com a perspectiva de currículo, de educação e de sociedade apresentada.

A Professora Brígida ressalta a falta de disponibilidade e de comprometimento histórico de professores frente as possibilidade de construção coletiva do projeto político-pedagógico:

Com relação às possibilidades de construção do projeto político-pedagógico torna-se difícil quando não há uma disponibilidade e um comprometimento histórico por aquele professor que não é comprometido, que não teve um envolvimento quando iniciou nesse curso, mesmo já tendo um projeto com outras bases de sustentação, com outras diretrizes - eu acredito que era o que vinha sendo construído, que eram essas as relações de poder mesmo dentro do Campus - mesmo com as dificuldade agora para essas mudança ou para se avançar, para se ampliar, eu acho que tem havido um esforço coletivo ou de uma parte do coletivo para isso. (Professora Brígida)

Em 1999, houve a indicação pela FEF-Goiânia para a Professora Ester assumir a coordenação do curso de Educação Física do CAC/UFG. O Departamento do Curso ratificou a indicação não garantindo um processo eleitoral amplo e direto, contrariando o princípio da gestão democrática e participativa, onde um processo eleitoral pode se constituir num momento privilegiado para a discussão e apropriação do projeto curricular com vistas à construção do projeto político-pedagógico.

Nessa gestão a professora Carolina, que ingressa no quadro docente em 1999, evidencia que a coordenadora não buscou situá-la acerca das diretrizes do projeto curricular e do trabalho pedagógico em desenvolvimento no curso: “quando ingressei no curso eu não tive orientação alguma com relação a perspectiva de trabalho, ou como o Departamento vinha trabalhando, isso eu falo no sentido de uma questão mais institucional” (Professora Carolina). Esse apontamento da referida professora nos indica uma carência no que tange ao direcionamento político-pedagógico necessário para a garantia de diretrizes, conforme buscou-se garantir na gestão anterior como uma estratégia de articulação do projeto curricular.

Consideramos necessário situar um fato significativo, no âmbito da OTP ocorrido nessa gestão, pois o mesmo suscitou discussões e conflitos político-pedagógicos e ideológicos em torno de um embate frente ao projeto curricular. Esse fato diz respeito a uma discussão no interior do Conselho Departamental do curso de Educação Física de Catalão referente a contratação, para uma vaga de professor efetivo, após ter se demitido uma professora que atuava em disciplinas do campo escolar, em especial na Ginástica I - Escolar.

Ao considerar que foi realizado concurso público, nesse ano de 1999, para três vagas de professor efetivo do curso de Educação Física do CAC/UFG, nas áreas de

Educação Física Infantil, Teoria Geral do Esporte, Metodologia do Ensino em Ginástica Especial e Adaptada, o Conselho Departamental optou em convocar um candidato aprovado em segundo lugar do referido Concurso para assumir essa vaga.

A disputa instaurada apresentou-se num primeiro momento relacionada a escolha da área em que seria convocado o professor. Nesse processo as discussões foram permeadas por posicionamentos diferenciados, uns entendiam que a vacância era na área de Educação Física Escolar, sendo assim o/a professor/a a ser convocado/a deveria ser a que foi aprovada em segundo lugar nessa área, e outros entendiam a necessidade de contratação do professor da área do Desporto.

Com o impasse, a defesa das áreas passou a estar também vinculada ao perfil político-pedagógico e profissional dos candidatos aprovados em segundo lugar nas áreas de Educação Física Infantil e Teoria Geral do Esporte. Os argumentos relacionados à defesa de se convocar a professora aprovada em segundo lugar na área de Educação Física Infantil estiveram pautados no perfil de sua formação inicial e continuada, no engajamento em movimento social e na identidade sócio-político e cultural com a perspectiva de currículo da FEF/UFG. Com relação a argumentação acerca do perfil político-pedagógico e profissional do candidato aprovado na área de Teoria Geral do Esporte, pudemos constatar que a discussão dos professores que defendiam essa área, estava muito mais vinculada a tentativa de se garantir a área do desporto, como sendo ela ainda, caracterizada pela dimensão técnico-instrumental, do que defender o perfil do professor, demonstrando assim, uma compreensão reduzida de educação e de currículo, pautados no racionalismo técnico-linear.

Podemos reconhecer essa constatação na reflexão do aluno, representante estudantil em 1999 do Conselho Departamental, acerca da organização e do posicionamento dos alunos do curso de Educação Física do CAC/UFG frente a essa questão, junto a referida

instância:

(...) quando teve um momento em que foi discutido a questão da contratação de uma professora (...) Havia divergência dos alunos com relação a isso. Nós tentamos garantir democraticamente a participação dos alunos (...) em assembléia, mas o 4º ano (...) por não gostar pessoalmente de alguns professores, e (...) por entender que o currículo deve atender também aos interesses da técnica, de uma forma mais tecnicista, não gostariam que aquela professora fosse contratada, porque ela iria trabalhar essa questão da perspectiva crítica. Então tentaram manipular principalmente os alunos do 1º ano para que eles votassem ao contrário, e foi deliberado em assembléia que os alunos não queriam que fosse contratado um professor da Educação Física Escolar, e sim na área de treinamento. (Bruno)

Da reflexão do Bruno podemos ressaltar que não houve um processo de discussão e debate democrático e participativo acerca desse impasse no interior do currículo do curso de Educação Física do CAC/UFMG. O aluno evidencia que uma turma de alunos buscou se organizar e dar um direcionamento em defesa de um eixo curricular que privilegiasse a formação de uma competência técnico-instrumental, em oposição a uma possibilidade real de ampliação de um coletivo de professores situado no campo crítico, articulado ao projeto curricular.

A Professora Carolina também evidencia que nesse momento não se garantiu um debate amplo e aberto, com possibilidade de esclarecimento e apropriação do projeto curricular e do projeto de formação humana pelos alunos, considerando assim, não Ter havido espaço para entendimento que caracterizou-se pela disputa de projetos político-pedagógicos diferenciados ou mesmo antagônicos.

(...) uma questão super complicada é se aproveitar de um processo de organização coletiva, sem garantir um processo de discussão, de debate, de apropriação do currículo, de vínculo com professores com uma outra perspectiva, de debate mesmo aberto, e de estarem até mesmo, como fizeram,

influenciando alunos recém chegados ao curso, influenciando de forma nada democrática, pois não deram possibilidades para que os alunos tivessem condições de fazer sua análise acerca dessa questão. A partir daí eu vejo, que são projetos diferentes, porque não dizer antagônicos, disputas de projetos políticos, e políticos-pedagógicos, extremamente articulados essas duas dimensões a política e a pedagógica, porque são dimensões que vão nortear o tipo de formação que nós, que um dado grupo quer construir nesse Departamento. (Professora Carolina)

Essa professora estabelece uma reflexão acerca da problemática referente a auto-organização dos alunos do curso de Educação Física do CAC/UFG, abordando nesta análise equívocos no campo da apropriação do projeto curricular e, em especial no que se refere ao eixo da escola frente a inserção do desporto no currículo.

A participação dos alunos de Educação Física é extremamente restrita. Quando ela acontece, ela é muito norteadada por interesses imediatistas, individuais ou de grupos restritos; a não ser com um grupo muito pequeno que busca se aproximar do movimento estudantil de Educação Física em nível nacional, ou busca uma articulação com o Diretório Acadêmico. Mas no sentido de organização, de auto-organização dos alunos do curso de Educação Física, eu vejo uma carência de um processo de organização, de uma formação política necessária para tal, para que eles possam se apropriar dessa lógica de organização necessária para uma intervenção crítica na realidade (...) Os alunos têm uma leitura equivocada dessa perspectiva de currículo, porque eles pensam que reconhecer o currículo de formação de professores de Educação Física com o eixo central na escola é fazer discussão de escola, é negar conteúdos referentes ao desporto, é não pensar outras possibilidades de intervenção nos espaços, em outros espaços de trabalho que não seja o da escola. (...) essa análise demonstra uma falta de compreensão do projeto curricular, e até me atrevo a dizer, uma alienação total do que vem a ser Educação, do que vem a ser trabalhar na escola, na perspectiva de um projeto inovador que avance a outros tantos que é o caso desse projeto da FEF/UFG. (Professora Carolina)

Essa compreensão dos alunos encontra ressonância na concepção de professores frente a função das disciplinas do desporto no currículo de formação dos professores do curso de Licenciatura em Educação Física. Como podemos identificar nas seguintes falas:

É, as disciplinas de Desporto são vistas talvez como a alma do curso, as pessoas vêem, os alunos quando vão ingressar no curso, talvez seja as únicas coisas que eles consigam visualizar antes de entrar no curso. Então, há uma expectativa muito grande, principalmente uma perspectiva de sair dando conta de ter uma competência muito grande, um domínio desses conteúdos. Então assim, eu acho que o curso tem que dar conta de dar essas disciplinas do desporto e de garantir um pouco mais de elementos para o professor, quando chegar na escola, dar conta do embate que ele vai enfrentar, junto a escola. Então, hoje as disciplinas elas são o centro mesmo, o curso deveria dar uma atenção particular, especial, para essas disciplinas. (...) eu digo assim que o curso tem que voltar sua atenção para essas disciplinas pois elas são essenciais na formação da própria identidade do professor (...) (Professora Ester)

(...) quando eu disse que o currículo ele é utópico, sonhador é no sentido de que a garantia da Educação Física, no meu ver, ela não pode estar voltada única e exclusivamente para a escola. Se o currículo, ele está voltado para a escola então não justifica, por exemplo, no 4º ano a disciplina de treinamento esportivo, não justifica as disciplinas técnicas, que a gente conhece de desporto, não justifica até o ensinar os fundamentos. Então eu acredito que essa parte do currículo ela tem que ser melhorada, porque se ela está voltada só para a escola não justifica o treinamento, e uma vez que o treinamento está presente no currículo então ele não é só escola, então ele é dúbio, passa a ter duas interpretações aí. (Professora Fabíola)

Identificamos uma concepção de currículo desportivizado, que se apresenta incoerente e divergente com as diretrizes do projeto curricular.

O caráter anti-democrático, ocorrido nos espaços de organização do trabalho pedagógico, no trato com os conflitos, com os problemas, com as diferenças, com as divergências e com os antagonismos, ratifica as dificuldades e limitações de construção de um trabalho coletivo, junto aos professores e alunos, no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG no contexto da gestão de 1999. Compreendemos que o perfil de uma gestão está inter-relacionado a direção do processo de organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, do projeto de Universidade e de formação humana desenvolvida no interior do currículo. A Professora Carolina nos fornece elementos para desenvolvermos essa reflexão, estabelecendo nexos com as possibilidades de construção de um projeto político-pedagógico que confronte projetos diferenciados de gestão no curso:

(...) para a podermos entender como está sendo a organização do trabalho pedagógico é primordial que percebamos qual o tipo de gestão que está sendo construída, que está sendo posta nos âmbitos da Direção da Universidade como um todo, da Direção do Campus de Catalão e, conseqüentemente, nos outros espaços, no Conselho Departamental, no Núcleo de Aprofundamento. (...) A gestão é uma perspectiva de trabalho, é como os gestores estão encaminhando o trabalho na Universidade, como se pensa a Universidade: se ainda se acredita numa Universidade pública e de qualidade para todos, ou se isso hoje já é chavão. (...) Isso passa por essa questão, o tipo de gestão que está sendo construída, se é uma gestão que busca a democratização do acesso a Universidade, a democratização do conhecimento, a possibilidade de intervenção da Universidade junto a comunidade, numa perspectiva social, numa perspectiva de transformação social, de buscar, nessas intervenções, possibilidades de conscientização crítica, de intervenção crítica na realidade, ou, se é na perspectiva de qualidade total onde a Universidade vai estar vendendo determinados cursos, determinados projetos de trabalho, projetos de extensão, de cursos de especialização simplesmente para oferecer ao mercado o que ele mesmo exige. (...) São concepções diferentes de Universidade, e essas perspectivas de concepções de Universidade tem que estar sendo conflituadas

nesses espaços de organização do trabalho pedagógico, e conseqüentemente, na possibilidade de construção do projeto político-pedagógico, que no nosso departamento, eu vejo que isso está muito distante(...) (Professora Carolina)

É na perspectiva de aprendermos como vem se dando o processo de organização do trabalho pedagógico e o projeto de formação humana que permeiam o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG que temos buscado dados empíricos, nas produções discursivas de professores e alunos, para compreendermos o perfil e a constituição das gestões relacionadas ao período relativo ao contexto histórico de nossa análise. Nesse sentido, destacamos uma discussão do Professor Adriano acerca da problemática do trabalho coletivo na gestão de 1999 do curso de Educação Física em relação ao trato com questões internas e externas:

Não há um trabalho coletivo enquanto corpo departamental, um trabalho do conjunto dos docentes e também, dos discentes. Não tem havido esse trabalho coletivo de gestar os problemas, de solucionar e atacar esses problemas (...) No que tange às reformas administrativas, no que tange ao sucateamento da Universidade pública, a Faculdade de Educação Física e o Campus Avançado de Catalão não tem uma perspectiva de embate com as políticas governamentais, só de ajuste, só de reordenação (...) Não há uma perspectiva de confronto, há uma perspectiva de adequação a realidade. A realidade da Universidade pública é extremamente limitada, e trabalhar somente com os limites do possível é muito pouco para quem se propõem a transformar a sociedade (...) A gestão dos problemas no que tange as condições estruturais são extremamente ineficazes. (...) O departamento hoje tem sido um espaço mais de burocracia do que de esclarecimento do projeto, de combate aos problemas. (...) A direção do departamento caminha no sentido da burocratização e não de transformar esse espaço, que poderiam ser espaços de gestão, de formação e de crescimento do projeto. (Professor Adriano)

Na reflexão desse professor identificamos o desenvolvimento de nexos entre a

gestão dos problemas internos à instituição (curso de Educação Física; CAC; FEF; UFG) e problemas externos relativos às políticas de reordenamento legal no âmbito sócio-econômico-político e cultural do governo federal. O professor constata uma perspectiva de ajustamento, de adequação as determinações das políticas educacionais que, como evidenciado anteriormente, se inserem no contexto das novas formas de dominação no espaço e no tempo da economia-mundo capitalista.

Esse reordenamento se apresenta como políticas de ajustes estruturais vinculados a flexibilização do trabalho, a privatização, a retirada de conquistas e direitos históricos da classe trabalhadora. Esses ajustes estruturais se dão na linha de produzir consensos em torno das reformas, como nos indica Taffarel (1999), na perspectiva do amoldamento da subjetividade. Na Universidade esse reordenamento vem sendo direcionado para o modelo de Universidade Empresa-econômica, que no âmbito da formação de professores se caracteriza, principalmente, pelo aligeiramento da formação inicial, pela desintegração ensino-pesquisa-extensão e criação dos Institutos Superiores de Educação, etc. Assim, o projeto de formação professores, pautado no ensino bancário, inerente a esse modelo de Universidade vem contribuindo com a formação do trabalhador necessário para as reestruturações do mundo do trabalho.

No currículo do curso de Educação Física do CAC/UFG, para garantirmos a construção do eixo da transformação social presente no projeto curricular, que deve se dar na linha de oposição as políticas do Estado neoliberal, é necessário: instituímos discussões sobre a conjuntura político-econômica e o projeto histórico norteador do currículo; estabelecermos articulações no campo do ensino-pesquisa-extensão com movimentos sociais e termos como referência a formação humana com vistas à apreensão e intervenção na realidade social.

Torna-se necessário que essas ações estejam vinculadas a um processo de reconhecimento e assunção da defesa de um projeto de Universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referendada.

No bojo desse projeto reconhecemos a necessidade de construção e garantia de uma reconceptualização curricular das Licenciaturas referendada nos estudos e experiências do movimento nacional dos Educadores acerca da base comum nacional para a formação dos profissionais da Educação.

A materialização de tais ações se dará caso os espaços de organização do trabalho pedagógico estejam perpassados por uma gestão democrática, em que a participação nas discussões se faça pautada na disposição para o trabalho coletivo, na transparência, na socialização de informações, na explicitação de conflitos e divergências e, que exista uma direção político-pedagógica para a superação de problemas que têm sido entraves para a garantia da articulação do projeto curricular via construção do projeto político-pedagógico coerente com o modelo de Universidade pública, gratuita e socialmente referendada.

