

LANA FERREIRA DE LIMA

**A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

SISBI/UFU



1000193645

**UBERLÂNDIA
2000**

LANA FERREIRA DE LIMA

MON
311.13
L7327
TES/MEM

**A RELAÇÃO TEORIA PRÁTICA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

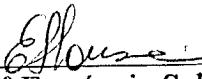
Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rossana Valéria de Souza e Silva.

**UNIVERSIDADE FERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
2000**

COMISSÃO JULGADORA



Profª. Drª. Rossana Valéria de Souza e Silva – Orientadora



Profª Drª Eustáquia Salvadoria Sousa

Profª Drª Sandra Vidal Nogueira

AGRADECIMENTOS

Especialmente à Prof^a Dr^a Rossana Valéria de Souza e Silva, pelos seus profundos e seguros conhecimentos que foram essenciais para a realização desta pesquisa e pela sua amizade sincera, que tantas vezes soube ser compreensiva e companheira.

Ao professor Dr. Apolônio Abadio do Carmo, pelas contribuições, apoio e amizade.

Aos meus familiares, nas pessoas de meus pais Antônio e Alaíde, de meus irmãos Janete, Enzo e Marques, meus avôs Antônio e Aparecida, meus tios, tias e primos, pelo apoio afetivo e credibilidade, apesar dos sacrifícios que lhes impus para poder realizar esta pesquisa.

Às professoras Dr^a Selva Guimarães Fonseca e Dr^a Ilma Passos Alencastro Veiga, pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

À Universidade Federal de Uberlândia, através dos professores e colegas do Programa de Mestrado em Educação, pelo ambiente rico em discussões e estudos importantes para o desenvolvimento deste estudo.

Por fornecer, permitir e facilitar o acesso aos dados desta pesquisa agradeço ao Setor de Arquivo e à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia.

Aos professores, alunos e funcionários do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFU que, independente de suas inúmeras responsabilidades acadêmicas e funcionais, colaboraram, sem restrições, para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

À Lúcia e Paulo Marcos pela disposição em ajudar no momento da coleta de dados.

Ao secretário do Programa de Mestrado em Educação da UFU, Jesus, pelo apoio durante a realização deste estudo.

Aos meus amigos e companheiros, presentes no dia a dia, nas pessoas de Estela, Cristiane, Clarissa, Perciliana, Karine, Graziela, Edna, Dalva, Lucíola, Carla, Robson, pelo companherismo, compreensão, apoio e estímulo que transmitiram em todos os momentos de realização deste estudo.

À CAPES pelo apoio financeiro concedido.

A Deus que me fortaleceu durante todo esse processo.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE SIGLAS.....	xi
RESUMO	xiv
ABSTRACT.....	xvi
INTRODUÇÃO.....	01
1 – Os motivos da escolha do tema.....	01
2 – Procedimentos metodológicos do estudo.....	18
3 – Caracterizando os interlocutores participantes da pesquisa	24
3.1 – Caracterização do corpo docente	24
3.2 – Caracterização do corpo discente.....	28
4 – Organização do estudo.....	31
CAPÍTULO I	
A relação teoria-prática no debate nacional sobre a formação do educador.....	33
1 – Trabalho, Educação, Relação teoria-prática.....	34
2 – A relação teoria-prática na literatura atual.....	41
3 – A relação teoria-prática como centro das discussões e debates realizados sobre a formação profissional.....	56
CAPÍTULO II	
O curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia: contexto histórico do processo de criação e estruturação.....	79
1 – Estrutura e organização curricular do curso de Educação Física.....	91

CAPÍTULO III

Disciplinas curriculares que realizam o estágio de Ensino Vivenciado.....	129
1 – Objetivos propostos nas disciplinas.....	130
1.1 – Objetivos propostos para as disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado.....	130
1.1.1 – Outros objetivos das disciplinas	137
1.2 – Objetivos do Estágio de Ensino Vivenciado.....	139
1.2.1 – Objetivos do Ensino Vivenciado de acordo com os docentes.....	140
1.2.2 – Objetivos do Ensino Vivenciado de acordo com os discentes.....	146
2 – Conteúdos das disciplinas.....	149
3 – Dinâmicas de trabalho.....	157
4 – Formas de avaliação adotadas nas disciplinas.....	161

CAPÍTULO IV

Ensino Vivenciado: concepções/dificuldades/problemas	167
1 – Concepções de Ensino Vivenciado segundo docentes e discentes	167
2 – Dificuldades/problems no Ensino Vivenciado	174
2.1 – Problemas/dificuldades do Ensino Vivenciado segundo os docentes	174
2.2 – Problemas/dificuldades do Ensino Vivenciado segundo os discentes	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
BIBLIOGRAFIA.....	199
ANEXOS	215
ANEXO 1	216
ANEXO 2	218

LISTA DE QUADROS

Página

QUADRO 01 – Distribuição, por período, das disciplinas curriculares que exigem o cumprimento do Ensino Vivenciado.....	22
QUADRO 02 – Distribuição dos professores com titulação de Mestre de acordo com o curso, área de concentração e linha de pesquisa.....	25
QUADRO 03 – Distribuição dos professores por instituição e ano de defesa.....	25
QUADRO 04 – Distribuição dos docentes de acordo com a titulação e disciplinas que ministram.....	26
QUADRO 05 – Distribuição dos professores por ano de ingresso no Departamento de Educação Física/UFU e disciplina.....	27
QUADRO 06 – Total de alunos que exercem atividades profissionais.....	29
QUADRO 07 – Distribuição dos discentes por período e área de atuação profissional.....	30
QUADRO 08 – Participação dos alunos em distintas atividades curriculares.....	31
QUADRO 09 – Disciplinas oferecidas pela Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1973.....	93
QUADRO 10 – Disciplinas oferecidas pela Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1974.....	95
QUADRO 11 – Currículo da Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1975.....	101

QUADRO 12 – Currículo da Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1977.....	104
QUADRO 13 – Novas disciplinas oferecidas pelo Curso de Licenciatura em Educação Física/UFU a partir de 1990.....	117
QUADRO 14 – Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFU que passou a vigorar a partir de 1990.....	118
QUADRO 15 – Objetivos que mais se repetem entre as disciplinas.....	132
QUADRO 16 – Conhecimento/discussão/análise e aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem.....	133
QUADRO 17 – Conhecer/dominar/analisar fundamentos e elementos táticos e técnicos.....	134
QUADRO 18 – Conhecer/analisar regras esportivas e preencher súmulas.....	134
QUADRO 19 – Outros objetivos das disciplinas.....	138
QUADRO 20 – Distribuição das temáticas de acordo com as disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado.....	150
QUADRO 21– Domínio teórico-prático dos fundamentos e elementos técnico/táticos.....	151
QUADRO 22 – Domínio de metodologia e processos de ensino-aprendizagem.....	152
QUADRO 23 – Interpretação de regras esportivas e preenchimento de súmulas.....	153

QUADRO 24 – Outros conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas.....	154
QUADRO 25 – Dinâmicas de trabalho utilizadas nas disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado.....	159
QUADRO 26 – Formas de avaliação utilizadas nas disciplinas.....	162
QUADRO 27 – Concepções de EV de acordo com os docentes.....	169
QUADRO 28 – Concepções de EV de acordo com os discentes, distribuídos por período.....	172
QUADRO 29 – Problemas do EV de acordo com os docentes.....	180
QUADRO 30 – Problemas do EV segundo os discentes distribuídos por períodos e disciplinas	185

LISTA DE SIGLAS

AID	Agency for International Development.
AM	Disciplina Aprendizagem Motora
ANDES	Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior.
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
ATL	Disciplina Atletismo.
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
CEBIM/UFU	Centro de Ciências Biomédicas.
CED	Centro de Estudos e Desenvolvimento.
CEDES	Centro de Estudos e Desenvolvimento da Educação.
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
CEHAR/UFU	Centro de Ciências Humanas e Artes.
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina.
CETEC/UFU	Centro de Ciências Exatas e Tecnologia.
CFE	Conselho Federal de Educação.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa.
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.
DA	Diretório Acadêmico.
DE	Dedicação Exclusiva.
DEEFE/UFU	Departamento de Educação Física e Esportes.
EF	Educação Física.
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.
ENEEF	Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física.
ESEBA	Escola de Educação Básica.
ESP.ADAP.	Disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada.

EV	Ensino Vivenciado.
FMI	Fundo Monetário Internacional.
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
GA	Disciplina Ginástica Artística.
HAND	Disciplina Handebol.
IES	Instituições de Ensino Superior.
ISE	Institutos Superiores de Educação.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC	Ministério da Educação, Cultura e Desporto (Atualmente Ministério da Educação e do Desporto).
NADEP	Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Programas na Área do Esporte, Recreação e Aptidão Física da Universidade Federal de Uberlândia.
NAT	Disciplina Natação.
NEPECC	Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologia de Ensino da Cultura Corporal.
NEPED	Núcleo de Estudos e Pesquisas na Área de Deficiência.
NUTESES	Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes.
ORG. ADM.	Disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desportos.
PCN	Parâmetro Curricular Nacional.
PE	Disciplina Prática de Ensino.
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
SEED/MEC	Secretaria de Educação Física e Desportos.
SESI	Serviço Social da Indústria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UGF	Universidade Gama Filho.
UNE	União Nacional dos Estudantes.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESP	Universidade Estadual Paulista.
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Juventude.
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba.
UnU	Universidade de Uberlândia..
USAID	United State Agency for International Development.
USP	Universidade de São Paulo.
VOL	Disciplina Voleibol.

RESUMO

A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física.

Autora: Lana Ferreira de Lima

Orientadora: Rossana Valéria de Souza e Silva

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a ‘relação teoria-prática’ na formação do profissional da área de Educação Física. Seu objetivo principal foi analisar em que medida a proposta de estágio curricular, denominada de Estágio Supervisionado de Ensino Vivenciado (EV), desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), vem contribuindo para o avanço na direção da unidade teórico-prática no interior do processo de formação. A referida proposta de estágio foi implantada no curso em 1990 com a finalidade de oportunizar aos alunos a prática de atividades de docência durante todo o percurso acadêmico e acabar com o dualismo teoria/prática, disciplinas técnicas/pedagógicas. Contudo, ao longo desses dez anos, nenhum estudo foi feito no sentido de analisar de forma sistemática o desenvolvimento dessa atividade. Assim, mais especificamente buscamos: a) analisar o contexto histórico em que se deu a criação e o desenvolvimento do curso de Educação Física da UFU, caracterizando seus traços essenciais; b) analisar as principais reformulações curriculares sofridas pelo curso explicitando os principais motivos que nortearam essas mudanças; c) analisar os programas das disciplinas, que exigem o cumprimento do EV, procurando identificar seus objetivos, conteúdos, dinâmicas de trabalho e formas de avaliação; d) identificar quais os principais problemas apontados por licenciandos e docentes em relação à unidade teoria-prática, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do EV; e) identificar em que medida o EV tem contribuído para a superação dos problemas relacionados à unidade teoria-prática na formação dos profissionais de Educação Física da UFU. Como procedimento geral de pesquisa procuramos apreender o objeto pesquisa enquanto elemento constitutivo de um contexto mais amplo e complexo e a partir da lógica que orienta a organização do trabalho no sistema capitalista. O âmbito da coleta de dados foi o curso de Educação Física da UFU envolvendo a análise documental e a realização de

entrevistas com docentes e discentes, como forma de complementar as informações necessárias para o estudo. Os resultado evidenciam que se por um lado é possível reconhecermos que a experiência de Ensino Vivenciado do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFU se apresenta, no contexto atual, como uma das mais modernas e ricas alternativas para a superação da dicotomia estabelecida historicamente entre a teoria e a prática, no interior dos cursos de formação de professores, por outro, a mesma não tem conseguido cumprir com o seu papel de mediadora da relação teoria-prática. Isto porque as práticas pedagógicas e o trato com o conhecimento no interior do curso não privilegiam o espaço do estágio como um momento para pesquisa, intervenção e trabalho interdisciplinar.

ABSTRACT

Relationship between theory and practice on the Physical Education teacher formation.

Authoress: Lana Ferreira de Lima.

Counelloress: Rossana Valéria de Souza e Silva.

The aim of this research is the relationship between theory and practice on the Physical Education professional formation. Its main purpose was to analyze in which extension the proposal of training period, named Estágio Vivenciado (EV)¹ in the Universidade Federal de Uberlândia (UFU)² has contributed to the advance towards a theoretical and practical unit within the formation process. This Training Period proposal was implemented in the Course in 1990, in order to put the students in the way of practicing teaching activities all over their academic period as well to eradicate theory/practice and thecnical/pedagogical disciplines dualism's. However, along these tem years, no inquiry was performed in order to analyze in a systematic way this activity development. So, this search has as specific purposes: a) analyze the historical context in which it was the Physical Education Course was created and developed; b) analyze the main curriculum modifications in the Course, explaining the main reasons that have guided these modifications; c) analyze the discipline programs that requires the EV period, trying to identify their purposes, contents, work dynamics and evaluation proposals; d) identify which are the main problems pointed by bachelors and professors concerning to the theory/practice unit, taking special care with the EV period development; e) identify in which extension the EV period has contributed to the solution of problems related to the theory/practice unit in the formation of Physical Education professionals in UFU. As a

¹ Experienced Training Period.

² Federal University of Uberlândia.

general inquiry procedure, we tried to apprehend the search object as a constitutive element of a more spread and complex context under the logic that guides work organization in the Capitalist System. The ambit of data collecting was UFU's Physical Education Course, involving document analysis and interviews to professors and bachelors in order to complement the informations required to this search. The results evidence that although it is possible to accord that the experience of EV Period in the Physical Education Licentiate Course is nowadays one of the more modern and rich alternatives for overdrawing the established historical dichotomy between theory and practice, within the teachers formation courses, this experience has not fulfilled yet its role as a mediator between theory and practice relationship. The reason for this is that pedagogical practices and the knowledge dealing within the Course do not privilege the training period as na opportunity for inquiry, intervention and disciplinary work.

I – INTRODUÇÃO

1 - OS MOTIVOS DA ESCOLHA DO TEMA.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a “relação teoria e prática” na formação do profissional da área de Educação Física (EF). Contudo, está restrita ao âmbito do processo de formação oferecido pelo curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituição de Ensino Superior localizada na região do Triângulo Mineiro - Estado de Minas Gerais/Brasil.

A problemática da relação entre a teoria e a prática, apesar de ter se constituído em alvo de discussões, debates e pesquisas durante muito tempo, ainda hoje representa um dos grandes desafios para os cursos de licenciatura de forma geral e, em especial, para a área de Educação Física. Isto porque, no que se refere à formação para este campo de atuação, no Brasil, podemos dizer que o problema da dissociação teoria-prática está presente desde a criação, em 1939, da primeira Escola Nacional de Educação Física e Desportos do País, tendo em vista que em seu quadro docente (formado basicamente por médicos e militares), já havia claramente expressa uma divisão entre os professores responsáveis por ministrar as denominadas disciplinas teóricas e aqueles incumbidos de ministrar as de caráter prático¹. (MELO, 1995)

Tal divisão na composição do corpo docente refletia, assim, a própria dicotomia presente na forma de organização do trabalho no sistema capitalista, o qual tem como uma de suas características essenciais a separação entre os que pensam, planejam e organizam daqueles que executam as atividades práticas.

¹ Contudo, não podemos deixar de considerar que a dicotomia teoria-prática tem raízes históricas mais profundas. Suas origens estão associadas à divisão da sociedade em classes, à divisão social do trabalho e à consequente separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Sobre essas questões podem ser consultados: PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 11 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991, MANACORDA, M. A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996, MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã (I-Feurbach)*. 8 ed., São Paulo: Hucitec, 1991.

A lógica que orienta o trabalho e a produção e apropriação do conhecimento no capitalismo é portanto a cisão entre o pensar e fazer, concepção e execução, teoria e prática; lógica que manifesta-se no interior das instituições de ensino, por exemplo, através da forma como são organizados e estruturados os currículos dos cursos de licenciatura. Essa forma de organização curricular implica em que o contato dos alunos com a escola, futuro local de trabalho, somente ocorra ao final do percurso acadêmico, durante a realização dos estágios, criando assim a expectativa de aplicar os conhecimentos teóricos à prática, como se estes fossem dois pólos antagônicos, dicotômicos. Nessa forma de entendimento cabe aos alunos receber os conteúdos e posteriormente reproduzi-los, em geral, a-criticamente, em suas práticas profissionais.

Para explicitarmos como surgiu nosso interesse pelo estudo da questão da relação entre teoria e prática, especificamente na formação profissional do professor de Educação Física, consideramos necessário fazer um rápido resgate de nosso percurso acadêmico iniciado no primeiro semestre de 1992, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFU. Isso porque, foi enquanto discente que começamos a perceber determinados problemas que afetavam significativamente nossa formação e, consequentemente, nossa futura atuação como profissional da área de Educação Física. Em breves palavras, poderíamos citar como exemplos:

- A organização estrutural do currículo, o qual apresentava um grande número de disciplinas por semestre letivo (aproximadamente 8 a 10 por período) fato que impossibilitava aos alunos aprofundar seus conhecimentos nos conteúdos referentes a cada uma delas;
- A fragmentação dos conteúdos e a forma vaga com que era estabelecida a conexão inter-disciplinar. A grade curricular apresentava um elenco de disciplinas justapostas e desconexas entre si, embora estivessem ligadas umas às outras por pré-requisitos. Dessa forma, os docentes da área biológica, didático-pedagógica e técnico-desportiva desenvolviam suas atividades de forma isolada, cada qual detendo um conhecimento específico e voltado para o conteúdo da disciplina em si sem fazer referência aos conhecimentos veiculados pelas demais;

- As experiências nas atividades de estágio não eram objeto de uma efetiva sistematização, acompanhamento e avaliação, impossibilitando a discussão dos problemas observados a partir das práticas vivenciadas;
- A falta de sintonia entre os conteúdos programáticos com a realidade concreta em que os futuros docentes iriam atuar.

Pudemos perceber, ainda enquanto discente, que esses fatos não se coadunavam com a nova proposta curricular do curso de Licenciatura em Educação Física/UFU, em vigor desde 1990. A referida proposta implantou a atividade de estágio curricular denominada de Ensino Vivenciado (EV), com a finalidade de proporcionar aos alunos a realização de estágios durante todo o percurso acadêmico a fim de aproxima-los do contexto escolar e, assim, superar a dicotomia teoria-prática, disciplinas técnicas e pedagógicas. Para isso deveria ser possibilitado aos discentes cursar em um semestre letivo disciplinas que abordavam os aspectos técnico-desportivos e, no seguinte, estas mesmas disciplinas enfatizariam os métodos de ensino e a aplicação dos conhecimentos transmitidos. Portanto, os professores ficariam responsáveis não apenas pela transmissão dos fundamentos das modalidades esportivas mas também em trabalhar e desenvolver juntamente com os alunos os métodos de ensino e a aplicação destes.

Apesar da nova proposta curricular, ocorrida em 1990, ter sido implantada com o objetivo de superar essa dicotomia percebíamos que continuávamos vivenciando os conteúdos das disciplinas de forma isolada. Proporcionava-se apenas uma visão compartmentalizada e mecânica tanto do conhecimento da área quanto da ação profissional, não favorecendo uma contextualização em termos de ação-reflexão-ação.

Em função disso, os planejamentos, embora realizados em grupos de três a cinco estagiários, eram elaborados sem uma orientação mais efetiva do docente-supervisor e sem uma reflexão crítica acerca de questões mais amplas do esporte ou mesmo sobre os aspectos político-pedagógicos que interferem no cotidiano da prática escolar.

Dessa forma, quando realizávamos os estágios, desenvolvidos em sua grande maioria com turmas da Escola de Educação Básica (ESEBA) e no próprio campus do curso, acabávamos transmitindo, basicamente, o conteúdo técnico-desportivo, reproduzindo os

saberes adquiridos nas aulas ministradas pelos docentes, bem como os métodos e procedimentos de ensino adotados pelos mesmos.

Apesar disso, tivemos a oportunidade de vivenciar outras experiências que muito contribuíram para despertar nosso interesse pelo estudo da temática da relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física.

Podemos citar, por exemplo, nossa atuação como monitora das disciplinas Metodologia da Pesquisa e Filosofia da Educação. Nessa atividade percebemos, mais concretamente, que o trabalho docente, por seu caráter histórico-social, deve materializar um projeto político-pedagógico em que estejam explicitadas as concepções de homem, sociedade, Educação, Educação Física e Esportes. Através das leituras realizadas e discussões estabelecidas em vários momentos da monitoria, verificamos a necessidade de uma formação mais sólida para o profissional da área da Educação Física, que possibilitasse a superação de dicotomias estabelecidas historicamente, tais como: teoria-prática, corpo-mente, universo técnico-universo pedagógico e, do mesmo modo, fornecesse bases sólidas para uma futura prática docente capaz de intervir na realidade social com vistas à superação de seus inúmeros problemas.

Outro fato relevante em nossa formação, que também contribuiu para a definição de nossos futuros estudos, foi a atuação como revisora das publicações do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes da UFU. Com isso, tivemos acesso ao que já havia sido produzido na área de Educação Física, nos programas de Mestrado e Doutorado de todo o País. Nessa oportunidade lemos mais de 700 resumos de dissertações e teses em Educação Física e Esportes e constatamos que dentre os estudos que tratavam da questão da formação do profissional de Educação Física poucos eram aqueles que tinham como foco central de pesquisa a problemática da dissociação teoria-prática. Tal constatação serviu para aguçar nosso interesse pelas questões relacionadas não só com a formação do professor de Educação Física, mas sobretudo pela temática da relação entre a teoria e a prática.

Entretanto, a experiência de participar do Programa Institucional de Iniciação Científica do CNPq com certeza foi a que contribuiu definitivamente para optarmos por estudar, de forma mais sistematizada, o tema em questão.

Nessa oportunidade desenvolvemos um estudo² que teve por objetivo analisar a situação real de atuação profissional dos egressos que concluíram o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFU entre os anos de 1981-1991, bem como verificar se a formação recebida estava adequada às exigências feitas pela sociedade em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelo profissional da área.

Esse estudo permitiu-nos concluir que a formação recebida pelos discentes não oferecia subsídios suficientes para o exercício da profissão. Isso porque, de acordo com os egressos: os conteúdos das disciplinas, apesar de serem significativos para a preparação profissional eram abordados com pouca profundidade e estavam mais voltados para a formação de atletas do que para a de professores; as avaliações teóricas se resumiam a conceitos e definições, exigindo apenas a memorização em detrimento da ação crítico-reflexiva dos alunos sobre a realidade concreta da área educacional, do contexto social mais amplo e do próprio campo de atuação; as avaliações práticas priorizavam a execução perfeita dos gestos esportivos por parte dos alunos em detrimento da capacidade de ensiná-los; as atividades de estágio curricular não possibilitavam um contato maior com a realidade do contexto escolar, não se constituindo em momentos de estudo, construção e reflexão do fazer pedagógico.

Na concepção dos egressos estudados a formação recebida encontrava-se distanciada da realidade escolar ou seja, havia uma dicotomia entre a teoria e a prática vivenciadas, tendo como consequência uma preparação insuficiente para enfrentar os desafios e problemas que envolvem a atividade docente.

As experiências de ministrar aulas de Educação Física em uma escola da rede particular de ensino, bem como de natação na Secretaria Municipal de Esportes, foram outras situações que contribuíram para que buscássemos desenvolver um estudo que abordasse a problemática em tela.

² Esta pesquisa, intitulada “Estudo dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFU” e desenvolvida no período de agosto/93 a agosto/95, foi publicada nos anais: do VIII CONBRACE, realizado em Belém (1993); do IV Seminário de Iniciação Científica de Uberlândia (1994); da 1^a Reunião Especial da SBPC, realizada em Uberlândia (1994); da 46^a e 47^a Reuniões da SBPC, realizadas em Vitória (1994) e São Luís do Maranhão (1995), respectivamente; do IX CONBRACE, ocorrido em Vitória (1995); e do IV Encontro de Iniciação Científica, em Campo Grande/MS (1995).

Percebíamos que o fato de termos concluído o curso superior não nos auxiliava muito na superação dos problemas vivenciados na prática cotidiana. Por exemplo sentíamos dificuldade em: aplicar conteúdos que não fossem somente de caráter esportivo; integrar os conteúdos das demais disciplinas escolares com as atividades realizadas nas aulas de Educação Física e relacionar as experiências vivenciadas nas aulas com os conhecimentos recebidos durante o processo de formação.

Os problemas percebidos no processo de formação e vivenciados em nossa prática pedagógica nos conduziram ao Programa de Mestrado em Educação da UFU, onde tivemos a possibilidade de refletir e discutir sobre a questão da dissociação teoria-prática na formação profissional. As leituras realizadas, durante esse período, possibilitaram que visualizássemos como a problemática em foco estava sendo tratada no contexto mais amplo da Educação e, em específico, na área da Educação Física e Esportes. Ao mesmo tempo, contribuíram para que melhor delimitássemos a orientação a ser dada à investigação.

Optamos, assim, por desenvolver um estudo que possibilitasse responder à seguinte questão: Qual tem sido a real contribuição da atividade de estágio curricular denominada Ensino Vivenciado para a superação da dicotomia teoria-prática no processo de formação desenvolvido no curso de Licenciatura em Educação Física da UFU?

Um dos primeiros procedimentos que adotamos para o desenvolvimento da pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico com o intuito de explorar os estudos e pesquisas que tratam da relação teoria-prática na formação profissional.³

Verificamos que o debate sobre o tema relação teoria-prática na formação profissional vem avançando no âmbito geral da Educação. Contudo, a dissociação teoria-prática ainda se constitui um desafio a ser superado nos cursos de preparação de professores como atesta, por exemplo, o trabalho de FREITAS (1996a).

Na área da Educação Física, apesar das discussões sobre esta temática terem avançado, ainda são poucos os estudos que têm como objeto central de suas investigações a

³ O levantamento envolveu fontes tais como periódicos da área da Educação em âmbito nacional, tais como: Educação e Sociedade, Teoria e Educação, Tecnologia Educacional, Cadernos CEDES, Em Aberto, Educação e Sociedade e os anais dos encontros das reuniões da ANPEd e ENDIPE. Na área da Educação Física consultamos a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Motrivivência, Revista Motriz, Revista da Universidade Estadual de Maringá e ainda a base de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física.

questão da dicotomia teoria-prática no processo de formação⁴. Fica evidente que a Educação Física vem se mantendo afastada das discussões sobre formação profissional e que pouco questiona sobre: Como os discentes e egressos articulam os conhecimentos adquiridos ao longo do curso com a prática pedagógica que passam a vivenciar? Alunos e professores percebem que a cisão teoria-prática resulta da própria concepção de trabalho e conhecimento dominante no sistema capitalista? Docentes e discentes reconhecem o trabalho como o princípio articulador da relação teórico-prática? É possível fazer do estágio um momento de superação da dissociação teoria-prática?

A escassez de estudos, na área específica da Educação Física, que abordam estas questões, constitui-se em um dos obstáculos para a superação da dicotomia teoria-prática, fato que indica ser cada vez mais necessárias pesquisas que analisem de forma sistematizada quais os pressupostos teóricos-filosóficos que vêm orientando o processo de formação dos profissionais desta área de conhecimento.

A constatação de que poucos estudos têm se voltado para a análise das questões supramencionadas; a preocupação com o despreparo de egressos recém-formados para enfrentar os desafios que se apresentam no cotidiano escolar, mais especificamente na área da Educação Física, bem como a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática no curso de Licenciatura em Educação Física foram os móveis que nos levaram a propor um estudo voltado para a análise da relação teoria-prática no processo de formação profissional.

Entretanto os aspectos que nos levaram a limitar nossa investigação ao curso de Educação Física da UFU referem-se, primeiramente, ao fato de o Ensino Vivenciado, desde o momento de sua regulamentação em 1990, ter se constituído em uma proposta inovadora e avançada em termos de pressupostos teórico-filosóficos, haja vista que atende ao que vem sendo indicado tanto pela literatura nacional e internacional quanto pelas reflexões e debates realizados pela ANFOPE sobre a formação de docentes ou seja, a necessidade de se

⁴ Ao fazermos um levantamento das dissertações e teses, produzidas no período de 1979 a 1997, verificamos a existência de 44 trabalhos que tratavam do tema formação profissional, os quais, em sua maioria, direcionavam suas análises para aspectos como: habilidades essenciais para a formação do professor de Educação Física, educação continuada, organização curricular, perfil do profissional de Educação Física. Dentre estes somente 5 estudos abordavam a questão da relação teoria-prática, estando seus objetivos direcionados à elaboração de propostas para o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e estágio curricular em disciplinas específicas do currículo do curso de Educação Física e ainda para a identificação dos fatores internos e externos que determinam a forma de organização do processo de trabalho pedagógico e da produção do conhecimento na área em questão.

pensar novas formas de organização curricular que possibilitem a teoria e a prática perpassar por todo o curso de formação de professores com vistas a promover, já nos primeiros semestres, a vivência de situações reais de trabalho e a reflexão destas pelos discentes, a fim de se promover não só a superação da dicotomia teoria-prática mas também uma aproximação maior entre a universidade e a sociedade.

Outro aspecto diz respeito ao fato de o Ensino Vivenciado representar um avanço do referido curso em termos de estrutura funcional e organizacional das atividades de estágio em relação às demais licenciaturas da UFU. Isto porque prevalece, ainda, no interior da instituição o modelo tradicional de licenciatura que segue o antigo esquema 3+1 em que cabe à disciplina Prática de Ensino, geralmente oferecida nos últimos períodos dos cursos, a responsabilidade pela aplicação das teorias estudadas à prática vivenciada. Esta característica está presente até mesmo nos cursos criados a partir de 1994.(MENDES,1999)

Assim, enquanto nos demais cursos da UFU os estágios curriculares somente vêm a ocorrer a partir do quarto período, através da disciplina Prática de Ensino, no curso de Educação Física os alunos além de cursarem esta disciplina no sexto período, têm a possibilidade de realizar estágios em disciplinas específicas da área, já a partir do segundo período.

Entretanto, apesar da proposta de estágio supervisionado, denominada de Ensino Vivenciado, apontar para significativas mudanças e contribuições no processo de formação profissional, percebemos, a partir de uma análise sincrética, enquanto ex-aluna e através de discussões informais com discentes bem como por meio dos resultados obtidos com a pesquisa realizada com egressos do referido curso, a existência de alguns problemas no desenvolvimento desta atividade que indicam que a mesma não tem sido encaminhada conforme o que foi estabelecido no documento que a normatiza, como exemplo podem ser citados: a falta de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários, tanto pelo professor da disciplina quanto pelo regente da escola onde a atividade é desenvolvida; a inexistência de um planejamento conjunto entre os professores e alunos; a falta de discussões e reflexões entre professores e alunos sobre as dificuldades vivenciadas por estes últimos e, ainda, a habitual preocupação dos docentes com a aprendizagem, dos futuros professores, dos gestos esportivos em detrimento do processo de aprender a ensinar.

Além disso, o Departamento do Curso de Educação Física, desde a regulamentação do Ensino Vivenciado em 1990, não teve a preocupação em realizar um acompanhamento e avaliação sistemática desta atividade ao longo de dez anos de seu funcionamento.