Considerando a possibilidade de construção desse modelo de Universidade em Catalão, reconhecemos que historicamente tem havido escassas medidas, por parte da UFG e do Poder Público, para a consolidação dos Campi Avançados no interior de Goiás, em especial em Catalão. A UFG não estabelece intervenções no sentido de garantir condições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como evidenciam as seguintes falas:

A UFG não trata os Campi Avançados como componente do que seria a totalidade da Universidade; os trata como um elemento isolado, que tem muito mais servido para a captação de recursos, via coeficiente de alunos e produção para a GED, do que efetivamente para a construção da Universidade como um todo. (Professor Adriano)

(...) A intervenção de Goiânia aqui hoje se faz muito distante. (...) Goiânia tem sido omissa, busca vir aqui no Campus apenas em época de processos eleitorais, às vezes, até mesmo dentro do próprio Movimento Estudantil, enquanto DCE, enquanto UNE, e com relação ao próprio diretor do curso.
(Bruno)

Vinculado a esse descomprometimento da UFG quanto aos Campi Avançados, no qual os alunos são da instituição contando na relação do coeficiente de aluno por professor, caracterizando um descompromisso com relação a possibilidade de um projeto de Universidade pública em Goiás, já que na única Universidade Federal do Estado, encontra-se o não cumprimento do Convênio pela PMC; como podemos identificar na fala do Professor Júlio:

devido a relação estabelecida entre a UFG, o Campus e a Prefeitura, convivemos com atraso salarial como coisa normal; a Universidade diz que infelizmente o modelo como o Campus foi estruturado não responde mais e, com isso, nós temos que ter paciência e não radicalizar; (...) a prefeitura que diz não mais dar conta de manter o Campus, e mesmo sendo ele politicamente favorável, administrativamente ele não mais responde às necessidades do governo: ele não tem mais porque existir (...) (Professor Júlio)

Diante desse contexto de sucateamento da Universidade pública e de descomprometimento da UFG e do Poder Público Municipal e Federal com a sobrevivência dos Campi Avançados, identificamos as condições precárias no qual o trabalho pedagógico vem sendo desenvolvido no interior do CAC. Isso tem limitado, sobremaneira, as tentativas de viabilização de uma proposta de organização do trabalho pedagógico que articule ensino-pesquisa-extensão e Universidade-comunidade, pois não é somente a vontade política e o comprometimento profissional que dão sustentação para a implementação de propostas de trabalho no interior dos Campi, e em especial, no curso de

Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

As falas a seguir caracterizam as condições postas para o trabalho pedagógico no período de 1998 e 1999:

Com as atuais reformas, a reestruturação da Universidade obriga o professor a assumir oito horas de disciplinas e fazer mestrado ao mesmo tempo, inviabilizando essa articulação (...) dando uma dimensão aulista no trabalho do professor (...). As condições materiais do nosso Campus para desenvolvimento dos projetos de extensão é inexistente (...) O incentivo, o estímulo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão é quase que inexistente aqui no Campus; os professores tem feito por compromisso político com a Universidade pública(...). O governo coloca as políticas que vêm para desestruturar, para sucatear, para minar essa associação ensino, pesquisa e extensão; (...) Nós não temos acesso a uma política de qualificação que já existe na UFG. (Professor Adriano)

Pesquisar alguma coisa no Campus é difícil porque falta livros, falta material e fica complicado. A nossa biblioteca deixa muito a desejar; eu não sei na área de vocês, mais eu acho que de uma maneira geral a biblioteca não nos oferece elementos para pesquisa e isso é um empecilho muito grande. O curso de Educação Física tem se desdobrado para fazer extensão, tem buscado de toda forma estar inserido na comunidade. Eu vejo o esporte, crianças, música e uma série de coisas acontecendo, (...) mas isso é quase um trabalho operário do professor, pois falta espaço físico, falta uma quadra maior e melhor, falta piscina, tem um campo, mas eu não sei como ele está, falta uma série de elementos que acabam impedindo até essa boa vontade do professor. (...) Temos um salão que é pequeno e falta tudo no salão, quantas redes de vôlei tem? Quantas bolas? Esse material o departamento precisa, e eu não sei se tem isso para trabalhar. Então fica muito no improviso. (...) Eu penso que temos que oferecer as condições para que ocorra a extensão. (...) Mas mesmo assim eu sempre vejo que no curso tem alguém fazendo extensão, trabalhando, desenvolvendo. (Professor Ítalo)

É, exatamente, o estímulo é muito baixo. A própria relação que nós temos de sermos funcionários da prefeitura, concursados pela universidade, nossos alunos são da universidade. E essa falta de pai e mãe, faz com que nossos projetos, os poucos projetos... na época em que eu era aluna eu participei da elaboração de um projeto para solicitar bolsa para o CNPq, mas que não foi contemplado para Catalão, mesmo atendendo aos critérios, os professores estando ligados a cursos de Mestrado, a especialização, mesmo com os alunos atendendo aos requisitos propostos. Nós sentíamos que realmente as bolsas não vinham para Catalão, faltava esse estímulo, bem como outros recursos, como a biblioteca, como o acesso a computadores, tudo isso acho que são fatores mesmo. (...) A própria condição estrutural do Campus, isso atrapalha de maneira significativa. (Professora Ester)

(...) Com relação aos cursos que estão vindo para cá eu pessoalmente sou contra porque a estrutura que tem aqui dentro do Campus hoje não garante os cursos que tem aqui. Os cursos que tem aqui passam por grandes dificuldades com relação à estrutura física, com relação até mesmo à qualidade do ensino, dos professores que ministram aulas aqui, pelas condições que eles têm para estarem se qualificando, que é um convênio hoje mantido com a prefeitura. A prefeitura pagava os professores e agora, quem está pagando é o Estado de Goiás, o governador, e a universidade não se compromete em estar garantindo a outra parte do convênio. (...) A reitora deveria ter mais responsabilidade, pensar um pouquinho, refletir antes de abrir mais cursos; e sim, dar qualidade ao cursos que tem aqui, porque a estrutura que tem aqui hoje, às vezes, até a própria sala do Departamento é desmanchado para fazer sala de aula, não tem condições isso aqui. Em vez de garantir o que já se tem, traz cursos para piorar essa situação. (Bruno)

Nesse processo de sucateamento e estrangulamento do CAC/UFG, mesmo num remar contra a maré, vemos a luta pela federalização do Campus enquanto estratégia necessária para a construção e consolidação de um projeto de Universidade pública, gratuita e de qualidade em Catalão. Projeto, esse, que garanta melhores condições de trabalho

pedagógico nos cursos com possibilidades históricas para a integração ensino-pesquisa-extensão.

Contudo, essa luta, que não vem sendo assumida pelo maioria dos professores e alunos do CAC/UFG, vem se dando a partir de dois vieses diferentes. Um que defende a idéia de criação de novos cursos como estratégia fundamental para essa "possível" federalização. Os novos cursos propostos são voltados para a área de Ciências Biológicas, por se considerar essa ser a via mais eficaz de pressão política. Compreendemos que essa proposta está pautada pela lógica cientificista que considera que a Ciência válida é a produzida nas Ciências Exatas e Biológicas. Sendo assim, a criação de cursos da área biológica, como o de Zootecnia e Biologia atrairia a atenção das forças políticas e da comunidade local para a federalização do CAC. Podemos observar essas constatações na fala da Professora Meire:

Eu acho difícil que ocorra a federalização do Campus, mas não acho impossível. (...) Nós temos que buscar trazer cursos como o de computação, está sendo cogitado o de Biologia e o de Zootecnia. (...) sem esse caminho de criar mais cursos, de criar mais vagas esse Campus não vai ser federalizado. Acho que este é o caminho mais curto criando cursos em outras áreas de biológicas, porque aqui tem na área de humanas e (...) tem também a questão política envolvida, se não tiver a questão político envolvida nisso não vai.
(Professora Meire)

Entretanto, essa linha de intervenção não tem priorizado criar condições materiais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nos cursos já existentes, conforme destacamos na fala do aluno Bruno. A criação imediata de novos cursos agravaria substancialmente o desenvolvimento do trabalho de ensino-pesquisa-extensão nas Licenciaturas, pois viria consolidar, no CAC, o desprestígio os cursos da área de humanas em detrimento daqueles das Ciências Biológicas.

Em contraposição a essa estratégia de criação de novos cursos, temos a luta pela federalização do campus vinculada a articulações e intervenções via sindicato (Associação dos Docentes do Campus Avançado Catalão – Seção Sindical/ADCAC-SS). No contexto de luta por melhores condições de trabalho e de manutenção/sobrevivência do CAC é deflagrada uma greve de professores e alunos em 1º de abril de 1998. Essa greve tem como pauta básica da ADCAC-SS: pagamento imediato dos salários atrasados; compromisso de pagamento dos salários futuros até o quinto dia útil de cada mês; cumprimento do Convênio; renovação do convênio garantindo o vestibular/99; atendimento das pendências trabalhistas. (Panfleto, ADCAC, 1998).

A referida greve da ADCAC esteve articulada às reivindicações da greve nacional das IFES, por considerarmos o contexto de luta mais ampla como de fundamental importância para o processo de federalização do CAC. A greve nacional se deu pela defesa da Universidade pública brasileira e apresentou como itens básicos de reivindicação: reajuste salarial emergencial de 48,65%; abertura de concursos públicos para professores efetivos; não redução do quadro de professores efetivos; retirada imediata do PID (Programa de Incentivo a Docência); abertura de negociações. (Panfleto, ADCAC, 1998)

O envolvimento na luta político-sindical, no caso do CAC, a luta dos professores pela federalização do campus vinculada às articulações e intervenções via ADCAC é sustentada por uma prática profissional que privilegia a auto-organização dos professores, que pode ampliar o trabalho pedagógico em torno da clareza de referenciais norteadores do projeto de formação humana e de universidade. Nessa perspectiva, evidenciamos a abordagem desenvolvida pela Professora Carolina a respeito do que norteia seu trabalho pedagógico:

o trato que eu busco dar ao meu trabalho em si, não é com base no eixo da mercadorização da Universidade, ou de buscar uma formação com viés mercadológico, eu acredito que para o trabalho enquanto grupo, enquanto coletivo, tem que ter bem claro (...) a que interesses essa perspectiva mercadológica atende em si. E vejo como necessário discutirmos e aprofundarmos essas questões nas disciplinas e nos outros espaços de discussão coletiva, na ADCAC, no curso e na Universidade como um todo, para que de forma alguma possamos estar trabalhando nessa perspectiva, já que o eixo do projeto é outro, já que a minha perspectiva de trabalho é outra, e daí precisamos de grupos sólidos para estar disputando projetos nos campos possíveis de discussão e de enfrentamento. (Professora Carolina)

Essa contextualização se coloca como quadro teórico para desenvolvermos nossos eixos temáticos, no sentido de ampliarmos nossas reflexões e apropriações no que concerne a realidade e as possibilidades da organização do trabalho pedagógico na construção de um projeto político-pedagógico que integre ensino-pesquisa-extensão no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

4.2 Do reconhecimento e apropriação do projeto curricular

No desenvolvimento desse eixo temático reconhecemos o projeto curricular, enquanto conjunto de normatizações, apontamentos e proposições que expressam a direção político-pedagógica do currículo que foi historicamente construído e culturalmente acumulado no processo de trabalho pedagógico da FEF/UFG (Goiânia, Catalão, Jataí), 'sistemizado' em documentos relacionados: à Resolução que normatiza o currículo; às Convocatórias, Programações e Relatórios das Semanas de Planejamento Pedagógico, das

Semanas Científicas, do Núcleo de Aprofundamento, das Reuniões de Departamentos, bem como em outros documentos correlatos.

Torna-se necessário compreendermos a relação do curso de Educação Física do CAC/UFG frente às características e determinações do projeto curricular. Como temos reconhecido, nesse projeto curricular as Disciplinas devem ser tratadas como um núcleo que gera e potencializa a relação ensino-pesquisa-extensão e que existem lugares especiais no currículo para essa relação (as disciplinas de Aprofundamentos, Oficina Experimental, Didática e Prática de Ensino), e ainda, que a mesma deve ser desenvolvida a partir de eixos curriculares inter-relacionados à sólida formação teórico-metodológica, à escola enquanto espaço privilegiado de intervenção social, ao trabalho como princípio educativo, a produção de conhecimento, a transformação social, bem como aos apontamentos relacionados ao trabalho coletivo, a unidade teórico-metodológica e a interdisciplinaridade.

Desenvolvemos a compreensão da relação do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC frente a direção político-pedagógica inerente ao projeto curricular, inicialmente abordando as experiências mais significativas relacionadas a apreensão desse projeto e, posteriormente, buscando reconhecer como se expressam os objetivos e os eixos curriculares no trabalho pedagógico dos professores e na formação dos alunos/professores-em-formação.

Tais experiências se referem a participação de professores e alunos do CAC/UFG em espaço de organização do trabalho pedagógico, em que estejam presentes discussões, estudo, debates e proposições acerca dos elementos constitutivos do projeto curricular, como: Semana de Planejamento Pedagógico, Semana Científica, Reuniões de Departamento, Núcleo de Aprofundamento, entre outros, bem como ao cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão.

Ao abordarmos as experiências relacionadas a apreensão do projeto curricular buscamos considerar a nossa aproximação acerca da contextualização histórica e do reconhecimento da inserção social, política e cultural dos professores e alunos que constituem o curso de Educação Física do CAC/UFG. Dessa forma, trabalhamos com os elementos que expressam o contexto sócio-político-econômico e cultural do currículo do curso de Educação Física do CAC/UFG e a visão de mundo, homem, sociedade, Educação e Educação Física que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da relação ensino-pesquisa-extensão.

Conforme explicitado anteriormente entrevistamos 13 professores, sendo 08 lotados especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física e 05 em outros cursos (04 no curso de Pedagogia e 01 no curso de História); e 08 alunos. Em nossa sistematização adotamos como um dos critérios operacionais para desenvolver a análise, a aglutinação da amostragem em três agrupamentos: o primeiro constituído pelos professores lotados especificamente no curso de Educação Física; outro pelos professores lotados em outros cursos e o terceiro pelos alunos do curso. Contudo, não desconsideramos o que temos apreendido quanto a inserção sócio-político-cultural e ideológico do conjunto de professores e alunos do curso de Educação Física do CAC/UFG. A apreensão dessa inserção, inter-relacionada com a visão de mundo, homem e sociedade dos professores e alunos, se coloca como fio condutor de nossa análise.

Torna-se importante considerarmos nesse processo de aproximação da realidade a partir da inserção social do grupo de professores, que o silêncio dos professores Otávio e Pedro José, que se negaram terminantemente a conceder a entrevista, possui suas condições de produção. A negação dos professores em conceder a entrevista é ambígua e eloquente, pois "O silêncio não é transparente e necessita ser compreendido através do dito e do não

dito (...) a fala nem o silêncio dizem por si. Ambos estão expressando relações: revelam as pessoas que o empregam” (Orlandi apud Minayo, 1996, p.214)

Dentre os 08 professores lotados especificamente no curso de Educação Física que concederam a entrevista, 50% ingressaram no curso entre 1993 e 1996. Os outros 50% ingressaram a partir de 1998: 03 como professores substitutos (02 ingressaram em 1998 e 01 em 1999; os 03 professores assumiram o cargo de professor efetivo após 1999) e 01 como professora efetiva em 1999.

Os professores lotados especificamente no curso de Educação Física do CAC/UFG apontam para a participação nas Semana de Planejamento Pedagógico, nas Semana Científica, nas Reuniões de Departamento; a prática pedagógica nas disciplinas e projetos; a intervenção político-pedagógica da Coordenação de curso; a vivência como alunas do curso de Educação Física do CAC/UFG (duas professoras foram alunas do curso; uma da 1ª e a outra da 2ª turma do curso, respectivamente, 1991 e 1992)²⁷; a participação como gestor no currículo, e a vivência como aluna do curso de Especialização em Educação Física Escolar da FEF/UFG, como as primeiras experiências mais significativas relacionadas ao reconhecimento inicial do projeto curricular:

As experiências no projeto se deram com o contato com os professores mais antigos que já conheciam o currículo. No ano passado, durante a semana de planejamento e durante as reuniões do Departamento (...) Mas em essência eu não conheço, se existe uma proposta formalizada, textualizada eu nunca tomei leitura. (Professor Adriano)

Assim que eu entrei na universidade para ministrar as aulas ainda como professora substituta, o coordenador do curso conversou comigo (...) acesso

²⁷ Essas professoras nos evidenciaram dados significativos acerca do processo de implantação, discussão e desenvolvimento do currículo no CAC/UFG, bem como sobre o reajuste curricular efetivado em 1995 via Resolução 393/95.

documental a esse projeto, só na Semana de Planejamento na UFG. Antes eu procurei ter acesso a essa documentação, vendo a ementa das disciplinas, e quais as discussões que estavam sendo priorizadas dentro do curso.
(Professora Brígida)

eu conheço o projeto curricular da FEF desde noventa e sete quando tive algumas informações sobre o currículo, a partir de algumas referências de professores que estavam recentemente ingressando no quadro docente. A partir daí, houve um interesse pelo currículo, por algumas diretrizes que ele traz, e houve inclusive o interesse de estar estudando no curso de especialização da Faculdade de Educação Física. (Professora Carolina)

Olha, no que eu fui aprovada no concurso para professora substituta, a coordenadora sentou comigo me passou os documentos referentes ao currículo, me explicou a forma que ele foi desenvolvido e me pareceu interessante.
(Professora Daniela)

A minha primeira experiência foi praticamente a implantação do curso, porque eu sou da segunda turma. Acompanhei todas as polêmicas que foram geradas a partir de uma proposta nova de currículo para a Educação Física. É, nessa época ainda como aluna houve alguns espaços, como Semanas Científicas do curso (...) (Professora Ester)

Acho que o primeiro ponto foi a minha participação como aluna no currículo.
(Professora Fabíola)

a partir do momento que eu assumi a Coordenação, antes um pouco eu já trabalhava com Aprofundamento então eu tive que tomar contato com o currículo, com a Resolução, a partir do momento em que eu assumo a disciplina do Aprofundamento, que é uma disciplina norteadora no curso
(Professor Hélio)

A partir dessas falas, em que os professores evidenciam as experiências significativas frente ao processo de apropriação do projeto curricular, podemos constatar que na

dinâmica curricular existem espaços de organização do trabalho pedagógico, no sentido amplo e restrito, que tem propiciado diferentes níveis de aproximações quanto ao reconhecimento dos objetivos, eixos curriculares, matriz teórica e epistemológica, organização das disciplinas e projetos de pesquisa e extensão inerente ao projeto curricular.

Se na organização curricular do CAC/UFG existem espaços de organização do trabalho pedagógico, mesmo que precários e limitados como reconhecido anteriormente, torna-se importante ampliarmos nossa apreensão no que se refere a forma como os alunos e professores do curso de Educação Física do CAC/UFG vem se posicionando nesses espaços no que se diz respeito: ao envolvimento, engajamento, compromisso social e político e, identificação ou rejeição às diretrizes do projeto curricular.

Tem-se indicado que em alguns espaços de organização do trabalho pedagógico aponta-se para a articulação e ampliação dos eixos curriculares no que se refere a necessidade do trabalho coletivo, da interdisciplinaridade da unidade teórico-metodológica. Assim, buscamos identificar como os professores vem se apropriando dos eixos curriculares, enquanto fundamentação teórica e possibilidades de desenvolvimento e efetivação da prática pedagógica; como eles vêm avaliando o currículo; como se reconhecem no trabalho pedagógico na produção do projeto curricular: reconhecem-se enquanto sujeitos históricos ou existe um estranhamento, alienação nesse processo de trabalho.

No que se refere a essa reflexão, frente a participação nas Semanas de Planejamento, 87,5% dos professores, que concederam a entrevista, consideram que a mesma constitui-se num espaço de avaliação e construção em torno do projeto curricular. Conforme evidenciado, as Semanas de Planejamento Pedagógico vem sendo realizadas desde 1991 em Goiânia, no início do ano letivo, envolvendo professores e alunos dos cursos da FEF-

Goiânia e dos Campi Avançados de Catalão e Jataí em debates, discussões e proposições em torno da apreensão-compreensão da proposta curricular, do trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão, da política de qualificação, da relação da FEF-Goiânia com os Campi Avançados, entre outros.

Alguns professores reconhecem que, mesmo com limitações e restrições, a Semana de Planejamento Pedagógico têm sido um espaço para avaliação do trabalho pedagógico no âmbito do projeto curricular e para a formação-em-trabalho, com vistas à construção do projeto político-pedagógico:

(...) participei das semanas de planejamento de noventa e oito e noventa e nove e esses espaços são de extrema importância não só para apropriação, compreensão, apreensão desse projeto curricular mas também como espaço de formação, também vinculado ao trabalho dos professores, alunos enfim todos os sujeitos envolvidos nesse processo, e também, espaços onde se pode estar realmente sendo privilegiado a construção de um dado projeto, projeto esse vinculado a perspectiva curricular em questão. (Professora Carolina)

(...) mesmo com precariedade, existe os espaços para discussão e transformação da nossa formação; eu identifico a semana de planejamento pedagógico como a mais forte delas no momento, também enquanto espaço de construção e direção. (Professor Adriano)

Reconhecem-se como sujeitos do processo de trabalho e evidenciam limitações:

(...) nessa mudança de currículo, nós tivemos a semana de planejamento em Goiânia, em que foi discutido só sobre o currículo, nós não planejamos nada, só discutimos sobre o currículo. Então nesse momento nós tivemos a oportunidade de conhecer, de aprofundar mais sobre o currículo mesmo a gente não tendo a oportunidade de estar discutindo sobre aula, de como que iam ser as aulas, algumas coisas mais aprofundadas, ficou mesmo na teoria do currículo que foi discutido, com todos os grupos de professores dos Campi que estavam ali. (Professora Fabíola)

Podemos perceber na reconstituição da professora que os professores do CAC vinham se eximindo de participar efetivamente dos espaços de organização coletiva do trabalho pedagógico e argumenta que, por essa não participação, os professores não compreendem o currículo, sendo essa uma das justificativas para a não assunção do projeto curricular.

(...) depois que eu me tornei professora do curso, eu participava das reuniões de planejamento, feita todos os anos, onde nós éramos convidados a participar em Goiânia, das reuniões de planejamento como convidados, mas ainda acho que é um espaço pequeno, que não tem sido suficiente, e também nem todos os professores se dispõem a estar neste espaço. Então, por causa de tudo isso eu acredito que o currículo ainda não foi compreendido, talvez parcialmente, mas não a proposta toda. (Professora Ester)

Considerando o significado social e cultural da Semana de Planejamento Pedagógico compreendemos que uma postura político-pedagógica de negligenciar esses espaços, os quais somos convocados a participar, evidencia um descomprometimento frente às deliberações inerentes a organização coletiva do trabalho pedagógico no currículo.

Alguns professores argumentam/justificam que o problema da prática pedagógica de alguns professores está relacionado a não compreender quais são as propostas; a atitude e não participam; de se eximir de espaços coletivos de construção e discussão: individualistas de projetos que não têm a disposição para o trabalho coletivo.

Contudo, a atitude de não participação, de se eximir de espaços coletivos de construção e discussão expressa uma prática individualista de professor que não tem disposição para o trabalho coletivo, por vezes, assumindo posturas autoritárias de hierarquização e centralização no trabalho.

Podemos perceber que esse descomprometimento tem se dado historicamente:

(...) Nessa época ainda como aluna houve alguns espaços, como Semanas Científicas do curso e eu participei de uma em Goiânia, houve uma em Catalão mas não tratou especificamente desta questão do currículo, acabava discutindo mas não era esse o tema central. É nessa semana científica que houve em Goiânia se não me engano em noventa e três, é... então havia uma proposta de se discutir mais especificamente essa questão do currículo mas assim as pessoas se eximiram de participar dessa discussão. Para mim em particular, foi interessante que eu pude entender melhor a proposta do curso mesmo porque eu não entrei no curso com uma perspectiva (...) de curso de Educação Física para formar atleta. (Professora Ester)

Teve um dia, teve um evento aí, eu acho que foi a semana, a primeira semana Científica que foi realizada lá no ginásio não sei nem como é que se chamava. Mas que era Catalão, Goiânia, era tudo. Aí eles vieram, o Carlos veio e apresentou uma proposta de currículo, e, aí teve, você fazia as sugestões que você quisesse. Foi discutido lá rapidinho, aí depois já veio aprovado. Não teve discussão do departamento. (Professora Gabriela)

A partir desse reconhecimento da existência de espaços mesmo com envolvimento e engajamentos diferenciados, apresenta-se incoerente a afirmação da Professora que destaca não haver espaços significativos para a apreensão do projeto curricular:

Não. Quando eu comecei em 1993 me entregaram a ementa e no outro dia falou assim, aqui está a ementa e amanhã começa a aula. E o concurso foi para Fisiologia e amanhã eu ia começar a dar aula de nutrição também. (Professora Gabriela)

A compressão acerca do currículo demonstram compreensão sincrética e empírica dos objetivos e eixos curriculares:

Mas eu acho esse currículo, eu acho ele, eu preferia o outro. Esse são poucas disciplinas, pouca hora, e você não consegue desenvolver. Eu acho que não

consegue desenvolver isso tudo aí não (...) Tem coisas nessa, tem coisa nova nesse currículo que não tinha. De todo jeito está acrescentando, mas você teve que tirar outras. Então ficou, você enxugou demais, deixou coisa de fora, acho que não podia ter tirado, podia ter juntado, não precisa ser tão enxugado assim. (Professora Gabriela)

Não compreende que o que foi feito foram ajustes no currículo. Além do mais se opõe a nova Resolução problematizando a pouca quantidade de disciplinas. Ao mesmo tempo que contradiz dizendo que é muita coisa. Visão superficial, problematiza apenas a aparência; professora não se situa no processo

Eles saem do primeiro ano assim, mais light, eu não sei se eles brincam muito, (...) mas eles parecem que normalmente não estudam. E chegam no segundo ano tem muitas disciplinas, e são disciplinas pesadas que eu acho que não deveria dar tudo ali logo depois daquele primeiro ano. Então, passar mais para o primeiro. (...) Eles reclamam de todas as todas disciplinas que eles falam que é muita coisa. (...) Na proposta que o Carlos trouxe que no segundo ano tinha até a Biologia da Meire, era ela no segundo ano. E aí passou para o terceiro, era porque não tinha como, você ficar com três disciplinas, era muito pesado. Até depois eu até conversei com eles e aí falei que era muito difícil, mas mesmo assim, mesmo passando para o terceiro eu acho que ainda é pesado. Tanto que assim eu ficava até preocupada, porque a maior reprovação era a minha (...) (Professora Gabriela)

Visão conservadora, retrógrada, conteudista de currículo. Considera as disciplinas de forma hierarquizada. Concepção conservadora de Ciência. (Epistemologia Positivista). Ampliar análise sobre o reajuste curricular: resgatar elementos do Capítulo III. Como evidenciado, a Resolução 393/95 na representou um reestruturação curricular e sim um reajuste.

Compreensão mais ampliada:

nos estávamos cientes de que estava, de que haveria essas mudanças no currículo, e que tentaria resolver algumas coisas que eram apontadas como problemas, que tentaria superar alguns problemas, mas não me lembro de espaços maiores de discussão(...) A 393 faz mais um ajuste mesmo, que era uma questão que sempre caía em pauta de discussão essa questão da carga horária de algumas disciplinas (...) houve uma redução, enquanto que outras disciplinas ligadas a área do desporto tinham carga horária de noventa horas (...) e se chegou a um entendimento de que realmente elas precisavam de uma ampliação, pois a carga era muito pequena, agora eu acho que foi significativa essa mudança, ela atendeu muitas das questões que estavam sendo colocadas naquele momento, com relação a carga horária, pois possibilitou aprofundar um pouco mais nas questões e a Oficina Experimental trouxe um avanço, ela acabou sendo um espaço onde essa dicotomia teoria e prática ela acaba obrigatoriamente; é uma exigência da disciplina. Por si só ela exige que essa dicotomia seja amenizada, então eu creio que foi significativo embora tenha algumas questões no currículo que a gente não consegue entender, como o futebol de campo, e coisas desse gênero também na natação tem algumas polêmicas, eu acho que ainda assim foi significativo e atendeu um pouco das expectativas de mudança. (Professora Ester)

depois em 95 onde os alunos e também os professores novamente poderiam opinar sobre o que eles achavam do currículo, o que deveria ser mudado, o que deveria permanecer, lembrando que o eixo curricular ele não ia ser alterado, ele ia se manter praticamente o mesmo. (Professora Fabiola)

Reconhecimento no processo de trabalho no reajuste curricular:

Eu acho que as semanas científicas foram bem, o ponto auge delas era essa discussão do currículo, e eu creio que elas tenham exercido uma boa influência nessa discussão do currículo. Eu acredito que o que tenha promovido essas mudanças foram as próprias discussões em Goiânia, nas reuniões do Conselho Diretor, que as coisas se deram mais ali mesmo em Goiânia do que aqui mesmo, eu particularmente não me recordo de terem espaços abertos. (Professora Ester)

Em 95 nós tivemos uma outra oportunidade de estar atuando e interferindo nesse ajuste, nessa mudança, eu falo ajuste porque tem muita coisa foi aproveitada, nós tivemos uma semana cultural, uma semana científica de Jatai (...) Então nós fomos e nessa semana científica teve um espaço que era destinado para essas proposta para mudanças de currículo (...) o Carlos expôs novamente as idéias, o que ele tinha quando idealizou o currículo, o que ele tinha para a nova reformulação do currículo. (Professora Fabíola)

Avaliação dos problemas essenciais do currículo para esses professores (coadunam com as “incoerências” levantadas pela Professora Ester anteriormente, no que se refere as disciplinas):

quando eu disse que o currículo ele é utópico, sonhador é no sentido de que a garantia da Educação Física, no meu ver, ela não pode estar voltada única e exclusivamente para a escola. Se o currículo, ele está voltado para a escola então não justifica por exemplo no 4º ano a disciplina de treinamento esportivo, não justifica as disciplinas técnicas, de desporto, não justifica até o ensinar nos aprofundamentos. Então eu acredito que essa parte do currículo ela tem que ser melhorada, porque se ela está voltada só para a escola não justifica o treinamento, e uma vez que o treinamento está presente no currículo então ela não é só escola, então ela é dúbia, para ter duas interpretações aí. (Professora Fabíola)

o currículo voltado para a formação docente, que vai privilegiar a Educação Física escolar, não tem sentido uma natação, não tem sentido um futebol, essas disciplinas estão totalmente descoladas do currículo. Não sei se você já percebeu isso, futebol de campo na escola? não tem sentido, quer dizer, porque não se privilegiou o futebol de salão enquanto uma prática esportiva da cultura corporal que é escolar. Poxa vida, me aponta aqui em Catalão quantas escolas tem campo de futebol, não tem. Tem um professor de natação também muito bom eu vou dar, eu vou colocar natação pois é um conteúdo tradicional, é claro que essa discussão é interessante. Mas para o currículo como o nosso

que tem apontado para uma certa área de formação não tem sentido nenhum, se você for tentar fazer um currículo apontado para a Licenciatura. (Professor Hélio)

Há posições que consideram que as disciplinas curriculares não se adequam à perspectiva de formação profissional. Não compreensão dos espaços de inserção do profissional no mundo do trabalho, com uma prática pedagógica voltada para a transformação social.

Estas posturas estão articuladas a uma orientação de formação profissional voltada para as necessidades do mercado de trabalho. Mercado este, que na atualidade, exige um trabalhador polivalente, flexível e “aberto” às novas formas de venda da força de trabalho. Tal postura nega as outras disciplinas curriculares enquanto fundamentais para a qualificação profissional do professor que terá competências éticas, estéticas, políticas para atuar no mundo do trabalho no sentido de transforma-lo.

Essa é uma visão funcional de currículo, que deve atender as demandas do mercado.

Outra questão a ser discutida é a não intervenção política no processo de formação. Não se deve dar uma direção explícita acerca da formação humana. Os objetivos do currículo nas perspectivas que apontam devem ser assumidos pelo aluno a partir do seu processo. Segundo o professor esta conscientização não se deve se dar via direcionamento do profissional no seu trabalho pedagógico junto aos alunos.

Currículo utópico e sonhador:

(...) eu acho que o currículo não tem que ser explícito. Essa é uma perspectiva minha. Eu acho que o currículo ele não pode, não é que ele não pode, até pode se quiser, eu não me sinto a vontade de estar fazendo, de estar imprimindo um certo pensamento a minha prática pedagógica, mesmo sabendo que já estarei fazendo isso, mais não assim de modo limitante de chegar e estar falando:

olha, é isso ou nada. Eu já discuti algumas vezes com outros professores porque eu fico meio assim, por mais que eu tenha a minha eu acho complicado eu estar imprimindo isso de dizer: ou é isso aqui ou é nada. Não sei se eu toparia fazer isso. O currículo aponta uma transformação, mais que transformação é essa? Porque dependendo de como eu trabalho meus conteúdos eu estou aí para transformar, mais que tipo de transformação? É só uma conscientização do aluno em relação a escola? É uma coisa que eu não sei se o currículo ele tem de estar apontando para esse tipo de coisa pois se o aluno ele diz: eu não quero transformar eu quero o que está aí. E aí, o que eu vou fazer com esse aluno, eu vou mandá-lo embora? eu vou reprová-lo? eu vou expulsá-lo do curso? não sei se eu posso fazer isso, se eu tenho essa capacidade eu diria de intervir nisso (...) de estar apontando para um trabalho, aponta para uma questão do trabalho só que não qualifica essa questão do mundo do trabalho, e aí esse trabalho é uma opção pelo trabalhador enquanto ser que é autônomo, um ser consciente, um ser que avança na sua própria transcendência ou não? Então são essas perspectivas que o currículo aponta que eu não sei se eu tenho esse direito de estar intervindo nessa direção. Por mais que eu queira uma outra sociedade eu não sei se eu tenho que estar dirigindo, eu não acredito nessa questão de dirigente. É uma posição minha, pessoal com o currículo, e essa será talvez uma das grandes questões, tem pessoas que acham que não que devo dar a direção ao processo e pronto. Eu acho que não, eu tento respeitar pois eu quero ser respeitado. Eu acho que as pessoas tem que aprender a respeitar, aprender a tolerar. (Professor Hélio)

Avaliação do projeto curricular: Com relação ao potencial de transformação do currículo, alguns professores destacam que este potencial encontra-se limitado pelas condições em que se encontra o Departamento. As divergências quanto a concepção de Pedagogia, papel social do professor de Educação Física, de sociedade, etc são alguns determinantes que inviabilizam que os objetivos sejam alcançados, vez que o trabalho pedagógico tem se dado de forma fragmentada, isolada e muitas vezes restrita ao espaço de aula das disciplinas.