Por esses motivos nos propomos a realizar o presente estudo com o intuito de analisar esta atividade e identificar problemas existentes em seu desenvolvimento, apurar possíveis distorções e indicar alternativas superadoras para as dificuldades constatadas.

Nesse sentido estabelecemos como objetivo geral analisar em que medida a proposta de estágio curricular, denominada Ensino Vivenciado, vem contribuindo para o avanço na direção da unidade entre a teoria e a prática no interior do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU. Mais especificamente pretendemos:

- A) Analisar o contexto histórico em que se deu a criação e o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação Física, caracterizando seus traços essenciais;
- B) Analisar as principais reformulações curriculares sofridas pelo curso, explicitando os principais motivos que nortearam essas mudanças;
- C) Analisar os programas das disciplinas de Ensino Vivenciado procurando identificar seus objetivos, conteúdos, dinâmicas de trabalho e formas de avaliação;
- D) Identificar quais os principais problemas apontados por licenciandos e professores em relação à unidade teoria-prática, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do Ensino Vivenciado;
- E) Identificar em que medida o EV tem contribuído para a superação dos problemas relacionados à unidade teoria-prática na formação dos profissionais de Educação Física da UFU.

O levantamento bibliográfico nos permitiu identificar que alguns pesquisadores já se detiveram a analisar a relação teoria-prática na formação profissional. Esses estudos estiveram voltados basicamente para a análise da prática pedagógica, para a problemática da PE e estágios supervisionados, indicando a dissociação teórico-prática como um dos

principais aspectos que comprometem a preparação dos educadores. Destacamos, por exemplo, os trabalhos de PIMENTA (1995, 1996) e FREITAS (1996a).

PIMENTA (1995) desenvolveu pesquisa em que analisou as atividades de estágio nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)⁵, buscando identificar possíveis avanços na direção da unidade teoria-prática. Enfatiza que professores e alunos consideram essa atividade importante por possibilitar tomar como objeto de reflexão e discussão os elementos da prática vivenciada, além de propiciar um conhecimento da realidade na qual irão atuar. Entretanto, verificou que embora a Pedagogia e a Didática sejam instrumentos importantes para a viabilização da unidade teórico-prática, a reflexão pedagógico-didática se encontra presente de forma precária nos cursos de formação profissional.

Propõe, frente a essas constatações, que os currículos dos cursos passem a propiciar aos alunos situações que favoreçam captar a práxis educativa no conjunto das relações sociais, na qual está inserida, pois o estudo sistemático desta atividade e suas contradições, conflitos e possibilidades é que servirá de referencial para a elaboração de uma nova práxis.

PIMENTA (1995)

Essa mesma autora publicou artigo no qual explicita que as pesquisas vêm demonstrando que os cursos responsáveis pela preparação de professores, ao desenvolverem um currículo formal com conceitos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, não possibilitam aos alunos apreender as contradições presentes na prática social de educar e, assim, pouco vêm contribuindo para criar uma identidade do profissional docente.⁶ (PIMENTA, 1996)

A autora chama a atenção para o fato de que levando-se em consideração a natureza do trabalho docente, espera-se dos cursos de licenciatura não só a habilitação para o exercício da profissão, mas sobretudo o desenvolvimento de ‘conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem aos futuros docentes construir suas identidades enquanto

⁵ Os CEFAMs foram criados nos anos 80 como um projeto nacional alternativo à Habilitação Magistério, portanto não apresentam características de ensino superior. Entretanto, fazemos referência ao Projeto CEFAM, em nosso estudo, visto que a análise das atividades de estágio desenvolvidas no âmbito do mesmo apontam para a compreensão do estágio como unidade entre teoria e prática.

⁶ Nesse artigo a autora também discute aspectos tais como: formação inicial e continuada, construção da identidade do professor, saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática.

professores e seus saberes-fazeres, a partir das necessidades e desafios que a atividade pedagógica lhes apresenta no cotidiano, bem como desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade e assim poderem reelaborar seus conhecimentos'. Nesse sentido, defende que ao se pensar a formação do professor deve-se fazê-lo englobando a formação inicial e a contínua, o que significa reconhecer este profissional como um intelectual crítico em constante processo de formação e que investiga sua própria prática com vistas a produzir novos conhecimentos. (PIMENTA, 1996, p.75-87).

Por sua vez, FREITAS (1996a, p.54) realizou estudo em que analisou o desenvolvimento da disciplina PE e estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Levantando indagações como: qual a concepção de produção de conhecimento presente na estrutura do curso de Pedagogia? que condições e concepções de trabalho presentes na disciplina PE e estágio supervisionado possibilitam compreender e lidar com a dicotomia teoria-prática no decorrer dos estágios? a proposta da disciplina PE permite aos alunos compreender a organização do trabalho pedagógico inserido no processo de trabalho do modo de produção capitalista? a autora concluiu que a forma marcadamente propedêutica como se estrutura o currículo dos cursos contribui para acentuar a dicotomia entre disciplinas teóricas e práticas, as quais ao serem colocadas em diferentes momentos do percurso acadêmico, contribuem para aumentar o distanciamento entre o aluno e o mundo do trabalho.

De acordo com FREITAS (1996a) tal problemática decorre da própria concepção de conhecimento, presente no interior das IES, que considera ser necessário dominar primeiro a teoria para depois aplicá-la à prática educativa. Enfatiza, diante disso, que a categoria trabalho é o elemento fundamental para se promover a articulação teoria-prática no processo de formação, pois somente tendo como base a vivência do trabalho pedagógico os alunos terão condições de analisar e compreender seus determinantes históricos e desse modo produzir novos conhecimentos.

Na área específica da Educação Física podemos destacar, por exemplo, o trabalho de TAFFAREL (1993). Esta autora discutiu a formação do profissional da Educação Física, e buscou identificar e analisar os fatores internos e externos que produziam e asseguravam uma determinada forma de organização do processo de trabalho pedagógico e de produção e apropriação do conhecimento. Constatou, dentre outros aspectos, que nos cursos de

licenciatura não era privilegiada a produção e apropriação do conhecimento científico o que contribuiu para desqualificar o processo de formação. Verificou, ainda, que existia uma clara distinção, dentro dos cursos, entre os que produzem conhecimento e aqueles que o utilizam, dito de outra forma - entre bacharel e licenciando, pesquisa e ensino, teoria e prática, o que significa dizer que as relações estabelecidas na organização desse processo legitimam as relações sociais do sistema capitalista de produção, acentuando com isso a contradição entre alienação e formação crítica.

Ao se referir à questão específica da dicotomia teoria-prática na organização do processo de trabalho pedagógico durante a formação acadêmica dessa categoria a autora afirma que

“existe uma forma instalada e assegurada de produção e apropriação do conhecimento, de construção de concepções. Existe uma tendência geral no modo de produção capitalista que assumiu formas particulares nos cursos de formação profissional própria ao modo de organização social, política, econômica em que vivemos (...).” (TAFFAREL, 1993, p.44).

Já em relação às expressões e representações dos professores no que diz respeito à unidade teoria-prática, constata que há uma predominância do praticismo, acarretando uma forte oposição entre ambas. Assim

“O modo de conceber a prática relaciona-se ao útil, ou seja, o que caracteriza a relação teoria e prática é determinado de um modo linear peculiar, como um processo de refinamento da técnica pedagógica, para alcançar um progresso e aprimoramento na aprendizagem. Encontramos nestas representações uma relação técnica entre teoria e prática.” (TAFFAREL, 1993, p.114).

Como consequência dessa dicotomia teoria/prática tem-se a fragmentação cada vez maior dos conhecimentos científicos no contexto acadêmico. Com isso, os alunos têm apenas uma idéia muito vaga a respeito do que constitui um conhecimento científico em qualquer área de estudo e de como estes são produzidos.

GALLARDO (1988), também preocupado com a formação do profissional de Educação Física, analisou o currículo de 33 Escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e a relação destes com a Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries

do ensino de 1º grau e identificou, dentre outros aspectos, que embora todos os cursos fossem de Licenciatura as disciplinas de orientação pedagógica eram as menos oferecidas. Para este autor esse fato evidencia uma incoerência na preparação profissional dos professores de Educação Física. Demonstra ainda que os futuros docentes apresentavam incertezas no tocante aos conhecimentos e procedimentos necessários para atuar nos segmentos escolares em estudo, evidenciando que os cursos de preparação profissional não estão formando professores com competência para exercer sua profissão.

O autor explicita, por outro lado, que no processo de formação em Educação Física prevalece a transmissão de conhecimentos em que enfatiza-se os procedimentos didáticos-pedagógicos pré-estabelecidos em forma de seqüências pedagógicas, sem que se promova uma séria análise dos princípios em que elas se fundamentaram, o que contribuiria para que o aluno conseguisse aplicá-los de forma flexível às diferentes situações de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, defende a idéia de que não basta ao aluno saber apenas aplicar os conhecimentos aprendidos, é necessário saber ainda quando, como e por que aplicá-los. Tal atitude implica assim em adotar-se uma concepção e/ou visão da relação teoria-prática onde ambas estejam integradas.(GALLARDO, 1988, p.56-60)

Apesar das contribuições trazidas pelo estudo de GALLARDO, um dos seus limites refere-se ao fato de reduzir a problemática da dicotomia teoria-prática apenas ao modo como são trabalhados os conteúdos pelas disciplinas. O autor não discute, por exemplo, que a própria forma como estas são organizadas na grade curricular expressa implicações mais complexas de natureza sócio-econômico-políticas.

Embora os estudos de GALLARDO (1988) e TAFFAREL (1993) não tivessem como foco central de suas investigações a questão da relação teoria-prática no processo de formação profissional, não podemos deixar de considerar que forneceram grandes contribuições para a área pois evidenciaram que as propostas de reestruturação curricular dos cursos de Educação Física mantiveram acentuados problemas como a fragmentação do conhecimento, a separação entre teoria-prática, a desportivização do currículo, a ênfase no paradigma da aptidão física, a interpretação do esporte enquanto modelo de alto rendimento, fatores estes que contribuíram para o desenvolvimento de uma formação a-crítica, a-histórica e a-científica dos profissionais da área.

O processo de formação na área de Educação Física implica em fatores internos aos cursos e elementos externos que se expressam na própria forma de organização das IES, na estrutura curricular e na própria concepção dos professores no que diz respeito ao que é Educação Física, esporte, educação, homem, etc.

Além dos autores supracitados, outros pesquisadores têm demonstrado interesse na análise da problemática da dicotomia teoria-prática, porém enfatizando em suas investigações aspectos como: o desenvolvimento da disciplina PE e estágio supervisionado nos cursos de Educação Física. Tais estudos tiveram como objetivo propor novas formas de se trabalhar as atividades de estágio curricular com vistas a suprimir a dicotomia teoria-prática.

Nessa perspectiva, temos os estudos de BARBOSA (1986) e CARDOSO (1988), os quais são unâimes em considerar que um dos grandes desafios para os cursos de Licenciatura em Educação Física reside na problemática da dissociação teoria-prática, expressa principalmente na divisão, dentro do currículo, entre disciplinas técnico-desportivas e pedagógicas. Explicitam os autores que o estágio curricular é importante para a formação profissional dos futuros docentes, pois tal atividade permite que os discentes percebam a realidade educacional a partir de experiências concretas de prática docente ou seja, favorece a reflexão e sistematização de conhecimentos a partir da realidade concreta.

Face a isso, procuraram elaborar novas concepções para a estrutura do estágio supervisionado que favorecesse uma formação crítica dos futuros docentes. Para tanto, partiram do entendimento de que muito mais do que explicar o que é a aula de Educação Física e como esta deve ser planejada e avaliada, a atividade de estágio deve propiciar a produção, reflexão e sistematização de conhecimentos que partam do próprio contexto educacional, de forma que os estagiários sejam capazes de atuar como sujeitos críticos, autônomos e independentes.

Estes estudos apontam para a pouca contribuição que a forma tradicional de se desenvolver os estágios oferece para a superação da dicotomia teoria-prática, já que não estimulam nos alunos atitudes de reflexão-ação-reflexão em relação à prática pedagógica realizada.

Preocupação semelhante também identificamos no estudo de TERRA (1996) cujo objetivo foi identificar o impacto político-pedagógico da aplicação de uma proposta de

Projeto de Ensino na disciplina Handebol do curso de Educação Física da UFU. O projeto foi desenvolvido a partir do princípio de que deve-se fomentar nos grupos de estagiários a reflexão e a prática da pesquisa com vistas a se buscar a resolução para problemas vivenciados na atuação profissional. A pesquisa possibilitou evidenciar, dentre outros aspectos, que os alunos conseguem perceber que para concretizarem atuações profissionais compromissadas com a busca da transformação da sociedade não devem restringir suas ações apenas ao ensino das regras, técnicas e táticas esportivas, mas também considerar o conhecimento das determinações sócio-econômico-culturais que interferem no esporte. Propôs, nesse sentido, que para se superar a dissociação teoria-prática na formação profissional sejam proporcionadas situações de ensino que favoreçam, aos discentes, a observação criteriosa da realidade, a ampliação das discussões e a abstração de questões a serem analisadas. Portanto, experiências que possibilitem atitudes de síntese, análise e síntese. (TERRA, 1996, p.109-113)

Esse estudo apresenta a contribuição de buscar promover a formação de docentes crítico-reflexivos na área de Educação Física e dessa forma capacitados a refletir na e sobre suas práticas educativas. Portanto, propõe o desenvolvimento de um processo de formação na mesma perspectiva daquela que vem sendo discutida no âmbito mais geral da Educação, o que representa uma tentativa de superação do modelo tradicional de preparação profissional dominante nos cursos de Educação Física. Entretanto, não destaca questões relacionadas a interdisciplinaridade isto é, aponta para a necessidade de se promover uma alteração curricular no curso estudado a fim de que a proposta seja estendida às demais disciplinas curriculares, porém não deixa claro como estas integrar-se-iam para que realmente a dicotomia teoria-prática fosse superada. Deixa, portanto, implícito que as mudanças ocorreriam isoladamente em cada disciplina.

Outras contribuições, para o debate da temática em foco, foram dadas por autores como MARCELLINO (1995), MELO (1995), DARIDO (1995) e BETTI & BETTI (1996).

MARCELLINO (1995) ao discutir a relação teoria-prática no processo de formação profissional de Educação Física, especificamente na área do Lazer, ressalta que a cisão entre estes termos decorre, por um lado do entendimento do senso comum que, em geral, considera a teoria um discurso desvinculado da realidade concreta e a prática como uma ação desvinculada de toda e qualquer teoria, e por outro lado devido ao fato de que procura-

se superar essa dissociação através da criação de uma ciência específica para a área. Destaca que como consequência dessa separação entre teoria e prática, observa-se nos cursos de Educação Física aulas que se reduzem ao fazer não reflexivo e em manuais que se limitam a descrever atividades sem nenhuma contextualização. Fato que estaria contribuindo diretamente para a formação e atuação de um profissional de ‘categoria inferior’, quando comparado a outros profissionais, bem como para que a Educação Física Escolar não tenha adquirido, ainda, no contexto escolar, o ‘status’ de disciplina pedagógica como as demais.

MELO (1995) a partir de um resgate histórico demonstra que a questão da dicotomia teoria/prática está presente nesta área desde os primórdios da Educação Física brasileira e que a criação de escolas e cursos de formação de professores não só refletiram essa dissociação como também contribuíram para que tal fato persistisse. Cita que elementos indicadores desta dissociação teoria/prática podem ser observados desde a composição inicial do quadro docente da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, o qual era constituído basicamente por médicos e militares, ficando os primeiros responsáveis por disciplinas comumente consideradas teóricas (anatomia, fisiologia, dentre outras) e os últimos por aquelas em geral identificadas como de caráter prático (treinamento esportivo, lutas, esportes).

Assim, segundo o autor, enquanto militares se encontravam voltados para a prática ou seja, diretamente ligados ao ensino, os médicos teorizavam sobre a Educação Física dentro das academias, conferindo, desta forma, a essa área um caráter científico. Essa separação entre teóricos e práticos, no quadro docente, trouxe como consequência o surgimento de determinadas posturas filosóficas e ideológicas como, por exemplo, a falta de diálogo na construção do conhecimento da área e ainda a tendência equivocada de se entender a Educação Física apenas como uma prática destituída de qualquer teoria ou seja, de qualquer reflexão crítica.

Avançando na discussão a respeito da problemática da dicotomia teoria-prática na formação profissional BETTI & BETTI (1996) publicaram artigo em que após caracterizarem os principais modelos curriculares presentes na preparação do profissional de Educação Física propõem um novo modelo baseado no ensino reflexivo, que parte de princípios como: a prática como eixo central do currículo, a utilização de conhecimentos de

profissionais experientes, a adoção de uma concepção ampliada de currículo, a promoção de uma relação dialética entre teoria e prática, implantação da pesquisa desde o primeiro ano de formação, orientação dos alunos, ao longo do curso, por um professor que os estimule a pesquisar sobre a formação que recebem, e integração das disciplinas através de temas que seriam desenvolvidos por todos os docentes, o que caracterizaria o currículo temático.

Por sua vez DARIDO (1995) ao tratar desta problemática parte da discussão de tópicos como: a prática de profissionais formados nas perspectivas Tradicional e Científica, e as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores formados a partir da implementação da proposta curricular baseada no modelo científico. A autora verificou que os profissionais formados na perspectiva científica continuam utilizando, em suas aulas, apenas uma parcela da cultura corporal ou seja, esportes tradicionais. Além disso, sentem dificuldade em aplicar na prática pedagógica os conhecimentos científicos fornecidos na formação acadêmica. Menciona que para superar o afastamento entre teoria-prática, no processo de formação profissional, faz-se necessário a adoção de um currículo estruturado por temas em que se estimule a prática pedagógica desde os primeiros períodos do curso e não apenas ao final da graduação, acompanhada por um professor-supervisor que promova a reflexão na ação.

Esses trabalhos destacam-se por fazerem uma análise da problemática da dissociação teoria-prática no processo de formação a partir do tratamento dado a essa relação dentro dos currículos de orientação tradicional-esportivo e técnico-científico, e por proporem a implantação de um novo modelo curricular baseado no ensino reflexivo e que foge da tradicional estrutura linear de currículo. Portanto, apresentam alternativas para a superação da dicotomia teoria-prática muito próximas daquelas defendidas e propostas por SCHÖN (1995) e GÓMEZ (1995). Apesar disso, os estudos realizados na área da Educação Física, apresentam de forma limitada as raízes da dicotomia teoria-prática ou seja, não tomam como elemento determinante dessa problemática as contradições históricas do modo de produção capitalista que separa os que pensam daqueles que executam, nem tampouco aprofundam a discussão a respeito das determinações sócio-econômico-políticas que explicam essa problemática.

Para a concretização desta pesquisa foram necessários definirmos alguns procedimentos metodológicos que nos possibilassem melhor organizar e encaminhar o desenvolvimento da mesma. A seguir passaremos a descrevê-los.

2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.

Levando-se em consideração os elementos apresentados anteriormente podemos caracterizar essa pesquisa como um estudo de caso, onde o objeto a ser analisado é considerado uma unidade dentro de um contexto mais amplo a ser investigada profundamente. (TRIVIÑOS, 1992; LÜDKE & ANDRÉ, 1986)

Entendemos que numa investigação científica cada fenômeno deve ser compreendido como momento do ‘todo’, desempenhando assim uma função dupla, qual seja: definir a si mesmo e concomitantemente o todo, isto é, conquistar seu próprio significado singular e conferir sentido a algo mais. Pode-se inferir que os fatos isolados são abstrações que somente adquirem sentido e significado quando inseridos numa totalidade (KOSIK, 1976, p.40-41).

Essa totalidade, no entanto, só é conhecida pelo sujeito na medida em que ele se comporta como um ser prático, isto porque cada modo de apropriação dessa totalidade é uma atividade baseada na práxis do homem. Nesse sentido, a totalidade (realidade concreta) só se torna realmente acessível quando o homem no seu processo de conhecimento faz o movimento, a mediação da parte para o todo e vice-versa. O que significa reconhecermos que a marcha do conhecimento não avança em linha reta mas oscila entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente. (KOSIK, 1976, p.21-30).

Pode-se, portanto, considerar que esse processo metodológico tem uma dimensão histórica visto que para se concretizar a apreensão da totalidade faz-se necessário organizar o conhecimento a partir das relações que a constituem e organiza.

Com base nesses pressupostos, procuramos no presente estudo apreender o objeto pesquisado (relação teoria-prática) enquanto elemento constitutivo de um contexto mais amplo e complexo. O que exigiu situarmos a questão da relação teoria-prática no processo de formação profissional do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU a partir da

lógica que orienta o sistema de produção capitalista, visto que a dissociação entre teoria e prática se constitui num aspecto imanente do mesmo – contexto este no qual o objeto pesquisado se encontra inserido.

Nesta perspectiva, cumpre-nos inicialmente esclarecer o entendimento que temos sobre a ‘análise’ para em seguida explicitarmos o nível de abrangência da análise que pretendemos desenvolver neste estudo.

Consideramos análise como sendo todo método ou forma de conhecimento de uma dada realidade, que pode atingir diferentes graus de abrangência, e que consiste em decompor e recompor o todo (objeto, fenômeno) em suas partes constituintes objetivando apreender sua natureza, organização estrutural, funções e inter-relações existentes entre as partes isoladas, incluindo-se aqui os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais.(KOSIK, 1976; DUROZOI, 1993; LALANDE, 1996)

Isto porque, consideramos, que a característica principal do conhecimento reside na capacidade de decompor a estrutura do todo e assim compreender a coerência interna, o caráter específico do objeto analisado, a unidade existente entre as formas isoladas que se interpenetram e influenciam reciprocamente. (KOSIK, 1976, p.9-46)

Partindo desse entendimento estabelecemos os seguintes níveis de abrangência a serem considerados em nosso estudo:

A) Análise das determinações históricas: relacionada à identificação dos aspectos sócio-econômico-políticos e ideológicos que contribuíram tanto para a criação quanto para a estruturação da lógica interna do curso de Educação Física da UFU e do estágio de EV;

B) Análise dos elementos internos: diz respeito à forma de organização, funcionamento e estruturação do curso supracitado e da atividade de EV. Objetivamos com essa análise identificar as características específicas do referido curso, mais especificamente: o perfil do profissional formado, a estrutura curricular, seus objetivos e os do EV, a forma de organização e funcionamento deste último e ainda como vem se processando a relação teoria-prática na dinâmica do curso;

C) Análise dos elementos externos: busca explicitar o contexto em que se desenvolvem as discussões acerca da formação profissional e de modo particular as que fazem referência à

questão da dissociação entre teoria e prática no processo de preparação de docentes, tanto no âmbito de Educação em geral quanto da área em particular.

Assim, para alcançarmos os objetivos da pesquisa os dados foram coletados a partir de três fontes: revisão bibliográfica para aprofundamento a respeito do tema, análise documental e entrevista semi-estruturada a docentes e discentes do curso.

Desta forma, inicialmente, com a finalidade de resgatarmos as discussões e debates realizados sobre o tema em questão efetuamos uma ampla revisão bibliográfica sobre o assunto. Concomitantemente, buscando analisar a condição atual da formação profissional na área da Educação Física, e na tentativa de sistematizarmos a produção científica que discute o tema abordado neste estudo, procedemos a análise de artigos, teses e dissertações. Esse procedimento nos possibilitou verificar a escassez de estudos que possuem como foco central de suas investigações a problemática apresentada.⁷

Para coletarmos as informações gerais sobre a criação, estruturação e organização tanto do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU quanto da atividade de Ensino Vivenciado recorremos ao Arquivo Geral da instituição universitária e à coordenação do referido curso.

As visitas realizadas ao Arquivo Geral nos possibilitaram a aquisição de documentos referentes à criação do curso e reformulações curriculares implementadas. Já as visitas feitas à Coordenação do curso permitiram a obtenção de documentos que tratavam da atual estrutura e organização curricular, objetivos do curso, perfil profissional proposto, desenvolvimento das atividades de estágio curricular, forma de organização e desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas curriculares. Mais especificamente, os documentos considerados foram os seguintes:

- ⇒ regimento interno do curso;
- ⇒ propostas de reformulação curricular;

⁷ Foram consultados e analisados periódicos da área da Educação em âmbito nacional, tais como: Educação e Sociedade, Teoria e Educação, Tecnologia Educacional, Cadernos CEDES, Em Aberto, Educação e Sociedade e os anais dos encontros de destaque na área como das reuniões da ANPEd e ENDIPE. Na área da EF foram consultados: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Revista Motrivivência, Revista Motriz, Revista da UEM. Consultamos ainda a base de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física.

- ⇒ pareceres, memorandos, ofícios e declarações;
- ⇒ normatização do estágio supervisionado no curso de Educação Física;⁸
- ⇒ livros ata das reuniões do Colegiado de Curso;
- ⇒ fichas de disciplinas;
- ⇒ planos de trabalho das atividades de Ensino Vivenciado;
- ⇒ guias e catálogos acadêmicos.

A análise realizada nos guias e catálogos acadêmicos, regimento interno, propostas de alteração curricular, pareceres, memorandos, declarações e normatização do estágio teve por objetivo fazer um resgate histórico do curso apreendendo as relações estabelecidas com o contexto sócio-econômico-político. Ao mesmo tempo teve por finalidade identificar e reunir elementos internos para caracterizar os traços essenciais do curso e da atividade de Ensino Vivenciado, como por exemplo objetivos, perfil profissional, funcionamento, organização curricular, concepções implícitas e explícitas de Educação, Educação Física, esporte, teoria e prática .

Por sua vez, a análise feita nas fichas de disciplinas, encaminhadas pelos docentes no primeiro semestre de 1999, e nos planos de trabalho elaborados para o desenvolvimento das atividades de estágio, teve por finalidade verificar os fins e objetivos do ensino, como se organizam, transmitem e avaliam os conteúdos, se há uma integração destes, como são organizados e avaliados os estágios. Para tanto, foram levados em consideração as ementas, objetivos e a descrição dos programas elaborados pelos docentes.

Tendo em vista os objetivos propostos, a população do estudo envolveu docentes e discentes. Participaram da pesquisa todos os docentes do Departamento de Educação Física

⁸ Único documento encontrado no Departamento do curso que trás a proposta de funcionamento do Ensino Vivenciado

e Esportes que ministram aulas nas disciplinas de habilitação profissional que exigem o cumprimento do estágio de Ensino Vivenciado, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo.

QUADRO 01: Distribuição, por período, das disciplinas curriculares que exigem o cumprimento do Ensino Vivenciado.

DISCIPLINAS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Handebol II *	-	X	-	-	-	-	-	-
Aprendizagem Motora *	-	-	X	-	-	-	-	-
Atletismo: Saltos	-	-	X	-	-	-	-	-
Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada	-	-	-	X	-	-	-	-
Natação: Peito e Golfinho	-	-	-	-	X	-	-	-
Voleibol: Táticas e Técnicas	-	-	-	-	X	-	-	-
Ginástica Artística	-	-	-	-	-	X	-	-
Prática de Ensino	-	-	-	-	-	X	-	-
Organização e Administração da Educação Física e Desportos	-	-	-	-	-	-	X	-

Fonte: Normatização do EV em Educação Física, Uberlândia, 1991.

* Dentre as nove disciplinas analisadas, duas, Handebol II e Aprendizagem Motora, eram ministradas por um mesmo docente. Desse modo, oito (8) professores do curso de Educação Física/UFU fizeram parte da população do estudo.

Fizeram parte, ainda, da população os discentes matriculados no primeiro semestre do ano de 1999, nas disciplinas supracitadas, o que totalizou 218 sujeitos. Inicialmente os alunos foram estratificados por período e disciplina e organizados seqüencialmente por ordem numérica. Em relação a este último aspecto levamos em consideração a seqüência numérica do código de matrícula dos alunos. Em seguida selecionamos em cada estrato um percentual de 20% para compor a amostra. Este percentual correspondeu assim a um elemento da amostra para cada cinco da população. Nesse sentido, o primeiro sujeito a compor a amostra foi escolhido aleatoriamente a partir do intervalo de um a cinco, e a seleção dos demais elementos obedeceu, posteriormente, o intervalo de $n + 5$, até que toda a população envolvida fosse abrangida pelo processo de seleção da amostragem.

Assim, de um total de 218 discentes foi selecionada uma amostra de 51 alunos, distribuídos da seguinte forma:

⇒ Handebol: 08 alunos;

- ⇒ Atletismo (Saltos): 06 alunos;
- ⇒ Aprendizagem Motora: 07 alunos;
- ⇒ Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada: 05 alunos;
- ⇒ Natação (Peito e Golfinho): 04 alunos;
- ⇒ Voleibol (Táticas e Técnicas): 05 alunos;
- ⇒ Prática de Ensino: 06 alunos;
- ⇒ Ginástica Artística de Aparelhos: 06 alunos;
- ⇒ Organização e Administração da Educação Física e Desportos: 04 alunos.

Foram consultados apenas os discentes que estavam cursando as disciplinas correspondentes ao período regular de seus ingressos no curso.⁹

Em seguida, contactamos professores e alunos para expormos os objetivos do estudo e definir dia, local e horário para realização das entrevistas, as quais foram feitas individualmente e aplicadas pela própria pesquisadora, no campus do curso de Educação Física.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e depois organizadas em grupos, cada um trazendo uma idéia central a respeito de estágio, EV, relação teoria-prática, privilegiando-se para tanto a análise quantitativa-qualitativa dos dados.

As entrevistas foram organizadas em duas partes. Na primeira, composta por questões de natureza explicativa, visávamos permitir aos docentes e discentes explicitar seus conhecimentos sobre os objetivos, finalidades e organização do Ensino Vivenciado. Na segunda parte as perguntas, de caráter descritivo, tiveram por objetivo possibilitar aos pesquisados apontar os pontos positivos e os problemas da atividade de Ensino Vivenciado,

⁹ Antes de iniciarmos a aplicação do instrumento de coleta de dados, definimos que seria garantido o sigilo dos nomes dos sujeitos pesquisados.

como este era organizado, planejado e desenvolvido, e ainda apontar sugestões para os problemas destacados.

As questões feitas aos discentes foram as mesmas constantes na entrevista direcionada aos docentes. Nossa objetivo com essa medida foi cruzar e comparar os nexos que se estabelecem entre os dados, obtidos por meio da fala dos sujeitos pesquisados, com aqueles coletados nos documentos, visando com isso identificar os principais pontos de articulação e estrangulamento entre o que estava sendo desenvolvido nas aulas e estágios e o que estava proposto nos programas de disciplinas e na normatização do estágio. Por outro lado, pretendíamos reunir elementos explicativos para a dicotomia teoria-prática no processo de formação do profissional de Educação Física.

3 - CARACTERIZANDO OS INTERLOCUTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Neste item fornecemos informações sobre o nível de qualificação do corpo docente, as atividades curriculares (monitorias, projetos de pesquisa, grupos de estudo e extensão) desenvolvidas tanto pelos professores quanto pelos acadêmicos do curso e faremos referência a algumas experiências profissionais dos discentes.

Algumas dessas informações foram obtidas na última parte da entrevista, denominada ‘dados complementares’.

3.1 – Caracterização do corpo docente.