224

sou um pouco cético com relação a esse potencial de transformação do currículo. Não pelo currículo em si, mas pela forma e pelo nível de amadurecimento que se encontra hoje a nossa estruturação curricular. (...) a gente peca na discussão do nosso projeto sociedade, eu acho que isso não está claro no nosso currículo. (Professor Adriano)

Eu creio que existe a possibilidade de algumas aproximações com a produção de conhecimento, com o eixo escola, com a intervenção do professor de Educação Física enquanto práxis, enquanto vinculado a prática; só que eu vejo que essas aproximações estão muito vinculadas a perspectiva de trabalho de cada professor com suas disciplinas, e nesse sentido a organização desse trabalho pedagógico tem se dado muito individualmente, então a partir daí fica difícil compreendermos o currículo e as ações possíveis, ações superadoras que possam estar sendo criadas e produzidas nesses espaços. (Professora Carolina)

Eu vejo que em termos conceituais os objetivos determinados no projeto curricular atendem a formação que se pensa para o profissional de Educação Física, dentro daquilo que nós estudamos, que nós fizemos na graduação, que nós acreditamos. Agora é muito difícil conseguir colocar isso em prática, principalmente se considerarmos a cultura, a formação das pessoas, o nível de exigência na graduação, e querendo ou não a diversificação do nível de educação dentro do Brasil é muito grande então acho que isso deve ser pesado em relação a própria formação que eles tiveram antes de entrar na universidade. Aí, entra na universidade existe uma resistência enorme em estar vendo coisas novas, em estar propondo o novo, você fala: - Olha você tem que mudar isso. Eles não mudam. Então, fica difícil porque parece que é uma cultura já estabelecida. É muito difícil trabalhar nessa perspectiva, o pouco tempo que estou aqui consegui minimamente fazer isso. (...) Então, eu vejo, que fica difícil romper com isso, mas nos cabe estar trabalhando de forma coletiva, de fazermos planejamento que contenha uma ruptura com o individualismo, uma ruptura com as receitas que a gente tem a seguir. (Professora Daniela)

alguns eixos tem norteado o trabalho que vem sendo desenvolvido e, quando eu digo o trabalho significa numa perspectiva bem ampliada do ensino, da pesquisa, da extensão. Isso é o que nós temos tentado garantir, e eu acho que já um bom grupo tem feito essas discussões, quando eu digo um bom grupo é porque eu sei que isso não é uma coisa homogênea dentro do Departamento. Mas um grupo tem tentado garantir um entendimento da Educação Física enquanto uma disciplina pedagógica, enquanto uma disciplina construída historicamente, que tem que ter bases concretas na crítica, na transformação, na consciência; sendo fundamental nas discussões dos nossos programas de ensino, nossos planejamentos (...) particularmente tenho tentado garantir a participação do aluno na construção do programa da disciplina, na construção do planejamento das aulas, garantir a intervenção dele; que, o saber seja construído entre professor e aluno, que haja leitura, e que essa intervenção não aconteça só dentro da sala de aula, mas dentro da comunidade, da sociedade de uma forma geral, nos eventos científicos. Mas nós encontramos uma dificuldade muito grande de acesso ao saber, pela pobreza da biblioteca, pela pobreza de acesso a cultura dentro do município. E isso é uma coisa que, dificulta muito e que em alguns momentos cria até uma relação de conflito a partir do momento em que você sugere uma determinada forma, metodologia ao aluno você, também tem que proporcionar condições para que ele faça isso. Nesse sentido é muito precário mesmo o ensino, não por falta de empenho de determinados professores para concretizar isso, mas da infra-estrutura da cidade, da universidade, são aspectos que nós não podemos negar. (Professora Brígida)

Esta forma de explicar os fatores limitantes do projeto curricular está vinculada à forma com estes professores vêm buscando compreender o projeto do curso, seus objetivos e eixos, a partir de referenciais teóricos críticos.

Objetivos e perspectiva teórico-metodológica:

na medida em que a realidade social, e o mundo do trabalho enquanto espaço de inserção e enquanto objeto, enquanto locus da prática, da ação dos professores de educação física, trazer isso como elementos que vão nortear a

formação já é um indicio forte de trabalhar com a tendência histórico crítica, trabalhar com a historicidade dos conteúdos, entender esses conteúdos enquanto prioridades e colocar necessidades por ser provisórios, dar condições de criar e recriar (Professor Adriano)

Eixos curriculares:

um deles é a produção do conhecimento, o outro seria o trabalho enquanto mediador da prática pedagógica em sala com a realidade.(...) (Professor Adriano)

Direcionamento do currículo

o currículo deve ter um papel fundamental na construção de uma sociedade, na formação do professor, elevar os níveis de cultura do professor, estimular esses professor a pensar a realidade, estimular esse professor a fazer da sua prática uma ação reflexiva, isso é fundamental. (Professor Adriano)

Quanto aos professores lotados em outros cursos, os mesmos afirmam que não tiveram acesso a espaços de estudo e discussão sobre o Projeto Curricular; e que conhecem apenas a ementa das disciplinas

Não houve, até agora um momento, no sentido científico, um estudo do projeto curricular do curso de Educação Física. Houve um debate, uma conversa sobre o currículo, mas sem nenhum aprofundamento. Como isto é uma questão dos cursos e eu estou ligado diretamente ao departamento de Pedagogia, ou ainda por falta de interesse da minha parte e também dos coordenadores não foi possível ainda esse estudo do currículo. (Professor Ítalo)

Eu não conheço o projeto curricular do curso de Educação Física, pois até o momento nunca houve espaço de apresentação, exposição ou mesmo de explicação onde pudesse ser colocado como é organizado o curso e qual o significado a disciplina de antropologia. (Professor Júlio)

Eu trabalho no curso de Educação Física desde 1991 e neste tempo o coordenador do curso nunca me apresentou o projeto curricular. Nunca tive a oportunidade de discutir essa proposta, ou mesmo como poderia ser desenvolvido o meu trabalho na disciplina. (Professora Meire)

Eu conheço é a ementa da disciplina. Eu sei que o curso tinha uma ementa, que eu nem sei de que época era; (...) Mas não conheço a ementa de nenhuma outra disciplina, nem a proposta curricular do curso. (Professora Laura)

Quando eu entrei o Campus e as Universidades estavam voltando da greve e as aulas que eu assumi eram aulas que estavam sem professores até então. (...) O coordenador de Educação Física, até me procurou, chegamos a marcar um encontro. A única coisa que me foi mostrado foi a grade curricular do curso, a divisão das disciplinas no curso. (Professora Nádia)

Nas entrevistas com os alunos, quando problematizamos/questionamos acerca do reconhecimento dos objetivos apontados no Projeto Curricular, vêm destacando a quase inexistência de espaços formais organizados pelo curso para a discussão acerca do currículo, boa parte não teve acesso. Os alunos que participam do Movimento Estudantil destacam-no como experiência importante para apreensão da discussão do currículo em geral; outras experiências destacadas: currículo oculto, representação estudantil no departamento. Enfatizam a importância de ser garantido um momento inicial, no 1ª ano para o reconhecimento do Projeto Curricular – como o currículo está organizado, quais são os apontamentos, o perfil dos alunos; outros espaços da aula.

Nunca participei e até então não conhecia esses objetivos. (Anderson)

Eu fiz parte de um grupo de estudo que falava sobre currículo mas na verdade era sobre formação de professores. No início nós não tivemos uma semana de preparação com professores ou coordenadores. (Carla)

Nunca participei de espaços onde foi apresentado ou discutido os objetivos do currículo. Eu acho que falta esse tipo de esclarecimento; a gente não sabe quantas horas a gente tem que fazer, não sabe o quê vale horas e o que não vale, não temos muito contato com isso não. Eu acho que deixa muito a desejar nessa questão pois nem no 1º ano os professores fazem essa discussão.
(Fabiana)

Eu entrei em 96, o primeiro espaço que eu tive pra estar discutindo e apontando questões curriculares (...) foi no ENEEF de Cuiabá.
(...) No currículo oportunidades que eu tive de estar participando foi em reunião de departamento, aqui em Catalão quando eu passei a ser representante dos alunos.

Se a gente está conversando, eu e mais um colega, a respeito do movimento estudantil, a respeito do currículo, do projeto político-pedagógico que é desenvolvido na escola, isso faz parte do currículo, leituras, o aluno está fazendo estas leituras do referencial teórico. (Bruno)

A Ester explicou nas salas como era as matérias e os professores. Os professores tocam muito nesse assunto e explica essa questão do currículo.
(Gisele)

(...) não houve nenhum seminário de apresentação do currículo. Os professores, principalmente a Luiza discutiu esta questão, inclusive passou a resolução para a gente ler. (...) Nem mesmo o CA organizou uma discussão sobre o currículo e seus objetivos. (Daniel)

Deu-se em sala de aula mesmo, a professora passou uma apostila, a gente leu, ela pediu para fazer um trabalho escrito. (Helena)

O problema de pensar o currículo da Educação Física, o currículo é uma coisa e dentro dos professores mesmo uns vão para um lado, outros vão para o outro. (Leticia)

Na Entrevista com os alunos observamos que os mesmos explicitam os conflitos quanto ao futuro profissional; direcionado e "limitado" a escola.

(...) A perspectiva apontada pelo currículo é numa perspectiva humanista. Muitos achavam que, às vezes, até tinham feito vestibular numa faculdade errada porque gostaria de ter uma linha tecnicista para trabalhar. (Bruno)

Eu acho que no primeiro ano não se tem clareza que o curso está voltado para a formação de professores, não da para perceber porque a maioria ainda está empolgado. (...) Eu já tinha me informado, mais antes eu achava que era mais a questão técnica, dar aula fora da escola. (Gisele)

Bom, eu acho que está se formando educadores, você sabe que muita gente vem para cá pensando que vem fazer só esporte, só o esporte por esporte, e aqui a gente leva mais para lado de pensar como que é o esporte, como que é todo o contexto escolar, pensando mesmo em dar aula. (...) outros agora no final do ano estão desistindo antes de terminar o ano e muitos ainda não concordam que tem que ser assim, que o curso é voltado para a área escolar, para a escola. (Helena)

Nota-se que a compreensão que os alunos têm é de que a competência técnica é marginalizada e/ou não privilegiada. Assim, passam a negar também a escola enquanto espaço de trabalho (Pela forma como o trabalho pedagógico da Educação Física tem sido desenvolvido no interior da escola, especialmente as públicas, construiu-se no imaginário popular a idéia de que nestes espaços a atuação profissional é desqualificada, além de que o status e reconhecimento social são "insignificantes". É necessário destacar ... Folha...)

Esta situação evidencia um dos pontos que vimos apontando; a desarticulação dos professores em torno do projeto curricular. Posturas profissionais e políticas que demonstram a defesa de projetos históricos, diferentes, conseqüentemente, perspectivas de

formação profissional diferenciada. Isso tem dificultado a materialização de eixos curriculares numa prática pedagógica voltada para a transformação social.

Há uma ênfase ao trabalho que vem sendo feito por um grupo de professores, contudo estes trabalhos não têm possibilitado aos alunos ampliarem sua compreensão acerca do papel social do professor de Educação Física.

Algumas disciplinas dão abertura e incentivam a gente estar trabalhando com os colegas das outras salas e de fora da faculdade. Agora com a grande maioria ficamos mais por conta da gente mesmo. Em relação a prática, temos sempre trabalho em sala de aula com os próprios colegas, e apesar de ser uma prática, não é uma prática com a realidade. Porque uma coisa é você trabalhar com os colegas, você está colocando na prática o que você viu na teoria ali dentro da sua sala, mas a outra é você ir lá fora onde tudo é diferente, onde você realmente tem que ser você e o que você sabe; a realidade é completamente diferente. (Carla)

Eu acho que as disciplinas deixam um pouco a desejar em relação a garantia dos eixos do currículo. Acho que isso se dá principalmente pela briga interna. Tem pessoas que estão ligados a uma linha, outras ligadas a outra linha e os debates, as discussões nunca chegam a lugar nenhum; deixam um pouco a desejar pois não definem muito bem qual seria a real função do profissional formado em EF. (...) Algumas disciplinas conseguem desenvolver muito bem a discussão teórica e relacioná-la com a prática; (...) outros não conseguem, são muito práticos ou muito teóricos. (Daniel)

Podemos constatar nestas falas a ausência de uma "práxis reflexiva" no processo de destes alunos, e que tem significado um entrave para a superação de uma organização curricular pautada no racionalismo técnico e no pragmatismo profissional. Contraditoriamente, a prática pedagógica de alguns professores tem possibilitado, mesmo que isoladamente, que os estudantes percebam a diferença de projeto e processo de

formação acadêmica e a necessidade de uma nova postura profissional do professor de Educação Física frente ao mundo do trabalho. Esse movimento tem se dado a partir da forma como estes professores têm organizado seu trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de extensão e pesquisa.

Alguns se preocupam com a nossa formação, com a intervenção na escola ou em Qualquer área do mercado de trabalho, como está sendo o nosso crescimento, o nosso desenvolvimento no curso. Outros se preocupam em dar aulas e fazer com que tiremos notas ruins, não falam muito sobre a escola, e de certa forma abdicam um pouco desses objetivos na prática. (Carla)

4.3 Da integração ensino-pesquisa-extensão no processo de trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão

Nesse eixo temático buscamos apreender como tem se dado a organização do trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG frente à realidade e possibilidades de apropriação e efetivação do projeto curricular.

No seu desenvolvimento analisamos a produção discursiva vinculada às entrevistas e aos cadastros destes projetos. Nessa análise buscamos identificar as contradições, as aproximações, as divergências, os paradoxos, os retrocessos e os avanços do trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão nos anos de 1998 e 1999, frente a realidade e as possibilidades de construção de um projeto político pedagógico que crie condições de integrar ensino-pesquisa-extensão.

Consideramos, nesse momento da análise, as nossas aproximações sobre os elementos que expressam o contexto sócio-político-econômico e cultural do currículo do curso de Educação Física do CAC/UFG e a visão de mundo, homem, sociedade, Educação e Educação Física, dos professores e alunos, que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão.

Apontamos para a integração ensino-pesquisa-extensão, desenvolvida sob referenciais teórico-metodológicos na perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora, como uma estratégia importante na defesa do modelo de Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade socialmente referendada, em oposição ao modelo de Universidade Empresa-Econômica. Conforme destacado por Taffarel (1999), a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão é um princípio fundamental no modelo de Universidade, que objetiva a formação de sujeitos críticos e da produção de conhecimento socialmente referenciado.

Como temos destacado, as condições para integração ensino-pesquisa-extensão inerentes ao projeto curricular estão relacionadas ao trato das disciplinas como um núcleo que gera e potencializa a relação ensino-pesquisa-extensão, bem como a existência de lugares especiais no currículo para essa relação (as disciplinas de aprofundamentos, oficina experimental, didática e prática de ensino). E ainda, que a mesma deve ser desenvolvida a partir de eixos curriculares inter-relacionados à sólida formação teórico-metodológica, à escola enquanto espaço privilegiado de intervenção social, ao trabalho como princípio educativo, a produção de conhecimento, a transformação social, bem como à apontamentos relacionados ao trabalho coletivo, a unidade teórico-metodológica e a interdisciplinaridade.

Inicialmente torna-se necessário considerarmos que a integração ensino-pesquisa-extensão apontada no projeto curricular pode apresentar-se como possibilidade abstrata, não tendo efetivação no momento presente, se não houver, ou se não estiverem sendo

construídas, condições concretas no âmbito conjuntural e estrutural do trabalho pedagógico no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC para a realização dessa possibilidade.

Reconhecemos, no eixo temático anterior, que o nível de apropriação e de envolvimento dos professores e alunos com o processo de trabalho pedagógico na produção do projeto curricular reflete as possibilidades de efetivação dos eixos curriculares no trabalho pedagógico desenvolvido nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão no currículo do curso de Educação Física do CAC/UFG.

A análise da produção discursiva vinculada aos cadastros dos projetos de Extensão do curso de Educação Física do CAC/UFG nos evidencia duas perspectivas de intervenção social dos professores no trato com a produção e veiculação do conhecimento. Uma considera que a extensão deve atender às “carências” e necessidades da comunidade local e desenvolve seus trabalhos numa perspectiva político-ideológica, que se aproxima dos projetos de extensão defendidos e desenvolvidos a partir da iniciativa governamental da década de 60²⁸, articulando-se ao assistencialismo social e imediatismo econômico; e outra que busca atender às demandas sociais, partindo de uma compreensão política de que a extensão universitária tem papel fundamental na contextualização do conhecimento científico, permitindo um significado social, que se dá no processo de trabalho com os participantes dos projetos. Sendo que, o eixo orientador dessa perspectiva de intervenção está na procura de novas formas autônomas de ver e tratar os problemas que a comunidade e/ou sociedade enfrentam.

²⁸ “O discurso oficial mistifica o papel das instituições acadêmicas, mas na realidade viabiliza um acordo entre as elites, que se expressa nas ações e sob o comando do Estado . (...) A Extensão Universitária é uma ação concreta que mediatiza as relações entre universidade e sociedade. É pela via da extensão , cujo modelo é baseado no extensionismo norte-americano, que o governo continua introduzindo seus projetos estratégias, a exemplo do passado”. (Taffarel, 1999, p.188)

Ambas perspectivas de projetos de extensão enfocam em seus objetivos que a relevância está em: contribuir para a formação inicial dos acadêmicos (seja no sentido da articulação teoria-prática, seja na aplicação da teoria na prática), com a veiculação do saber científico (seja no sentido da socialização apenas, seja de reformulação/reconstrução) e com a integração comunidade-universidade.

A extensão universitária, para além de atender às necessidades imediatas da sociedade, compreende um dos elementos que possibilitará uma leitura crítica da realidade, a partir do trabalho das disciplinas curriculares, buscando pesquisar problemas apresentados por essa mesma realidade.

Todavia, não é por estar relacionada diretamente com a prática que a extensão será o elemento articulador da formação, o que se destaca, é que o trabalho enquanto categoria central estará proporcionando, nas diferentes atividades do currículo, uma inserção social o que pode possibilitar a identificação de problemas dessa realidade.

Observa-se, nos trabalhos desenvolvidos com a extensão universitária no curso de Educação Física do CAC/UFG, que a maioria deles não têm um vínculo direto com as disciplinas do currículo. Dentre os cinco que possuem vínculos com as disciplinas, dois objetivam, partindo do trato com os elementos da cultura corporal, socializar os conhecimentos, produzir novos, oportunizar aos acadêmicos uma vivência com a prática, enfocando especialmente a experiência pedagógica nos atos de planejar e executar. Quanto aos projetos que não possuem vínculo direto com as disciplinas, evidenciamos cinco que objetivam prestar serviços à comunidade catalana sem fazer uma relação com o projeto político-pedagógico do curso, ou mesmo ao projeto curricular. Destacamos alguns projetos que apontam como eixo para intervenção o referencial da Pedagogia Histórico-Crítica e buscam problematizar e explicar a realidade objetivada a partir de categorias que

historicizam e contextualizam tal realidade. Nesses projetos podemos destacar, nos objetivos, uma preocupação com a formação do professor na sua relação com a comunidade e a construção de possibilidades metodológicas diferenciadas de tratar o objeto de estudo da Educação Física nos espaços de intervenção social, incitando a construção de novas formas de compreender e vivenciar a cultura corporal.

Em alguns projetos observamos que o processo de produção de conhecimento esteve dificultado pelas seguintes questões: falta de financiamento, desestruturação do grupo, organização do trabalho pedagógico que separa os momentos de concepção e de execução, marcadamente a partir da delimitação do papel do professor coordenador do projeto e do grupo de alunos, e da forma como a avaliação foi encaminhada. Houve projetos que garantiram um espaço de discussão, avaliação e sistematização do processo do trabalho pedagógico desenvolvido, apontando avanços, dificuldades e encaminhamentos para a resolução de problemas.

Dos projetos de extensão analisados, dois possuem vínculos com as pesquisas monográficas de conclusão de curso dos alunos participantes. Dos projetos de pesquisa: três encontram-se vinculados aos programas de mestrado em Educação nos quais os professores se encontravam matriculados, um está relacionado à disciplina de nutrição e metabolismo, e outro objetiva sistematizar as monografias produzidas no curso de Educação Física do CAC/UFG.

De acordo com a análise dos cadastros dos projetos de extensão e pesquisa constatamos que a organização do trabalho pedagógico é caracterizada pela ausência de elementos teórico-metodológicos que articulem a integração ensino-pesquisa-extensão - como a unidade metodológica, uma matriz de pesquisa, trabalho coletivo - tem dificultado o desenvolvimento dos objetivos do projeto curricular, já que os trabalhos vêm sendo

realizados a partir de iniciativas de grupos e/ou professores isolados, evidenciando perspectivas de formação humana, comprometimento social e projetos históricos diferenciados.

Na realidade alguns professores tem conquistado a possibilidade de estarem se qualificando, mas sem acesso a bolsas e outros auxílios institucionais. Sendo assim, boa parte dos professores estão desprovidos de condições objetivas no campo teórico-metodológico para a relação produção de conhecimento e intervenção social com os alunos; e esse problema tem sido explicitado no final do curso, quando da construção e orientação dos alunos no processo de pesquisa situado no trabalho monográfico.

Com relação ao trabalho como princípio educativo, o mesmo deve apresentar-se em todas as disciplinas, estando vinculadas aos elementos teórico-metodológicos da extensão e da pesquisa. A disciplina Oficina Experimental, tem que se organizar no sentido de estar coordenando os alunos para uma dada intervenção nos projetos de extensão do departamento; pois a disciplina não tem conseguido garantir essa perspectiva, devido aos problemas de ordem estrutural, financeira e material. ou seja condições de trabalho para que os professores desenvolvam projetos de extensão. A disciplina de oficina experimental no ano de noventa e nove teve que fazer os projetos para garantir a intervenção dos alunos; a mesma tem que ser redirecionada para que venha a atender as exigências colocadas no currículo.

4.4 Dos apontamentos acerca da gestão do processo de trabalho pedagógico e das possibilidades para construção de um projeto político-pedagógico que viabilize a integração ensino-pesquisa-extensão

Foi apresentado por professores afins que, necessitamos nos conhecer e reconhecer enquanto grupo, na perspectiva de construir um coletivo político, a partir das diferenças entre os possíveis grupos, que se materializam no curso de Educação Física no CAC, e mesmo na FEF. Para que possamos ter condições de dialogar de forma mais explícita, mais clara, compreendendo como pensam e como estão trabalhando esses grupos, essas perspectivas de currículo e de projeto político-pedagógico. Desta forma, é necessário que nos reconheçamos enquanto coletivo político referendado na construção de um dado projeto, para que possamos disputar esse projeto de forma mais explícita, e se houver necessidade irmos para uma luta mais radical, uma disputa explícita.

Esse encaminhamento se contrapõem ao que vem se dando no processo de trabalho pedagógico do curso, no qual os professores vem desenvolvendo trabalhos isoladamente, e defendendo individualmente seu projeto na sala de aula: alguns desenvolvem esforços político-pedagógico para realizar os poucos projetos de pesquisa e extensão consistentes e coerentes com a direção do currículo; outros articulam seus projetos com a Coordenação de curso, com a Direção do Campus Avançado de Catalão, com empresas. A partir dessa realidade, a disputa no interior do projeto político-pedagógico tem que estar mais clara, mais definida para que possamos reconhecer os professores e alunos no campo político-pedagógico. Temos que ter clareza das diferenças, para podermos construir na unidade e/ou no confronto e na disputa, a garantia dessa possibilidade de um integração ensino-pesquisa-extensão com qualidade social.

Síntese das aproximações desenvolvidas nesse eixo temático:

- nível de apropriação do projeto curricular reflete as possibilidades de efetivação no trabalho pedagógico nas disciplinas e projetos de pesquisa e extensão. Reconhecemos níveis de aproximação mais sincréticos, vinculado ao concreto empírico; níveis mais analíticos que não extrapolam o concreto pensado, não estabelece nexos com as questões fundamentais; e níveis mais sintéticos que se aproximam do concreto abstrato, com possibilidades mais ampliadas de apropriação do projeto curricular com possibilidades mais efetivas de efetivação no trabalho pedagógico;
- o envolvimento com o processo de trabalho na produção do projeto curricular reflete a apropriação das diretrizes e eixos curriculares;
- professores dos outros cursos, destacam desconhecer o projeto curricular; apontamento criar condições de envolvê-los no processo de trabalho de apropriação do projeto curricular e construção do projeto político-pedagógico;
- até o momento a Semana de Planejamento Pedagógico em Goiânia vinha se constituindo como espaço privilegiado; para se garantir a construção projeto político-pedagógico tem que haver encaminhamentos no cotidiano da organização do trabalho pedagógico no CAC/UFG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos no processo de apreensão do nosso objeto de estudo, que a constituição do projeto curricular da FEF/UFG, inerente ao CAC, possui um potencial de identificação com as diretrizes de reconceptualização curricular pautada na construção da base comum nacional, defendida pelo Movimento Nacional dos Educadores na luta pela melhoria de sua formação profissional. Contudo devemos considerar que a proposta curricular regulamentada na Resolução 393/95 que fixa o atual currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, não garante em si uma diferenciação significativa com o projeto de formação humana inerente ao modelo de Universidade empresa-econômica do Governo Federal; projeto de formação humana atualmente sistematizado nas Diretrizes Curriculares para Graduação.

A garantia do projeto curricular deve se dar num processo de organização do trabalho pedagógico que busque atualizar os eixos curriculares, especialmente no que se refere a uma perspectiva de enfrentamento das determinações das atuais políticas educacionais. Torna-se importante acompanharmos os estudos e experiências situados no interior do Movimento Nacional dos Educadores na luta pela melhoria de sua formação profissional, assumindo a base comum nacional como instrumento de luta, que garanta a

unidade dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, na defesa de um modelo de Universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referendada.

Devemos operacionalizar a gestão democrática e o projeto político-pedagógico como instrumento de luta, levando em conta a realidade sócio-histórico-cultural na qual se insere o currículo, com seus conflitos, divergências e possíveis convergências. Temos apontado para a possibilidade histórica de construir uma 'unidade na diferença' no contexto do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, reconhecendo as diferenças, limitações e condições para o trabalho pedagógico.

Considerando a necessidade de constituir espaços de organização do trabalho pedagógico no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, apontamos para a necessidade de garantirmos a realização de uma Semana de Planejamento Pedagógico que dê conta desses desafios. Permitindo, assim a construção de um projeto político-pedagógico; para isso, torna-se primordial a apreensão dos objetivos, princípios, diretrizes, eixos curriculares, bem como a lógica de organização do trabalho pedagógico necessária para que de acordo com a realidade apresentada, assim possamos efetivar o projeto curricular da FEF/UFG como um currículo legítimo para o curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG.

O projeto político-pedagógico deve ser apropriado como instrumento de luta definido pelo coletivo local e que a partir da realidade concreta vinculada as condições de trabalho: salário, plano de carreira, espaço físico e material, qualificação; criemos condições para efetivar os apontamentos do projeto curricular coerentes com as possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão pautada na transformação social.

Metodologias de organização do trabalho pedagógico internas ao curso de Educação Física não tem qualificado o trabalho pedagógico do professor no sentido da

integração ensino-pesquisa-extensão.

No currículo do curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG, a formação de professores de Educação Física não deve restringir-se ao âmbito do ensino bancário, pois seu projeto curricular aponta para a produção de conhecimento vinculada a intervenção social, numa perspectiva em que a integração do ensino-pesquisa-extensão dê condições para que o professor em formação qualifique sua prática pedagógica numa perspectiva de transformação social.

Os condicionantes desse projeto curricular nos apontam um desafio para a organização do trabalho pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: viabilizar as condições para a apropriação dos elementos constituintes do projeto curricular, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico pautado na transformação social. Consideramos como desafio fundamental desse processo de organização do trabalho, a garantia do eixo referente a construção da reflexão e da lógica que dêem conta do movimento de constatação, interpretação, compreensão, explicação e intervenção sobre a realidade complexa e contraditória.

Essa exigência evidencia-se nas proposições de autores como Freitas (1995), Taffarel (1996), Escobar (1995), que apontam a Dialética materialista histórica enquanto teoria de conhecimento que deverá orientar a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento num processo de formação humana pautado na transformação social, que deve ser apropriado e produzido no interior da Escola/Universidade.

Nos espaços de articulação curricular (Semanas de Planejamento Pedagógico, Semanas Científicas, entre outros espaços de construção do projeto político-pedagógico, bem como a articulação da formação inicial à projetos de formação continuada) podemos identificar que os desafios e problemas essenciais colocados para o trabalho coletivo estão

relacionados à necessidade de efetivação da interdisciplinaridade e da auto-organização dos/as estudantes, especialmente no que refere-se à constituição de um coletivo responsável pela construção do projeto político pedagógico, como também à produção de conhecimento vinculada à construção da unidade metodológica como forma de superação de metodologias tradicionais, instrumentais e reprodutivistas desenvolvidas predominantemente nas disciplinas vinculadas a área do desporto.

Nessa perspectiva, apontamos o desenvolvimento do projeto político-pedagógico – como uma estratégia metodológica, no âmbito curricular, especialmente em espaços vinculados à projetos de extensão e na configuração das disciplinas em geral que, busquem em sua organização uma vinculação da teoria com a prática social. Torna-se importante evidenciarmos que metodologias de organização do trabalho pedagógico que inserem-se numa perspectiva de gestão democrática e participativa, como o Planejamento Participativo e a Pesquisa-ação, podem agir significativamente na democratização das relações de poder, na organização social, efetivando o trabalho coletivo na produção do conhecimento e na construção de metodologias de ensino.

A organização coletiva do trabalho pedagógico nessas metodologias devem se constituir numa direção político-pedagógica para a intervenção de professores/as, na qual, a partir da necessidade de resolução de problemas encontrados na realidade do trabalho, buscam estabelecer, em linhas gerais, os referenciais teórico-metodológicos, os princípios de ação, a abordagem dada aos conteúdos, as metas e as estratégias para alcançá-las e as práticas avaliativas.

Na dinâmica do planejamento os problemas e as dificuldades observados/encontrados no cotidiano do trabalho (como os da prática pedagógica, os de ordem organizacional/administrativa etc.) buscam ser discutidos e solucionados

coletivamente, perspectivando a construção do projeto político-pedagógico. Tal metodologia está em contraposição ao tipo de profissional que a nova reestruturação do capitalismo exige. Assim, a categoria marxista trabalho como princípio educativo (fonte de conhecimento) é elemento orientador para superar a fragmentação teoria e prática nas formas de estruturação e organização escolares. Sendo assim, é colocada como a possibilidade concreta para a superação desta educação burguesa.

Dessa forma, é pelo trabalho (chave da compreensão da realidade e centro das (re)formulações teóricas) que se apresentam as tentativas de responder aos problemas da realidade da escola e do trabalho pedagógico com o qual os/as estudantes vão se defrontar “(...) gradativamente durante o curso, e mais intensa e diretamente na vida profissional”. Nesse “(...) contato com o real do trabalho pedagógico escolar que podem reconhecer a insuficiência do conhecimento ou da prática, elaborar sínteses mais globalizadas, identificar as contradições presentes e as formas de enfrentá-las, lidando com uma realidade nova e desafiadora: a realidade do trabalho” (Freitas, 1996, p.10).

Aos professores e estudante, num constante processo de investigação da prática pedagógica, é necessário a clareza dos eixos que orientam a sua intervenção numa sociedade de classes. Sendo assim, o eixo para a ação-reflexão-ação da prática pedagógica do/a estudante deve estar orientado por uma lógica que privilegia a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade complexa e contraditória, proporcionando uma visão de totalidade dos conhecimentos por ele/a apreendidos.

Nesse sentido, a Pedagogia Crítico-Superadora - enquanto teoria pedagógica comprometida com uma transformação social - aponta alguns princípios que devem ser considerados no trato com o conhecimento: relevância social e contemporaneidade do conteúdo, adequação às possibilidades sócio-cognitivas do/a aluno/a, simultaneidade do

conteúdo enquanto dados da realidade, espiralidade e provisoriedade do conhecimento. Tais princípios devem articular-se com os conceitos/categorias de interdisciplinariedade, unidade metodológica e realidade social, que no processo de organização curricular implica uma forma de pensar, selecionar, organizar e distribuir o conhecimento a partir da lógica dialética.