Das nove disciplinas analisadas duas, Handebol II e Aprendizagem Motora, eram ministradas por um mesmo professor. Face a isso o grupo de docentes pesquisados totalizou oito sujeitos.

Desses docentes seis possuem titulação de Mestre. Três deles desenvolveram seus estudos em programas de mestrado em Educação (um na área de concentração da Filosofia da Educação e dois na área de Educação Escolar). Os outros três professores realizaram

seus mestrados em Educação Física (dois na área de concentração de Educação Física e um na área de Educação Física e Cultura). (QUADRO 02)

QUADRO 02: Distribuição dos professores com titulação de Mestre de acordo com o curso, área de concentração e linha de pesquisa.

CURSO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	LINHA DE PESQUISA	TOTAL
Mestrado em Educação	Filosofia da Educação	-	01
	Educação Escolar	-	02
Mestrado em Educação Física.	Educação Física e Cultura	Análise da Formação em Educação Física, Esporte e Lazer.	01
	Educação Física	Atividade Física e Adaptação.	01
	Educação Física	-	01

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

Esses seis professores com título de Mestre realizaram seus estudos, entre os anos de 85 e 99, nas seguintes instituições: UFU, Unimep, USP, UGF e Unicamp. (QUADRO 03)

QUADRO 03: Distribuição dos professores por instituição e ano de defesa.

ANO	UNIMEP	USP	UGF	UNICAMP	UFU	TOTAL
1985	01	-	-	-	-	01
1991	-	01	-	-	-	01
1996	-	-	01	-	01	02
1997	-	-	-	01	-	01
1999	-	-	-	-	01	01

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

Dentre os oito professores entrevistados dois possuíam apenas especialização, nas áreas de Atletismo e Metodologia do Ensino Superior e Antropologia do Esporte.

Os seis docentes com titulação em nível de Mestrado ministram as seguintes disciplinas do currículo do curso de Educação Física/UFU: Handebol II, oferecida no segundo período; Aprendizagem Motora cursada no terceiro; Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, desenvolvido no quarto período; Natação (Peito e Golfinho) e Voleibol (Táticas e Técnicas), oferecidas no quinto período; Prática de Ensino, no sexto

período; e Organização e Administração da Educação Física e Desportos oferecida no sétimo período do curso. Já os professores especialistas eram responsáveis pelas disciplinas de Atletismo (Saltos), cursada no terceiro período; e Ginástica Artística oferecida no sexto período. (QUADRO 04)

QUADRO 04: Distribuição dos docentes de acordo com a titulação e disciplinas que ministram.

TITULAÇÃO	DISCIPLINAS										TOTAL
	HAND (*)	AM (*)	ATL	ESP ADAP	NAT	GA	PE	VOL	ORG ADM		
Mestrado	X	X	-	X	X	-	X	X	X	07	
Especialização	-	-	X	-	-	X	-	-	-	02	

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

(*) Disciplinas ministradas por um mesmo professor.

O grupo de docentes participante da pesquisa foi admitido no curso de Educação Física/UFU entre os anos de 1973 a 1999 (QUADRO 05), desenvolvendo suas atividades em regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (DE). Dos oito sujeitos entrevistados sete são efetivos e ministram as seguintes disciplinas: Handebol II, Aprendizagem Motora, Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, Natação, Ginástica Artística, Prática de Ensino e Voleibol. Já a disciplina de Organização e Administração da Educação Física e Desportos era desenvolvida por um professor substituto.

Verificamos que três dos oito professores, 37,5% dos docentes participantes da pesquisa, atuam no curso de Educação Física/UFU há 27 anos e ingressaram antes de terem sido iniciadas as discussões acerca da elaboração de uma nova proposta de estágio supervisionado. Puderam, dessa forma, se não acompanhar diretamente o processo de estruturação da proposta do Ensino Vivenciado, pelo menos participar dos debates e pesquisas que levaram à sua implantação informal em 1987 e regulamentação em 1990 na grade curricular do curso. (ver QUADRO 05)

Dentre os outros cinco professores, um (12,5%) ministra aulas no curso acerca de 11 anos e passou a fazer parte do corpo docente um ano antes da efetiva regulamentação do estágio de Ensino Vivenciado no currículo. Os outros quatro (50%) ingressaram no Departamento de Educação Física /UFU após a normatização do Ensino Vivenciado, em 1990, desenvolvendo atividades no curso em períodos que variam de 1 a 8 anos.

Constatamos que no grupo de professores participantes da pesquisa três (37,5%) desenvolviam, no período em que realizamos as entrevistas, funções administrativas tais como: coordenador de curso, chefe e vice-chefe de departamento.

QUADRO 05: Distribuição dos professores por ano de ingresso no Departamento de Educação Física/UFU e disciplina.

ANO	DISCIPLINAS										TOTAL
	HAND (*)	AM (*)	ATL	ESP ADAP	NAT	GA	PE	VOL	ORG ADM		
1973	-	-	X	-	-	-	-	X	-	02	
1974	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1975	-	-	-	-	-	X	-	-	-	01	
1976	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1977	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1979	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1980	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1981	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1982	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1983	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1984	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1985	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1986	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1987	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1988	-	-	-	-	-	-	-	X	-	01	
1989	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1990	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1991	-									02	
1992	X	X	-	-	-	-	-	-	-	01	
1993	-	-	-	X	-	-	-	-	-	01	
1994	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	
1995	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1996	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1997	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
1998	-	-	-	-	-	-	-	-	X	01	
1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes.

(*) Disciplinas ministradas por um mesmo professor.

Além disso, verificamos que dentre os oito professores, que ministram as disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado, seis (75%) estavam desenvolvendo trabalhos em núcleos e/ou grupos de estudo, projetos de extensão, pesquisa e monitorias¹⁰.

A caracterização do corpo docente permite visualizar o nível de inserção dos professores no curso de licenciatura em Educação Física da UFU. Como pôde ser observado apenas um deles era substituto, no momento da realização do estudo. Além disso, esses dados nos possibilitam explicitar que seis dos oito professores são mestres e que 50% dos oito professores atuam no curso a mais de onze anos. Portanto, é possível afirmar que metade dos docentes participantes do estudo tiveram direta ou indiretamente envolvimento com as mudanças curriculares do curso que levaram à instituição do Ensino Vivenciado.

3.2. Caracterização do corpo discente.

No que diz respeito ao grupo de discentes entrevistados todos estavam regularmente matriculados e cursando disciplinas correspondentes ao período de seus ingressos no curso.

Ao serem indagados a respeito de estarem ou não exercendo alguma atividade profissional verificamos que dentre os 51 alunos estagiários 50,98% não exerciam nenhum tipo de atividade profissional. Cerca de 33,33% dos discentes afirmaram estar trabalhando na área da Educação Física em atividades como ginástica em academia, musculação, natação, hidroginástica, recreação, *personal training*, Educação Física Adaptada e Educação Física Escolar. Um total de 7,84% disseram já ter trabalhado na área de Educação Física e outros 7,84% que desenvolviam atividades em outras áreas profissionais. (QUADRO 06).

¹⁰ São desenvolvidos no Departamento de Educação Física e Esportes da UFU (DEEFE/UFU) projetos e atividades de extensão tais como: Programa de Atendimento às Pessoas Portadoras de Deficiência, Escolinhas de Natação e Ginástica Olímpica. O DEEFE/UFU conta ainda com núcleos de estudo e pesquisa, como por exemplo o Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Esportes (NUTESES), o Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Programas na Área do Esporte, Recreação e Aptidão Física da UFU (NADEP), o Núcleo de Estudos e Pesquisas na Área de Deficiência (NEPED), o Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias do Ensino da Cultura Corporal (NEPECC).

QUADRO 06: Total de alunos que exercem atividades profissionais.

EXERCEM OU NÃO ATIVIDADE PROFISSIONAL	NÚMERO DE ALUNOS	%
Não exercem nenhum tipo da atividade profissional	26	50,98
Trabalham na área de Educação Física	17	33,33
Já trabalharam na área de Educação Física.	04	7,84
Atuam em outras áreas profissionais	04	7,84
TOTAL	51	100

Fonte: Entrevistas realizadas com os alunos.

Em relação aos alunos que disseram exercer atividades profissionais fora da área de Educação Física, identificamos as seguintes ocupações: professor particular de matemática, operador de telemarketing, caixa de loja e escriturário em escritório de advocacia.

O QUADRO 07 relaciona o número de alunos por período do curso e por atividades profissionais. Somando-se, em cada período somente o total de discentes que trabalham ou trabalharam tanto com Educação Física quanto em outras áreas, e que estão distribuídos nas diferentes ocupações elencadas verificamos que o maior contingente encontra-se no quinto (seis alunos) e sexto períodos (oito alunos).

Observa-se que a maior quantidade daqueles que não exercem nenhum tipo de atividade profissional encontra-se entre os 2º e 3º períodos da graduação. Um dos fatores que pode explicar esse fato relaciona-se ao maior número de disciplinas a serem cursadas pelos discentes nos quatro primeiros períodos do curso em relação aos demais. Enquanto no 1º, 2º, 3º, e 4º períodos são oferecidas entre oito a dez disciplinas obrigatórias, cursadas nos turnos da manhã e tarde, a partir do 5º este número é reduzido para sete a oito, entre obrigatórias e optativas, o que possibilita aos discentes exercer alguma atividade profissional nos horários em que não têm aula.

QUADRO 07: Distribuição dos discentes por período e área de atuação profissional.

ÁREA DE ATUAÇÃO	PERÍODOS								TOTAL
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
Ginástica de Academia.	-	-	01	-	01	02	-	-	04
Instrutor de musculação.	-	-	-	-	02	01	-	-	3
Natação	-	-	-	-	01	03	-	-	04
Hidroginástica	-	-	01	-	-	-	-	-	01
Personal training	-	-	-	01	-	-	-	-	01
Educação Física Adaptada	-	-	-	-	-	-	01	-	01
Educação Física Escolar	-	-	-	-	02	-	01	-	03
Outras atividades	-	01	01	01	-	01	-	-	04
Já atuou na área	-	-	-	-	-	01	01	-	02
Não trabalha	-	07	10	03	03	04	01	-	28
TOTAL	-	08	13	05	09	12	04	-	51

Fonte: Entrevistas realizadas com os alunos.

Os dados do QUADRO 07 permite-nos considerar que as principais ocupações profissionais desenvolvidas pelos discentes são a ginástica de academia, natação, musculação e Educação Física Escolar.

Quanto ao envolvimento dos alunos em atividades curriculares de monitoria observamos que, dentre os cinqüenta e um alunos entrevistados, quarenta e seis não desenvolviam esse tipo de atividade; quatro estavam envolvidos com monitorias nas disciplinas Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, Dança, Voleibol, bem como na área da musculação através da participação no Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento de Programas na Área do Esporte, Recreação e Aptidão Física da UFU (NADEP); e um já havia sido monitor da disciplina Anatomia.

No que diz respeito à participação em grupos de estudo, dentre os alunos entrevistados, somente um fez referência ao envolvimento com esse tipo de atividade. Apesar disso, 75% dos docentes, responsáveis pelas disciplinas que exigem o Ensino vivenciado, estavam ligados a Núcleos e Grupos de Estudos e Pesquisas, no interior do curso.

A participação em projetos de pesquisa também é ínfima dentre os alunos investigados. Dos cinqüenta e um alunos entrevistados apenas dois afirmaram estar desenvolvendo esse tipo de atividade.

No que se refere à extensão nenhum dos entrevistados fez referência à participação nessa atividade.

O QUADRO 08 permite uma melhor visualização do envolvimento dos alunos nessas atividades.

QUADRO 08: Participação dos alunos em distintas atividades curriculares.

ATIVIDADE	PARTICIPA	JÁ PARTICIPOU	NÃO PARTICIPA	TOTAL
Monitoria	04	01	46	51
Grupos de estudo	01	-	50	51
Projetos de Pesquisa	02	-	49	51
Extensão	-	-	-	-
TOTAL	07	01	-	-
%	13,72	1,96	84,32	-

Fonte: Entrevistas realizadas com os alunos.

Esses dados evidenciam que apenas 13,72% dos alunos entrevistados participavam, durante o período em que realizamos as entrevistas, de alguma das atividades elencadas, e que 1,96% já haviam participado. Em outros termos podemos afirmar que dentre os cinqüenta e um discentes, participantes da pesquisa, apenas 15,65% estavam ou estiveram envolvidos com as atividades acima destacadas.

4 – ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.

Os dados obtidos através do levantamento bibliográfico e da análise do conteúdo dos documentos e entrevistas possibilitaram organizar este estudo em quatro partes.

No Capítulo I discutimos inicialmente a relação trabalho-educação, por entendermos que a categoria trabalho é aquela que melhor explicita como o processo de produção capitalista é incorporado pelo sistema educacional gerando a dissociação entre os que pensam e aqueles que executam, entre a teoria e a prática, disciplinas técnicas e

pedagógicas, portanto, possibilitando apreender como se dá a organização, produção e apropriação do conhecimento no trabalho pedagógico. Ainda nesse capítulo discutimos questões afetas à relação teoria-prática a partir do que vem sendo abordado na literatura, bem como no contexto mais amplo das discussões e debates nacionais sobre formação profissional, realizados em encontros específicos da área da Educação e da Educação Física.

No Capítulo II temos como foco central o curso de Licenciatura em Educação Física da UFU. Nesta parte do estudo, recuperamos a trajetória histórica do curso evidenciando as inter-relações existentes entre o mesmo e o contexto sócio-econômico-político brasileiro. Concomitantemente caracterizamos seus traços essenciais e destacamos os motivos que determinaram as modificações curriculares pela quais passou, bem como aquelas que determinaram a implantação da atividade de Ensino Vivenciado no curso.

No Capítulo III analisamos os programas das disciplinas que exigem o cumprimento do Ensino Vivenciado a partir dos objetivos, conteúdos, dinâmicas de trabalho e formas de avaliação elaborados e utilizados pelos docentes, procurando com isso explicitar a forma como vem sendo conduzido o Ensino Vivenciado.

A concepção de Ensino Vivenciado presente entre os interlocutores da pesquisa bem como os problemas e dificuldades vivenciadas durante a realização do estágio supervisionado, destacados por docentes e discentes nas entrevistas, é o foco central do quarto capítulo.

Na última parte, à guisa de conclusão, apresentamos, a partir das informações adquiridas e das análises realizadas, uma síntese dos dados coletados. Explicitamos as possibilidades de superação da dicotomia existente entre teoria e prática no processo de formação profissional em Educação Física, visando com isso apresentar elementos que contribuam com o debate em âmbito nacional, bem como futuras modificações curriculares dos cursos de Educação Física.

Embora cientes das limitações que envolvem um estudo inicial como este, esperamos poder contribuir não só com o debate acerca da formação de professores mas também ampliar as discussões a respeito da dicotomia teoria-prática, no âmbito específico da área de Educação Física e assim favorecer a sistematização de informações para futuros processos de reformulação curricular.

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO DEBATE NACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR.

Este capítulo tem por objetivo apresentar nosso objeto de pesquisa – relação teoria-prática – inserido no contexto das discussões e debates nacionais sobre formação profissional, realizados em encontros da área da Educação e da Educação Física.

Entretanto, consideramos que o estudo da relação teoria-prática na formação profissional nos indica a necessidade de visualizarmos nosso objeto de pesquisa inserido no contexto das condições sócio-econômicas-políticas que envolvem toda a sociedade e que determinam o processo de preparação dos profissionais da Educação. Assim, entendemos ser necessário discutirmos, em um primeiro momento, alguns aspectos referentes aos condicionantes históricos que explicam como a dicotomia teoria-prática se processa na organização do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições de ensino. Contudo, cabe esclarecermos que nossa intenção não é apresentar uma análise aprofundada das relações que se estabelecem entre o processo de trabalho e a produção de conhecimento desenvolvidos nas instituições de ensino e a organização do trabalho no sistema capitalista. Nossa finalidade é sobretudo explicitar alguns elementos que consideramos relevantes para o melhor entendimento do problema em foco.

Dessa forma, neste capítulo, discutimos inicialmente aspectos relacionados à categoria trabalho e educação com o propósito de destacar elementos teóricos que possibilitem uma melhor compreensão dos determinantes históricos que favoreceram a forma atual de organização do processo de trabalho no modo de produção capitalista, e que determinam e explicam o próprio processo do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das instituições de ensino.

Assim, inicialmente apresentamos uma concepção geral de trabalho na sociedade capitalista. Em seguida discutimos a relação entre trabalho e educação e as novas exigências educacionais do capitalismo. Posteriormente nos atendo, mais especificamente, ao objetivo do capítulo, abordamos a questão da dicotomia teoria-prática a partir dos debates e eventos ocorridos no âmbito mais geral da Educação e em específico da Educação Física.

1 - TRABALHO, EDUCAÇÃO E RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.

Para poder se manifestar como ser humano o homem não pode limitar-se à sua subjetividade, tem que objetivar-se naquilo que produz. Produção esta que associa-se a uma necessidade, a qual por sua vez é suprida através da ação produtiva – do trabalho (VÀZQUEZ, 1977).

Assim, o ato de gerar bens materiais e espirituais para garantir a sobrevivência e prover as necessidades pode ser compreendido como sendo a ação de criar um mundo objetivo e subjetivo. Nesse processo o ser humano acaba produzindo a si mesmo e à própria história da humanidade. Isto porque, ao agir sobre a natureza modificando e adequando-a às suas necessidades de sobrevivência o homem humaniza a si mesmo, modifica a sua própria natureza e torna-se mais consciente desta.

Podemos dizer, nesse sentido, de acordo com MARX & ENGELS (1991) que o primeiro pressuposto de toda a história da civilização humana é a existência de seres humanos vivos e em condições de suprir suas necessidades através da produção dos seus próprios meios de vida.

Nessa perspectiva entendemos o trabalho como sendo todas as formas de atividade humana por meio das quais o homem ao interagir com o meio natural, transforma-o e produz bens materiais e conhecimento sofrendo, concomitantemente, transformações. É assim uma ação exclusivamente humana que contribui não só para gerar produtos que garantirão a sua existência, mas sobretudo para diferenciá-lo dos demais seres vivos. Isto

porque enquanto os animais trabalham por instinto, o trabalho humano se dá de forma consciente e intencional exigindo símbolos e linguagem.

O trabalho tem assim a característica de ser uma ação intencional, pois o homem antecipa mentalmente a finalidade das atividades que irá realizar, o que significa que toda ação verdadeiramente humana requer consciência de uma finalidade. Esta serve como mediadora na relação existente entre o pensamento e a ação a que o indivíduo se propõe executar. Conseqüentemente entende-se como sendo uma das características básicas do trabalho a associação entre os atos de concepção e execução. Outra característica essencial do processo do trabalho é que através dele o homem não só gera objetos materiais como também cria relações humanas, sociais. (VÁZQUEZ, 1977).

Por sua vez, as relações que os homens estabeleceram entre si e com a natureza em cada nova formação social contribuíram para que o processo de trabalho produtivo assumisse, ao longo da história da humanidade, características particulares. Isto significa, por um lado, que a cada mudança ocorrida no modo de produção, concomitantemente, sucederam-se modificações na estrutura organizacional do processo de produção da vida material e espiritual da sociedade e, por outro, que o desenvolvimento social, bem como o político e intelectual é condicionado pelo modo de produção da vida material.

Tal fato é melhor evidenciado, por exemplo, quando se dá a passagem da sociedade primitiva para a sociedade de classes. A primeira assentada na propriedade comum da terra, com indivíduos livres e possuidores de direitos iguais e onde o que era produzido em comum se distribuía igualitariamente entre todos os membros da sociedade. Já a segunda, se caracteriza pelo surgimento da propriedade privada dos bens materiais e pela divisão do trabalho, o que faz com que a atividade espiritual e a material sejam destinadas a indivíduos diferentes.

Temos então a passagem da forma de trabalho em que o indivíduo era detentor do conhecimento e controlava todas as fases da produção (trabalho manual) para aquela em que o processo é dividido em várias etapas (trabalho industrial), cada qual sendo realizada por um operário que fica, assim, destituído do domínio do saber sobre o processo de trabalho a ser executado. Com isso, deixa de se reconhecer nos resultados/produtos de seu próprio trabalho. (VÁZQUEZ, 1977; PONCE, 1991; MARX & ENGELS, 1991)

Tal situação caracteriza assim o que pode ser denominado de ‘alienação da atividade produtiva’ pois ao mesmo tempo em que ocorre a distribuição desigual, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, do trabalho dá-se o mesmo com os produtos resultantes deste. Com isso, a ação produtiva do homem torna-se um poder estranho a ele – poder que o domina ao invés de ser dominado.(MARX & ENGELS,1991). Isto porque o indivíduo, através de seu trabalho, produz objetos nos quais não se reconhece; há uma hierarquia de funções e cargos que fragmenta e especializa o conhecimento a respeito daquela determinada atividade produtiva. (VÁZQUEZ, 1977).

Face a isso e como resultado dessa especialização e fragmentação do conhecimento, no processo de trabalho produtivo, estabelecem-se entre os indivíduos, envolvidos na atividade de produção, relações antagônicas já que os mesmos ocupam posições opostas (capitalistas – detentores do capital e trabalhadores – vendem a força de trabalho). Ocorre desta forma a separação entre a concepção/projetar e a execução, teoria e prática, trabalho manual e intelectual. Tudo que o homem produz torna-se então mercadoria a ser comercializada, inclusive sua força de trabalho que, além de gerar produtos para o dono do capital, é trocada/vendida por salários que irão garantir a aquisição de bens de subsistência ao trabalhador.

No capitalismo, portanto, os trabalhadores são separados dos meios de produção e obrigados a vender sua capacidade de trabalho; há uma subdivisão do trabalho em especialidades produtivas que passam a ser exercidas por diferentes indivíduos, os quais tornam-se incapacitados para realizar totalmente qualquer processo de produção acarretando o barateamento da capacidade de trabalho, e o processo de trabalho é condicionado pelo lucro – mais valia. (SARUP, 1986)

Ao parcelar o trabalho, separando o momento da concepção da execução, o capitalismo buscou controlar o ritmo e a qualidade dos produtos gerados, com a finalidade de elevar ao máximo seus lucros. Tal fato ocasionou também a fragmentação da ciência e com isso nem todas as áreas científicas conseguiram obter o mesmo reconhecimento e valor. Assim, as ciências mais diretamente relacionadas com o processo produtivo, ciências naturais, conseguiram um desenvolvimento e reconhecimento sem precedentes quando comparadas com as de cunho social, fato que tem contribuído para dificultar o estabelecimento de uma relação interdisciplinar entre estas. (FREITAS, 1995)

Temos, então, que a divisão do trabalho em várias funções específicas acarretou não só a fragmentação da ciência como também a cisão desta do processo produtivo. Isto porque ao separar os que pensam, planejam e organizam as tarefas práticas daqueles que as executam, estes últimos ficaram privados da oportunidade de ter acesso ao saber científico. A ciência tornou-se algo estranho aos trabalhadores, os quais ao serem despojados do direito de dominar toda a atividade de produção desumanizam-se e alienam-se em relação aos resultados de suas ações.

Como destacamos anteriormente, ao longo da história da humanidade o trabalho ganhou (e vem ganhando) características particulares determinadas basicamente pela forma como os homens organizam o modo de produção da vida material. Mais recentemente, já neste final de século, o que se observa é que significativas transformações foram implementadas nos campos político, econômico e social com vistas a tentar consolidar o capitalismo, visto que este vem passando por um momento de crise. Tais transformações, embora estejam repercutindo de forma acentuada no âmbito do trabalho, trazendo a este novas exigências, não alteraram as características essenciais do modo de produção capitalista, quais sejam: fragmentação do trabalho em intelectual e manual com a conseqüente hierarquização de funções, divisão, especialização e desqualificação das atividades produtivas.

Para GENTILI (1998) o que caracteriza e define o atual momento do capitalismo é a reprodução de elementos existentes em tendências anteriores sob novas condições ou seja, criou-se uma nova forma de dominação a partir da reprodução de modelos anteriores. Desta forma, o neoliberalismo, que se configura como uma alternativa para a crise do sistema capitalista, representaria

“...antigas formas de dominação que hoje assumem, apenas, novas denominações.(....) Isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. (GENTILI, 1998, p.102)

De acordo com TORRES (1998, p.114-115) o neoliberalismo ou estado neoliberal seriam termos empregados para designar um tipo de estado ‘mínimo’ que surgiu com as experiências de governos neo-conservadores como Margaret Thatcher e Ronald Reagan. Os

governos dentro dessa perspectiva propõem para a reestruturação econômica a redução do gasto público, bem como dos programas considerados gasto e não investimento, venda das empresas estatais, diminuição paulatina da contribuição financeira do Estado nos serviços de educação, saúde, habitação, aposentadorias e a privatização dessas áreas de atendimento social. O que se observa portanto é um desmonte gradativo do tão falado Estado do bem-estar social. Contudo, este mesmo autor considera que para podermos entender o desenvolvimento do neoliberalismo um elemento central a ser considerado é a globalização do capitalismo, a qual está na base das transformações que vêm ocorrendo em termos de economia mundial, respondendo pela readequação da integração econômica das nações, estados e municípios.

Assim, enquanto o antigo modelo econômico capitalista baseava-se em produção padronizada de alto volume, com poucas pessoas (gerentes) controlando o processo de trabalho e com grande número de operários, executando as atividades, a economia globalizada se caracteriza por uma crescente segmentação do mercado de trabalho, pela substituição do pagamento por hora de serviço por uma forma de remuneração que leva em conta a prestação do serviço ou os produtos produzidos, acarretando a elevação da taxa de trabalhadores sem carteira de trabalho. Na busca da elevação da produção a baixos custos investe na instalação de fábricas e indústrias em regiões onde sejam garantidos não só os benefícios de infra-estrutura como também de mão-de-obra altamente qualificada e barata. (TORRES, 1998)

Nesta nova organização da economia globalizada onde o acúmulo de capital é proporcional ao acúmulo de tecnologia de ponta, a maneira fordista/taylorista de estruturar o processo produtivo despede-se do cenário econômico e passa-se a exigir, para este novo contexto que se forma, operários com maior qualificação para lidar com as inovações tecnológicas (informática, microeletrônica, robótica, comunicação), habilidade prática, capacidade de raciocínio abstrato e criatividade.

Entretanto, a incorporação ao processo produtivo de uma nova base tecno-científica ao mesmo tempo em que favorece o crescimento da produtividade e das economias contribui também para a redução do número de postos de trabalho, o aumento do excedente de trabalhadores, da miséria e da fome. Com isso, passa-se a difundir o ideário liberal de que os que estão incluídos no mercado de trabalho devem-no ao seu próprio esforço e

competência. Face a isso aqueles que se encontram desempregados buscam a requalificação profissional por meio da aquisição de competências e habilidades que os tornem competitivos e aptos para se tornarem empregáveis novamente.

De acordo com FREITAS (1993) vivenciamos um momento de reorganização do padrão de exploração da classe trabalhadora, o que tem gerado uma contradição no sistema capitalista: explorar ou educar o trabalhador. Este autor defende que para se pensar a questão da formação do educador sob novas bases é imprescindível ter-se em conta as transformações pelas quais vêm passando o capitalismo, isto porque as mudanças ocorridas em escala mundial, na economia e política, vêm ocasionando o aumento da visão pragmatista da preparação profissional do educador, a exclusão destes profissionais das decisões sobre políticas curriculares; a descaracterização das Faculdades de Educação como o local responsável pela formação desta categoria; a limitação da formação a cursos práticos de curta duração que não enfatizam a reflexão crítica sobre a realidade educacional.

Esses elementos nos possibilitam considerar, de acordo com SAVIANI (1994, p.22), que a educação assim como o trabalho é um fenômeno característico dos seres humanos, visto que pode ser entendida tanto como uma exigência do e para o processo produtivo quanto, ela própria, como um processo de trabalho.

Cabe dizer que o processo de produção da existência humana, via trabalho, resulta em duas categorias de produtos: o material, que se transforma em mercadoria a ser trocada ou vendida nas relações comerciais capitalista, logo após ser criado; e o não-material, que está relacionado à produção de idéias, conceitos, símbolos e que neste caso é consumido no momento em que é gerado ou seja, o ato de produção e o de consumo ocorrem ao mesmo tempo. Nesta última categoria está incluída a educação que, embora esteja relacionada com a produção espiritual, toma como referência para tornar-se efetiva enquanto ato, o saber produzido historicamente pelos homens. (SAVIANI, 1994).

Nessa perspectiva, tendo o trabalho, como uma de suas características essenciais, o fato de ser uma atividade intencional buscando concretizar uma finalidade, o trabalho educativo pode ser entendido como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo o conhecimento cultural construído histórica e coletivamente pela humanidade (saber objetivo) e seu objeto seria por um lado a identificação dos elementos culturais que

precisam ser aprendidos pelo homem e, por outro, a identificação das formas mais adequadas para se alcançar esse propósito. A escola, a partir desse entendimento, seria a instância encarregada de transmitir às novas gerações o conhecimento produzido pela humanidade via relações pedagógicas historicamente estabelecidas entre os homens. Corresponde, assim, à socialização do saber sistematizado, à aquisição de instrumentos que viabilizem o acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 1994)

Entretanto, como aborda FREITAS (1996a, p. 42), apesar de o trabalho produtivo ter determinado o surgimento e o desenvolvimento da instituição escolar, e a educação tomar como referência para sua atividade o conhecimento historicamente construído, o que se constata é que a produção e apropriação do conhecimento vem ocorrendo desvinculada do trabalho concreto, prevalecendo, também, no interior da escola, a fragmentação deste em teórico e prático, manual e intelectual, concepção e execução.

Podemos considerar, assim, que a organização estrutural das instituições de ensino são perpassadas pelas contradições inerentes ao sistema social no qual estão inseridas, o que contribuiu para que o trabalho pedagógico no interior das escolas seja organizado tal como se organiza o processo de trabalho dentro da sociedade. Observamos, face a isso uma hierarquização de funções onde separam-se os que planejam daqueles que executam; professor detentor do saber e aluno aquele que recebe passivamente. (MARTINS, 1995)

Segundo FREITAS (1996a, p.43) essa fragmentação entre concepção e execução manifesta-se, ainda, no interior das universidades através da organização curricular em que fragmentam-se as disciplinas em teóricas e práticas, e enfatiza-se primeiramente a aprendizagem das disciplinas teóricas e posteriormente as práticas. Está presente, por outro lado, na própria estrutura da instituição onde ocorre a divisão entre os departamentos, institutos e os diferentes ramos da ciência. Tal fato contribui, portanto, de acordo com a autora, para determinar a forma como é concebido e produzido o conhecimento no interior dos cursos responsáveis por habilitar os profissionais da Educação.

Infere-se, a partir disso, que escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho social, porém esta cisão entre teoria e prática está mais evidente na organização curricular em que ocorre uma compartmentalização dos conhecimentos e habilidades em matérias. Assim, as atividades práticas obedecem a considerações teóricas as quais são transmitidas primeiramente, ocorrendo portanto uma aprendizagem em que enfatiza-se a

teoria sem a prática e a prática sem a teoria. Tal fato contribui para distanciar a comunicação entre as várias disciplinas curriculares e ainda para desenvolver nos alunos a concepção de que trabalho manual e intelectual são irreconciliáveis, dicotômicos, opostos. A unidade do saber transmitido torna-se para o aluno algo alheio e existente fora do próprio processo de trabalho pedagógico. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989).

O trabalho exprime, portanto, unidade entre concepção e execução, teoria-prática, manual e intelectual, entretanto face à organização capitalista esta unidade se vê fragmentada/cindida durante o desenvolvimento do trabalho realizado no interior das instituições de ensino. Assim, na formação dos professores enfatiza-se a especialização e a submissão destes, durante o percurso acadêmico, a rotinas distantes do conteúdo concreto do trabalho e da vida social. Face a isso a escola acaba por não conseguir preparar profissionais com capacidade de tomar decisões frente a situações imprevistas e resolver problemas complexos que surgem no desenrolar de sua atividade. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989)

Face a essas considerações passaremos no tópico seguinte a abordar a questão da relação teoria-prática a partir do que vem sendo apontado na literatura que trata da temática em questão na área da Educação e Educação Física.

2 - A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA LITERATURA ATUAL.

A análise da literatura que trata da formação do profissional da educação nos permitiu perceber que a sociedade ocidental vem se mostrando preocupada diante dos resultados insatisfatórios dos processos de escolarização e em virtude disso cada vez mais tem voltado sua atenção para o professor, enquanto profissional responsável pela qualidade do trabalho educativo desenvolvido no contexto da aula e da escola.

Segundo GÓMEZ (1995), a formação profissional dos professores tornou-se, atualmente, o principal eixo de discussões e vem dando origem a realização de seminários, congressos, conferências e publicações sobre esta complexa e controvertida temática. Face a isso grande parte dos países ocidentais vem buscando constituir comissões com vistas,

não só, a discutir mas também elaborar propostas de reforma para os anacrônicos e insatisfatórios cursos e Instituições de Ensino Superior (IES) responsáveis pela formação destes profissionais.

No cenário internacional faremos referência, a título de exemplo aos estudos de NÓVOA (1995), SCHÖN (1995) e GÓMEZ (1995). Estes autores, ao discutirem questões que envolvem o processo de formação de docentes propõem um novo modelo de formação inicial baseado no ‘ensino reflexivo’, com vistas a formar um profissional que reflita antes, durante e após sua prática educativa.

NÓVOA (1995) discute a consolidação da profissão docente em Portugal. Faz referência aos debates mais recentes sobre formação de professores e argumenta que esta vem ocorrendo dentro da lógica da racionalidade técnica-instrumental que inviabiliza o desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Face a isso defende a idéia de que deve-se modificar a forma como vem sendo orientado o processo de formação, por entender que este não se dá apenas pela acumulação de conhecimentos e técnicas científicas, mas também por meio de um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas realizadas. Nesse sentido, enfatiza que a formação de professores deve basear-se na articulação entre a prática e a reflexão sobre esta, pois considera a investigação e a reflexão crítica das práticas educativas aspectos inerentes ao processo de formação.

Também SCHÖN (1995), nessa mesma perspectiva, destaca que os programas de formação de professores oferecem poucas contribuições aos futuros docentes, no momento destes lidarem com as dificuldades do contexto educativo, visto que prevalece no interior das universidades a lógica da racionalidade técnica-linear, que privilegia inicialmente a aprendizagem da ciência de base, em seguida a ciência aplicada e por último a aplicação dos conhecimentos recebidos, via estágios, aos problemas que lhes são apresentados, sem que seja favorecida uma reflexão na e sobre a prática. Salienta, face a isso, que no processo de formação deve estar incluído um forte componente de reflexão a partir das situações práticas reais, pois considera que o conhecimento recebido somente terá validade se for combinado com a prática profissional desenvolvida em condições reais e se estiver integrado a uma atitude de refletir na e sobre a ação. Defende, nesse sentido, a idéia do aprender-fazendo, da prática como fonte de conhecimento viabilizado pela experimentação e reflexão das ações.

A preocupação com a necessidade de se favorecer a formação do professor como um profissional reflexivo é também uma constante nos trabalhos de GÓMEZ (1995). Este autor ressalta que o modelo de racionalidade técnica-instrumental, adotado pela grande maioria dos programas de formação de professores seria o elemento principal a impossibilitar os futuros docentes de realizarem uma reflexão crítica da realidade, bem como inviabilizando o desenvolvimento e a criação de métodos e soluções para lidar com as diferentes situações-problemas presentes no dia-a-dia do exercício profissional. A formação estaria, neste caso, se restringindo basicamente à reprodução e transmissão de conhecimentos, sem a preocupação em fornecer aos alunos condições de autonomia e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

De acordo, ainda, com este autor essa concepção racional técnica-linear e instrumental que impregna os processos organizacionais dos cursos profissionais e, inclusive, o de professores, teria como base o positivismo. Em virtude disso, se fundamentaria na idéia de que o desenvolvimento das competências profissionais deveria vir após o conhecimento científico básico e aplicado, pois entende-se que enquanto não se houver aprendido estes não se terá condições de aprender as competências e capacidades de aplicação. Neste modelo dá-se, portanto, inevitavelmente, uma separação entre a investigação e a prática ou, em outros termos, entre a atividade teórica e a prática, com isso desenvolve-se a imagem do profissional-professor como um técnico especializado que, para uma intervenção eficaz, aplica as regras originadas a partir do conhecimento científico, sistemático, instrumental. (GÓMEZ, 1995)

A partir dessas idéias GÓMEZ (1995) nos explicita que tem se tornado cada vez mais evidente o progressivo distanciamento entre a produção teórica das IES e a prática cotidiana do profissional. Isto porque as ciências, que seriam responsáveis pela produção do conhecimento básico necessário à prática do profissional docente, vêm produzindo conteúdos cada vez mais fragmentados os quais por sua vez não estariam se tornando de forma efetiva em instrumentos orientadores da prática docente. Neste sentido podemos dizer de acordo com este autor que

“....o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento acadêmico, que se aloja, não na memória semântica,

significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual" (GÓMEZ, 1995, p.108).

As análises desenvolvidas por esses autores, permite-nos identificar que mais do que aprofundar as lacunas entre o conhecimento das ciências básicas e o das aplicadas ou tecnológicas, o que o atual desenvolvimento das ciências vem provocando de mais significativo nos programas de formação de docentes é a ampliação do abismo entre a teoria e a prática, visto que esta última, enquanto atividade de estágio curricular, é trabalhada no final do percurso acadêmico, quando então julga-se que o aluno já adquiriu conhecimento científico suficiente para intervir no meio.

De acordo com SCHÖN (1995), nas discussões sobre formação de professores passou-se a enfatizar a epistemologia da prática nos processos de desenvolvimento profissional.

Observa-se, portanto, uma preocupação crescente, na atualidade, especialmente entre os autores citados, em se formar docentes prático-reflexivos com maior poder de autonomia e decisão, e que aprendam a partir da investigação, análise e interpretação da própria atividade docente. Por criticarem o paradigma do racionalismo técnico que orienta os processos de preparação profissional e proporem, em contraposição, uma formação baseada na reflexão a partir de situações práticas reais, estes autores têm se constituído em referências importantes para estudos, pesquisas e debates, realizados em nosso País, sobre essa temática.

Em âmbito nacional verificamos que nos últimos vinte anos intensificou-se o foco na formação docente. Isto porque a formação de educadores está passando por um momento de revisão substantiva e de crise, o que se deve a fatores como por exemplo o questionamento do papel exercido pela educação na sociedade, a falta de clareza sobre a função do educador, a saturação do mercado de trabalho, a falta de uma formação teórico-prática educativa, entre outros. Tais fatores, sem dúvida explicitam um quadro que exige uma tomada de posição urgente por parte dos educadores no que diz respeito à redefinição do sistema de formação de professores.

Entretanto, dentre os problemas levantados um que vem sendo considerado por alguns estudiosos como o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação destes profissionais, e que quando analisada mais detidamente evidencia não ser

uma problemática nova, mas que tem estado presente na história do pensamento humano, e mais especificamente no que concerne ao campo da Filosofia, é a questão da dicotomia entre a teoria e a prática vivenciada.

Ao nos referirmos à questão da dicotomia teoria-prática no processo de formação convém lembrar que tal problemática reflete as contradições presentes na sociedade em que vivemos, que adotando o sistema capitalista como forma de organização sócio-econômico-política, privilegia a separação entre trabalho manual e intelectual, teórico e prático. Assim, podemos considerar que as modificações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho têm trazido, consequentemente, novos desafios para a área da Educação.

Nessa perspectiva identificamos contribuições, para o aprofundamento nas discussões sobre a formação profissional de educadores, por exemplo, no trabalho de PEREIRA (1996). Esse autor discute como a conjuntura atual repercute na formação do educador e o que vem sendo pesquisado sobre o tema ‘formação de professores’. Com o objetivo de explicitar e analisar a situação atual dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras procurou detectar os principais problemas enfrentados pelas licenciaturas, bem como identificar as representações de professores e alunos sobre o ensino e pesquisa e seus reflexos para os cursos de licenciatura. O autor constatou que: os cursos de licenciatura estão entre os menos prestigiados das universidades; a contribuição das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas na formação de docentes não tem sido muito expressiva; prevalece no âmbito das universidades a concepção de que o ensino está associado à transmissão de conhecimentos e a pesquisa ao estudo sistemático, organizado, explicativo e reproduutor de novos conhecimentos.

PEREIRA (1996, p.261) concluiu que ocorreram importantes mudanças na forma de conceber a formação do educador, o qual passou a ser visto não mais como mero transmissor de conhecimentos, mas acima de tudo como profissional político e reflexivo. Ressalta, contudo, que apenas a mudança na maneira de se pensar a formação de professores não possibilitou modificações significativas nos cursos incumbidos de habilidades, pois persistem ainda muitos problemas os quais, independentemente da área de conhecimento, são comuns em todas as licenciaturas. Face a isso, propôs que no processo de formação profissional ensino e pesquisa sejam trabalhados de forma integrada, com vistas a preparar um docente reflexivo, sendo necessário para tanto que sejam

proporcionadas aos discentes mais experiências com o desenvolvimento de pesquisas, pois somente dessa forma se conseguirá formar educadores que compreendam a sistemática da produção de conhecimentos científicos como um aspecto inerente de suas práticas pedagógicas.

Ao situarmos especificamente a questão da relação teoria-prática no processo de formação profissional no contexto da Educação nacional verificamos que muitos pesquisadores têm voltado suas atenções para esta temática, contribuindo, assim, não apenas com a discussão em torno da problemática da cisão entre estes dois aspectos como também apresentando novas perspectivas para sua superação.

Nessa perspectiva podemos destacar os trabalhos de FRACALANZA (1982), PICONEZ (1991), MIRANDA (1992), FÁVERO (1993), MARTINS (1995), CANDAU & LELIS (1996).

FRACALANZA (1982) desenvolveu estudo em que teve como objetivo investigar a história da disciplina PE, explicitando aspectos como: época em que foi incluída nos cursos de formação de professores, os motivos que levaram à sua inclusão nos currículos e as transformações pelas quais passou em função dos determinantes políticos, econômicos e sociais. Para a realização do estudo analisou, ainda, trabalhos que versaram sobre o tema da PE a fim de verificar as posições assumidas pelos autores frente às contradições presentes nesta disciplina.

A autora enfatiza, dentre outros aspectos, que embora a Prática de Ensino e o estágio curricular revelem-se de extrema importância para a preparação do professor, ambos apresentam muitos problemas que se repetem com regularidade e pequenas variações locais, em função das melhores ou piores condições que cada situação apresenta. (FRACALANZA, 1982, p.06).

Constatou, que a Prática de Ensino, em grande parte dos cursos de licenciatura, apresenta-se como a fase terminal do processo de formação, durante a qual o discente deve aplicar, em situações de docência, os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores do percurso acadêmico. Por sua vez, a atividade de estágio curricular ao ser desenvolvida de acordo com o modelo tradicional que parte inicialmente da observação, em seguida participação (ou semi-regência) e finalmente regência, que representa uma dentre outras tantas formas de concretização da prática de ensino, não é vista como a mais adequada para

se realizar o treinamento didático-prático dos futuros docentes, o qual é considerado como a principal finalidade da disciplina. (FRACALANZA, 1982, p.155)

O trabalho supracitado apresenta, assim, em nosso ponto de vista, grande contribuição, pois ao fazer uma investigação sobre a história da Prática de Ensino, revela-nos a razão de ser de muitos problemas que são enfrentados, atualmente, no que diz respeito à relação teoria-prática no processo de formação. Além disso, evidencia que dentre as linhas de orientação determinantes na PE e nos estágios vem prevalecendo aquela de caráter técnico-instrumental, à qual GÓMEZ (1995) e SCHÖN (1995) fazem referência.

PICONEZ (1991), por sua vez, discute a questão da dicotomia teoria-prática a partir da identificação da existência de um descompasso entre a legislação que trata da formação pedagógica dos profissionais da Educação e a forma como esta é desenvolvida nos cursos. Considera que o conhecimento da realidade do contexto escolar, não tem possibilitado que sejam realizadas reflexões sobre a prática vivenciada nem a reconstrução das teorias aprendidas. Enfatiza, a necessidade de se promover uma aproximação maior de disciplinas como Didática e Prática de Ensino com as demais disciplinas curriculares para que se favoreça, aos discentes, a compreensão das dimensões histórico-sócio-políticas do processo de ensino. Ressalta, ainda, que o estágio é o eixo que pode articular a teoria à prática, devendo por isso ser visto como um espaço de produção de conhecimento e não apenas limitado à transferência ou aplicação de conteúdos específicos.

Corroborando com tal discussão, MIRANDA (1992) realizou estudo que teve por objetivo apresentar uma proposta de condução das disciplinas Didática, Prática de Ensino e estágio supervisionado na habilitação específica do Magistério no 2º Grau, com vistas a propiciar o desenvolvimento de conteúdos vinculados à prática pedagógica dos alunos-estagiários. Essa autora salienta que face a acontecimentos de ordem política, econômica, social e cultural, o conteúdo das disciplinas em foco passou por várias mudanças, porém não foram tão significativas a ponto de contribuir para uma nova organização e redimensionamento dos mesmos, com a finalidade de direcioná-los para a prática pedagógica desenvolvida pelos futuros docentes nas escolas.

Menciona que dentro da disciplina Didática a discussão e organização dos conteúdos sempre se desenvolveram a partir de ‘uma visão de escola estática, justificando os problemas educacionais à luz de concepções pedagógicas desvinculadas da sociedade’.

Face a isso, no momento em que o aluno parte para a aplicação prática dos conteúdos aprendidos surgem os problemas entre a teoria estudada e a realidade vivenciada, de forma que as contradições e problemas, presentes durante a atividade do futuro-docente, evidenciam que as técnicas e procedimentos aprendidos não são aplicáveis a qualquer realidade ou situação, e que a formação recebida apresenta lacunas que comprometem a própria atuação profissional. (MIRANDA, 1992, p.20)

Destaca, nesse sentido, a necessidade de se dar ênfase, no processo de formação profissional, a um trabalho coletivo que envolva os docentes, discentes e professores dos locais onde se realizam as atividades de estágios, e que se oportunize a discussão da prática pedagógica vivenciada à luz de teorias educacionais. Essa autora acredita que somente a partir do resgate dos problemas, evidenciados durante a prática docente, e após a discussão destes nas aulas, é que se poderá partir para a elaboração de propostas de trabalho que garantam a interdisciplinaridade das áreas de conhecimento, bem como a superação da dicotomia teoria-prática. Buscou, portanto, encontrar formas alternativas para trabalhar as disciplinas Didática e Prática de Ensino e estágio, visando acabar com a separação entre teoria e prática no processo de formação. Para tanto partiu do reconhecimento de que tal dicotomia resulta de fatores internos e externos aos cursos, expressando as próprias contradições da sociedade, que adotando o sistema capitalista como forma de organização sócio-econômico-político, privilegia a cisão entre o trabalho manual e intelectual.(MIRANDA, 1992)

Outro trabalho realizado nessa mesma perspectiva é o de FÁVERO (1993) que levantou questionamentos tais como: deve o estágio ser o elemento de mediação entre teoria e prática? quais os fatores que impedem a realização da unidade teoria-prática via estágios curriculares? o que fazer para a universidade conseguir formar profissionais que consigam estabelecer as devidas inter-relações entre os conhecimentos teóricos recebidos e a prática profissional vivenciada? A autora destaca que a atividade de estágio no contexto dos cursos de formação profissional não deve ser vista como mero cumprimento de uma exigência legal, desligada da realidade concreta, mas sim como um espaço para discussão, pesquisa, reflexão e elaboração de propostas para solucionar problemas. Ressalta, também, que formar profissionais implica em dotá-los de conhecimentos sistematizados, de uma base científica, filosófica e tecnológica.

Partindo do pressuposto de que o docente vivencia uma contradição entre a formação recebida e a prática na sala de aula, o que contribui para que seja gerada uma prática pedagógica alternativa, MARTINS (1995) realizou estudo com o objetivo de identificar elementos que possibilitessem a elaboração de uma proposta de trabalho para a disciplina Didática, tornando-a mais articulada com a realidade das escolas. Entre outros aspectos, a autora constata que a formação pedagógica recebida nas licenciaturas não corresponde à prática que os professores vivenciam, e que o processo de organização do trabalho pedagógico reflete a divisão social do trabalho na sociedade capitalista, de forma que a função deste profissional acaba se restringindo a executar as tarefas planejadas, perdendo com isso controle sobre o processo e produto da sua atividade.

Por outro lado, verifica que os professores ao serem pressionados a buscar soluções para as dificuldades apresentadas durante o exercício profissional acabam gerando uma teoria pedagógica alternativa. Propõe, diante disso, uma alteração do atual eixo do processo de ensino, baseado na transmissão-assimilação, para o da ação-reflexão-ação, caracterizado pela unidade teoria-prática e que tem como ponto de partida o saber gerado na prática cotidiana.(MARTINS, 1995)

CANDAU & LELIS (1996) abordando a questão, específica, da relação teoria-prática na formação do educador destacam que no âmbito da Educação a separação entre estes dois elementos se faz sentir mais aguda porque, como as áreas de Medicina, Direito, dentre outras, a Educação atua diretamente sobre a denominada ‘área aplicada’. As autoras analisaram as formas de se conceber a relação entre a atividade teórica e a prática, as quais se manifestam expressivamente na preparação profissional dos docentes, e apresentaram uma classificação onde estas formas são agrupadas em: visão dicotômica e visão de unidade.

Compartilhando das idéias trabalhadas por FREITAS (1996a), CANDAU & LELIS (1996) destacam que a dicotomia teoria-prática expressa as contradições da sociedade capitalista que privilegia a separação entre trabalho manual e intelectual, prático e teórico, e fundamentadas em CHAUÍ (1980) salientam que a dissociação e hierarquização entre teoria e prática decorre da concepção positivista sobre mundo e conhecimento que marca fortemente a área educacional.

Assim, a visão dicotômica centra-se “*na separação entre a teoria e a prática, e enfatiza a total autonomia de uma em relação a outra*”(CANDAU & LELIS,1996, p.52). Nessa forma de entendimento acredita-se que corresponde aos “teóricos” pensar, refletir e planejar e aos “práticos” executar, fazer. Esta forma de conceber a relação teoria-prática se subdividiria ainda em: visão dissociativa, associativa e positivo-teconológica.

Na visão dissociativa há uma ênfase em se considerar teoria e prática como aspectos isolados e opostos. Face a isso as disciplinas práticas são desenvolvidas sem a preocupação com a articulação destas com as de caráter teórico.

Já na visão associativa teoria e prática estão separadas e justapostas, mas não são opostas. Na verdade o primado é da teoria, ou seja, a prática nada mais é que uma aplicação da teoria, sendo relevante na medida em que for fiel à teoria. Portanto, a teoria guia e orienta a ação. Tal compreensão da relação teoria-prática, reflete, em nosso entendimento, a divisão social do trabalho na sociedade capitalista onde há marcadamente uma separação entre o trabalho intelectual e manual e, portanto, uma supervalorização do primeiro aspecto em detrimento do segundo.

Dentro desta visão destaca-se a concepção positivo-tecnológica em que a ênfase recai no planejamento, na racionalidade científica, na neutralidade da ciência, na eficiência, sendo a tecnologia o elemento mediador da passagem da teoria para a prática. A teoria neste caso é a forma privilegiada de se orientar a ação, a atividade prática.

Já na visão de unidade CANDAU & LELIS (1996, p.54) ressaltam que embora exista uma distinção entre teoria e prática, existe também uma unidade indissolúvel assegurada pelo processo de autonomia e dependência de uma em relação a outra. Tal unidade assenta-se no fato de que a prática é a fonte da teoria da qual esta se nutre como objeto de conhecimento, interpretação e transformação. Isto significa que o elemento principal da relação em questão é a prática, a qual implica por sua vez num grau de conhecimento da realidade; conhecimento este fornecido pela teoria.

Após a identificação dessas diferentes formas de se tratar a relação teoria-prática CANDAU & LELIS (1996) apresentam algumas tendências, oriundas destas formas de se considerar tal relação, que vão refletir basicamente sobre a formação dos profissionais da educação.

A primeira tendência seria a visão dissociativa onde por um lado enfatiza-se a formação teórica e por outro a formação prática. Na formação teórica o currículo enfatiza as disciplinas teóricas, o que nos possibilita considerar que a teoria é esvaziada da prática. No outro pólo, formação prática, a característica principal é a inserção na prática real. A ênfase, aqui, está nas disciplinas instrumentais ou práticas, sem que ocorra portanto uma articulação destas com as ditas disciplinas teóricas.

A segunda tendência seria a visão positivo-tecnológica. Aqui o educador é visto como um “engenheiro” do comportamento humano; as disciplinas práticas têm como fim a aplicação das disciplinas teóricas e estas buscam enfatizar os aspectos técnico-científicos em detrimento dos filosófico-ideológicos. Nesta tendência a ênfase está no planejamento da educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que porventura coloquem em risco sua eficiência. (CANDAU & LELIS, 1996, p.58).

Uma terceira tendência explicitada pelas autoras seria a visão de unidade. Aqui o núcleo articulador da formação do educador é a unidade teoria-prática. A teoria é formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional e a prática representa o ponto de partida e chegada. Enfatiza-se, nesta tendência, o desenvolvimento de todos os componentes curriculares com base na unidade teoria-prática para que não ocorra a perda da visão de totalidade da prática pedagógica e da formação, visando com isso eliminar a prioridade de um dos pólos.

Após as considerações feitas sobre as práticas desenvolvidas no processo de formação podemos entender que um aspecto fundamental a ser trabalhado nos cursos de formação se refere ao fato dos educadores passarem a desenvolver uma “práxis” onde haja a vinculação entre o pensar e o agir e não a dissociação de ambos com a supervalorização de um em relação ao outro, ou ainda, a valorização das disciplinas práticas em relação às de cunho pedagógico ou filosófico. Este ponto nos possibilita considerar que o conhecimento decorre não do objeto em si, mas da atividade prática transformadora dos sujeitos, presidida por uma teoria crítica, onde portanto o pensar e o fazer, o subjetivo e o objetivo não se opõem mas sim interagem. Neste sentido, o conhecimento nesta relação é entendido como sendo o conhecimento dos objetos resultantes da atividade prática do homem, da qual, por sua vez, a atividade pensante da consciência não está separada. (VÁSQUEZ, 1977, p.153).

Assim, como coloca TESSER (1986, p.114), embora existam teorias nos cursos de formação estas não permitem uma leitura crítica do real. É necessário que a relação teoria-prática permita aos alunos discernir entre as teorias aquelas que são crítico-transformadoras e que, portanto, permitem fazer uma leitura da realidade de tal forma que a ação prática possibilite uma ação transformadora.

Não podemos deixar de considerar, ainda, as contribuições dadas por estudos realizados no contexto da própria UFU. Temos, assim, o estudo de MENDES (1999) que teve por objetivo analisar propostas curriculares de quatorze cursos de licenciaturas da UFU com a finalidade de identificar as contribuições dadas por essa instituição na construção do perfil dos futuros docentes. A autora constatou, dentre outros aspectos, que a atividade de pesquisa nas licenciaturas é ainda incipiente, o que decorre da política de formação da Universidade que está voltada essencialmente para o ensino. Tal fato vem contribuindo para fazer prevalecer no interior da instituição a dicotomia entre ensino e pesquisa e entre Licenciatura e Bacharelado.

Identificou, ainda, a inexistência de ações, nos projetos de curso, que busquem efetivar a interdisciplinaridade no processo de formação. Por outro lado, verificou que são enfatizados os conteúdos específicos em detrimento daqueles de caráter pedagógico, o que não estaria favorecendo o desenvolvimento de habilidades e capacidades que contribuissem para que os futuros docentes superassem os problemas cotidianos da prática pedagógica. Além disso, explicita que a dicotomia teoria-prática resulta do fato de a disciplina PE ser trabalhada, em grande parte dos cursos analisados, basicamente, nos últimos quatro períodos do processo de formação. Segundo a autora dos quatorze cursos analisados dez oferecem a PE nos dois últimos períodos, três no último e um no quarto período.

No que se refere à área específica da Educação Física observa-se que problemas relacionados à formação profissional dos docentes de Educação Física vêm sendo apontados desde o início dos anos 80. Destacamos, assim, o estudo realizado por CARMO (1982) que teve por finalidade identificar, a partir da análise dos objetivos, das questões explicitadas nos planos de ensino das disciplinas e dos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, quais os conhecimentos, habilidades e capacidades intelectuais estavam sendo solicitadas por estes no processo de formação.

O autor concluiu que os profissionais da área de Educação Física estavam sendo formados num processo que enfatizava o desenvolvimento das mais simples capacidades e habilidades intelectuais, tais como a memorização ou recognição. Já categorias mais complexas (como aplicação, análise, análise crítica e síntese) poucas vezes eram oportunizadas, o que tendia a ser reproduzido pelos futuros docentes em suas práticas pedagógicas. Constatou, ainda, que os cursos de licenciatura em Educação Física não estavam conseguindo formar profissionais nem com consciência política nem com competência técnica, e que não havia indícios de que o conhecimento apreendido pelos alunos estivesse sendo utilizado em outras situações de ensino-aprendizagem. Propôs, face a isso, que se promovesse uma reorganização didático-pedagógica dos conteúdos dos currículos educacionais a partir de um trabalho coletivo de educadores das mais variadas formações. (CARMO, 1982, p.129)

O autor afirmava, naquela ocasião, que no contexto sócio-econômico-político e educacional brasileiro, a área da Educação Física atravessava uma fase de desprestígio cujas causas apresentaram explicações as mais variadas possíveis, dentre as quais destacavam-se a quase impossibilidade de docentes de 1º e 2º graus se especializarem e o esvaziamento da competência do professor, o que indicava que estava sendo lançado no mercado de trabalho um profissional inseguro e incapaz de atender as diferentes demandas da sociedade, assim como de provar a validade desta disciplina perante a comunidade.

OLIVEIRA (1988), por sua vez, realizou estudo em que buscou analisar a compreensão de educação, esporte e aula, possibilitada pelas relações sociais estabelecidas durante o desenvolvimento das disciplinas práticas e suas consequências para a atuação dos estagiários e egressos. Constatou que existe uma compreensão de educação enquanto processo em que se transmite e reproduz os conhecimentos, os quais serão futuramente aplicados a uma nova clientela. Por outro lado, verificou que o esporte é entendido como uma construção sócio-histórica que não deve ser alterada. No que diz respeito a aula esta é compreendida como uma sessão em que se recebe conteúdos a serem reaplicados posteriormente, caracterizando-se ainda por ser do tipo fechada, ou seja, não são oportunizadas aos discentes situações em que tenham que tomar suas próprias decisões, ficando incumbidos de apenas obedecerem às determinações dos professores.

O autor destaca, como uma consequência da forma de atuação dos professores responsáveis pelas disciplinas práticas, o fato de discentes e egressos, ao entrarem em contato com a realidade da profissão, começarem a se considerar como incapazes para o exercício da mesma e sem o domínio do conhecimento de como transmitir o conteúdo aprendido durante a graduação, e até mesmo de um conteúdo mais diversificado. Além disso, por não ter sido possibilitado aos discentes o desenvolvimento de uma consciência crítica e participativa durante o percurso acadêmico, estes acabam executando uma prática pedagógica copiada de seus antigos professores, caracterizando suas atuações como reproduutivistas, comodistas, submissas, ingênuas e com fim em si mesmas. (OLIVEIRA, 1988, p.138-141)

Os aspectos apresentados por OLIVEIRA (1988, p.03) nos possibilitam concluir que como em todo o sistema educacional, também na área da Educação Física a educação tem sido utilizada apenas para transmitir e reproduzir conhecimento, esquecendo de fornecer aos discentes elementos importantes como condições de autonomia e consciência crítica.

Outras contribuições, para o debate da temática em foco, foram dadas por TREBELS (1994, apud KUNZ, 1995). Este autor analisando a relação teoria-prática no âmbito do ensino e da pesquisa no contexto da Educação Física e Esportes, apresenta concepções e modelos que predominam no entendimento da relação teoria-prática, os quais podem ser denominados por modelo aditivo, modelo ilustrativo e o modelo integrativo.

No modelo aditivo enfatiza-se o trabalho teórico e o prático separadamente. Dentro dos currículos caracterizaria, portanto, as disciplinas teóricas e as práticas, de forma que o trabalho pedagógico dar-se-ia de forma fragmentada.

No modelo denominado ilustrativo há uma sobreposição da teoria em relação à prática. Procura-se assim elaborar teorias explicativas a partir da prática real, o que significa que a vivência/experiência prática serve para demonstrar (ou ilustrar) a exatidão e a validade do conhecimento teórico produzido.

O terceiro modelo destacado é o chamado integrativo o qual enfatiza a relação lógico-dialética entre teoria e prática, a qual é caracterizada por ser um relacionamento de mútua necessidade e independência entre ambas . Nesse tipo de relação coloca-se “*como questão de ensino e pesquisa, as lacunas, os limites das perspectivas objetivadas e as*

possíveis falhas na formulação das relevâncias científicas das disciplinas isoladas”, o que significa que parte-se dos problemas vivenciados no trabalho prático para se elaborar a teoria e ainda apreender suas limitações e possibilidades, para posteriormente retornar à prática.

De acordo com KUNZ (1995), predomina na pesquisa e na Educação Física Escolar os modelos aditivo e ilustrativo, o que trás como consequência, para a área, uma compreensão técnica do movimento humano, manifestada na prática pedagógica através de conceitos de esporte, educação, rendimento sem uma conexão com as situações sócio-histórico-culturais. Predomina, assim, uma teoria instrumental e a produção de conhecimentos destituídos de crítica.