Uma reconceptualização curricular dos cursos de formação de professores/as de Educação Física, que contemple os princípios acima desenvolvidos, deve assumir a avaliação como um eixo balizador da construção e implementação do projeto político-pedagógico. A concepção e o trato com a dimensão avaliativa representam a aproximação e/ou afastamento de elementos centrais de uma organização do trabalho pedagógico progressista e transformadora.

Se a avaliação não se desenvolve numa perspectiva de reflexão radical diante dos problemas que emperram a concretização dos princípios e objetivos do currículo, ou mesmo se camuflam conflitos e não evidenciam problemas centrais, tem-se um distanciamento das possibilidades de apreender a realidade social no qual as práticas sociais e culturais inserem-se e uma dificuldade de avançar num processo permanente de construção e reconstrução no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão e universidade-comunidade.

Assim, mesmo que se busque assegurar um processo avaliativo do trabalho pedagógico centrado na reflexão coletiva e na produção de conhecimento, concepções e atitudes pautadas no consenso pedagógico e na superficialidade das relações, podem comprometer sobremaneira a articulação de um coletivo orgânico que visa apropriar-se da totalidade do trabalho produzido.

Dessa forma, torna-se necessário que espaços de construção do projeto político

pedagógico (como as Semanas de Planejamento Pedagógico, as Semanas Científicas), bem como projetos de extensão e disciplinas em geral (que buscam em sua organização uma vinculação da teoria com a prática social), desenvolvam metodologias de organização do trabalho pedagógico, no qual o processo avaliativo se constitua num momento em que professores e alunos apropriam-se da totalidade do trabalho pedagógico e através de um esforço coletivo, crítico e criativo reflitam sobre ações superadoras que garantirão a implementação do referido projeto.

Neste sentido, uma reconceptualização curricular que privilegia metodologias que garantam uma gestão democrática e participativa, como o Planejamento Participativo e a Pesquisa-ação no contexto da construção do projeto político-pedagógico e, que garantam ainda princípios como a unidade metodológica, a interdisciplinariedade e a realidade social, no âmbito da integração ensino-pesquisa-extensão; podem contribuir com a construção de novos referenciais em termos de qualidade social de vida, expressos na melhoria da educação, pois desenvolvem novas formas de tratar o conhecimento, buscando responder aos critérios de produção científica do conhecimento, para fazer frente aos desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Giovanni. *Ofensiva neoliberal, toyotismo e fragmentação de classe - os novos desafios do capital no limiar do século XXI*. In: *Universidade e Sociedade*. 1996. Ano VI. nº10. p.25-33.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* São Paulo: Cortez, 1995.
- APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996. 254p.
- BOTOMÉ, Sílvio Paulo. *Pesquisa alienada e Ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: UFSCar; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1996. 248p.
- BOTTOMORO, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BRZEZINSKI, Iria. (org.) *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.
- _____. et al. Algumas Questões sobre o Curso de Pedagogia. *Revista Interação*. Goiânia: UFG, Vol. 8. p. 111-117, 1984.
- BRINGTHON LABOR GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, T.T. *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- CASTRO, Cláudio de Mora. A Herética separação entre ensino e pesquisa. *Rev. Feja*. Ano 30, nº 22 4/06/97, 1997. p.142.
- CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. *Realidade e Utopia na Construção da Universidade: Memorial*. Goiânia: UFG, 1996. 153p.
- COGGIOLA, Osvaldo. Globalização e Socialismo. *Rev. Universidade e Sociedade*. São Paulo: ANDES/SN, Ano VII, nº 12, p.42-55, fev. 1997.
- COMTE, A. Curso de filosofia positiva; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo Positivista. Trad. Por Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores)
- CURY, C. R. J. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

- DEMO, Pedro. Pesquisa, Ensino, Extensão: reflexão sobre questões da consciência social universitária. In: NEVES, Leci Consuelo. *A Casa do Mágico*. Rio de Janeiro: Agir, 1996. p.14-25.
- DOURADO, Luiz Fernando. *Expansão e Interiorização do Ensino Superior em Goiás nos anos 80: a política de privatização do Público*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 1997. 238 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- ENGUIITA, M.F. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da Educação*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. *Rev.Motrivivência*, p.91-101, dez. 1995.
- _____. Globalização sedutora e o profissional de Educação Física seduzido: onde chegaremos com esse encanto. *Rev. Motrivivência*, nº 10, p.143-148, dez. 1997.
- _____. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física, 1, 1992, Recife. *Anais... I CONGRESSO sobre a UFPE*. Recife: 1992. p-53-70.
- ESCOBAR, Micheli O.; TAFFAREL, Celi N. Z. e SOUZA, D.V.P. *A Formação do profissional de Educação Física nos Cursos Superiores de graduação*. Parecer (minuta) sobre Proposta de Currículo Mínimo para os Cursos de Licenciatura Plena em Educação Física. Recife: UFPE, 1986. (Mimeogr.).
- FAZENDA, Ivani. (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRA, Andreia Cristina Peixoto. *Reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico no currículo de formação de professores*. 1998. (Mimeogr.).
- FERSTERSEIFER, Haimo. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desporto. 1987. Recife: V Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. 1987. (Mimeogr.).
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 1996. 248p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. Políticas educacionais atuais de formação dos profissionais da educação: desafios para o curso de pedagogia. *Rev.Motrivivência*, Santa Catarina: UFSC, ano X, nº 11, set. 1998. p.??-??
- FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto Histórico: ciência pedagógica e "didática". *Educação e Sociedade*, nº 27, p. 122-140, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de Estudos*. Novo Hamburgo: [s.n.], p.10-18, jul. 1991.

_____. Neotecnismo e Formação do Educador. In: VI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 1992, Belo Horizonte. Mesa Redonda sobre Conjuntura Nacional e Formação do Educador. Belo Horizonte: UFMG, 1992.

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995. 288p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2.ed. São Paulo: Cortez, ano???

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.A. e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.31-91.

GOELLNER, S.V. À Comunidade ESEFIANA... Movimento Estudantil e Currículo. *Caderno de Debates - ExNEEF*. 2.ed. vol.2. Pelotas: UFPel, 1996.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDMANN, L. O Todo e as Partes. In: *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p.3-25.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, Universidade Federal do Ceará, 1986. 243p.

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

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, A. *Ensino de 2º grau. O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1988.

INÁCIO FILHO, G. *A monografia na universidade*. Campinas: Papirus, 1995.

LOUREIRO, Walderês Nunes.(Org.). *Formação e Profissionalização Docente*. Goiânia: UFG, 1999. 118 p.

LOWY, M. *Método dialético e teoria política*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Ideologias e Ciência Social*. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- MARX & ENGELS. *Ideologia Alemã*. 2.ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MARX, K. *O 18 brumário e caras a Kugelman*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MENDES, Olenir Maria. *Os Cursos de Licenciatura e a Formação do Professor: A Contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de Profissionais da Educação*. Uberlândia. 1999. 199p. UFU. (Dissertação, Mestrado em Educação). 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social - Teoria, Método e Criatividade*. 6.ed., Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. MYNAIO, M. C. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.
- MOCKER, Maria Cecília de Miranda *et al.* Avaliação Curricular do Curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev.Motrivivência*. p.204-216, dez. 1995.
- PALAFIX, Gabriel Umberto Muñoz. *Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico*. NEPECC/UFU. Curso apresentado no X CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. (20-25 out. 1999). (mimeogr).
- PETRAS, James. Os Intelectuais em Retirada. In: COGGIOLA, Osvaldo. (Org.). *Marxismo Hoje*. São Paulo: Xamã. 1997.
- PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. *A Organização Social do Trabalho do Movimento Estudantil de Educação Física: o caso da gestão 97/98 da Executiva Nacional de curso*. 1999. (no prelo)
- PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- REVISTA MOTRIVIVÊNCIA. Santa Catarina: UFSC, ano X, nº 11, set. 1998.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos, *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1984.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 1993. 267p.
- SILVA, Maria Vieira. *Trabalho Docente e Gestão Escolar: Formação, Deformação e Transformação do Educador*. Uberlândia: Faculdade de Educação da UFU, 1995. 155p. (Dissertação, Mestrado em Educação).

- SILVA, Rossana Valéria de Souza e. *Pesquisa em Educação Física: determinações históricas e implicações epistemológicas*. Campinas: FE/Unicamp, 1997. (Tese, Doutorado em Educação).
- SOARES, Carmem Lúcia et al. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Políticas de Estado e de Educação Superior no Brasil: alguns sinais marcantes da dependência*. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1997.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A Formação do Profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas: UNICAMP, 1993. (Tese, Doutorado em Educação Física).
- _____. *A Prática Pedagógica na Produção do Conhecimento e Formação Acadêmica na Área de Educação Física & Esporte: a possibilidade estratégica da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão*. Salvador. (memorial de título com a tese) apresentada à comissão examinadora do concurso público para ingresso na carreira do magistério superior classe professor titular, conforme edital n.º 3 de 06 de outubro de 1998. Universidade Federal da Bahia, set. 1999. (Mimeogr.)
- _____. Análise dos Currículos de Educação Física no Brasil: contribuições ao debate. *Rev. da Educação Física da UEM*. Ano 3, vol.1, p.48-55. 1992.
- _____. Currículo e Movimento Estudantil: a questão da auto-organização do coletivo político de estudantes frente aos desafios do currículo. In: *Caderno de Debates - ExNEEF*. 2.ed., vol.2. Pelotas: UFPel, 1996.
- VARJAL, Elizabeth. Para além da Grade Curricular. *Rev. Educação e Debate*. Recife: SINTEPE, 1990.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- VILARINHO NETO, Sissília. *A Organização do Trabalho Pedagógico no Projeto de Extensão Movimentando a Cultura Corporal no CAC/UFG: O trabalho como princípio articulador da teoria e da prática nos currículos de formação de professores de Educação Física*. Catalão: UFG-CAC, 1998. (Monografia, Graduação em Educação Física).

FONTES DOCUMENTAIS

- CONSELHO BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. Fixa os Mínimos de Conteúdo e Duração nos Cursos de Graduação em Educação Física. 1987.
- COESP-EF. Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física. *Proposta de Diretrizes Curriculares para Curso de Graduação em Educação Física*. Brasília, 22 de setembro de 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Campus Avançado de Catalão, Relatório do Campus Avançado de Catalão, 1999.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Campus Avançado de Catalão, Diretrizes de Gestão e Proposta de Trabalho, 1996.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Resolução nº393 de 05 de dezembro de 1995. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física. 1995.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Resolução nº300 de 22 de março de 1990. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física. 1990.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa. Resolução nº283 de 01 de setembro de 1988. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Educação Física. 1988.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Faculdade de Educação Física, Ofício Circular nº 001/98, 1998.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Secretaria de Órgãos Colegiados, Reforma Acadêmica, 1984.

Anexo I

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Resolução - CCEP nº393

Fixa o currículo pleno do Curso de Educação Física, revogando-se a Resolução - CCEP nº300/90.

O CONSELHO COORDENADOR DE ENSINO E PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, reunido em sessão plenária realizada no dia 05 de dezembro de 1995, tendo em vista o que determina a Resolução - CCEP nº 294 e o que conta no processo nº 23070.011392/94-02,

RESOLVE:

Art. 1º - Fixar o novo currículo do curso de graduação em Educação Física - Licenciatura da Universidade Federal de Goiás.

Art. 2º - O licenciado em Educação Física deverá:

- a) Dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;
- b) Compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;
- c) Compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo a transformação da sociedade.

Art. 3º - O Curso de licenciatura em Educação Física tem como base fundamental o estudo da Motoricidade Humana, dentro da perspectiva da formação humanista e de seu desenvolvimento técnico (formação geral) e no aprofundamento de conhecimento de natureza teórico / prático - (formação específica).

Parágrafo Único - O aluno optará somente por uma área de aprofundamento.

Art. 4º - Fica estabelecido como exigência de Integralização Curricular uma monografia final, sob o acompanhamento de um orientador.

Parágrafo Único - O aluno defenderá sua monografia de conclusão de curso perante uma banca constituída por três professores designados pelo núcleo de aprofundamento.

Art. 5º - O Curso de licenciatura em Educação Física terá duração mínima de 04 (quatro) anos e máxima de 07 (sete) anos, com o mínimo de 3.444 (três mil quatrocentas e quarenta e quatro) horas.

Art. 6º - As atividades complementares, com um total de 200 (duzentas) horas, serão desenvolvidas na forma de seminários, palestras, cursos extra-curriculares, conferências, simpósios, organizações de colônias de férias e competições esportivas oficiais.

Art. 7º - O aluno optará pela disciplina Oficina Experimental a partir da segunda série, em locais estabelecidos por Programas de Extensão, em especial nos *Campi* Avançados.

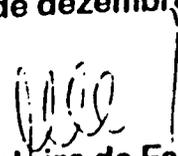
Art. 8º - Ao aluno é garantido o direito de ampliar seu currículo, integrando em no máximo duas disciplinas anuais cursadas em outros cursos da UFG, dentro da área de interesse.

Art. 9º - Integram esta resolução os anexos I (grade curricular - licenciatura), II (ementas das disciplinas), III (composição curricular) e IV (distribuição das disciplinas em eixos de conhecimento).

Art. 10 - O curso de Educação Física ficará vinculado à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação pelo plenário do CCEP, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 05 de dezembro de 1995


Prof. Ary Monteiro do Espírito Santo
- Reitor -

ANEXO I
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA
GRADE CURRICULAR - 1996

1ª SÉRIE				
Anatomia Aplicada à Educação Física	04	128	Anatomia	ICB
Dança-Educação	04	128	Ed. Física	FEF
Desporto Ind. I (Natação)	04	128	Ed. Física	FEF
Educação Brasileira	04	128	F.P.E.	FE
Ginástica I (Escolar)	04	128	Ed. Física	FEF
Ritmo e Movimento Criativo	03	096	Ed. Física	FEF
Total	23	736		
2ª SÉRIE				
Antropologia Social	03	096	C.Sociais	ICHL
Desporto Coletivo I (Voleibol)	03	096	Ed. Física	FEF
Desporto Coletivo II (Basquetebol)	03	096	Ed. Física	FEF
Desporto Ind. II (Atletismo)	04	128	Ed. Física	FEF
Estrutura Func. Ensino 1º/2º Graus	02	064	F.P.E.	FE
Fisiologia e Cinesiologia Aplicada	04	128	F.H.F.	ICB
Ginástica II (Especial)	03	096	Ed. Física	FEF
Nutrição e Metabolismo	03	096	Nutrição	FEN
* Oficina Experimental	04	128	Ed. Física	FEF
Total	29	928		
3ª SÉRIE				
Biologia Aplicada à Educação	03	096	Pedagogia	FE
Biomecânica	04	128	Ed. Física	FEF
Desp. Coletivo III (Futebol)	03	096	Ed. Física	FEF
Desporto Coletivo IV (Handebol)	03	096	Ed. Física	FEF
Filosofia e Hist. das Atividades Corporais	03	096	Ed. Física	FEF
Fundamentos Básicos da Educação Motora	04	128	Ed. Física	FEF
Fundamentos Básicos da Educação Motora	03	096	F.P.E.	FE
Psicologia Aplicada à Educação	04	128	Ed. Física	FEF
* Oficina Experimental	04	128		
Total	27	864		
4ª SÉRIE				
Didática e Prática de Ensino em Ed. Física	08	256	Ed. Física	FEF
Ginástica III (Adaptada)	04	128	Ed. Física	FEF
Fundam. Básicos do Treinamento Desportivo	03	096	Ed. Física	FEF
Organização e Administração Ed. Fis. e Desportos	02	064	Ed. Física	FEF
Aprofundamentos:				
I - Educação Física Escolar	04	300	Ed. Física	FEF
II - Educação Física Popular	04	300	Ed. Física	FEF
III - Desportos	04	128	Ed. Física	FEF
* Oficina Experimental	04	128		
Total	25	972		

200 HORAS

3.444 HORAS

** ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

TOTAL GERAL DE HORAS

* Oficina Experimental - o aluno optará por esta disciplina a partir da segunda série, preferencialmente nos *Campi* Avançados.

** Atividades Complementares - deverão ser desenvolvidas durante o período em que o discente estiver matriculado no Curso.

Obs.: Aprofundamento - Cada aluno optará apenas por uma área de aprofundamento com 300 horas curriculares. Organização do Trabalho Científico será ministrada em caráter obrigatório dentro de cada área de Aprofundamento, conteúdos de ensino referentes à metodologia do trabalho científico, perfazendo um total de 128 horas, sendo concluído com a defesa da monografia de final de curso, sendo que esta deverá ser entregue em data estabelecida pelo D.E.F., a qual, após sua qualificação, será apresentada publicamente perante uma Banca constituída para tal finalidade.

ANEXO II CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA

EMENTAS:

ANATOMIA APLICADA À EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudo anátomo-funcional do aparelho locomotor e dos sistemas nervosos, respiratórios e circulatórios humanos, dando ênfase aos diferentes aspectos da dinâmica muscular e da anatomia aplicada nas complexas formas do Movimento Humano.

DANÇA-EDUCAÇÃO

Análise do Ritmo e Harmonia dos movimentos corporais desenvolvidos pela Dança considerados como básicos e universalizantes com a introdução de elementos especialmente desenvolvidos e criados pela dança contemporânea brasileira. Estudo dos aspectos conceituais, técnicos e estéticos da dança e de sua influência na Educação e na Cultura Brasileira. Ensino da metodologia e da didática específica para a transmissão dos conteúdos da dança-educacional.

DESPORTO INDIVIDUAL I (Metodologia da natação):

Conhecimento histórico dos fundamentos, dos estilos e das regras básicas. Análise das principais características dos desportos aquáticos, iniciação ao Polo-aquático e ao salvamento de emergência. Atividades práticas visando aprender a metodologia crítica desta modalidade junto à cultura e à sociedade.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

Estudo da educação escolar no Brasil: caminhos e descaminhos. Os movimentos educacionais em defesa do Ensino Público e o processo de construção e organização das diretrizes básicas da educação nacional. Correntes pedagógicas da educação as tendências pedagógicas da

Educação Física no Brasil. A Educação Física Escolar e os Movimentos Populares.

GINÁSTICA I (Escolar):

Estudo dos vários métodos de Ginástica construídos historicamente no campo da Educação Física, em especial os introduzidos no Brasil. Atividades práticas utilizadas pela ginástica escolar e a sua inter-relação com o lazer e a própria alegria no processo de escolarização. A função da Ginástica no processo de ensino/aprendizagem e a didática específica para a transmissão dos seus conteúdos.

RITMO E MOVIMENTO CRIATIVO:

Estudo dos ritmos musicais básicos considerados como universais e os demais ritmos construídos pelo ambiente natural e cultural. Introdução dos ritmos nos processos recreativos da escola (cantigas infantis, jogo, cantigas de roda, folclore popular, dramatizações e representações integradas de movimento corporal e as diversas expressões musicais). Análise de melodias e ritmo sonoros na perspectiva de colaborar com o processo de alfabetização e do desenvolvimento da cultura corporal da criança na construção permanente da expressão da alegria na pré-escola.

ANTROPOLOGIA SOCIAL:

Introdução ao pensamento antropológico e de suas principais correntes teóricas. Análise da cultura como geradora de percepções e concepções de corpo e de cultura corporal. A relação existente entre trabalho, lazer e tempo disponível, como critérios de utilização, consumo e valorização corporal. Estudo da corporeidade humana enquanto fenômeno social gerador de expectativas e respostas sociais.

DESPORTO COLETIVO I (Metodologia do Voleibol):

Conhecimento histórico dos fundamentos e das regras básicas da modalidade técnico esportiva visando o domínio de suas características fundamentais, o método e a didática de transmissão dos seus conteúdos. Participação na organização prática de eventos desportivos e na análise destas na Cultura Desportiva.

DESPORTO COLETIVO II (Metodologia do Basquetebol):

Conhecimento histórico dos fundamentos e das regras básicas da modalidade técnico esportiva, visando o domínio de suas características fundamentais, o método e a didática de transmissão dos seus conteúdos. Participação na organização prática de eventos desportivos e na análise destas na Cultura Desportiva.

DESPORTO INDIVIDUAL II (Metodologia do Atletismo):

Conhecimento histórico das diversas modalidades, seus fundamentos e as regras básicas. Desenvolvimentos de atividades de natureza prática, visando a apreensão dos métodos e da didática para transmissão dos conteúdos. Participação em organização de eventos desportivos. Situar esta modalidade esportiva dentro das demais práticas culturais e sociais.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO (1º e 2º Graus):

Estudo das políticas públicas desenvolvidas no Brasil em especial no pós 64 com a reforma do ensino de 1º, 2º, e 3º Graus. A escola, o ensino compensatório e a formação profissional. Análise da estrutura formal da escola: poder, estrutura democrática e organização do trabalho escolar.

FISIOLOGIA E CINESIOLOGIA APLICADA:

Estudo funcional do organismo humano: biofísica celular, sistemas muscular, nervosos, cardiovasculares, respiratório, digestivo e excretor. Estudo dos órgãos e compartimentos corporais: sangue e equilíbrio hídrico, regulação térmica, glândulas endócrinas, reprodução e metabolismo. Estudo funcional do aparelho locomotor: sinergia muscular e fisiologia articular.

GINÁSTICA II (Especial):

Estudo dos diversos conceitos de saúde física e atividades compensatórias pela via do exercício corporal. Aplicação de um modelo teórico-prático da ginástica para o atendimento às gestantes e/ou idosos. Análise e aplicação dos testes mais utilizados para o controle e a manutenção da saúde física.

NUTRIÇÃO E METABOLISMO:

Introdução ao estudo da Nutrição e da Alimentação: definição, classificação, fontes alimentares, reações químicas e metabolismo dos nutrientes. Noções de energia, Relação entre atividade física normal, rendimento (treinamento) e nutrição.

BIOLOGIA APLICADA A EDUCAÇÃO:

Estudo dos problemas, dos programas e das perspectivas da saúde do Escolar. Fatores biológicos que interferem diretamente no processo de desenvolvimento intelectual e na aprendizagem escolar na rede educacional, dando ênfase à creche, pré-escolar, 1º grau.

BIOMECÂNICA:

Estudo dos fatores estruturais, funcionais e biomecânicos enquanto princípios básicos para análise quantitativa do movimento humano. Análise metodológica dos fatores mecânicos que determinam as características do gesto humano.



DESPORTO COLETIVO III (Metodologia do Futebol):

Conhecimento histórico dos fundamentos e das regras básicas da modalidade técnica esportiva visando o domínio de suas características fundamentais, o método e a didática de transmissão dos seus conteúdos. Participação na organização prática de eventos desportivos e na análise destas na Cultura Desportiva.

DESPORTO COLETIVO IV (Metodologia do Handebol):

Conhecimento histórico dos fundamentos e das regras básicas da modalidade técnica esportiva, visando o domínio de suas características fundamentais, o método e a didática de transmissão dos seus conteúdos. Participação na organização prática de eventos desportivos e na análise destas na Cultura Desportiva.

FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS ATIVIDADES CORPORAIS:

Conhecimento das principais correntes do pensamento filosófico ligados a essência e a existência correlacionando-as ao conceito de Corporeidade e Atividade Corporais. A ciência do Movimento Corporal e as concepções filosóficas provenientes do idealismo e do materialismo histórico. O corpo e a sociedade brasileira: ideologia, dominação e dependência cultural. História da Educação Física brasileira.

FUNDAMENTOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO MOTORA:

Estudo da relação corporal, do conhecimento do corpo e do desenvolvimento motor no processo de aprendizagem escolar. Filogênese e Ontogênese da Motricidade na estruturação do esquema corporal da criança e de sua inter-relação com a descoberta do EU e do domínio do tempo e do espaço. Análise das principais escolas teóricas sobre o desenvolvimento, crescimento e aprendizagem motora e sua influência no desenvolvimento da capacidade cognitiva. Atividades práticas sobre o desenvolvimento infantil e a aplicação metodológica do ensino da educação motora.

PSICOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO:

Estudo do processo de desenvolvimento psicomotor, emocional, cognitivo e social da criança dentro das perspectivas construtivista e interacionista da psico-pedagogia. Análise dos principais fatores geradores de dificuldades de desenvolvimento da inteligência em Piaget, Vigostky e Wallon, outros.

DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA :

Estudo teórico-metodológico da didática geral e sua aplicação específica na área da Educação Física Escolar. Acompanhamento prático dos alunos em processos de Regência de Aulas na rede pública de ensino, em especial no Colégio de Aplicação - UFG.

GINÁSTICA III (Adaptada):

Introdução aos vários aspectos teóricos da formulação da Ginástica Adaptada hoje em uso no Brasil. Características básicas da pesquisa na área e a sua necessidade prática. Aplicação de um modelo de atividade física adaptada para um determinado necessidade. Estimular a implantação de programa de pesquisa aplicadas no setor das deficiências ou descapacidades.

FUNDAMENTOS BÁSICOS DO TREINAMENTO DESPORTIVO:

Introdução aos diversos conceitos sobre o Treinamento e seus objetivos, meios, tarefas básicas e o próprio conteúdo. Estrutura geral dos processos de treinamento e sua interdependência com as capacidades físicas (força, velocidade, flexibilidade, resistência cardiorespiratórias etc...). Princípios gerais da preparação do atleta: intelectual, técnico, tático e psicológico, Planejamento e avaliação do treinamento.

ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO DESPORTO:

Conhecimento geral da organização e da administração da Educação Física e dos Desportos em seu âmbito internacional e nacional. Estrutura, funcionamento e o sistema de poder em desenvolvimento no Brasil. Noções gerais sobre a organização esportiva em Países socialistas. Organização prática de eventos e calendários esportivos.

APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO:

Deve ser compreendido como um momento especial em que o aluno centraliza seus estudos e preocupações sobre um determinado tema, assunto, programa, hipótese etc., com vistas a elaborar uma análise comparativa, descrita, experimental, crítica... sob a forma de monografia para conclusão de sua graduação.

APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

Esta área de aprofundamento tem como norte básico qualquer estudo dedicado às questões relativas à cultura corporal em especial a educação motora, à cultura desportiva como matéria de ensino escolar e, a saúde do escolar como premissas de uma ação pedagógica no recinto da escola ou da rede escolar de Ensino.

APROFUNDAMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR:

Esta área se caracteriza por atividade que envolve a cultura corporal, o lazer, a cultura desportiva, a proteção à saúde e o bem estar das pessoas e da sociedade como um todo. Sua ação acadêmica pode localizar-se num sindicato, num clube, numa academia, numa entidade civil, num programa filantrópico, numa Prefeitura e ou num Programa de Governo etc.

APROFUNDAMENTO EM DESPORTO:

Esta área de aprofundamento se caracteriza especialmente por buscar no interior da própria dinâmica esportiva (conceitos, estrutura, organização, treinamento, condições psicobiológicas, biomecânicas, sociais) a possibilidade de avaliar, criticar, reformular, projetar e experimentar uma dada realidade com vistas a fazer evoluir o próprio desporto.

OFICINA EXPERIMENTAL:

Estudos de natureza prática com vistas ao desenvolvimento da capacidade educativa, da intervenção sócio-cultural e da extensão universitária. Realização de tarefas, atividades ou programas integrados nos *Campi Avançados* e/ou *Projetos de Educação Física Popular* fora dos muros da Universidade.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES:

Devem ser compreendidas como ações desencadeadas a partir dos interesses dos alunos na busca de ampliar o seu conhecimento cultural, técnico, científico e social atinentes à vida Universitária e Profissional, Podem ser traduzidas sob forma de Seminários, Cursos, Palestras, Conferências científicas e em experiências extra-curriculares vinculados a projetos educacionais públicos, colônias de férias e organizações esportivas, com a prévia aprovação do Departamento de Graduação.

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO:

É o resultado de estudos, pesquisas, análise etc., apresentado dentro das normas técnicas exigidas pelo método científico, que expresse um resultado, um ponto de vista, uma tendência ou um novo ponto de partida para novas investigações conceituais, teóricas, metodológicas ou práticas, sob forma de produção científica.

**ANEXO III
DA COMPOSIÇÃO CURRICULAR**

DISCIPLINAS DE FUNDAMENTAÇÃO

Anatomia Aplicada à Educação Física	128 horas
Antropologia Social	096 horas
Educação Brasileira	128 horas
Fisiologia e Cinesiologia	128 horas
Biomecânica	128 horas
Fundamentos Básicos da Educação Motora	128 horas
Dança-Educação	096 horas
Filosofia e História das Atividades Corporais	096 horas
Nutrição e Metabolismo	1056 horas
TOTAL	

DISCIPLINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS:

Psicologia Aplicada à Educação	096 horas
Biologia Aplicada à Educação	064 horas
Estrutura e Funcionamento do Ensino	096 horas
Ritmo e Movimento Criativo	064 horas
Organização e Administração da Educação Física e Desportos	128 horas
Oficina Experimental	256 horas
Didática e Prática de Ensino	800 horas
TOTAL	

DISCIPLINAS TÉCNICO-DESPORTIVAS:

Desporto Ind. I (Natação)	128 horas
Desporto Ind. II (Atletismo)	128 horas
Desporto Col. I (Voleibol)	096 horas
Desporto Col. II (Basquetebol)	096 horas
Desporto Col. III (Futebol)	096 horas
Desporto Col. IV (Handebol)	096 horas
Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo	128 horas
Ginástica I (escolar)	096 horas
Ginástica II (especial)	128 horas
Ginástica III (adaptada)	1.068 horas
TOTAL	

APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO

I - Educação Física Escolar	300 horas
II - Educação Física Popular	300 horas
III - Desportos	200 horas
Atividades Complementares (diversas)	3.324 horas
TOTAL GERAL	

115 /

ANEXO IV
DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS EM EIXOS DE
CONHECIMENTO

I - FORMAÇÃO GERAL

1 - CONHECIMENTO FILOSÓFICO

- História e Filosofia das Atividades Corporais
- Fundamentos básicos da Educação Motora

2 - CONHECIMENTO DA SOCIEDADE

- Educação Brasileira;
- Biologia Aplicada à Educação;
- Psicologia Aplicada à Educação;
- Organização e Administração da Educação Física e do Desporto;
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus;
- Antropologia Social;
- Dança-Educação.

3 - CONHECIMENTO DO HOMEM

- Anatomia Aplicada à Educação Física;
- Fisiologia e Cinesiologia Aplicada;
- Biomecânica;
- Nutrição e Metabolismo;

4 - CONHECIMENTO TÉCNICO

- Ritmo e Movimento Criativo;
- Desporto Individual I (Metodologia da Natação);
- Desporto Individual II (Metodologia do Atletismo);
- Desporto Coletivo I (Metodologia do Voleibol);
- Desporto Coletivo II (Metodologia do Basquetebol);
- Desporto Coletivo III (Metodologia do Futebol);
- Desporto Coletivo IV (Metodologia do Handebol);
- Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo;
- Ginástica I : (Escolar)
- Ginástica II : (Especial)
- Ginástica III : (Adaptada);
- Oficina Experimental;
- Didática e Prática de Ensino.

5 - APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO

- 1 - Educação Física Escolar;
- 2 - Educação Física Popular;
- 3 - Desportos.

6 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES

* Atividades que visam ampliar o acervo cultural, técnico, científico e social do aluno durante a sua formação acadêmica.

Anexo II

ENTREVISTA COM PROFESSORES QUE CONSTITUÍRAM A COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR

Nome:

Data de nascimento:

1. Formação Acadêmica

1.1 - Ano de conclusão do curso de graduação

Instituição:

1.2 - Ano de conclusão pós-graduação:

Instituição:

1.4 - Função:

2. Atuação Profissional

2.1 Instituição de trabalho:

2.2 Anos de exercício da profissão:

2.3 Disciplinas que vem trabalhando:

2.4 Projetos de pesquisa e extensão que desenvolve:

Roteiro de Questões

- 1- Como são propostas, implementadas e avaliadas as reestruturações curriculares na FEF?
 - 1.1 Como de deu o processo de elaboração e proposição do Currículo (projeto curricular - Res 393/95 CCEP)? O que buscou-se garantir enquanto normatização? Quais os objetivos proclamados para o currículo?
 - 1.2 Quais foram os problemas do projeto curricular anterior (normatização)? Quais as perspectivas de superação dos mesmos na res. 393/95?
 - 1.3 Considerando que o currículo da FEF foi normatizado sob a égide da Res. 03/87 do CFE, quais as implicações e contrapontos deste currículo frente as determinações de tal regulamentação legal, especialmente frente a problemas como a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, a orientação no (para o) mercado de trabalho, a separação entre as áreas de conhecimento técnico, da sociedade, do ser humano, filosófico?
 - 1.4 Qual a relação do projeto curricular (Projeto Político-pedagógico) com as reflexões/estudos/proposições desenvolvidas no bojo dos movimentos sociais (movimento pró-formação de educadores no Brasil) na década de 80 e primeira metade de 90?
- 2 Quais os elementos principais que orientam a Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento no Projeto Político Pedagógico da FEF/UFG (matriz teórica, paradigma educacional e científico, objetivos-avaliação, conteúdos- métodos)?
 - 2.1 Quais são os eixos curriculares e como estão organizados, materializados no currículo?
 - 2.2 Qual a concepção de disciplinas curriculares?
 - 2.3 Como são justificadas e legitimadas as disciplinas?
- 3.0 Como estão articulados o ensino/pesquisa/extensão, e a relação universidade/comunidade no currículo?
- 4.0 Como estão organizados os espaço de organização do trabalho pedagógico para a construção (objetivo-avaliação) do projeto político-pedagógico? Como se dá a direção deste projeto curricular?
- 4.1 Que metodologias de organização de trabalho pedagógico são utilizadas nos processo de gestão da FEF em geral?