Com base no que vem sendo abordado até o momento podemos dizer que ao analisarmos o processo de formação de educadores bem como a organização do trabalho pedagógico, devemos levar em conta as relações que a instituição de ensino estabelece com a sociedade na qual está inserida. Visto que a divisão do trabalho – característica imanente da sociedade capitalista – está fortemente presente no trabalho escolar, determinando, como na indústria e na fábrica, a sua forma de organização e de trato com o conhecimento. Isto significa que a organização do trabalho pedagógico tem por base a mesma premissa que impera na indústria, a saber: a separação do processo de trabalho do trabalhador, a separação da concepção do trabalho de sua realização e o uso do monopólio do conhecimento do processo de trabalho para controle de quem executa. Observa-se com isso a perda da autonomia do docente sobre seu processo de trabalho. (TAFFAREL, 1993)

Esta perda de autonomia apresenta-se, assim como na indústria, como um processo de desqualificação do profissional de educação que vendo limitada suas possibilidades de decisões já não precisa dos conhecimentos e capacidades necessárias para a execução do seu trabalho. Tal situação se agrava ainda mais pela presença da divisão do trabalho docente em áreas específicas de conhecimento, bem como pela delimitação de funções (orientador, psicólogo, entre outros) e dos chamados pacotes curriculares, os quais especificam o conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, a seqüência destes, a forma de transmiti-los e organizá-los. Observa-se, portanto, que como o operário da indústria, o professor fica afastado da sua especificidade, qual seja, a de planejar, executar e avaliar o processo de ensino.

Julgamos necessário destacar, ainda, que estamos cientes de que as questões aqui levantadas já vêm sendo discutidos pelos que lutam por uma formação docente de qualidade. Nossa intenção, ao retomá-los foi a de tentar contribuir com a discussão mais ampla e salientar que os profissionais, responsáveis pela formação dos futuros professores, precisam estabelecer como pontos de partida de suas práticas a cultura e as experiências de seus alunos, bem como a relação da instituição de ensino com a sociedade onde está inserida. Trata-se, portanto, em nosso entendimento, de eliminar a distância entre os que “pensam” e os que “fazem” a educação escolar, distância essa que esteriliza a formação de professores, por torná-la artificial e desligada da problemática real da escola.

Face a essas considerações passaremos, no tópico seguinte, a abordar a questão da polarização teoria-prática a partir dos debates e discussões realizados em âmbito nacional na área da Educação e Educação Física.

3 - A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA COMO CENTRO DAS DISCUSSÕES E DEBATES REALIZADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Nessa última década do século, em que observamos mudanças substanciais nos campos econômico, político, cultural, científico e tecnológico de todos os países, percebemos que a Educação passou a ser considerada o ponto nevrágico de todas as medidas e reformas políticas. Isto porque a melhoria do sistema educacional e consequentemente da qualidade de ensino passou a ser vista tanto pelos países periféricos quanto pelos centrais como o meio principal de se garantir a formação de profissionais (capital humano) com capacidade de operar no mundo globalizado.

Retoma-se, atualmente, o antigo discurso de que por meio das reformas na área da Educação se promoverá a superação dos problemas enfrentados pelos países em processo de modernização. (CANDAU, 1999, p.29-30)

Esta concepção de educação enquanto elemento determinante para se alcançar o desenvolvimento sustentado pelo aumento da produtividade ficou melhor expressa na

‘Conferência Mundial de Educação Para Todos’ realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia), quando foram elaboradas a ‘Declaração Mundial de Educação Para Todos’ e o quadro de ação que satisfaria as necessidades básicas de aprendizagem. Além desses, foram elaborados, ainda, numa ação conjunta da UNESCO com a UNICEF, CEPAL e Banco Mundial, outros dois documentos intitulados ‘Transformação Produtiva com Igualdade Social’ e ‘Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com igualdade.’

Tanto na Conferência quanto nos documentos elaborados, durante e após a realização do evento, ficou claro que o objetivo era estruturar projetos/diretrizes que viessem a orientar as políticas educacionais dos países subdesenvolvidos e a inserção destes no novo contexto mundial, partindo-se do entendimento de que tal medida possibilitaria a convergência entre crescimento econômico e igualdade social. (WARDE, 1998a, p.02)

As diretrizes políticas elaboradas para a área da Educação, no contexto da Conferência, explicitam o deslocamento da ênfase no ensino técnico para a alfabetização e a educação de base, com vistas a promover a eliminação do analfabetismo até o final do século; a aproximação do ensino profissional com as atividades econômicas e, ainda, o incentivo à colaboração entre o setor público e privado visando possibilitar a melhoria e o desenvolvimento dos padrões de ‘qualidade e eficiência’ das instituições de ensino.

No Brasil o tema ‘formação de professores’ passou a ser destaque nos eventos sobre educação a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, período este em que a sociedade brasileira começava a vivenciar o início da abertura democrática assumida pelos últimos governos militares. Iniciava-se, assim, a reivindicação por uma revisão do projeto de sociedade, até então, vigente, bem como a reformulação do sistema educacional brasileiro, principalmente, dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. (BRZEZINSKI, 1996a)

Multiplicaram-se por todo o País comitês estaduais de professores os quais, contando com a participação de alunos promoveram a organização de encontros cuja temática central era a formação do educador. Assim, no I Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), realizado em Belo Horizonte em 1983, foi elaborado um documento no qual estava explícito que a problemática da reforma curricular estava ligada a fatores internos e externos à educação ou seja, vinculava-se à própria crise pela qual a sociedade passava. Foi, então, estruturado um conjunto de princípios gerais que serviriam para orientar as reformulações curriculares dos

cursos. Tais princípios apontavam para uma concepção de educador sócio-histórica construída a partir da prática e das relações sociais do homem.(BRZEZINSKI, 1996a)

Esta concepção deixava transparecer, portanto, o entendimento de que o núcleo integrador do processo de formação do educador seria a relação teoria-prática; que o ponto de partida e chegada da ação educativa seria a prática social; que o educador é o agente responsável pela transformação da realidade na qual se insere e que a autonomia é o elemento fundamental para que as IES possam desenvolver projetos educativos compromissados com os interesses e necessidades da grande maioria da população brasileira.(BRZEZINSKI, 1996a)

No Documento Final que encerrava os debates acerca da formação do educador, dos problemas dos cursos de licenciatura específicos, dos estágios e da relação teoria-prática, apontava-se para algumas conclusões como por exemplo:

- a docência ser considerada a base da identidade profissional de todo educador;
- a atividade de estágio, que possibilita a superação da dissociação teoria-prática no processo de formação inicial, ser trabalhada ao longo de todo o percurso acadêmico em todas as disciplinas da grade curricular;(grifo nosso)
- os estágios serem desenvolvidos nas escolas da rede pública. (FREITAS, 1996a)

No II Encontro Nacional, ocorrido em 1986, retoma-se a discussão, iniciada já no primeiro evento, a respeito da formulação de uma “base comum nacional” para os cursos de formação de educadores. Define-se, neste momento, que a base comum deveria compreender três dimensões que estariam relacionadas entre si, quais sejam: a profissional, a política e a epistemológica. Com isso o educador teria condições de se apropriar da totalidade do trabalho a ser exercido por ele na realidade da escola pública.

Em 1988 é realizado o III Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, momento em que cientes do descompasso entre a legislação educacional vigente e as imposições feitas pela nova Constituição do País, promulgada em outubro do mesmo ano, os educadores são estimulados a promover a realização de reuniões e encontros com vistas a serem elaboradas emendas ao anteprojeto da LDB que estava em tramitação no Congresso Nacional.(BRZEZINSKI, 1996a). Nesta ocasião, após discussões e debates a respeito da reformulação dos cursos de licenciatura, destacou-se a necessidade de:

- realização de pesquisas que promovessem a articulação entre os cursos de formação de professores com o ensino de 1º e 2º Graus;
- promover a aproximação entre os cursos de Pedagogia e Licenciatura por meio da redefinição tanto das disciplinas pedagógicas quanto das práticas de ensino, as quais seriam dimensões da Base Comum;
- aprofundar as reflexões acerca do curso de Pedagogia, reconhecendo este como o espaço responsável pelo desenvolvimento da ciência da educação;
- repensar a formação e a atividade pedagógica dos docentes do Ensino Superior de acordo com os princípios estabelecidos pelo Movimento Pró-formação do Educador. (TAFFAREL, 1993)

Especificamente em relação à atual LDB (Lei 9.394/96) cabe destacar que embora a mesma não contemple todas as reivindicações das entidades que representam os profissionais da área educacional e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ela apresenta alguns avanços em relação às leis anteriores.

Por outro lado, podemos considerar que se em um primeiro momento do seu processo de elaboração a atual LDB expressou o resultado de discussões do coletivo de entidades representativas do sistema educacional brasileiro como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, o Centro de Estudos e Desenvolvimento da Educação - CEDES e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE), bem como a União Nacional de Estudantes – UNE e a Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (ANDES), em sua versão final, após ter recebido várias emendas e modificações, durante sua tramitação no Congresso, acabou sendo descaracterizada de sua proposta original tornando-se o produto do projeto político de uma minoria que governa o País de acordo com interesses particulares, com vistas à atender as solicitações de organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, responsáveis pelo financiamento das reformas implantadas no Brasil, já a partir dos anos 60. Tal afirmação pode ser comprovada quando nos atemos a alguns elementos que fazem parte do ‘pacote’ de medidas propostas pelo Banco Mundial, tais como:

- desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e, quando justifique para o País, no nível secundário inferior;

- realocar os recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica;
 - preencher a lacuna deixada pela retirada parcial do subsídio de outros níveis de educação pública com recursos privados;
 - avaliar os estabelecimentos de ensino a partir da aprendizagem dos alunos;
 - conseguir um maior tempo de dedicação dos docentes;
 - concentrar o ensino nas matérias consideradas básicas para o aprendizado, quais sejam: língua, ciência e matemática;
 - oferecer educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição;
 - capacitar docentes, mediante programas paliativos em serviço, se possível à distância.
- (RODRIGUES & SILVA, 1997, p. 47-48)

Os elementos apresentados permitem considerar que muitos deles se encontram plenamente atendidos na atual LDB, e outros, como por exemplo o Provão, a diminuição de recursos para os estabelecimentos de Ensino Superior, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), mesmo antes da aprovação da Lei 9.394/96, já estavam sendo colocados em prática. Portanto, mais que um agente financiador o Banco Mundial, no campo educacional, tem assumido o papel de grande formulador e articulador das reformas, as quais apesar de serem anunciadas como meio para se atingir a ‘modernização’ do País, têm provocado muito mais a perda de conquistas históricas da classe trabalhadora, como por exemplo o direito à saúde pública, à estabilidade no emprego e à educação gratuita.(TORRES, 1998; RODRIGUES & SILVA, 1997; LAMPERT, 1998)

Nos encontros nacionais, subsequentes, para reformulação dos cursos de formação de educadores, ocorridos em 1989 e 1990, as discussões sobre a ‘preparação de professores’ enfatizaram principalmente a questão da formulação de uma concepção básica de formação profissional para docentes e a operacionalização da Base Comum, a qual se efetivaria através de eixos curriculares que perpassariam todas as disciplinas. Tais eixos estariam relacionados com o TRABALHO, a FORMAÇÃO TEÓRICA, a GESTÃO DEMOCRÁTICA, o COMPROMISSO SOCIAL e a INTERDISCIPLINARIDADE, e serviriam como sustentáculo para a organização curricular dos cursos, feita de acordo com as condições e necessidades do contexto sócio-econômico em que inserem-se as IES.

Observa-se, portanto, que a discussão sobre a formação do profissional do ensino vem, desde 1983, enfatizando a necessidade de se construir uma Base Comum a qual teria como finalidade orientar as diferentes IES na organização das propostas curriculares dos cursos. Tal discussão em cada novo Encontro vem sendo retomada com vistas a aprofundar, através do movimento de professores, a concepção e o significado da mesma.

Nesse sentido, a produção recente da ANFOPE, expressa no Documento Final do VI Encontro (1992) coloca em pauta a discussão a respeito da dissociação teoria-prática e as problemáticas epistemológicas dos cursos responsáveis pela formação de professores. Com isso, os debates e reflexões em torno da Base Comum adquiriram contornos de críticas superadoras e a Base passou a ser entendida como o conjunto de diretrizes que especificariam o núcleo essencial da formação do profissional da área da Educação. (TAFFAREL, 1993)

Já no IX Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 1998, cujo tema central foi ‘Política Educacional Atual para Formação dos Profissionais da Educação’, a ênfase dos debates recaiu sobre a questão da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos responsáveis pela preparação de docentes, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), bem como de um Conselho Nacional de Professores e a organização dos educadores em defesa da formação profissional. (Boletim da ANFOPE, 1998)

Especificamente em relação às diretrizes curriculares, aprovadas para o Ensino Fundamental e Médio e que se encontram em fase de conclusão para a Educação Infantil (de 0 a 6 anos), para a Educação Superior, Educação Profissional, Especial e Indígena, pode-se dizer que as mesmas são a nova forma que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) encontraram, via LDB, de interferir no sistema educacional brasileiro. Estas juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são, portanto, uma produção do MEC e do CNE, que têm por objetivo não só orientar as ações curriculares mas também a própria prática docente e os conteúdos escolares, visando com isso garantir que todos os alunos recebam o mesmo conhecimento sistematizado e formalizado. (JORNAL EXTRA-CLASSE, 1999, p.09)

Face a isso a ANFOPE, após a realização de reuniões durante o IX ENDIPE, propôs a ampliação, em nível nacional, do debate acerca das diretrizes curriculares para os cursos responsáveis pela formação de docentes. A partir dessa movimentação foi constituída uma

Comissão responsável por socializar as diretrizes enviadas ao MEC pelas diversas IES, as quais, embora elaboradas isoladamente, recuperavam os princípios da base comum. A Comissão teria ainda o compromisso de elaborar um documento que contemplasse as diretrizes para organização dos cursos de formação dos profissionais da Educação. (Boletim da ANFOPE, 1998)

Nesse processo de discussão e elaboração das diretrizes, em nível nacional, a ANFOPE marcou seu posicionamento frente ao MEC através do entendimento de que estas não deveriam representar uma ‘camisa de força’ para as IES, mas sim explicitar áreas de formação que, tendo por base a realidade de cada instituição, pudessem ser materializadas levando-se em conta a Base Comum. Além disso, não poderiam expressar uma redução das disciplinas teóricas, dos atuais currículos, pois isso contribuiria para desqualificar a formação inicial e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior. (Boletim da ANFOPE, 1998)

Diante desses pontos e após a realização de debates, em âmbito nacional, acerca da formação de professores, desenvolvidos desde 1983 pelo movimento dos educadores, a ANFOPE apresentou uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação tendo como referência a Base Comum. Esta representa, portanto, o ponto de partida para as diferentes IES organizarem suas propostas curriculares, e apresenta seis eixos norteadores, a saber: sólida formação teórica, unidade entre teoria-prática, gestão democrática, compromisso social e ético do educador, trabalho coletivo e interdisciplinar e articulação entre a formação inicial e continuada. Frente a isso as propostas de orientação curricular deveriam orientar-se por alguns princípios, tais como:

- a docência como base da formação profissional;
- o trabalho pedagógico como foco formativo;
- formação teórica sólida tanto nos conteúdos específicos quanto nos de caráter pedagógico;
- desenvolvimento de experiências curriculares que propiciem aos alunos estabelecer contatos, desde o início do curso, com a realidade das escolas;
- incorporação da atividade de pesquisa como princípio de formação.

Observa-se, portanto, na proposta apresentada pela ANFOPE uma preocupação com a questão da problemática da relação teoria-prática no processo de formação profissional de

professores, preocupação que se encontra presente desde as primeiras discussões acerca da elaboração da Base Comum Nacional.

Já no que diz respeito à proposta de criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), possibilidade aberta pela própria Lei 9.394/96, e pelo Decreto 2.207/97, estes se configurariam como mais uma forma de organização das IES, a saber: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, o que favoreceria a distinção entre universidade dedicada exclusivamente ao ensino e universidade de pesquisa, e consequentemente propiciaria o fortalecimento da dissociação do princípio básico da Universidade, qual seja: ensino-pesquisa-extensão.

Frente a essa proposta a ANFOPE vem posicionando-se contrária por entender que, se concretizada, a mesma favoreceria uma formação profissional aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e extensão, contrariando assim os princípios apresentados pela Base Comum no que diz respeito à articulação entre as dimensões epistemológica, política e profissional. (Boletim da ANFOPE, 1998)

Podemos, assim, considerar que a proposta para a criação e regulamentação dos ISE faz parte do conjunto de medidas apresentadas pela política de reforma do sistema educacional brasileiro do atual Governo. Reforma que fundamenta-se nos princípios e diretrizes defendidas pelo Banco Mundial, para o qual a lógica que deve orientar as políticas educacionais é a mesma que orienta as atividades do mercado ou seja, a busca constante pela **QUALIDADE, EFICIÊNCIA, PRODUTIVIDADE, RENTABILIDADE E COMPETITIVIDADE**. (TORRES, 1998; GENTILI, 1997)

Em função disso e como forma de legitimar a necessidade de se promover a reforma de todo o sistema de ensino superior público, presenciamos os organismos internacionais de financiamento e o Governo Federal alardearem aos quatro ventos que o mesmo estaria em crise por não conseguir absorver toda a demanda (ter-se-iam aumentado os recursos financeiros mas não o número de matrículas) e por não preparar adequadamente os profissionais para o mercado de trabalho, fato este que seria uma consequência tanto do modelo universitário adotado no País quanto da onerosidade apresentada pelo princípio ensino-pesquisa-extensão.

Frente a isso o Governo vem propondo a diferenciação entre instituições destinadas somente ao ensino e aquelas dedicadas exclusivamente à pesquisa, as quais passariam a

constituir os ‘Centros de Excelência’ do País. Portanto, a reforma do sistema de Ensino Superior visa provocar, ao contrário do que se pensa, o desmantelamento de toda a sua estrutura e concomitantemente fortalecer o setor privado.

Esta situação ou seja, este ataque ao sistema de ensino de nível superior público, tem estado presente na história da educação nacional desde a época em que foram realizados os acordos MEC-USAID, e nos dias atuais está fortemente presente através das orientações do Banco Mundial para que:

- fomente a diversificação de instituições públicas e privadas, bem como o incentivo à busca de diferentes fontes de financiamento por parte destes estabelecimentos de ensino;
- promova uma redefinição das funções do Estado e se enfatize a autonomia e responsabilidade das IES;
- adote políticas educacionais consubstanciadas nos princípios da qualidade e da eqüidade.

Podemos dizer, nesse sentido, que o descompromisso das políticas governamentais com a educação superior, explicitado através de ações políticas como: a) redução dos concursos públicos para docentes e técnicos administrativos; b) a diminuição de verbas para a manutenção das atividades acadêmicas e administrativas; c) o corte de bolsas de pesquisa e estudos; d) o descaso para com a questão da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão de serviços à comunidade; e ainda e) a ausência de um controle e fiscalização das atividades desenvolvidas em instituições de caráter privado, expressa claramente a opção do Governo Federal pelo desmantelamento de toda a rede de ensino superior público do País, via privatização e atrelamento das atividades de ensino às necessidades mercadológicas quanto da implementação de medidas como por exemplo o pacote fiscal de novembro de 1997, a elaboração da proposta de emenda constitucional e a implementação da atual LDB, que entre outros aspectos contribuem para o reforço das teses privatistas do Banco Mundial para os países do Terceiro Mundo. (BOLLMANN, 1998)

Contribuindo com as discussões realizadas pela ANFOPE, foi realizado em 1992 o II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Neste evento foi exposta a necessidade de que os cursos de licenciatura fossem estruturados a partir de um projeto político-pedagógico, o qual serviria para direcionar as práticas e concepções dos professores acerca do conhecimento a ser transmitido durante o processo de preparação profissional. Chamou-se atenção para que fossem possibilitadas a criação de grupos

interdisciplinares de pesquisa os quais teriam por objetivo desenvolver estudos relacionados com o ensino dos conteúdos específicos.

Outro ponto destacado diz respeito à realização dos estágios, momento em que se propôs que estas atividades viessem a ocorrer em todas as disciplinas curriculares, por se entender que os estágios é que propiciam a articulação não só entre os diferentes níveis de ensino, mas também entre ensino-pesquisa-extensão e as próprias disciplinas da grade curricular. (TAFFAREL, 1993)

Já no III Congresso Estadual Paulista (1994) foi proposto o repensar da formação dos educadores, a qual vem ocorrendo num momento cujo contexto social é amplamente marcado pela intervenção dos meios tecnológicos em todas as esferas. E nesse contexto de reconfiguração da sociedade a escola não vem conseguindo acompanhar o ritmo e a velocidade da dinâmica social, tornando imprescindível a reflexão em torno da formação do docente, visto que este é o agente responsável por tornar a escola contemporânea da sociedade.

Retomando a discussão iniciada no II Congresso Paulista (1992) o Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas, a partir do texto gerador apresentado por SOUZA & CARVALHO (Anais, 1994, p.40-57), apresentou as seguintes propostas:

- 1 – estimular a atividade de pesquisa em Educação na licenciatura;
- 2 – realizar estágios supervisionados na forma de projetos de iniciação científica, o que garantiria não só o espaço necessário para uma reflexão teórica consistente, bem como o desenvolvimento da atitude de pesquisa por parte do futuro docente e consequentemente a formação de um professor-pesquisador;
- 3 – a formalização de convênios entre a rede pública de ensino e as universidades com o intuito de possibilitar aos professores de 1º e 2º Graus participarem de cursos regulares nas licenciaturas;
- 4 – elaboração e desenvolvimento, por parte dos cursos de licenciatura, de Projetos Pedagógicos que tenham como ponto de partida para discussão questões como:

“O que é conhecimento? Como é produzido? Como e o que conhecemos? Quais as características do conhecimento nas diferentes áreas do saber? Como o conhecimento das diversas áreas é produzido? Quais são as referências históricas?” (III Congresso Paulista, Anais, 1994, p. 54-55)

Tais questionamentos seriam importantes pois possibilitariam avançar o debate em torno de indagações tais como:

- “- Qual o papel científico das disciplinas de Educação nas Licenciaturas, e qual o referente pedagógico nas disciplinas ‘específicas’ para a formação do futuro professor?
- Na Licenciatura, o núcleo de disciplinas pedagógicas ensina a ‘falar’ o discurso daquela área de conhecimento ou aponta o discurso da Educação, enquanto área do conhecimento?” (III Congresso Paulista, Anais, 1994, p.55)

Ainda durante este período, nos anos 80 e início dos anos 90, vários outros eventos abordando a questão da formação de professores e da relação teoria-prática foram promovidos. Temos como exemplo o Seminário “A Prática de Ensino em Questão”, realizado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1986. Tal evento teve por objetivo discutir, avaliar e reestruturar as práticas de ensino e os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura.

Após a realização das exposições, conferências e debates, que contaram com a participação tanto do corpo discente quanto docente, bem como dos professores das escolas de 1º e 2º Graus e autoridades educacionais, foram apresentadas algumas propostas para a solução dos problemas que envolvem tanto o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino quanto da atividade de estágio curricular. Assim, por exemplo, partindo do ponto de vista dos próprios alunos sobre o estágio curricular, concluiu-se ser necessário dedicar maior tempo de duração para a prática de ensino desenvolvida na escola, bem como de reduzir o número de estagiários por turma a fim de possibilitar que esta atividade fosse trabalhada de forma mais significativa. Como resultado dos trabalhos apresentados e debatidos durante o evento foi proposto, ainda:

- que se promovesse maior ligação entre a disciplina Didática e Prática de Ensino;
- a necessidade de maior disponibilidade de tempo dos professores-supervisores para atendimento aos estagiários;
- preparar melhor os estagiários em termos de domínio de conteúdo;
- a realização de avaliações dos estagiários tanto pelo docente responsável pela disciplina quanto pelos professores da instituição de ensino onde se desenvolve o estágio;

- maior integração das diversas áreas e departamentos que contribuem para a formação do futuro professor, bem como entre professores de teoria e prática de ensino para que se promova uma aproximação com a escola de 1º e 2º Graus;
- a formação de equipes de professores para a realização de pesquisas interdisciplinares;
- que o professor da disciplina Prática de Ensino se tornasse o elemento a dar aos colegiados dos cursos e aos docentes das demais disciplinas curriculares uma visão mais crítica da formação oferecida aos alunos, facilitando com isso um retorno, ao próprio curso, de informações sobre o desempenho dos estagiários. (Cadernos do CED, 1986, p.101-109)

No II Encontro Estadual de Estágios, ocorrido em 1993 na Universidade Federal do Paraná, cuja temática central foi “O Estágio e o Processo de Construção da Ética e da Cidadania”, na primeira mesa redonda que debatia o tema do evento, ficou clara a necessidade de se programar o estágio curricular do início ao fim do curso, por se entender que uma única experiência com tal atividade, ao final do percurso acadêmico, após aulas exclusivamente teóricas ou falsamente práticas, jamais consegue adicionar um complemento de competência técnica e política aos alunos e muito menos contribui para que estes tenham uma noção mais aproximada das situações que enfrentarão como profissionais no futuro.

Além disso, ao ser realizado somente nos últimos períodos do curso não é possível à universidade promover uma avaliação do que foi feito, visto que os discentes ao concluirem seus estágios não retornam mais à instituição, ou seja, não apresentam um diagnóstico com os pontos negativos, positivos e os mais significativos, identificados durante o desenvolvimento da atividade de prática docente, elementos estes que contribuiriam indiscutivelmente para a promoção de mudanças curriculares e consequentemente para a melhoria do ensino.

Evidenciou-se, ainda, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem ficado restrita apenas ao organograma das universidades ou seja, não tem sido enfatizada no processo de formação. Com isso, o aluno-estagiário, durante a realização da atividade de estágio curricular, acaba apenas cumprindo a carga horária obrigatória sem uma preocupação maior com a produção de novos conhecimentos a partir da experiência de prática docente. Ocorre, com isso, o desenvolvimento de uma visão do estágio apenas como uma etapa de complementação curricular onde o objetivo é a aplicação da teoria à prática.

sem que se promova uma reflexão sobre e a partir da realidade brasileira. Portanto, torna-se uma atividade curricular sem sentido de práxis, ou prática refletida e compromissada. (Anais do II Encontro Estadual de Estágios, 1993).

Podemos observar, assim, que no Brasil os últimos anos foram e estão sendo marcados por reflexões críticas em torno da problemática da área educacional, as quais objetivam não só vislumbrar mas também construir caminhos concretos que possibilitem colocar em prática ações educativas compromissadas com a edificação de uma sociedade mais democrática. (CANDAU, 1996)

Em função disso é que vêm sendo realizados movimentos de revisão do ensino e da pesquisa em Didática e Prática de Ensino, os quais têm se consolidado nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e que, seguindo a mesma perspectiva de trabalho da ANFOPE, buscam promover e aprofundar as discussões em torno não somente das questões teóricas e práticas relacionadas com o ensino e a pesquisa da Didática e Prática de Ensino, mas também da formação de professores, organização do trabalho escolar e docente, com vistas a possibilitar uma prática pedagógica vinculada à realidade sócio-política do País. (Anais VII ENDIPE, 1994, p.06)

Assim, no VII ENDIPE, realizado em 1994 em Goiânia, dando continuidade às discussões desenvolvidas nos eventos anteriores, foi enfatizado o debate em relação a questões tais como: a produção e a organização do conhecimento escolar e a construção do conhecimento nas diferentes disciplinas; a integração ensino-pesquisa no trabalho docente; a educação e o ensino no quadro das transformações do mundo atual, dentre outros. (Anais, 1994, p.06)

Podemos reconhecer, assim, um interesse manifesto pela discussão a respeito da relação teoria-prática e a necessidade de se promover e/ou enfatizar mais o aspecto da pesquisa durante o percurso acadêmico, de forma que a mesma passe a ser trabalhada durante o próprio estágio, tanto nas reflexões e debates promovidos pela ANFOPE e pelos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, quanto por eventos mais específicos que tratavam da questão da formação do educador.

Em relação ao aspecto da pesquisa, em âmbito acadêmico, cabe evidenciarmos que, como repercussão do modelo privatizante e excluente do sistema de ensino público superior, promovido pela política neoliberal adotada pelo atual Governo, presenciamos no

campo da produção científica o fato de nosso País não estar conseguindo acompanhar o desenvolvimento científico/tecnológico que vem ocorrendo em países da Europa, da América do Norte e do Oriente. Tal fato é comprovado quando se verifica que em termos de publicações científicas especializadas (que atualmente é superior a 600 mil/ano, o que equivale a mais de 100 publicações por ano para cada grupo de um milhão de habitantes) o Brasil contribui com apenas cerca de 26,4% dessa produção, apresentando assim um nível de produção científica significativamente menor que o de outros países latino-americanos como Chile (92%), Costa Rica (38,5%), Uruguai (32%) e Venezuela (27,1%). Outro aspecto que demonstra o pouco caso com que vem sendo tratada a questão da pesquisa em nosso País refere-se ao fato de que enquanto entre os países chamados ‘tigres asiáticos’ os investimentos nesta área são da ordem de 1,6% do PIB, valor este aproximado ao dos países desenvolvidos, no Brasil este percentual tem sido de 0,6%. (HELENE, 1997, p.7)

Essa situação expressa, portanto, claramente, o descaso com que vem sendo tratadas tanto a ciência quanto a cultura e a tecnologia no Brasil pelo Governo Federal, apesar de todos sabermos que uma das condições primordiais para que ocorra o desenvolvimento nacional perpassa pelo investimento de crescentes quantias de recursos financeiros nestas áreas. Isso implica em reconhecermos que para haver uma melhoria do setor tecnológico, necessário se faz investir no desenvolvimento do setor científico e educacional, o que não vem ocorrendo em virtude das significativas alterações promovidas em todo o sistema de ensino, em termos políticos, legais, estruturais e gerenciais.

Tais alterações são decorrentes das mudanças efetuadas no plano econômico-social, ético-político, cultural-educacional que favorecem a efetivação do ideário neoliberal, o qual traz em seu bojo um projeto político que propõe noções de mercado aberto e tratados de livre-comércio, bem como a redução do setor público através da privatização estatal e ainda a diminuição da intervenção do Estado na economia e regulação do mercado. Visa-se com isso, a curto prazo, a redução do tamanho do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio e tarifas; a médio prazo objetiva-se o aumento das exportações com o intuito de promover o desenvolvimento econômico do País. (TORRES, 1998, p.114)

Podemos considerar, desse modo, que o neoliberalismo está associado a programas de ajuste estrutural isto é, a programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, FMI e outras organizações financeiras internacionais, as quais enfatizam que o ‘melhor Estado é

o Estado mínimo'. (TORRES, 1998, p.114-115). Concomitantemente à promoção desse ajuste estrutural o projeto neoliberal questiona as conquistas obtidas pela classe trabalhadora, ao longo de toda nossa história, promove a elevação das taxas de desemprego e contribui para o crescimento dos bolsões de miséria. (LAMPERT, 1998, p.95)

Vivenciamos atualmente em âmbito mundial, um dos problemas sócio-políticos mais sérios do processo histórico da civilização humana, qual seja: o paradoxo de que a classe trabalhadora que outrora lutou pela conquista do direito de ter reduzida a jornada de trabalho e de ter acesso a um determinado período de tempo livre para lazer é a mesma que hoje empenha-se para manter-se empregada, submetendo-se até mesmo ao risco de perder os direitos tão arduamente conquistados ao longo de todos esses anos.