- 4.2 Como se dá a gestão do problemas de ordem pedagógica e administrativas na FEF, levando-se em conta conselho diretor, Coordenações em Goiânia, Catalão e Jataí, núcleo de aprofundamento, comissões, e ainda, aspectos relativos à hierarquização, burocratização, definição de tarefas?
- 4.3 Como se dá a participação dos alunos na gestão do PPP da FEF?
5. Quais os desafios colocados pelo atual reordenamento legal (LDB, Diretrizes Curriculares) para o processo de OT e produção e apropriação do conhecimento por professores, alunos e funcionários na FEF/UFG?
6. Qual a avaliação sobre a intervenção da FEF-Goiânia no curso de EF do CAC/UFG na gestão de 1998; no que se refere especialmente a articulação do PPP? (Coordenação Interina)?
7. Avaliação das possibilidades do processo de trabalho na construção do PPP no CAC: condições de trabalho, possibilidades de permanência e qualificação, constituição do coletivo político de professores, relação UFG/CAC/prefeitura, relação direção da FEF/curso de E.F. do CAC/ Direção do Campus?

ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFG

Nome da entrevistadora:

Data da Entrevista:

Nome da Entrevistada:

Data de nascimento:

1. Formação Acadêmica

1.1 - Ano de conclusão do curso de graduação:

Instituição:

1.2 - Ano de conclusão pós-graduação:

Instituição:

1.4 - Função:

2. Atuação Profissional

2.1 Ingresso no Curso de Educação Física do CAC/UFG:

2.2 Anos de exercício da profissão:

2.3 Disciplinas que vem trabalhando:

2.4 Projetos de pesquisa e extensão que desenvolve:

Roteiro das Questões

1. Você conhece o Projeto curricular do curso de Educação Física do CAC/UFG? A partir de quais experiências (atividades teórico-práticas) você tomou conhecimento (ou apreendeu) deste projeto curricular?
 - 1.1. Considerando os objetivos gerais do projeto curricular (a nível de normatização), ou seja as condições (competências) que os/as alunos/as (professores/as-em-formação) do curso de Educação Física devem apropriar-se durante o processo de formação:

“Art. 2º - O licenciado em Educação Física deverá:

 - a) Dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;
 - b) Compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;
 - c) Compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo a transformação da sociedade” (Res. – CCEP nº 393/95)

- Na sua avaliação tem-se conseguido alcançar tais objetivos e/ou “perfil” do professor?
- Podemos identificar eixos curriculares a partir desses objetivos? Quais?
 - 1.2 Como são justificadas e legitimadas as disciplinas que desenvolve no currículo? ou seja, qual a importância das disciplinas que você tem desenvolvido para o processo de formação de professores de Educação Física?
 - 1.3 Como você constroe os programas das disciplinas? Quais são os critérios para a construção dos objetivos, da avaliação, da seleção de conteúdos e da forma de trata-los (método)?
 - 1.4 Existe produção de conhecimento no espaço da sala de aula? Com se dá?
 - 1.5 Considerando a indissociabilidade entre o ensino/pesquisa/extensão, e a necessidade de integração Universidade/Comunidade, existem a) condições materiais, b)disposição

pessoal, c) compromisso coletivo e social para desenvolver esta perspectiva de organização curricular no CAC/UFG, em especial no curso de Educação Física?

1.6 Você desenvolve projetos e atividades de pesquisa e extensão? O que tem orientado a construção e o desenvolvimento desses projetos e atividades?

- relação com as disciplinas que trabalha

2 Afinal, tem se construído e garantido um Projeto Político Pedagógico que oriente a Organização do Trabalho Pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física do CAC/UFG? Quais são os elementos principais deste projeto político-pedagógico?

2.1 Existem espaços curriculares de organização do trabalho pedagógico para a construção (objetivo-avaliação) do projeto político-pedagógico? Se existem, quais são e como esses espaços vem sendo organizados?

3 Como se dá a gestão dos problemas de ordem pedagógica e administrativas no âmbito dos espaços de OTP: Conselho Pleno, Assembléia Universitária, Conselho Departamental, Conselho Diretor da FEF, Núcleo de Aprofundamento, Comissões, especialmente frente a aspectos relativos ao trabalho coletivo, à hierarquização, burocratização, definição de tarefas?

3.1 Como se dá a participação dos alunos na gestão do PPP no CAC/UFG?

4. Quais os principais problemas do currículo, que ainda não foram abordados nestas problematizações e que você gostaria de destacar e comentar?

5. Qual a sua avaliação sobre a intervenção da FEF-Goiânia no curso de EF do CAC/UFG na gestão de 1998; no que se refere especialmente a articulação do PPP? (Coordenação Interina)?

6. Importância e participação em organizações representativas, como o Sindicato (ADCAC)?

7. Avaliação das possibilidades do processo de trabalho na construção do PPP no CAC: condições de trabalho, possibilidades de permanência e qualificação, constituição do coletivo político de professores, relação UFG/CAC/prefeitura, relação direção da FEF/curso de E.F. do CAC/ Direção do Campus?

ENTREVISTA COM PROFESSORES DE OUTROS DEPARTAMENTOS QUE DESENVOLVEM TRABALHO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFG

Nome da entrevistadora:

Data da Entrevista:

Nome da Entrevistada:

Data de nascimento:

1. Formação Acadêmica

1.1 - Ano de conclusão do curso de graduação:

Instituição:

1.2 - Ano de conclusão pós-graduação:

Instituição:

1.4 - Função:

2. Atuação Profissional

2.1 Ingresso no Curso de Educação Física do CAC/UFG:

2.2 Anos de exercício da profissão:

2.3 Disciplinas que vem trabalhando:

2.4 Projetos de pesquisa e extensão que desenvolve:

Roteiro das Questões

2. Você conhece o Projeto curricular do curso de Educação Física do CAC/UFG? A partir de quais experiências (atividades teórico-práticas) você tomou conhecimento (ou apreendeu) deste projeto curricular?

1.1. Considerando os objetivos gerais do projeto curricular (a nível de normatização), ou seja as condições (competências) que os/as alunos/as (professores/as-em-formação) do curso de Educação Física devem apropriar-se durante o processo de formação:

“Art. 2º - O licenciado em Educação Física deverá:

d) Dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;

e) Compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;

f) Compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo a transformação da sociedade” (Res. – CCEP nº 393/95)

- Podemos identificar eixos curriculares a partir dos objetivos destacados; na sua opinião, como as disciplinas, em especial aquela que você trabalha, tem desenvolvido esses eixos curriculares? Tem-se garantido as condições para alcançar os objetivos do projeto curricular?

1.2 Como são justificadas e legitimadas as disciplinas que desenvolve no currículo? ou seja, qual a importância das disciplinas que você tem desenvolvido para o processo de formação de professores de Educação Física?

1.3 Como você constrói os programas das disciplinas? Quais são os critérios para a construção dos objetivos, da avaliação, da seleção de conteúdos e da forma de tratá-los (método)?

- 1.4 Existe produção de conhecimento no espaço da sala de aula? Com se dá?
- 2.5 Considerando a indissociabilidade entre o ensino/pesquisa/extensão, e a necessidade de integração Universidade/Comunidade, existem a) condições materiais, b) disposição pessoal, c) compromisso coletivo e social para desenvolver esta perspectiva de organização curricular no CAC/UFG, em especial no curso de Educação Física?
- 2.6 Você desenvolve projetos e atividades de pesquisa e extensão? O que tem orientado a construção e o desenvolvimento desses projetos e atividades?

- 2.1 Existem espaços curriculares de organização do trabalho pedagógico para a construção (objetivo-avaliação) do projeto político-pedagógico do curso de Educação Física. Como tem se dado sua participação? e como esses espaços vem sendo organizados no que se refere ao trabalho coletivo e a interdisciplinaridade?

- 3 Como se dá a gestão dos problemas de ordem pedagógica e administrativas no âmbito dos espaços de OTP: Conselho Pleno, Assembléia Universitária, Conselhos Departamentais, Núcleo de Aprofundamento do curso (especificamente para o professor que participa), Comissões, especialmente frente a aspectos relativos ao trabalho coletivo, à hierarquização, burocratização, definição de tarefas?
- 3.1 Como se dá a participação dos alunos na gestão do CAC/UFG?

4. Quais os principais problemas do currículo do curso de Educação Física, que ainda não foram abordados nestas problematizações e que você gostaria de destacar e comentar?

5. Qual a sua avaliação sobre a intervenção da FEF-Goiânia no curso de EF do CAC/UFG na gestão de 1998?

6. Importância e participação em organizações representativas, como o Sindicato (ADCAC)?

7. Avaliação das possibilidades do processo de trabalho na construção do PPP no CAC: condições de trabalho, possibilidades de permanência e qualificação, constituição do coletivo político de professores, relação UFG/CAC/prefeitura, relação direção da FEF/curso de E.F. do CAC/ Direção do Campus?

ENTREVISTA COM ALUNOS/AS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CAC/UFV

Identificação:

Nome da entrevistadora:

Data da Entrevista:

Nome do/a Entrevistado/a:

Data de nascimento:

1. Formação Acadêmica

1.1 Ingresso no Curso de Educação Física do CAC/UFV:

1.2 Participação no Movimento Estudantil:

1.3 Participação em Projetos de pesquisa e extensão; em especial aqueles vinculados as disciplinas:

1.4 Principais eventos político-acadêmicos que participou:

Roteiro da Entrevista Semi-estruturada

1. Considerando os objetivos gerais do projeto curricular (a nível de normatização), ou seja as condições (competências) que os/as alunos/as (professores/as-em-formação) do curso de Educação Física devem apropriar-se durante o processo de formação:

“Art. 2º - O licenciado em Educação Física deverá:

g) Dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;

h) Compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;

i) Compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo a transformação da sociedade” (Res. – CCEP nº 393/95)

1.1 Você participou de espaços em que foram apresentados, discutidos e estudados os referidos objetivos gerais do projeto curricular? Em caso afirmativo, quais foram esses espaços curriculares e como se constituíram?

1.2 Podemos identificar eixos curriculares a partir dos objetivos destacados: sólida formação teórico-metodológica; escola enquanto espaço privilegiado de intervenção e conhecimento; trabalho como princípio educativo; produção de conhecimento; formação humana articulada a transformação social. Na sua opinião, como as disciplinas tem desenvolvido esses eixos curriculares? Tem-se garantido as condições para alcançar os objetivos do projeto curricular?

1.3 Considerando as disciplinas que você já cursou e as que esta cursando neste ano, quais aquelas que você destaca como mais significativas para o seu processo de formação de professor/a de Educação Física? Em linhas gerais como essas disciplinas estão organizadas?

1.4 Existe coerência entre o programa apresentado pelo professor e o trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina?

1.5 Há produção de conhecimento no espaço das disciplinas? Com se dá?

1.6 Como você avalia: a) condições materiais, b) disposição pessoal, c) compromisso coletivo e social para desenvolver a integração ensino/pesquisa/extensão e a integração

Universidade-comunidade na organização curricular do curso de Educação Física do CAC/UFG?

- 1.7 Você já participou de projetos e atividades de pesquisa e extensão? Em caso afirmativo, como foram organizados e desenvolvidos tais projetos e/ou atividades?
2. Como tem se dado a participação dos alunos nos espaços que tratam dos problemas de ordem pedagógica e administrativas, como: Conselho Pleno, Assembléia Universitária, Conselho Departamental, Núcleo de Aprofundamento, Comissões, especialmente frente a aspectos relativos ao trabalho coletivo, à hierarquização, burocratização, definição de tarefas?
 - 2.1 relação com a direção, professores e alunos
3. Como se dá a participação dos alunos na gestão do Projeto Político-pedagógico no CAC/UFG?
4. Importância e participação em organizações representativas, como o D.A e o C.A?
4. Qual a sua avaliação sobre a intervenção da FEF-Goiânia no curso de EF do CAC/UFG na gestão de 1998; no que se refere especialmente a articulação do PPP? (Coordenação Interina)
6. Quais os principais problemas do currículo, que ainda não foram abordados nestas problematizações e que você gostaria de destacar e comentar?

Anexo III: Documentos da Dissertação 'O Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física do CAC/UFG: o processo de trabalho pedagógico frente as possibilidades de integração ensino-pesquisa-extensão'

Espécie	Título	Autor	Data	Descrição	Págs.
<i>Digitado</i>	<i>Relatório</i>	<i>Direção do CAC/UFG</i>	<i>1999</i>	<i>Relatório do CAC/UFG - 1999</i>	<i>07</i>
<i>Impresso</i>	<i>Home page da FEF/UFG</i>	<i>Secretaria de Graduação da FEF/UFG</i>	<i>23/11/1999</i>	<i>Dados relativos à estrutura, funcionamento e organização da FEF/UFG</i>	<i>04</i>
<i>Digitado</i>	<i>Resolução nº 393/95</i>	<i>CCEP/UFG</i>	<i>05/12/1995</i>	<i>Fixa o currículo pleno do curso de Educação Física</i>	<i>11</i>
<i>Digitado</i>	<i>Documento da comunidade acadêmica do curso de Educação Física</i>	<i>Professores e alunos do curso de Educação Física do CAC/UFG</i>	<i>13/10/1998</i>	<i>Documento da comunidade acadêmica do curso de Educação Física ao Conselho Pleno do CAC/UFG</i>	<i>04</i>
<i>Digitado</i>	<i>Ofício Circular nº 001/98</i>	<i>Diretor FEF/UFG</i>	<i>02/1998</i>	<i>Convocatória da semana de planejamento pedagógico de 1998</i>	<i>02</i>
<i>Digitado</i>	<i>Resolução nº 03</i>	<i>DEF/CEFD</i>	<i>08/02/1992</i>	<i>Regulamenta e estabelece as regras gerais sobre o núcleo de aprofundamento</i>	<i>01</i>
<i>Digitado</i>	<i>Projeto</i>	<i>CPB/INDESP/PMC</i>	<i>1996</i>	<i>Projeto: Centro de Treinamento Paraolímpico</i>	<i>06</i>
<i>Digitado</i>	<i>Projeto de Gestão</i>	<i>Candidata à coordenação do curso de Educação Física do CAC/UFG</i>	<i>1996</i>	<i>Diretrizes de Gestão e Proposta de Trabalho</i>	<i>04</i>
<i>Digitado</i>	<i>Projeto de Gestão</i>	<i>Candidato à coordenação do curso de Educação Física do CAC/UFG</i>	<i>1996</i>	<i>Aos alunos do curso de Educação Física da UFG/CAC</i>	<i>03</i>
<i>Digitado</i>	<i>Ofício nº 036/98</i>	<i>Diretora FEF/UFG</i>	<i>03/03/1998</i>	<i>Comunicado referente à comissão de sindicância instalada no curso de Educação Física do CAC/UFG</i>	<i>01</i>
<i>Digitado</i>	<i>Resolução nº 283/88</i>	<i>CCEP/UFG</i>	<i>01/09/1988</i>	<i>Cria o curso e fixa o currículo pleno do curso de licenciatura em Educação Física</i>	<i>05</i>
<i>Digitado</i>	<i>Resolução nº 300/90</i>	<i>CCEP/UFG</i>	<i>22/03/1990</i>	<i>Fixa o currículo do curso de Educação Física</i>	<i>06</i>
<i>Impresso</i>	<i>Processo de Reforma Curricular</i>	<i>SOC/UFG</i>	<i>1983/1984</i>	<i>Documento referentes ao processo de reforma curricular da UFG de 1984</i>	<i>582</i>
<i>Digitado</i>	<i>Processo nº 23070.011392/94-02</i>	<i>PROGRAD/UFG</i>	<i>09/12/1994</i>	<i>Processo referente a proposta de redimensionamento e ajuste curricular da licenciatura em Educação Física para 1995</i>	<i>28</i>
<i>Digitado</i>	<i>Questionário</i>	<i>Diretor da FEF/UFG</i>	<i>12/1996</i>	<i>Questionário objetivando identificar os principais problemas da organização curricular da FEF/UFG - 1997</i>	<i>05</i>
<i>Digitado</i>	<i>Questionário/Respostas</i>	<i>Professores e alunos da FEF/UFG</i>	<i>02/1997</i>	<i>Resposta ao questionário relacionado à organização curricular: preparatório para semana de planejamento pedagógico de 1997</i>	<i>04</i>
<i>Digitado</i>	<i>Encaminhamentos</i>	<i>Professores e alunos da FEF/UFG</i>	<i>03/1997</i>	<i>Encaminhamentos referentes a semana de planejamento pedagógico de 1997</i>	<i>04</i>