No que diz respeito à privatização e redução dos gastos nas áreas sociais, a experiência brasileira vem demonstrando que um dos setores mais sacrificados é o do ensino público, visto que o ajuste estrutural econômico proposto pelos organismos internacionais de financiamento implica, como destacamos anteriormente, na diminuição do gasto público através da redução da participação do Estado no fornecimento de serviços como por exemplo aposentadorias, transporte público, habitação, saúde e educação. Fato que vem ocorrendo devido ao entendimento do Banco Mundial de que as atividades do setor público e estatal são ineficientes, improdutivas e dispendiosas quando comparadas às desenvolvidas pelo setor privado. Torna-se nesse sentido necessário transferi-las para a gerência das empresas privadas, pois estas são vistas como as únicas capazes de responder com maior rapidez, face às suas características menos burocráticas, às transformações que estão ocorrendo no contexto do mundo atual. (TORRES, 1998, p.114-115)

Face a isso, gradativamente estão sendo reduzidos os gastos e as responsabilidades do Governo Federal com todo o sistema educacional do País, inclusive com o ensino fundamental que foi eleito para ser o nível priorizado na reforma que está sendo implementada. Esta prioridade tem se caracterizado muito mais por ser discursiva do que prática, visto que apesar do Governo alegar compromisso com esse nível de ensino, as medidas tomadas para torná-lo real (como por exemplo a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF), têm contribuído muito mais para retirar recursos dos cofres públicos do que para proporcionar a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Isso fica melhor evidenciado quando verificamos que a política econômica/fiscal do Governo, que diz valorizar o ensino fundamental, só no ano de 1997 conseguiu retirar dos Estados e municípios R\$ 900 milhões e reduziu a receita destes para cerca de R\$ 3,6 bilhões, recursos que deveriam ter sido aplicados na educação. (DAVIES, 1998, p.61)

A opção de se fazer ‘maiores investimentos’ no ensino fundamental deve-se ao fato de que ao Banco Mundial desde a sua criação vem priorizando diferentes políticas educacionais como por exemplo o investimento na construção de escolas; o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, à educação vocacional, técnica e informal; e atualmente tem dado ênfase ao financiamento de políticas para a área específica da educação básica e a eliminação do analfabetismo até o final do século. Com isso as IES ficaram relegadas a segundo plano e vêm sofrendo, nos últimos tempos, cortes substanciais nos recursos que deveriam ser destinados a elas, enfrentando assim problemas para pagar os benefícios trabalhistas e até mesmo as despesas com a manutenção da estrutura física.

O Governo Federal comete, portanto, um grave equívoco ao concentrar sua atenção no ensino fundamental e colocar o ensino superior em segundo plano, pois esquece que uma educação básica de qualidade pressupõe um bom ensino superior para formar bons professores. Tal equívoco decorre da própria concepção de ‘qualidade educativa’ do Banco Mundial, para o qual esta seria determinada por fatores como tempo de instrução, livros didáticos, melhoria do conhecimento dos docentes, privilegiando tanto a capacitação em serviço quanto a formação inicial e estimulando o ensino à distância.(TORRES, 1998, p. 134-135)

Para o Banco Mundial, no que diz respeito à formação inicial de professores esta consistiria em uma educação geral, fornecida pelo ensino secundário a um baixo custo, e na capacitação pedagógica (em cursos curtos de formação inicial) oferecida por instituições de formação docente (TORRES, 1998, p.165). Estas instituições representariam os ISE, no interior dos quais seriam desenvolvidos os Cursos Normais Superiores, que viriam a substituir os atuais cursos de Pedagogia. (FREITAS, 1998)

Vemos, assim, se estabelecer no contexto atual o confronto entre duas perspectivas de educação e consequentemente de formação docente. Uma consubstanciada no ideário neoliberal que com sua política de privatização dá ênfase à formação de um profissional/trabalhador que atenda aos interesses econômicos, políticos e tecnológicos do

sistema capitalista. E por outro lado temos propostas que buscam viabilizar uma formação direcionada para a investigação e pesquisa com vistas a construção de uma nova realidade histórica.

Cabe, aqui, em nosso entendimento, fazermos referência ao conteúdo do Artigo 61 da atual LDB da educação nacional (Lei nº 9.394/96), o qual estabelece que

“ A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacidade em serviço;
- II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.”

Ao estabelecer a associação teoria-prática como um dos princípios básicos para a formação dos profissionais da educação a Lei 9.394 não só avança em relação às leis anteriores, em virtude do fato de reconhecer a unidade teoria-prática como um dos fundamentos dos cursos de preparação de professores, como também por possibilitar uma política de reorientação curricular, por parte das IES que promova a união entre ambas, já prevista em lei.

Entretanto, embora a lei avance em relação a este aspecto, preocupa-nos a forma como é apresentada a questão do desenvolvimento do estágio, pois ao mesmo tempo em que a lei reconhece-o como um dos fundamentos da formação de professores (o que nos leva a pressupor que tal atividade deva ocorrer durante todo o percurso acadêmico) propõe que as experiências anteriores no campo do ensino sejam aproveitadas como atividades de estágio curricular, levando ao entendimento de que somente estas atividades seriam capazes de habilitar o futuro docente.

Por outro lado, a forma como é exposta a questão da capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e de experiências anteriores em instituições de ensino deixa transparecer lacunas na lei as quais favorecem a tomada de posicionamentos por parte do Governo como por exemplo, o reconhecimento de outros profissionais, que não sejam da área da Educação, como capacitados para assumir o papel de docentes sem precisar da licenciatura. Tal postura somente contribui para desqualificar os docentes e ainda para

desvalorizar os cursos incumbidos de formar profissionais para atuar no sistema educacional, na medida em que pressupõe ser dispensável a base teórica/prática, a ser oferecida pelas licenciaturas, em detrimento da prática vivenciada na sala de aula ou de experiências acumuladas em outras atividades.

Esse pensamento nos leva, ainda, ao entendimento de que o discurso oficial de valorização dos educadores não esconde o fato de que há descaso para com estes profissionais, levando à desvalorização social e econômica desta categoria, enquanto ocorre o desmantelamento do sistema de ensino superior, numa prática que tenta, entre outras coisas induzir à crença de que se faz necessária e urgente sua privatização com o fim de elevar a produtividade deste setor e torná-lo mais rentável.

No âmbito específico da área de Educação Física verificamos que, assim como as demais licenciaturas, desde os anos 80 discute-se a questão da formação da profissional, porém com menor intensidade.

Desta forma, já em 1981 a formação de professores para esta área apresentava-se como uma das preocupações do MEC, haja vista que, assim como nas demais licenciaturas, os profissionais estavam sendo formados sem que a eles fossem oportunizadas situações capazes de levá-los a refletir criticamente sobre a realidade. Realizou-se, em função disso, neste período, na Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás, da Universidade Federal de Goiás, um Encontro Nacional para que fosse elaborado o conteúdo programático básico da disciplina de Didática dos cursos de Educação Física.(Processo nº 21/83). Ao final dos trabalhos foram recomendados os seguintes aspectos:

“ - necessidade de elaboração de um currículo para a licenciatura plena com as seguintes características:
 . voltado para formação de professores generalistas;
 . sem preocupação com habilitações específicas;
 . favorecendo a especialização em prosseguimento à licenciatura;
 com enfoque humanístico;
 . tendo como referenciais teóricos as estruturas formal e não formal;
 . orientado nos princípios da educação permanente.”(Processo nº 21/83).

Recomendava-se ainda: a inclusão de Didática da Educação Física e de Metodologia Científica nos currículos, bem como a exigência da monografia como condição para a obtenção do grau de licenciando em Educação Física.

No ano seguinte outro Encontro foi realizado em Niterói com a finalidade de discutir a formação do professor de Educação Física, porém de forma específica o estágio supervisionado da disciplina Prática de Ensino. As discussões realizadas no evento anterior foram retomadas com maior profundidade e os trabalhos desenvolvidos explicitaram a necessidade de que os cursos de Licenciatura em Educação Física deveriam passar por mudanças não apenas organizacionais como também no que se refere à forma de atuação pedagógica dos docentes responsáveis pela formação dos futuros professores da área. (Processo nº 21/83).

Observamos, portanto, neste momento histórico, uma preocupação não apenas com a reestruturação organizacional dos cursos mas também com a questão didático-pedagógica destes com vistas à transformação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no interior dos cursos, visto que estava em debate questões como:

“...está o professor de Educação Física sendo formado para analisar, criticar e avaliar o contexto em que vive?

...tem o professor de Educação Física, devido à natureza de sua função, eminentemente prática, necessidade de níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo?” (Processo nº 21/83).

Assim, embora com um certo atraso em relação a algumas outras áreas do conhecimento, pesquisadores e professores da área da Educação Física começaram a realizar reflexões e debates no sentido não apenas de analisar seus aspectos pedagógicos mas também suas implicações políticas, o que contribuiu para o surgimento da perspectiva da Educação Física enquanto uma prática social. Tendo por base essas discussões a Educação Física passou por um processo de renovação teórica e de conquista de novos espaços. (OLIVEIRA, 1994)

A partir desse período os cursos de Educação Física passaram por mudanças na estrutura curricular bem como didático-pedagógicas, uma vez que havia a constatação de que a Educação Física encontrava-se desarticulada e sem adequabilidade, no tocante aos aspectos didático-metodológicos e o professor, em termos de prestígio profissional, sob a

ótica da comunidade escolar, apresentava-se desgastado e desacreditado. (Processo nº 21/83). Buscava-se com isso superar a forma acrítica e esportivista com que vinham sendo formados os profissionais da área.

Contribuindo com os debates na área da Educação Física temos, ainda, os eventos realizados pelo o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) o qual consolidou-se nacionalmente como o maior fórum de debate acadêmico na área. Sua contribuição para a discussão da temática em foco pode ser constatada, por exemplo, quando da realização do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE - 1993), durante o qual as discussões centrais giraram em torno da questão da identidade científica da área, seu objeto de investigação, os seus avanços e suas tendências na produção do conhecimento.

Na oportunidade, em palestra de abertura que versava sobre o conhecimento produzido pela Educação Física, destacou-se a importância de se voltar a produção da área, realizada nas faculdades, departamentos e centros de Educação Física, para as necessidades da prática pedagógica com vistas a superar a fragmentação existente na área. Explicitou-se ainda que até aquele momento não havia sido construída uma problemática teórica unificadora das disciplinas que têm por objeto de estudo o esporte ou o movimento humano. Face a isso, cada uma continuava operando isoladamente em seu campo de pesquisa. Propôs-se, assim, que se construísse uma disciplina síntese que pudesse fornecer o saber necessário para orientar a prática dos profissionais da Educação Física. (BRACHT, 1993)

Durante o I Congresso Regional Sudeste do CBCE, realizado em 1999, MELO (1999), explicitou que as dimensões ‘intervir’ e ‘conhecer’ encontram-se dissociadas no âmbito do lazer, fato que tem estado presente na área da Educação Física desde a importante criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Isto porque no próprio processo de criação e regulamentação da referida escola estava clara a divisão entre as cadeiras ‘teóricas’ e ‘práticas’, o que já explicitava que uma parte do curso seria destinado a conhecer e a outra a intervir, como se estes fossem momentos dicotômicos de um mesmo processo. Situação que encontra-se presente até os dias de hoje nos cursos de formação profissional da área da Educação Física.

MELO (1999) propôs, assim, que as discussões para superação da dissociação entre conhecer e intervir devem partir das próprias instituições e dos acadêmicos envolvidos no

processo de formação. Especificamente no que diz respeito às disciplinas, destacou a necessidade de encaminhar iniciativas para superar o caráter pragmático-utilitarista que basicamente impõe antigos modelos de conteúdos. Finalizando, explicitou que os cursos devem possibilitar aos alunos, por meio de uma formação teórica aprofundada, recriar suas práticas a partir de uma compreensão da realidade que os cerca, apreendendo dessa forma que teoria e prática são indissociáveis.

Em setembro deste mesmo ano, durante a realização do XI CONBRACE, observa-se que ocorre um aumento significativo do número de trabalhos voltados para a formação profissional em Educação Física e Esportes. A questão da integração entre a teoria e a prática no processo de formação profissional passa a surgir com maior freqüência dentre os trabalhos apresentados. Além disso, há uma preocupação maior com a questão da relação entre formação inicial e a prática pedagógica dos egressos, com o aspecto dos estágios e a formação de profissionais reflexivos, e ainda com o fracionamento do conhecimento existente entre as disciplinas que compõem os currículos dos cursos.

Destaca-se, ainda, na área específica da Educação Física, o Simpósio Paulista de Educação Física, realizado, bianualmente desde 1987, pelo Departamento de Educação Física da Unesp de Rio Claro/SP.

No V Simpósio, ocorrido em 1995, cujo tema central foi ‘Educação Física, que Profissão é essa?’, ao discutir-se, durante uma mesa redonda, a problemática da relação teoria-prática e reflexão na formação do profissional desta área, foram levantadas questões como:

“...Quais os fundamentos da base do conhecimento para o ensino? (...)Quais os processos pedagógicos de reflexão e ação envolvidos? Como os professores refletem na e sobre a sua prática e como redimensionam, a partir desta reflexão, a sua atuação docente?...”(Anais do V Simpósio Paulista de EF, 1995)

Destacou-se, que na tentativa de escapar ao tradicional modelo de formação que enfatiza o saber fazer para ensinar, algumas instituições de ensino superior, em meados dos anos 80, implementaram propostas de reformulação curricular as quais voltaram-se para a valorização do conhecimento científico oriundo das ciências mães ocorrendo assim um acréscimo significativo do número de disciplinas de cunho teórico-científico nos currículos

em detrimento daquelas de caráter prático. Entretanto, mesmo tendo ocorrido algumas alterações na prática dos docentes formados a partir da proposta ‘científica’ de currículo estes continuaram utilizando em suas práticas pedagógicas o modelo esportivista e as metodologias tradicionais de ensino.(DARIDO, 1995)

No que se refere, especificamente, ao problema da relação teoria-prática DARIDO (1995), apoiada em LAWSON (1990), afirmou que a dissociação entre ambas vem ocorrendo devido à presença marcante do paradigma positivista no processo de produção de conhecimentos, o qual trás como consequência a realização de “*pesquisas em situações artificiais, geralmente em situações de laboratório, o emprego de tarefas distantes do contexto real*” de trabalho do profissional da área. Tais fatos estariam, dessa forma, “*impedindo que os conhecimentos produzidos nas diferentes sub-disciplinas fossem organizados de maneira a auxiliar a prática pedagógica do professor de Educação Física*”.

Face a isso, esta mesma autora destaca a necessidade de se desenvolver nos discentes a atitude reflexiva e de se promover um trabalho interdisciplinar entre os profissionais responsáveis pela formação dos futuros professores de Educação Física, o que poderia ser efetivado através da implantação de um currículo temático em que a prática de ensino é estimulada desde os primeiros períodos do curso, sendo acompanhada e orientada por um supervisor que estimule e favoreça a reflexão na ação. (DARIDO, 1995).

A partir das considerações elaboradas pelos diferentes autores aos quais fizemos referência podemos afirmar que a forma como é organizado e transmitido o conhecimento no processo de formação do educador em geral, e do professor de Educação Física em particular, expressa claramente a divisão do trabalho no sistema capitalista, ou seja, existe uma nítida vinculação entre fatores internos e externos às IES que historicamente vêm contribuindo para reforçar nos currículos a fragmentação do conhecimento e consequentemente a divisão entre disciplinas teóricas e práticas ou entre os universos de conhecimento específico e pedagógico.

Podemos considerar, ainda, que durante os anos 80 e início dos anos 90 as discussões sobre a formação de professores estiveram voltadas para questões relativas não só a desvalorização e descaracterização destes profissionais; à falta de condições materiais do trabalho docente e à condição de assalariado desta categoria, mas também para temas

sobre a relação pesquisa-ensino; saber escolar e docente, competência técnica e compromisso político do educador; relação teoria e prática no processo de formação, entre outros. (PEREIRA, 1996).

Entretanto, entendemos que apesar da questão da formação de professores ter adquirido, já há algum tempo, uma relevância significativa nos debates e reflexões dos estudiosos, em virtude destes estarem cada vez mais conscientes de que a situação atual dos cursos de licenciatura vem ocasionando um progressivo desprestígio por parte de toda a sociedade em relação a esses cursos, os trabalhos voltados para esta problemática não estão interferindo de forma efetiva no desenvolvimento dos processos de formação de docentes, pois grande parte dos problemas enfrentados pelos cursos não foram totalmente resolvidos.

Ao tratarmos da questão da relação teoria-prática no contexto dos debates sobre formação profissional, realizados em nível nacional, buscamos sistematizar elementos contextuais da Educação, de modo geral, e da formação de professores que nos possibilitassem visualizar nosso objeto de estudo inserido numa realidade sócio-histórica mais ampla.

No próximo capítulo abordaremos a questão da criação e estruturação do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU, explicitando suas principais modificações curriculares, os determinantes que ocasionaram estas mudanças e, ainda, buscaremos apresentar os motivos que orientaram a criação e implantação do Ensino Vivenciado no interior do referido curso, visto que o mesmo surgiu como uma tentativa de superação da dicotomia teoria-prática.

CAPÍTULO II

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFU: CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE CRIAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO.

O estudo da relação teoria e prática e seus reflexos na formação profissional oferecida pelo curso de Licenciatura em Educação Física da UFU, implica em compreendermos o curso supracitado enquanto um objeto singular que faz parte de uma totalidade em constante movimento. Nesse sentido, somente a partir da apreensão da relação que se estabelece entre esse objeto e o contexto mais amplo, no qual está inserido, é que podemos entendê-lo e explicitar as principais características de sua constituição e desenvolvimento.

O contexto mais amplo é aqui entendido enquanto as condições históricas que possibilitam o processo de criação e desenvolvimento de um determinado fenômeno. Implica, portanto, no entendimento dos fatores políticos, econômicos, sociais que determinam esse processo.

Nesta perspectiva, objetivamos, com este capítulo, sistematizar informações acerca das determinações históricas que orientaram o processo de criação, estruturação e funcionamento do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU e da atividade de Ensino Vivenciado, caracterizando seus traços essenciais. Além disso, ressaltaremos alguns pontos importantes relacionados às reestruturações curriculares ocorridas desde a criação do curso.

Para tanto, nos fizemos valer de dados constantes em documentos, cedidos pela coordenação do curso e pelo Arquivo Geral da Instituição Universitária, tais como: guia

acadêmico, propostas de reestruturação curricular, decretos e pareceres, fichas de disciplinas bem como dos dados de outras pesquisas que estudaram a UFU¹¹.

O curso de Licenciatura em Educação Física foi implantado na UFU em 1971, logo após ter sido concluído o processo, de unificação das faculdades isoladas da cidade, que deu origem à Universidade de Uberlândia (UnU). (MENDES, 1999)

Ocorreu ainda nesse momento, segundo MENDES (1999), uma expansão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras através da criação de novos cursos¹², todos estes voltados para a formação de profissionais para a área do ensino. Isto porque, de acordo com ROMANELLI (1983, p.120-125) a procura por cursos de nível superior, neste período, ainda estava centrada naquelas profissões tradicionalmente mais prestigiadas como as de Direito e Filosofia em detrimento de cursos como os das áreas de Ciências Biológicas e Exatas. Tal situação, presente no contexto educacional brasileiro, era decorrente do entendimento de que os cursos oferecidos pelas Faculdades de Filosofia eram de mais fácil montagem e menos onerosos quando comparados com os de Ciências Biológicas e Exatas, que necessitavam de instalações e equipamentos que exigiam gastos elevados e que portanto não geravam tanto lucro para os proprietários das Escolas de Ensino Superior.

Para exemplificar não só a questão da expansão como também a da maior procura, por parte da população, pela formação oferecida por estas faculdades, ROMANELLI (1983, p.124) explicita que até 1971 a matrícula nas Faculdades de Ciências e Letras, Direito e Economia perfazia um total de 50,82% da matrícula geral dos cursos superiores no Brasil e deste total cerca de 27,82% correspondia às Faculdades de Ciências e Letras.

Desta forma, podemos considerar que a criação da UnU, e mais especificamente do curso de EF, ocorreu num período em que, no contexto nacional, ocorriam grandes mudanças em termos de política educacional. Isto porque a ruptura política ocorrida a partir do golpe militar de 64 passou a exigir uma adequação da área da Educação à nova ordem socio-econômica do País.

¹¹ Podem ser destacadas as seguintes pesquisas: CAETANO, C. G. & DIB, M. M. C. A UFU no imaginário social, 1988; e MENDES, O. M. Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação, 1999.

¹² A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Uberlândia englobava, até 1967, os cursos de Pedagogia (1960), Letras Anglo-germânicas (1960), Letras Neo-latinas (1960), História (1965) e Matemática (1967). A partir de 1970 foram criados os cursos de Ciências (1970), Geografia (1971), Estudos Sociais (1972), Ciências Biológicas (1972), Química (1974) e Psicologia (1975). (MENDES, 1999: p.25-34)

Esta adequação foi efetivada através da Lei 5.540/68 que promoveu a reforma da estrutura do ensino universitário e também por intermédio da Lei 5.692/71 que teve por finalidade a reforma do ensino primário e médio, denominação esta que foi alterada para ensino de 1º e 2º graus.

Em relação, especificamente ao aspecto do ensino de nível superior, a cidade de Uberlândia, no início dos anos 70, já representava um importante centro universitário, visto que possuía escolas superiores nas áreas de Engenharia Civil, Elétrica, Mecânica e Química; Faculdades de Direito; Ciências Econômicas; Filosofia, Ciências e Letras; Medicina e Cirurgia; e as Faculdades de Artes e Odontologia.¹³

A reivindicação para a criação da Escola Superior de Educação Física em Uberlândia, partiu não só do interesse de políticos mas também de toda a comunidade local e das regiões vizinhas. Fatores como a difusão cada vez maior da prática da Educação Física na sociedade e principalmente pela exigência legal de sua obrigatoriedade em todos os níveis escolares acarretaram a necessidade de graduar profissionais, nessa área específica, para atuarem no ensino.

Chama atenção o fato de que essa demanda pela área da Educação Física, que ocorria em todo o contexto nacional, tinha sua origem nos interesses da classe dirigente, fazendo, portanto, parte de uma política governamental mais ampla.(CUNHA & GÓES, 1991)

Com isso queremos dizer que a Educação Física e Esportes correspondia às expectativas da classe dirigente tanto no que dizia respeito ao princípio do ‘desenvolvimento’ quanto ao da ‘segurança’, que compunham o binômio ‘Desenvolvimento com Segurança’, amplamente difundido nas políticas desenvolvimentistas implantadas pelo Governo militar. De acordo com CASTELLANI FILHO (1988), através das Leis 5.540 e 5.692 a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado, o qual em um primeiro momento configurou-se no zelar pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, visando com isso assegurar, ao projeto de desenvolvimento implantado no País, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada.

¹³ MINAS GERAIS. Diário do Executivo. Ago/71, p. 15-17.

CASTELLANI FILHO (1988, p.127) ressalta que tal fato fica melhor evidenciado quando verificamos que o Decreto nº. 69.450/71, que regulamentava a Educação Física como atividade curricular obrigatória em todos os graus de ensino, em seu Artigo 1º faz referência a esta área enquanto atividade que, por meio de suas técnicas e processos, tem a capacidade de despertar, desenvolver e aprimorar as forças físicas, morais, cívicas, sociais e psíquicas do indivíduo, o que consequentemente tornava-a um ‘instrumento’ essencial para a conquista das finalidades da educação nacional.

Em função da ideologia enfatizada e difundida através do intenso processo de modernização do País, a sociedade überlandense bem como as populações das regiões vizinhas viram na implantação de uma Escola Superior de Educação Física, em Uberlândia, um fator de desenvolvimento e progresso tanto para a cidade quanto para o próprio Estado de Minas Gerais, portanto indo ao encontro do projeto governamental.¹⁴

A pretensão da Autarquia Educacional de Uberlândia em criar uma Escola Superior de Educação Física representou, ainda, uma iniciativa pioneira no interior de Minas pelo fato de que essa instituição atenderia uma área cujo raio de ação atingiria cerca de 400 quilômetros, sem outra similar.

A este respeito cabe destacar que existia em todo o Estado de Minas Gerais, até o momento de criação da Escola Superior de Educação Física da UnU, apenas um estabelecimento de ensino voltado para a formação de profissionais para este campo de atuação. Nesse sentido, com a implantação da referida Escola ocorreria não só uma ampliação do mercado de trabalho para o licenciando da área de Educação Física, como também atenderia à demanda do Estado por profissionais formados e habilitados para o magistério dessa disciplina em seus inúmeros estabelecimentos de ensino, e ainda, supriria a procura por parte do próprio ensino superior por docentes dessa área do conhecimento.¹⁵

Em função de todos os aspectos apresentados é que se efetivou, com o apoio da comunidade überlandense, a implantação da Escola Superior de Educação Física, a qual foi criada pertencendo à antiga Autarquia Educacional de Ensino de Uberlândia, órgão vinculado ao Governo do Estado de Minas Gerais.

¹⁴ MINAS GERAIS. *Diário do Executivo*. Ago/71, p. 15-17.

¹⁵ Idem.

Assim, em 15/02/71, o Diretor da Autarquia, o Sr. Wilson Ribeiro da Silva, dirigiu um ofício ao Conselho Estadual de Educação solicitando, com base no Párrafo 2º, do Artigo 9º da Lei nº. 4.024/68, a autorização para o funcionamento da Escola Ensino Superior de Educação Física de Uberlândia.¹⁶

Entretanto, antes de ser autorizada a implantação e o funcionamento da Escola, foi enviada à cidade, por parte do Governo Estadual, uma Comissão Verificadora que deu seu parecer favorável à autorização de funcionamento do curso após observação ‘in loco’ das condições oferecidas para que a Escola funcionasse (como por exemplo: nível sócio-econômico e educacional da população; edifícios e instalações para o funcionamento da instituição; local para realização das aulas das disciplinas ligadas a área biológica e para o desenvolvimento das atividades específicas da Educação Física).

Assim, a Escola Superior de Educação Física, reconhecida como uma instituição de ensino superior sem nenhum propósito lucrativo e integrada a Autarquia Educacional da cidade, criada pela Lei Estadual nº. 4.257 de setembro de 1966, foi autorizada a funcionar pelo Decreto nº. 69.410 de 22/10/71.¹⁷

Em fevereiro de 1972, após a realização de um vestibular unificado com as Faculdades de Odontologia e de Medicina Veterinária, o curso iniciou suas atividades acadêmicas funcionando em período matutino, e nesse mesmo ano, de conformidade com a Lei Estadual nº. 6.053, de 11/12/72, a Escola foi integrada à UnU.

Para seu funcionamento e manutenção a referida Escola contava com os recursos financeiros oriundos do orçamento estadual e ainda das anuidades escolares.¹⁸

Em relação à estrutura física necessária para que o curso funcionasse, foi adquirida pela Autarquia, com a ajuda financeira da Prefeitura municipal, a Praça de Esportes pertencente ao Sr. Napoleão Carneiro, que passou desde então a se constituir no Centro Esportivo Clarimundo Carneiro.

Localizada numa região central da cidade de Uberlândia e ocupando uma área de aproximadamente 55.000 metros quadrados, a Praça contava com prédios de três

¹⁶ MINAS GERAIS. *Diário do Executivo*. Ago/71, p. 15-17.

¹⁷ UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. *Regimento interno da escola superior de Educação Física*, Uberlândia, 1973

¹⁸ MINAS GERAIS. *Diário do Executivo*. Ago/71, p. 15-17

pavimentos que foram transformados em salas de aula e em outras dependências necessárias para o funcionamento do curso. As instalações esportivas para as aulas específicas do curso constavam de campo de futebol, piscinas, quadras de voley, basquetebol e de futebol de salão. Como o terreno era de aproximadamente 55.000 metros quadrados foi suficiente para que fossem realizadas adaptações e realizadas novas construções tais como a pista de atletismo e as quadras de tênis.¹⁹

No que diz respeito ao corpo docente da Escola de Educação Física este era composto por dezesseis professores dentre os quais cinco tinham formação em Medicina, um em Direito, dois em Pedagogia, dois em Letras, um em Biologia e seis em Educação Física.²⁰ Observa-se na composição do quadro de professores que disciplinas como Fisiologia, Biometria, Anatomia, Cinesiologia, ficavam a cargo dos profissionais formados na área médica, o que demonstra que estava presente no curso, a concepção de que os médicos, através das discussões científicas, contribuíam para conferir status ao campo de conhecimento da Educação Física. Tal fato favorecia a produção de duas naturezas de conhecimento ‘uma teorização surgida das pesquisas realizadas no interior das faculdades de medicina e uma teorização ligada diretamente à prática dos professores que ministriavam as aulas de disciplinas técnico-esportivas’.(MELO, 1995, p.106-109)

Compunham o curso de Educação Física três departamentos, quais sejam: 1) o Departamento de Cultura Física, constituído por disciplinas de conteúdo específico da área; 2) o Departamento de Cultura Básica, que englobava as disciplinas referentes a conteúdos de caráter fisiológico e biológico; e 3) o Departamento de Educação e Cultura Geral, composto pelas disciplinas didático-pedagógicas. Tais departamentos eram responsáveis tanto pela programação quanto pela execução das atividades de ensino concernentes ao fim a que se propunha a Escola. Portanto, tinham por finalidade a concentração das atividades didáticas e de pesquisa, relacionadas a um setor específico do saber.

A departamentalização foi uma medida implantada com a Reforma Universitária visando reunir em um único local, das instituições universitárias, os professores de um mesmo campo do conhecimento. Com isso, buscava-se substituir a estrutura anterior das

¹⁹ MINAS GERAIS. Diário do Executivo. Ago/71, p. 15-17.

²⁰ Idem.

faculdades em que era frequente a existência de várias disciplinas com o mesmo conteúdo, o que resultava no maior emprego de professores e de atividades administrativas.

Nesse sentido, pode-se dizer que tal medida serviu não apenas para reunir as disciplinas afins em um mesmo departamento, mas também como uma forma de reestruturar a Universidade a fim de que se pudesse aumentar o rendimento dos recursos humanos. Para tanto adotou-se a estratégia de reunir todos os estudantes de uma mesma disciplina, porém de cursos diferentes, em uma única sala e com o mesmo professor. Transplantou-se, desse modo, para a política educacional brasileira a orientação economicista da organização científica do trabalho, adotada nas empresas. (CUNHA, 1980, CUNHA & GÓES, 1991).

Vamos verificar, assim, que no contexto histórico, do período pós-64, a política para a área específica da Educação, teve como pressuposto a idéia de que somente através de uma adequada preparação da mão-de-obra poderia ser concretizado o desenvolvimento do País. Para tanto, tornava-se imprescindível que o Estado possibilasse as condições necessárias tanto para a formação do capital físico quanto do social e humano.

Nesse sentido, no que se refere à formação do capital humano o Governo buscou, através da educação, abrir caminho para o crescimento e desenvolvimento da economia nacional. Isso significa dizer que o Estado inseriu a educação no contexto do projeto de desenvolvimento proposto para o País e com isso a política para esta área ficou atrelada às necessidades econômicas e sociais do momento, passando a ser influenciada pela ideologia do desenvolvimento com segurança.

Visando superar a crise em que se encontrava o setor educacional o Governo militar assinou uma série de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID). Esta agência internacional ficou responsável por dar assistência técnica e cooperação financeira, a fim de que fosse realizada uma efetiva organização da educação nacional. Ao assinar estes convênios o Governo brasileiro delegou total responsabilidade, pela reorganização do sistema educacional, aos técnicos da AID. Estes, juntamente com comissões (Comissão Meira Matos e Grupo de Trabalho da Reforma Universitária) constituídas com a finalidade de estudar os problemas enfrentados na área e elaborar estratégias que garantissem a ‘eficiência, modernização e flexibilidade administrativa’ da universidade brasileira (SAVIANI, 1997, p.21-22), foram responsáveis

pela elaboração das Leis nº. 5.540/68 e 5.692/71 que fixaram as normas e diretrizes para a reforma tanto do ensino superior quanto do ensino de 1º e 2º graus, respectivamente.

Ao ser efetivamente consumada, a Reforma Universitária trouxe, no geral, modificações tanto na organização administrativa quanto acadêmica das IES brasileiras. Em termos de alterações na estrutura administrativa, as principais foram a institucionalização do departamento como menor unidade da instituição universitária; a extinção da cátedra; a criação de órgãos centrais de supervisão de ensino e pesquisa; a adoção do regime de tempo integral e a coordenação de atividades de ensino através de Colegiados de cursos.(ROMANELLI, 1983; CUNHA & GÓES, 1991, GUIRALDELLI JÚNIOR, 1994).

No que se refere às modificações na organização acadêmica, destacam-se a implantação do vestibular unificado; da matrícula por disciplina; do sistema de créditos; da flexibilidade curricular, através da introdução de disciplinas eletivas e optativas; do período letivo semestral; e da implantação da Pós-graduação nas universidades brasileiras. Outra mudança significativa, promovida no ensino superior brasileiro, foi a fragmentação das faculdades de filosofia ocasionando a criação dos institutos e faculdades, instalados em locais separados. Tal fato repercutiu sobremaneira nos cursos de formação de professores visto que contribuiu para distanciar fisicamente as disciplinas de conteúdo daquelas de caráter didático-pedagógico. Assim, as disciplinas de conteúdo constituíram os institutos de ensino básico, e as de cunho didático-pedagógico compuseram, juntamente com os cursos de Pedagogia, as Faculdades de Educação. (PEREIRA, 1996, p.188-189)

MENDES (1999) destaca como uma consequência da reforma do ensino superior a criação dos cursos de licenciatura de curta duração, o que veio a ocorrer em função da necessidade de formação de profissionais polivalentes para a área da Educação.

Pode-se dizer, neste sentido, que a Reforma promovida através da Lei 5.540 representou um marco importante para a história das IES brasileiras. A racionalização do trabalho foi o princípio que serviu como eixo direcionador das modificações implementadas na estrutura das universidades. Com base nesse princípio, foram definidas algumas diretrizes a serem alcançadas por estas instituições, tais como: excelência, eficiência, eficácia, produtividade, as quais indicavam a preocupação do Governo em assegurar o máximo de resultados e o mínimo de dispêndios possível.

Assim, as modificações que foram introduzidas na organização educacional brasileira buscaram, basicamente ajustar todo o sistema de ensino ao modelo imposto para o País a partir de 1964, representando com isso um golpe nas aspirações e movimentos populares que lutavam pela mudança da estrutura sócio-econômica brasileira.

Nesse sentido, as decisões sobre a educação deixaram de ser uma responsabilidade dos docentes e entidades representativas da área educacional e passaram a ser da competência do grupo militar-tecnocrático. Portanto, caberia aos educadores apenas executar eficientemente aquilo que fosse definido como sendo necessário para adequar o sistema de ensino brasileiro aos objetivos da modernização acelerada.

Em função disso, segundo SILVA (1990, p.37-38), os acordos MEC-USAID buscaram aplicar a ideologia do ‘progresso empresarial’ à estrutura do ensino universitário, visando fornecer mão-de-obra qualificada e necessária ao modelo econômico que estava sendo implantado no Brasil. Estes acordos objetivavam, ainda, controlar e reprimir os movimentos de educação e cultura popular. Exemplo disso é que em 1969 o Governo publicou o Decreto-Lei nº 477 onde estabelecia a proibição de manifestações políticas e protestos por parte de toda a comunidade universitária.

O que expomos até o momento demonstra que em meados dos anos 70 o contexto educacional passou por momentos conturbados em todos os aspectos, influenciando assim tanto o processo de criação quanto de funcionamento das IES e dos cursos universitários. Isto porque, buscava-se estruturar todo o sistema educacional brasileiro de forma a que este pudesse corresponder e atender às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no País, o qual era orientado pela ideologia do binômio ‘desenvolvimento com segurança’.

Vamos observar, dessa forma, que após o Golpe de 64 iniciou-se todo um processo de abertura política do País para a entrada de investimentos estrangeiros, o que contribuiu para que o “*modelo econômico brasileiro assumisse as características do capitalismo de mercado associado dependente*”. (SILVA, 1990)

No âmbito da área da Educação vamos presenciar a ‘submissão da política educacional brasileira aos ditames de agências internacionais, como por exemplo a Agency for International Development (AID)’, a qual tinha por função dar assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, entidades e instituições educacionais.

Serão então assinados os chamados ‘Acordos MEC-USAID’ os quais passarão a orientar toda a organização dos sistema educacional brasileiro por meio do treinamento de professores e ainda do conteúdo geral do ensino através da produção e distribuição de livros técnicos e didáticos. (CUNHA & GÓES, 1991, ROMANELLI, 1983).

A assinatura dos referidos acordos tinha por finalidade controlar o sistema educacional do País através do emprego de técnicas e medidas governamentais que favorecessem a divulgação da nova ideologia introduzida no cenário sócio-político-econômico nacional. Assim, de acordo com GHIRALDELLI JR. (1994, p.163), no espaço de tempo compreendido entre março de 64 a janeiro de 1985 a população brasileira vivenciou um período ‘de extrema repressão no setor educacional, de privatização do ensino, de exclusão das camadas populares do ensino elementar de qualidade, de institucionalização do ensino profissionalizante, de presença marcante do tecnicismo pedagógico na área escolar e de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.’

De acordo com ROMANELLI (1983, p.197) a reorganização do sistema educacional foi entregue, pelo MEC, aos técnicos da agência americana, a qual lançou as bases das reformas implementadas no País e que serviram de fundamento para o trabalho da Comissão Meira Matos.

Dentre os objetivos pretendidos pela agência americana para a área da Educação podem ser citados:

- “1 – estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
- 2 – atuar sobre o processo escolar em nível de microsistema, no sentido de se ‘melhorarem’ conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
- 3 – atuar diretamente sobre as instituições escolares no sentido de conseguir delas uma função mais eficaz para o desenvolvimento;
- 4 – modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da ‘informação nos domínios da educação extra-escolar’;
- 5 – reforçar o ensino superior, ‘com vistas ao desenvolvimento nacional’. (ROMANELLI, 1983, p.210)

De acordo com a autora supracitada o ensino superior foi a área que recebeu maior destaque nos programas da AID, isto porque a mesma era vista como um setor oneroso. Face a isso decretou-se a reorganização desse nível de ensino visando tanto promover a economia de recursos aplicados nesse setor quanto torná-lo mais produtivo. Entretanto, mais do que isso buscava-se promover a dependência direta das IES brasileiras em relação às instituições americanas. (ROMANELLI, 1983)

Após 1964, portanto, a área da Educação vai se caracterizar por uma expansão do ensino no País, expansão que acabou tendo de ser contida pelo próprio Governo a fim de que não fosse comprometida a política econômica adotada. Tal fato contribuiu para que fosse gerada uma defasagem entre a oferta e a procura no setor educacional o que ocasionou o surgimento, por parte do movimento estudantil, de protestos e manifestações. (ROMANELLI, 1983, p.196-197)

A Educação, entretanto, passou a ser tratada como uma área de caráter prioritário, pois entendia-se que para alcançar uma economia moderna e dinâmica deveriam ser preparados profissionais qualificados para atender à demanda do mercado de trabalho e, ainda, capacitar recursos humanos para atuar junto ao sistema de pesquisa científica e tecnológica. Com isso a área passaria a fazer parte dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, buscando-se com isso garantir “*o máximo de desenvolvimento possível (tanto em termos econômicos quanto políticos e sociais) com o mínimo de segurança.*” (VIEIRA, 1983)

Os acordos estabelecidos entre o Governo brasileiro e a agência americana, de segundo VIEIRA (1983, p.216)

“... geraram uma organização educacional, baseada em fundações, a fim de substituírem as Universidades sustentadas por fundos públicos. Em particular, no ensino superior aplicou-se a ideologia do “progresso empresarial”. Suas características são: privilegia as mudanças quantitativas; valoriza a ciência aplicada, a engenharia, as relações públicas e a perícia administrativa; destaca a autoridade, a sistematização e as normas burocráticas;..”

Além disso passaram a imperar no interior das IES “*o arbitrio, a falta de liberdade, a censura e as dificuldades para o exercício da critica e da criação.*” (ROMANELLI,

1983, p. 216). Serve para exemplificar tal situação o conteúdo dos capítulos II e III do primeiro Regimento da Escola de Educação Física da UnU, que data de 1973.

No Capítulo II vamos encontrar a obrigatoriedade da participação dos alunos em desfiles cívicos ou olímpicos, ou em outras atividades que exigissem a representação da Escola, cabendo ainda à Diretoria aplicar a penalidade de até três faltas, em cada disciplina do período em que estivessem matriculados, os discentes que não comparecessem às atividades.

Já o Capítulo III, que tratava da representatividade da comunidade estudantil, através da organização do Diretório Acadêmico (DA), em seu Artigo 93º explicitava que a este órgão eram vedadas quaisquer ações, manifestações ou propagandas de caráter político partidário, racial ou religioso.

Tais idéias expressam, nitidamente, o caráter autoritário e repressivo do regime político instaurado no País após o Golpe militar de 64 que dominava o contexto nacional quando da implantação do curso de Educação Física da UnU.

Nesse sentido, podemos dizer, em relação à participação nas atividades cívicas, que a obrigatoriedade expressa no documento era resultante da concepção dos militares de que

“... as instituições sociais não eram capazes de educar o povo segundo padrões morais e cívicos e, (...), abriam as portas para a entrada de “ideologias exóticas”, principalmente o tão temido comunismo”. (CUNHA & GÓES 1991, p. 73)

Para evitar a entrada e a difusão de “ideologias exóticas” e subversivas ao regime, adotou-se então uma política educacional que assegurava a necessidade de ser implantada a educação moral e cívica nas escolas com professores, programa, chamada, avaliação e notas. Assim, em março de 1966, apesar da resistência de alguns setores sociais, o Governo Castelo Branco determinou, através de decreto, que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estimulasse em todo o País e em todos os níveis de ensino a educação cívica. E, em 1968, após ser baixado o Ato Institucional nº. 05, a disciplina de Moral e Civismo tornou-se obrigatória através do Decreto-Lei nº. 869.

O papel dessa nova disciplina seria, portanto, o de preencher o vazio deixado pela educação familiar, evitando com isso o desenvolvimento e a propagação de idéias de

esquerda, bem como de formar o sentimento de patriotismo, nacionalismo e obediência à lei em todas as crianças e jovens do Brasil.

Consoante, com essa orientação da Educação Moral e Cívica, CUNHA & GÓES (1991, p.79-80), afirmam que a Educação Física também foi enfatizada nesse período, tendo-se em vista que ambas as disciplinas iam ao encontro dos ideais conservadores do Governo militar. A Educação Moral e Cívica apoiando-se nas tradições nacionais de valorização do culto à Pátria, do aprimoramento do caráter do indivíduo e do preparo para o exercício das atividades físicas. E a Educação Física, através do fortalecimento físico da mão-de-obra e da difusão da coesão nacional e social, por meio do desempenho desportivo.

Em relação ao aspecto referente à repressão, por parte do Governo, das manifestações sociais e estudantis, cabe destacar de acordo com CUNHA (1980) e CUNHA & GÓES (1991) que as medidas tomadas pelo Governo deram-se através da reforma do ensino superior, implantada em todas as universidades do País, após as manifestações de descontentamento realizadas por professores e alunos em 1968.

A forma encontrada, para conter os movimentos realizados pelos estudantes, foi a implantação do regime de créditos a partir do qual as turmas, que iniciavam os cursos coesas, passaram a ser desmanteladas tornando inviável a movimentação estudantil. A esse desmantelamento das turmas somou-se a regulamentação do movimento estudantil através da chamada Lei Suplicy. Esta, estipulava a obrigatoriedade de votações para a eleição dos DAs e ao mesmo tempo limitava as ações destes organismos através de intervenções e punições nas direções das faculdades que não conseguiam conter, no campo de suas atribuições específicas, as atividades discentes consideradas de caráter subversivo. (CUNHA & GÓES, 1991)

1 - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

No que se refere à estrutura curricular, o curso de Educação Física era desenvolvido com uma carga horária de 2.240 h/a distribuída em três etapas denominadas

consecutivamente por primeiro, segundo e terceiro períodos, os quais eram cursados no turno da manhã.

Ao observarmos a primeira grade curricular da Escola de Educação Física da UnU verificamos que ao agruparmos as disciplinas da área biológica temos um total de 450 h/a o que correspondia a 20,08% da carga horária do curso. Já as disciplinas pedagógicas, em conjunto, ofereciam 420 h/a, o equivalente a 18,75% da carga horária geral do curso, complementando desse modo a formação do profissional da Educação Física para atuar no ensino de 1º e 2º graus.

Por sua vez ao serem agrupadas as disciplinas técnico-desportivas, verificamos que estas ofereciam 1.370 h/a o que representava 61,16% da carga horária total do curso e contribuía para enfatizar um perfil profissional bastante voltado para o campo desportivo. Fato este decorrente da própria visão que se tinha sobre o professor de Educação Física naquele período ou seja, um profissional que deveria cuidar “*exclusivamente da modelagem física do corpo, através das mais variadas técnicas e métodos de treinamento, quer no âmbito escolar ou fora dele*”.(CARMO, 1987, p.06)

Nesse sentido o currículo obedecia a seguinte seqüência e carga horária:

QUADRO 09: Disciplinas oferecidas pela Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1973.

PERÍODO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
PRIMEIRO	Anatomia	90 h/a
	Atletismo	100 h/a
	Biologia	120 h/a
	Biometria	30 h/a
	Cinesiologia	60 h/a
	Fisiologia	60 h/a
	Ginástica I	120 h/a
	Higiene	30 h/a
	Natação I	100 h/a
	Psicologia da Educação	120 h/a
SEGUNDO	Atletismo II	80 h/a
	Basquete I	60 h/a
	Didática	90 h/a
	Fisioterapia	30 h/a
	Ginástica II	120 h/a
	Handebol	60 h/a
	Natação II	100 h/a
	Voleibol I	60 h/a
	Recreação	90 h/a
	Socorros Urgentes	30 h/a
TERCEIRO	Estr. e Func. do Ens. de 2º Grau	60 h/a
	Basquetebol II	60 h/a
	EPB	60 h/a
	Futebol	90 h/a
	Ginástica III	120 h/a
	Handebol I	60 h/a
	Legislação/Ética Esportiva	30 h/a
	Prática de Ensino da EF	60 h/a
	Rítmica	90 h/a
	Voleibol II	60 h/a

Fonte: Regimento da Escola Superior de Educação Física da UnU, 1973.

O primeiro Regimento da Escola de Educação Física da UnU, que data de 1973, sofreu algumas modificações que passaram a vigorar a partir de 1974, e que foram solicitadas em virtude tanto da necessidade de adaptação curricular do curso com os demais cursos de Educação Física do País quanto de cumprir as normas do CFE que regulavam a carga horária anual e total dos cursos, através da Resolução 69/69 e do Parecer 894/69.

Ocorreu a partir daí a redução da carga horária das disciplinas Biologia, Psicologia, Ginástica III e Voleibol, todas com 120 h/a para 90 h/a; e da disciplina Futebol oferecida no

último ano do curso, passando então de 90 para 60 h/a. Em contrapartida, efetuou-se a ampliação da carga horária da disciplina Fisioterapia de 30 para 60 h/a.

Estas mudanças promoveram uma redução na carga horária do conjunto de disciplinas da área técnico-desportiva ou seja, passou-se de 1.370 para 1.250 h/a correspondendo com isso a 58,13% da carga total ministrada pelo curso. Por outro lado ocorreu um aumento na carga horária do grupo de disciplinas pedagógicas, a qual passou de 420 para 450 h/a, o equivalente a 20,93% do total da carga geral do curso, equiparando-se a partir daí com o conjunto de disciplinas da área biológica.

Tais mudanças, entretanto, não vieram a alterar a visão do professor de Educação Física enquanto um ‘educador do físico’. Isto porque, como destacam CASTELLANI FILHO (1988) e GHIRALDELLI JÚNIOR (1991), prevalecia no contexto social e na legislação esportiva brasileira a compreensão da Educação Física como sendo uma área do conhecimento voltada única e exclusivamente para o desenvolvimento da aptidão física e melhoramento da performance esportiva da população brasileira.

Desse modo, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a aptidão física seria o aspecto orientador do planejamento, controle e avaliação da Educação Física, de caráter desportivo e recreativo, desenvolvida no interior das instituições escolares e fora destas. (CASTELLANI FILHO, 1988)

Acima dessa função de aprimoramento e preparo físico estava estruturada uma concepção ideológica da Educação Física baseada nos princípios da produtividade, eficiência e eficácia que buscava “*impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria da prática militar*” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991, p.18) visando com isso a conquista das finalidades da educação nacional estabelecidas pelo modelo econômico-político-cultural adotado no País.

Com estas modificações o curso passou a obedecer à seguinte seqüência e carga horária:

QUADRO 10: Disciplinas oferecidas pela Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1974.

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H. ANUAL	PRÉ-REQUISITO
PRIMEIRO	01	Anatomia	90 h/a	
	02	Atletismo I	100 h/a	
	03	Biologia	90 h/a	
	04	Biometria	30 h/a	
	05	Cinesiologia	60 h/a	
	06	Fisiologia	60 h/a	
	07	Ginástica I	120 h/a	
	08	Higiene	30 h/a	
	09	Natação I	100 h/a	
	10	Psic. da Educação	90 h/a	
SEGUNDO	11	Atletismo II	80 h/a	02
	12	Basquete I	60 h/a	
	13	Didática	90 h/a	10
	14	Fisioterapia	60 h/a	06
	15	Ginástica II	120 h/a	07
	16	Handebol I	60 h/a	
	17	Natação II	100 h/a	09
	18	Recreação	90 h/a	
	19	Socorros Urgentes	30 h/a	05
TERCEIRO	20	Basquete II	60 h/a	12
	21	Estr. Func. Ensino	60 h/a	
	22	EPB	60 h/a	
	23	Futebol	60 h/a	
	24	Ginástica III	90 h/a	15
	25	Handebol II	60 h/a	16
	26	Legisl./Ética	30 h/a	
	27	Esport.	120 h/a	13
	28	Prát. de Ensino EF	60 h/a	15
	29	Rítmica	90 h/a	
		Voleibol		

Fonte: Regimento da Escola Superior de Educação Física da Unu, 1974.

Observa-se, portanto, que em relação à estrutura curricular do Regimento de 1973 ocorreu uma redução da carga horária total do curso passando de 2.240 para 2.150 h/a anuais, porém continuava superior ao estabelecido pelo CFE. O que demonstra que a Escola oferecia um curso cuja duração extrapolava as 1.800 horas fixadas pelo CFE através

da Resolução 69/69 e do Parecer 894/69, os quais determinavam tanto os mínimos de conteúdo quanto de duração dos cursos de Educação Física.

No que se refere às disciplinas curriculares destaca-se que a de Futebol era destinada apenas aos homens e a de Rítmica somente às mulheres. Tal fato nos permite considerar que ainda prevalecia a idéia de que a Educação Física deveria propor atividades distintas para homens e mulheres em função das ‘diferenças que se apresentam entre ambos’. Assim, às mulheres, associadas a um ‘sexo frágil’, deveriam ser oferecidas ginásticas, jogos e esportes menos violentos e que estivessem mais condizentes com a harmonia e a delicadeza das formas femininas, em contraposição ao que era oferecido aos homens. Podemos, dessa forma, considerar que embora os profissionais fossem formados em uma mesma IES preconizava-se no interior do curso de Educação Física a separação da formação dos professores de acordo com o sexo, através da transmissão dos conteúdos e da separação do próprio currículo.

Nota-se, portanto, a presença marcante de princípios de caráter positivista na forma como se estruturava e organizava a grade curricular do curso, visto que reforçava-se nas disciplinas a concepção de mulher enquanto um ser frágil e dotado de emoções e o homem um ser dotado de força e razão. (SOARES, 1994; SOUSA, 1997).

Tais idéias, de acordo com SOARES (1994, p.38), resultam da realização de pesquisas científicas, durante o século XIX, que atribuíam “à ‘natureza’, e não à sociedade, as diferenças entre homens e mulheres em relação ao espaço que ambos poderiam ocupar na produção”. Desse modo, à mulher associada, geralmente, ao ‘sexo afetivo, frágil, sensível, emotivo, delicado’, eram destinadas atividades que ideologicamente só a ela caberia realizar. Nessa perspectiva, segundo SOUSA (1997, p. 33)

“Na hierarquia esportiva, a mulher manteve-se como perdedora, porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por “natureza” a vencedora nas danças e nas “artes” em geral (...). O corpo da mulher era, assim, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela “natureza”. Preconizou-se para os homens o futebol e o judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e os movimentos violentos; para as mulheres, os esforços moderados, a suavidade de gestos e a distância de outros corpos, garantidos pela Ginástica Rítmica e pelo Voleibol”.

De acordo ainda com a autora supracitada, ao longo da história essa imagem do homem e da mulher, construída socialmente, tem sido orientada e, ao mesmo tempo, servido à instituições e organizações como o Estado, a Igreja, a mídia, a indústria de marketing cultural, as áreas militar e médica. Essa imagem, no campo específico da Educação Física, tem contribuído para reproduzir e reforçar a “*hierarquia dos sexos, com dominação masculina, presente no mundo do trabalho e na sociedade como um todo*”. (SOUZA, 1997, p. 33-39)

Em relação à pesquisa, considerada um dos alicerces da Universidade, o Título V do Regimento, em seu Artigo 43º, estipulava que a mesma seria uma função autônoma, dirigida à atividade científica e deveria partir dos dados da realidade local e nacional.

A Escola Superior de Educação Física incentivaría a pesquisa através da concessão de bolsas especiais, como por exemplo, bolsas de iniciação científica, da formação de pessoal em cursos de Pós-graduação, na própria instituição ou em outras nacionais ou estrangeiras e, ainda, por meio da realização de convênios com entidades brasileiras ou de outros países.

No caso específico da pesquisa desenvolvida no âmbito da Educação Física e Esportes vamos observar que prevalecia na área uma

“....visão, centrada nos pressupostos de uma concepção positivista de ciência – oriunda de uma filosofia de justificação da ordem burguesa, caracterizada por uma visão fisicalista, neutralista e quantitativista de ciência que reduz a realidade ao matematizável (...). Em suma, predomina uma visão estritamente biológica de Educação Física/Esportes, alicerçada nos princípios do controle dos parâmetros fisiológicos e biomecânicos, resumindo a problemática da motricidade humana ao caráter de rendimento e de melhoria da aptidão física”. (SILVA, 1990, p. 64-65)

Cabe aqui registrarmos, que essa ênfase no incentivo à pesquisa e à qualificação profissional foi um dos aspectos marcantes dos anos 70, tendo em vista que buscava-se adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico adotado pelo Governo (ROMANELLI, 1983, p. 196), favorecendo-se com isso tanto o desenvolvimento científico quanto tecnológico do País. Para exemplificarmos tal fato basta observarmos que este foi o período em que ocorreu o surgimento dos laboratórios voltados para estudos na área de

fisiologia do esforço. É ainda nesse momento que ocorre o incremento da Pós-graduação nos níveis de Mestrado e Doutorado. (CASTELLANI FILHO, 1988; SILVA, 1990)

Pode-se, nesse sentido, considerar que a preparação de profissionais para atuarem na área da Educação Física tinha por finalidade assegurar uma formação de caráter pragmático-tecnicista em consonância com os interesses políticos do capital nacional e estrangeiro.

Esse caráter pragmático-tecnicista refletiu-se na prática da pesquisa, dentro dos cursos de Educação Física, através de uma orientação metodológica onde o movimento histórico dos fenômenos e a totalidade na qual estavam inseridos, não eram percebidos e refletidos criticamente, o que acabou comprometendo o amadurecimento crítico dos profissionais. (PALAFOX, 1990, p.10).

A partir de 1974 vamos observar que passa a vigorar na Escola de Educação Física da UnU um novo Regimento o qual estabelecia que a mesma seria responsável pelo oferecimento dos cursos de Licenciatura em Educação Física e ainda de Técnico Desportivo.

Nos Artigos 6º e 7º do Capítulo I ficava estabelecido que o curso de Licenciatura destinaria à formação de professores de Educação Física. Já o curso de Técnico Desportivo estaria voltado para as pessoas interessadas em se preparar para atuarem como técnicos e treinadores de equipes desportivas. Contudo, somente poderiam cursá-lo licenciados em Educação Física e alunos do terceiro período aprovados nas disciplinas pedagógicas. Este último curso, todavia, somente seria instalado de acordo com as possibilidades do estabelecimento de ensino e instituído após a aprovação tanto do CFE quanto da própria UnU.²¹

Outro ponto que merece ser destacado refere-se às finalidades da Escola Superior de Educação Física expressas no Regimento Interno desse período. De acordo com o documento a finalidade seria de

- “A) Formar professores de Educação Física;
- B) Difundir os conhecimentos e realizar pesquisas relativas à Educação Física e aos desportos;

²¹ UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física. Uberlândia, 1974.

- C) Contribuir para a elevação do sentido social da Educação Física e para a formação de cultura superior;
- D) Zelar pela defesa, conservação e divulgação do patrimônio científico da Educação Física e dos desportos;
- E) Prestar serviços à comunidade".²²

A observação atenta dos aspectos destacados nos possibilita considerar que o curso, desde sua criação, esteve voltado basicamente para o ensino, apesar de a Reforma Universitária, através da Lei 5.540/68, ter estabelecido a pesquisa e a extensão como responsabilidade de universidades e faculdades. Tal fato decorre da tendência marcante, no contexto educacional brasileiro desse período, de criação de faculdades direcionadas para a implantação de cursos com ênfase na formação de professores. (MENDES, 1999, p.25-38) Assim, é que serão incentivados, de acordo com CASTELLANI FILHO (1988), as carreiras específicas em detrimento daquelas que exigiam formação mais ampla, haja vista que a educação era concebida como uma parte do treinamento de indivíduos para aplicação de conhecimentos específicos de suas áreas.

A Educação Física nesse contexto servia como o instrumento capaz de promover a disciplina moral e o adestramento físico dos jovens e assim condicioná-los ao cumprimento de seus deveres para com o desenvolvimento econômico do País.

Portanto, como atesta CASTELLANI FILHO (1998), os motivos justificadores do tratamento recebido pela Educação Física estavam presentes na política educacional brasileira desde a primeira LDB, em seu Artigo 22º, e centravam-se, basicamente, no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro implementado a partir dos anos 30, apoiado na necessidade, por parte do mercado de trabalho, de um profissional com capacitação física e técnica em substituição ao de caráter agrário-comercial-exportador. Dessa forma

“....A necessidade do adestramento físico (...) estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fábril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar...”(CASTELLANI FILHO, 1998, p. 05-06)

²² UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. Regimento Interno da Escola Superior de Educação Física. Uberlândia, 1974.

No final do ano de 1974 a Congregação da Escola Superior de Educação Física da UnU, após reunião, decidiu introduzir novas modificações no Regimento, objetivando readaptar o currículo àqueles das demais escolas congêneres do País. Para tanto foram consultadas várias escolas de Educação Física dentre as quais a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal da Guanabara, a Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais, a Escola Superior de Educação Física de Santo André, a Escola Superior de Educação Física de Goiânia e a Escola Superior de Educação Física de Batatais.²³

As modificações introduzidas na estrutura curricular, a serem implementadas a partir de 1975, deram-se no sentido de incluir na grade curricular novas disciplinas no terceiro período do curso, como por exemplo Metodologia da Educação Física e Tênis de Campo com 60 h/a cada, e a disciplina Judô com 120 h/a.

Decidiu-se ainda por fazer a divisão da disciplina Legislação/Ética Desportiva em duas outras, quais sejam: Organização da Educação Física com 60 h/a, oferecida a partir do segundo período; e a disciplina Legislação Ética Esportiva, também com 60 h/a, porém ministrada no terceiro período do curso.

Outras modificações ocorreram no sentido de fazer uma redução na carga horária da disciplina Anatomia de 90 para 60 h/a. Com estas alterações o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física passou a ter a seguinte estrutura:

²³ UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. Ofício nº 142, Uberlândia, Dez/1974.

QUADRO 11: Currículo da Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1975.

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H. ANUAL	PRÉ-REQUISITO
PRIMEIRO	01	Anatomia	60 h/a	
	02	Atletismo I	100 h/a	
	03	Biologia	90 h/a	
	04	Biometria	30 h/a	
	05	Cinesiologia	60 h/a	
	06	Fisiologia	60 h/a	
	07	Ginástica I	120 h/a	
	08	Higiene	30 h/a	
	09	Natação I	100 h/a	
	10	Psic. da Educação	90 h/a	
SEGUNDO	11	Atletismo II	80 h/a	02
	12	Basquete I	60 h/a	
	13	Didática	90 h/a	10
	14	Fisioterapia	60 h/a	06
	15	Ginástica II	120 h/a	07
	16	Handebol I	60 h/a	
	17	Natação II	100 h/a	09
	18	Organização	60 h/a	
	19	Recreação	90 h/a	
	20	Socorros Urgentes	30 h/a	05
TERCEIRO	20	Basquete II	60 h/a	12
	21	Estr. Func. Ensino	60 h/a	
	22	EPB	60 h/a	
	23	Futebol	60 h/a	
	24	Ginástica III	90 h/a	15
	25	Handebol II	60 h/a	16
	26	Judô	120 h/a	
	27	Legisl./Ética	30 h/a	
	28	Esport.	60 h/a	
	29	Metodologia da EF	120 h/a	13
	30	Prát. de Ensino EF	60 h/a	15
	31	Rítmica	60 h/a	
	32	Tênis	90 h/a	
	33	Voleibol		

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Ofício nº 142 de 09/12/74.

Podemos observar que ocorre um aumento da carga horária total do curso que passa de 2.150 para 2.240 h/a. Há, por sua vez, uma redução da carga horária do conjunto de disciplinas da área biológica que passa de 450 para 420 h/a, correspondendo a 17,35% do

total ministrado no curso. No que se refere ao grupo de disciplinas pedagógicas observamos que este passa a oferecer um total de 510 h/a ou seja, 21,07% da carga horária geral do curso. Já em relação às disciplinas técnico-desportivas estas representavam 1.490 h/a, o que equivalia a 61,57% da formação oferecida. Dessa forma, as alterações efetuadas na carga horária das disciplinas continuava privilegiando um perfil profissional carregado de conhecimentos da área técnico-desportiva, porém com uma preocupação maior em relação aos aspectos didático-pedagógicos da área.

Em 1975 novas modificações vão ser propostas passando a vigorar a partir do ano de 1976. Destacam-se dessa forma a transferência da disciplina Basquete I para o primeiro período do curso e Basquete II para o segundo período. Ocorreu ainda a redução da carga horária de Judô, que passou de 120 para 90 h/a, buscando-se com essa medida melhorar a distribuição do programa e facilitar a divisão das turmas em masculina e feminina, visto que até aquele momento a disciplina estava sendo desenvolvida em conjunto.²⁴

As demais alterações realizadas foram no sentido de aumentar a carga horária de Ginástica III, de 90 para 120 h/a, bem como de transferir a disciplina Voleibol do terceiro para o segundo período do curso.

Cabe destacar que além das modificações introduzidas na estrutura curricular ocorreu, ainda, o reconhecimento pelo Governo Federal do Curso de Educação Física da UnU, através do Decreto nº. 75.714, o qual em seu Artigo 1º estabelecia o reconhecimento do referido curso nas modalidades licenciatura e habilitação em Técnico em Desportos.²⁵

Podemos inferir, face aos dados apresentados, que as modificações promovidas na grade curricular da Escola de Educação Física no período de 1974 a 1976 partiram da necessidade de adaptar o currículo ao dos demais cursos de Educação Física do País, estando restritas a alterações de carga horária, exclusão ou inclusão de disciplinas, partindo do entendimento de que a melhoria do currículo dependeria exclusivamente destas mudanças. Tal fato não nos permite portanto afirmar que foram promovidas significativas alterações no processo de formação.

Esta afirmação decorre da constatação de que nas grades curriculares desse período há uma ênfase maior nas disciplinas da área biológica e desportiva, o que indica que o

²⁴ UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. Ofício nº 160. Uberlândia, Nov/1975.

²⁵ REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Diário Oficial. Ano CXIII, nº 88, 13/05/75.

perfil do profissional formado nesse momento era o de um especialista em modalidades esportivas. Fato que pode ser melhor evidenciado quando observamos que, ao ocorrer um aumento da carga horária total do curso, passando de 2.240 para 2.420 h/a, as maiores modificações são efetuadas na área de formação técnico-desportiva que alcança 1.490 h/a contra as 1.470 oferecidas no primeiro currículo do curso; e na área de formação pedagógica que passou a contar com 510 h/a, registrando-se portanto um aumento de 90 horas em relação à grade curricular inicial da Escola Superior de Educação Física da UnU.

Fato decorrente da concepção ‘Competitivista’ de Educação Física que prevalecia até então e que tinha como objetivo central o desporto de alto nível, e como sustentáculo ideológico a própria ideologia da tecnoburocracia militar e civil que havia tomado o poder no País em março de 64. (GHIRALDELLI JR., 1991)

A Educação Física Competitivista servia, desse modo, aos interesses da ditadura pós-64, pois “*tal concepção ia no sentido da proposta de um ‘Brasil Grande’ capaz de mostrar sua pujança através da conquista internacional*” Por outro lado, a ideologia do ‘desporto’ de alto nível’ servia como um instrumento para controlar os movimentos populares, as críticas internas e fazer transparecer um clima de prosperidade, harmonia e desenvolvimento no País. (GHIRALDELLI JR., 1991, p.22-23)

Podemos considerar, ainda, que prevalecia no curso de Educação Física /UFU o modelo tradicional de currículo denominado, por BETTI & BETTI (1996), como TRADICIONAL-ESPORTIVO, onde a ênfase recaia nas disciplinas prático-desportivas.

A relação teoria-prática apresenta-se, neste momento, de acordo com a visão dissociativa trabalhada por CANDAU & LELIS (1996), o que significa dizer que

“o conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (...) Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (...) prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia..” (BETTI & BETTI, 1996, p.10)

Somente a partir de 1977 vamos observar a ocorrência de mudanças significativas no currículo. Assim, por exemplo, nesse ano foi solicitada a exclusão da disciplina Judô do currículo do curso, em virtude da falta de professor para a matéria. Como a mesma não fazia parte do currículo mínimo proposto pelo CFE, passou a ser facultativa e, em seu lugar,

outras duas disciplinas (Handebol e Voleibol), consideradas, até aquele momento como facultativas, passaram a ser oferecidas como obrigatórias. Promoveu-se, com isso, uma redução da carga horária total do curso de 2.420 para 2.330 h/a. Em função destas modificações a grade curricular ficou estruturada da seguinte forma:

QUADRO 12: Currículo da Escola Superior de Educação Física de Uberlândia em 1977.

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	C.H. ANUAL	PRÉ-REQUISITO
PRIMEIRO	01	Anatomia	60 h/a	
	02	Atletismo I	100 h/a	
	03	Basquete I	60 h/a	
	04	Biologia	90 h/a	
	05	Biometria	30 h/a	
	06	Cinesiologia	60 h/a	
	07	Fisiologia	60 h/a	
	08	Ginástica I	120 h/a	
	09	Higiene	30 h/a	
	10	Natação I	100 h/a	
	11	Psic. da Educação	90 h/a	
SEGUNDO	12	Atletismo II	80 h/a	02
	13	Basquete II	60 h/a	03
	14	Didática	90 h/a	11
	15	Fisioterapia	60 h/a	07
	16	Ginástica II	120 h/a	08
	17	Handebol I	60 h/a	
	18	Natação II	100 h/a	10
	19	Organização	60 h/a	
	20	Recreação	90 h/a	
	21	Socorros Urgentes	30 h/a	06
	22	Voleibol	90 h/a	
TERCEIRO	23	Estr. Func. Ensino	60 h/a	
	24	EPB	60 h/a	
	25	Futebol	60 h/a	
	26	Ginástica III	120 h/a	16
	27	Handebol II	60 h/a	17
	28	Legisl./Ética	30 h/a	16
	29	Esport.	60 h/a	
	30	Metodologia da	120 h/a	14
	31	EF	60 h/a	16
	32	Prát. de Ensino EF	60 h/a	
		Rítmica		
		Tênis		

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Ofício nº 03 de 18/03/77.

Ainda em 1977 ocorreu uma importante alteração curricular na Escola Superior de Educação Física da UnU. O curso que, desde sua fundação, desenvolvia suas atividades em regime anual no período da manhã, passará a desenvolvê-las no turno da noite. Esta mudança se concretizou com o vestibular realizado em janeiro do mesmo ano.

As justificativas apresentadas para se efetuar a mudança de horário de funcionamento do curso prenderam-se aos seguintes aspectos: reduzido número de candidatos por vaga e a possibilidade de facilitar aos alunos da classe trabalhadora o acesso ao curso. Tais justificativas eram plausíveis para aquele momento visto que grande parte da receita do curso provinha do pagamento das mensalidades dos discentes.

A partir de 1978, com a concretização do processo de federalização da Universidade, a Escola Superior de Educação Física passou a receber a atual denominação de Curso de Graduação em Educação Física da UFU (Licenciatura Plena), o que favoreceu o intercâmbio do referido curso com outras instituições e possibilitou sua consolidação e efetiva ampliação.²⁶

O curso continuou desenvolvendo suas atividades no período noturno até o ano de 85. Entretanto, em meados de 1983, iniciou-se o processo de elaboração de uma nova proposta de alteração curricular, a qual ocasionou uma mudança substancial no funcionamento do curso de Educação Física da UFU. A elaboração dessa proposta partiu da constatação tanto dos problemas internos do curso quanto da própria evolução pela qual a área de Educação Física, no Brasil, estava passando nos anos 80.

Assim, embora com um certo atraso em relação a algumas outras áreas do conhecimento, o que se percebe é que nos anos 80, quando o País passava por um processo de abertura política após mais de 15 anos de ditadura militar, a Educação Física se encontrava em um período de ricas reflexões, as quais eram realizadas por professores e pesquisadores na tentativa de repensar o papel sócio-cultural e político que ela vinha desempenhando até aquele momento. (OLIVEIRA, 1994, p. 13)

Segundo OLIVEIRA (1994), nos anos 80, a preocupação de um contingente significativo de profissionais voltou-se para a busca de respostas sociológicas,

²⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Curso de Graduação em Educação Física, Uberlândia, [199-]. Livro do curso, gestão 1991-92.*

antropológicas e filosóficas, para questões complexas que eram colocadas à comunidade científica da área. Passou-se a perceber que não era mais suficiente continuar refletindo e explicando a Educação Física a partir dela própria. Era necessário considerar a forma como a sociedade estava estruturada e como se processava seu funcionamento.

Pode-se dizer, com base nessas idéias, que ocorreu um salto qualitativo da área no que diz respeito aos seus pressupostos teóricos, “*dialeticamente produzidos e responsáveis pela superação dessa prática*”. Portanto, começava a surgir a concepção de Educação Física enquanto uma prática social, o que ocorria em virtude de que a sociedade conseguia agora conquistar espaços até então negados pela política adotada no Governo militar.(OLIVEIRA, 1994, p.17-18).

Na esteira dessas conquistas sociais a Educação Física passou também por um processo de renovação teórica e de conquista de novos espaços que tiveram como base de sustentação o aprofundamento das discussões dos valores que até então serviam de suporte para a prática das atividades corporais.

Em termos de produção teórica na área podemos verificar que ocorreu um impulso significativo da mesma realizada principalmente nos cursos de Pós-graduação latu sensu e stricto sensu, e que posteriormente foi divulgada sob a forma de artigos ou de livros para todos os profissionais da área.

Outro fato que demonstra a preocupação com a forma como a Educação Física estava sendo desenvolvida e refletida, dentro dos próprios cursos de formação profissional, diz respeito à realização dos Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física (ENEEFs) cujas temáticas giraram em torno de questões relacionadas com a função social da Educação Física e da conjuntura política nacional, revelando com isso “a insatisfação dos alunos com o que vinha sendo consensualmente estabelecido para a Educação Física”. (OLIVEIRA, 1994, p.24-25)

Além destes, destacam-se os encontros realizados, em âmbito nacional, pelo SEED/MEC, nos anos de 1981 e 1982, com a finalidade de discutir a formação do professor de Educação Física, o estágio de Prática de Ensino e o conteúdo programático de Didática para os cursos de Educação Física. (Parecer 21/83).

Podemos considerar, nesse sentido, que face às transformações que vinham ocorrendo no campo da política, da educação e da cultura, e em função da nova visão e

compreensão que passou-se a ter da Educação Física, é que a partir de 1983 começou-se a pensar numa nova estrutura curricular para o curso de Educação Física da UFU, a qual entrou em vigor em 1985 e fundamentava-se em um Projeto de Resolução, ainda não aprovado pelo CFE, que estipulava que os cursos de Licenciatura em Educação Física deveriam oferecer formação geral e aprofundamento de conhecimentos num mínimo de 2.870 horas.²⁷

Assim, em 03/08/83 o Colegiado de Curso requereu ao Conselho do Centro de Ciências Biomédicas que as atividades acadêmicas passassem a ser realizadas no período matutino, em período integral. Tal mudança somente foi implementada em 1985, favorecendo os ingressantes daquele ano. Destaca-se que até aquele momento, existiam no Brasil cerca de 90 escolas de Educação Física em nível superior e dentre estas apenas três funcionavam no período noturno, sendo duas particulares e uma federal, a qual era o curso de Educação Física da UFU. (Parecer 21/83)

A solicitação de mudança de horário das atividades acadêmicas ganhou respaldo a partir da realização de uma pesquisa, sob a coordenação do professor Apolônio Abadio do Carmo, desenvolvida com docentes, discentes e egressos do curso, a qual evidenciou a presença de problemas no processo de formação e um novo perfil dos alunos ingressantes.

Constatou-se, através da pesquisa, que a partir da federalização da Universidade, ocorreria um aumento no número de candidatos por vaga e que 95% destes eram solteiros. Evidenciou que a renda familiar dos discentes estava entre 5 a 15 salários mínimos e que um contingente significativo, cerca de 62,5%, não trabalhava. Tais dados deixaram claro que a nova clientela atendida dispunha de tempo para uma maior dedicação aos estudos, não sendo mais relevantes os argumentos apresentados quando da realização da primeira mudança de horário de funcionamento do curso. (Parecer 21/83)

Por outro lado, enquanto o curso funcionava no período noturno o ensino teve que ser sacrificado, visto que atividades como por exemplo “*pesquisas, estágios práticos, revisões bibliográficas, já não podiam ser solicitadas aos discentes reduzindo dessa forma a formação às aulas teóricas e práticas de 50 minutos.*” (Parecer 21/83)

²⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do Curso de Educação Física. *Projeto de mudança curricular do curso de Licenciatura em Educação Física*. Uberlândia, 1984.

Com essa mudança no horário de funcionamento do curso buscou-se possibilitar, ainda, o atendimento à comunidade em geral no que se refere à utilização do espaço físico do curso e o oferecimento de disciplinas em dois turnos concomitantemente, fato que contribuiria para acelerar o processo de conclusão do curso. Oportunizaria, também, a realização de trabalhos extra-classe pelo alunos e daria condições para aqueles que estivessem no sexto período, matriculados na disciplina Prática de Ensino, aplicar juntamente com os docentes novas técnicas e conhecimentos.

Observa-se, por outro lado, que uma das preocupações centrais que contribuíram para a concretização da referida mudança foi o diagnóstico de que estavam sendo formados professores num processo que enfatizava a memorização dos conteúdos e a execução de movimentos nas modalidades esportivas sem uma ênfase maior no como ensinar. (Parecer 21/83).

Entretanto, além destes aspectos outros elementos, de caráter interno, também contribuíram para que se promovesse a alteração curricular em 1985. Nesse sentido, pode-se dizer que um dos motivos que desencadearam a necessidade de elaboração da referida proposta relaciona-se ao fato de a grade curricular, vigente até aquele momento, atender mais diretamente à legislação do que as necessidades reais da profissão não oportunizando condições para que o aluno se preparasse adequadamente. Além disso, a forma como as disciplinas estavam distribuídas na grade curricular contribuía para o agravamento da dicotomia teoria/prática dentro do curso, visto que os conhecimentos teóricos adquiridos nos primeiros semestres somente eram aplicados nos últimos períodos do processo de formação. Somado a estes aspectos o problema dos pré-requisitos de algumas disciplinas apresentarem conteúdos completamente sem relação em termos de habilidades e domínio teórico.²⁸

Assim, a justificativa apresentada para que se efetivasse a reformulação do currículo fundamentou-se no pressuposto de que a Educação Física é um fenômeno social capaz de contribuir para o desenvolvimento integral de indivíduos autônomos, críticos, participativos.

²⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do Curso de Educação Física. Projeto de mudança curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Uberlândia, 1984.

Para tanto, não era suficiente a formação de técnicos especializados apenas na aplicação de conteúdos dirigidos a aprendizagem pura e simples de uma determinada modalidade esportiva. Necessário se fazia um profissional com formação generalista, com aprofundamento em áreas do conhecimento e com possibilidade de prosseguir seus estudos até o nível de Pós-graduação.

Embasadas nesses pressupostos, algumas características para o profissional a ser formado no curso foram definidas, quais sejam:

- “a) possuir destacada capacidade de análise e síntese, com ampla visão da realidade e atitude crítica diante dela;
- b) ter consciência das reais necessidades e possibilidades do cidadão e das características apresentadas pela sociedade;
- c) dominar instrumentos, métodos e técnicas que permitam desenvolver sua profissão, respondendo a situações concretas e gerais, condições de liderança e comportamento ético que se ajuste à dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação;
- d) ser capaz de identificar as necessidades regionais, refletir e decidir de forma autônoma, propor e aceitar mudanças, mantendo-se sempre atualizado no campo do ensino formal e não-formal;
- e) ser capaz de usar adequadamente os conteúdos, materiais, equipamentos, espaços e lugares, a fim de auxiliar os alunos a atingirem competência para viver cooperativamente no mais complexos do mundo”.²⁹

Percebe-se, portanto, pelos aspectos apresentados que a nova estrutura curricular deveria ser orientada com base no conhecimento do homem e da sociedade, assim como no conhecimento filosófico e técnico-pedagógico. Nesse sentido, tinha como preocupação central oferecer uma formação profissional com maior embasamento teórico-prático e acima de tudo formar um professor com uma visão mais ampla acerca do contexto sócio-político-cultural no qual a própria Educação Física estava inserida.

Para se alcançar, entretanto, tais objetivos, propôs-se que o curso passasse a ser desenvolvido em período integral, o que permitiria uma maior flexibilidade do currículo. Além disso, pretendia-se que cada disciplina técnica-profissionalizante, do núcleo comum

²⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Curso de Graduação em Educação Física. Uberlândia [1991-]. Livro do curso, gestão 1991-92.

ou do complementar eletivo, tivesse uma escola de aplicação, onde o aluno pudesse aplicar ao longo do curso os conhecimentos transmitidos durante as aulas.

Observa-se já nesse período uma preocupação por parte do Colegiado do curso com a forma como vinha sendo desenvolvida a formação oferecida aos futuros docentes. E com estas medidas buscava-se, portanto, proporcionar aos discentes maiores oportunidades de aplicação de seus conhecimentos em trabalhos realizados em escolas de 1º e 2º graus da rede particular, estadual e da comunidade em geral, buscando-se com isso superar a dicotomia teoria-prática.

A partir da implantação desta proposta curricular em 1985 o curso passou a ser desenvolvido em oito períodos, totalizando quatro anos letivos, com uma carga horária de 2.985 horas distribuídas da seguinte forma: 2.475 horas destinadas à formação básica e 510 horas para o aprofundamento em áreas específicas. Observa-se face a isso a ocorrência de uma alteração substancial na grade curricular do curso, visto que até aquele momento o mesmo era constituído por seis períodos e apresentava um total de 2.330 h/a.³⁰

Assim, o corpo discente contava com um grupo de disciplinas de caráter obrigatório e mais doze disciplinas, denominadas de ‘Complementares Eletivas’. Destas doze disciplinas, que em conjunto totalizavam vinte e oito créditos, os alunos deveriam cursar no mínimo vinte para integralizar seu currículo. Com essa medida seria oportunizado ao aluno condições de aprofundar o conhecimento nas áreas específicas de seu interesse profissional.

Ao analisar a nova grade curricular, na qual a distribuição das disciplinas procurava ter como fio condutor o conhecimento do homem, da sociedade bem como o conhecimento filosófico, técnico e pedagógico, constatamos que ocorreu um acréscimo de disciplinas e de carga horária no curso, principalmente na área do conhecimento técnico-desportivo. Reforçava este aspecto o elenco das disciplinas eletivas, o qual era composto quase que exclusivamente por disciplinas da área desportiva.

De acordo com a nova proposta de alteração curricular, na área do conhecimento do homem, seriam conservadas no currículo do curso as disciplinas de Anatomia, Biologia,

³⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do Curso de Educação Física. Projeto de mudança curricular do curso de licenciatura em Educação Física. Uberlândia, 1984.

Cinesiologia, Biometria, Fisiologia I, Socorros Urgentes, Fisioterapia, Higiene, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem e acrescentada a disciplina Fisiologia II.

No campo do conhecimento da sociedade seriam conservadas as disciplinas de Português, E.P.B. I e II, Estrutura I e II, acrescentada a disciplina Sociologia da Educação, e retirada do currículo Português II. E em relação ao conhecimento filosófico foi acrescentada no currículo a disciplina Filosofia da Educação.

No tocante à área do conhecimento de bases técnicas, permaneceram: Atletismo I, II e III; Natação I, II e III; Recreação I e II; Rítmica; Metodologia e Organização da Educação Física. Foram acrescentadas Basquete II; Handebol II; Ginástica Escolar I, II, III; Ginástica Rítmica I e II; Voleibol II; Ginástica Olímpica I e II; Futebol de Salão e Campo. Em contrapartida retirou-se do currículo as disciplinas Ginástica I, II, III, IV e Recreação III, IV, V e VI.

Na área do conhecimento pedagógico conservou-se a disciplina Didática I e II, e retirou-se a Prática de Ensino. Por outro lado foram acrescentadas a Didática da Educação Física, Prática de Ensino do 1º e 2º Grau. No que diz respeito às disciplinas eletivas foram acrescentadas Tênis, Judô, Basquetebol, Voleibol, Esportes Complementares, Ginástica Olímpica, Atletismo, Natação, Crokiart, Dança, Introdução ao Estudo da Pesquisa Científica e Fisiologia do Esforço.³¹

Podemos dizer que as mudanças promovidas no currículo do curso a partir do ano de 1977 ocorreram em função de que ao final dos anos 70 e início dos anos 80 iniciou-se todo um movimento na área da Educação Física que buscava traçar novos rumos para a mesma.

De acordo com TOJAL (1995, p. 73) de 1978 a 1987 foram organizados seminários e encontros em diversos Estados brasileiros com a finalidade de discutir-se tanto o currículo quanto o perfil dos profissionais formados pelos cursos de Educação Física.

Assim, em 1978, realizou-se na Universidade Estadual do Rio de Janeiro um seminário no qual participaram tanto os profissionais da área quanto os de áreas afins e ainda representantes de órgãos governamentais com a finalidade de apresentar novas

³¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do Curso de Educação Física. Projeto de mudança curricular do curso de licenciatura em Educação Física. Uberlândia, 1984.

propostas de currículo para a área. Ao final do evento foi apresentada uma proposta em que destacava-se os seguintes pontos:

- “a) Crítica às Escolas de Educação Física, que, pela supervalorização do atleta, conduziram à filosofia educacional existente e a uma formação técnico-desportiva;
- b) Dever das escolas de enfatizar o aspecto humanístico, visando a formação com conotação de pedagogo;
- c) Dotação de capacitação para o magistério do 1º ao 2º graus;
- d) Busca do perfil do professor como educador;
- e) Criação de opções de formação com habilitações específicas, preocupação do Conselho Federal de Educação, de acordo com indicação 22/72 (formação de especialistas)
- f) Possibilitar a formação no curso de licenciatura em :
 - I – Licenciatura curta com caráter de terminalidade;
 - II – Licenciatura curta com possibilidade de prosseguimento de estudos até a licenciatura plena;
 - III – Licenciatura plena com uma única habilitação específica a critério da instituição de ensino.” (TOJAL, 1995, p. 74-75)

Ainda de acordo com o referido autor, no transcorrer dos anos 1980 e 1981 vamos presenciar a realização de encontros promovidos em vários Estados brasileiros para tratar do currículo do cursos de Educação Física. Destaca-se o ano de 1981 quando, em um seminário realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, sugeriu-se “*a mudança de denominação da profissão e a inclusão de algumas matérias resultando numa nova estrutura curricular*”.

Já em 1982 os profissionais da Educação Física reuniram-se em Curitiba para discussão a respeito de aspectos como: estabelecimento de uma linha filosófica para o currículo; definição do perfil profissional desejado para a área; proposição de matérias e disciplinas e ementas das mesmas e, ainda, para o estabelecimento do tempo de integralização do curso. (TOJAL, 1995, p. 75)

Nesse evento, em que participaram 30 especialistas da área de Educação Física de diversos Estados, vinte e uma IES e órgãos governamentais, foi elaborado um ante-projeto em que os aspectos principais eram a autonomia e a flexibilidade, os quais possibilitariam a cada instituição elaborar seu próprio currículo. O documento destacava, ainda, três itens, quais sejam:

- “a) pela fixação de uma carga horária mínima para a realização do curso;
- b) pela fixação de um limite máximo e de um limite mínimo para realização do curso;
- c) pelo estabelecimento de matérias que ajudariam as instituições na elaboração de seus currículos”. (TOJAL, 1995, p.77)

Observamos portanto uma preocupação em se elaborar currículos que correspondessem às exigências regionais em que cada IES estava inserida e ainda que possibilidadessem a superação da visão tradicionalista do professor de Educação Física como técnico-desportista.

Podemos dizer, desse modo, que face a toda essa movimentação na área somada ao movimento de crítica e insatisfação que ocorria não apenas no campo da Educação Física, mas em todo o setor educacional brasileiro, é que irão começar a despontar formas alternativas e mais críticas em relação às concepções veiculadas sobre a área de conhecimento em questão.

Acompanhando todo esse processo, o curso de Educação Física/UFU promoveu, portanto, mudanças no currículo do curso as quais, diferentemente daquelas ocorridas até o ano de 1977, provocaram alterações não apenas de carga horária ou exclusão e inclusão de disciplinas. Passou-se a ter, como vimos, uma preocupação com o perfil profissional e com os objetivos pretendidos pelo curso. Buscava-se através dessas reestruturações curriculares garantir a preparação de profissionais não apenas com domínio dos conhecimentos técnico-desportivos e específicos da área, mas também com a capacidade de análise, síntese e crítica sobre a realidade na qual esses professores estavam inseridos. Tal afirmação pode ser inferida a partir da identificação das características pretendidas para o profissional da área quando da ocorrência das reestruturações curriculares de 1985 e 1990, em que se propôs o perfil de um profissional com formação de caráter generalista e com aprofundamento em diferentes áreas do conhecimento, como explicitamos anteriormente.

Essa preocupação com a formação de um profissional de Educação Física de perfil generalista e com domínio de conhecimentos além daqueles específicos da área deve-se ao fato de que, em meados da década de 80 e início dos anos 90, consolidou-se no País um modelo de currículo denominado por BETTI & BETTI (1996) de TÉCNICO-CIENTÍFICO, o qual originou-se a partir do conjunto de mudanças conceituais e epistemológicas introduzidas na área e que era influenciado por conhecimentos de áreas

como Sociologia, Filosofia e Psicologia. Nesse modelo curricular, o qual consideramos ser a base em que se fundamentou a proposta de reformulação curricular do curso de Educação Física da UFU, aprovada para o ano de 1985, é aberto espaço para as ciências Humanas.

Podemos considerar, dessa forma, que a iniciativa por parte do corpo docente em promover uma melhoria do nível de qualidade do curso tanto em termos de tempo de duração e carga horária quanto de conteúdo, antecipando-se até mesmo à aprovação pelo CFE de um novo currículo para todos os cursos de Educação Física do País, representou a preocupação dos mesmos com a necessidade de se oferecer uma formação que correspondesse ao novo contexto social, político, econômico e educacional do Brasil.

Em 1987 foi promovida nova modificação curricular. Esta foi efetivada no sentido de se alterar a forma de ingresso no curso, mais especificamente promoveu-se a extinção das provas práticas do vestibular. Ocorreu, ainda, a unificação das vagas para os ingressantes, isto é, até aquele ano, das quarenta vagas oferecidas vinte eram destinadas aos candidatos do sexo masculino e as outras vinte para as mulheres, e caso o número de candidatos homens fosse menor que o de mulheres estas não podiam ocupar as vagas não preenchidas pelos homens. Porém, a partir da unificação das vagas os candidatos de ambos os sexos passaram a concorrer sem distinção. Objetivava-se com essa medida evitar a ociosidade de vagas.³²

Além dessas modificações, ocorreu ainda o processo de unificação dos currículos. Assim, se até aquele momento a disciplina Futebol era destinada aos homens e Rítmica somente às mulheres, com a alteração curricular de 1987 as disciplinas supracitadas passaram a ser cursadas por discentes de ambos os sexos.³³

Marca também este período a implantação informal da atividade curricular denominada EV, a qual estava sendo discutida pelo Colegiado do Curso, desde a alteração curricular promovida em 1985. No entanto, devido a questões referentes à definição das disciplinas que passariam a exigir o Ensino Vivenciado, à elaboração da proposta que normatizaria a atividade e aos locais e/ou escolinhas para realização do estágio, houve um

³² UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física. Uberlândia, [199-]. Livro ata das reuniões 1984-1993.

³³ Comunicação verbal proferida por Paulo Marcos Pires, secretário da Coordenação do Curso de Educação Física da UFU no período de 1988 a 1995. Uberlândia, Set/1999.

atraso no processo de regulamentação do mesmo³⁴. Somente em 1990 ela seria implementada no curso e contaria com um documento que normatizaria todo o seu funcionamento. Este teria passado por oito versões até chegar ao documento atual que a regulamenta, define e deixa claro os objetivos, carga horária, forma de funcionamento e a função de professores e alunos³⁵.

Em 1989, com o currículo unificado para homens e mulheres desde o ano de 1988, entra em discussão uma nova proposta de alteração para o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU, a ser implementada a partir do primeiro semestre de 90, o qual vigora ainda hoje no curso.

Essa última alteração curricular originou-se com base na proposta curricular do CFE, aprovada em 1987, a qual estava orientada pelo Parecer nº. 215/87 (CFE/MEC – 87) e consolidada na Resolução 03, de 16 de julho de 1987.

Cabe aqui chamarmos atenção para o fato de que no caso específico dos cursos de Licenciatura em EF, até 1986, estes estavam sob os auspícios do Decreto 69/69 do CFE que determinando um currículo mínimo para os programas de formação impossibilitava às coordenações dos cursos qualquer modificação na estrutura curricular.

Com o advento da Resolução 03/87 estes cursos passaram a ter uma liberdade maior no que se refere a promover mudanças curriculares que possibilitassem a formação de um profissional melhor preparado teórica e tecnicamente para cumprir seu papel social, capacitado para atuar em diversas áreas e atento às necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com OLIVEIRA (1994, p.23-24) a reformulação curricular promovida na EF brasileira, representou um avanço em relação aos demais cursos de bacharelado e licenciatura do País, pois a partir dessa época abandonou-se o conceito tradicional de currículo mínimo e passou-se a especificá-lo, não por uma lista de disciplinas, mas pela definição tanto do perfil do profissional desejado quanto das áreas de abrangência do conhecimento dentro das quais seriam agrupadas as disciplinas do currículo.

Face a isso os aspectos sócio-filosóficos da formação do profissional da área de Educação Física, no contexto nacional, foram distribuídos em três áreas do conhecimento,

³⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física. Uberlândia, [199-]. Livro ata das reuniões 1984-1993.

³⁵ Comunicação proferida por Paulo Marcos Pires, secretário da Coordenação do Curso de Educação Física da UFU no período de 1988 a 1995. Uberlândia, Set/1999.

quais sejam: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano e conhecimento da sociedade. Criou-se, dessa forma, espaço para que a Educação Física passasse a ser compreendida enquanto um produto da sociedade e como um instrumento de intervenção no processo de construção histórica. A reformulação curricular consolidada na Resolução 03/87 representou portanto um avanço e uma grande conquista para a área em termos políticos, técnicos e metodológicos. OLIVEIRA (1994, p.24)

A partir da Resolução 03/87 ficou delegada às próprias universidades a responsabilidade pela qualidade dos cursos, e estas passaram a ter a liberdade de não só retirar como também de inserir disciplinas na grade curricular, de acordo com as necessidades e potencialidades regionais. Pode-se dizer que foi a partir dessa Resolução que o currículo e a formação do profissional da área de Educação Física passaram pelas modificações mais significativas de sua história.

No caso específico do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU, as modificações efetuadas na grade curricular se deram com vistas a adequá-la às exigências estabelecidas na Resolução 03/87 do CFE, e ainda na tentativa de proporcionar uma formação que capacitasse os futuros docentes para atuarem tanto no magistério de pré-escolar quanto no ensino de 1º e 2º graus. Objetivava-se formar um profissional com condições para

- “ . Analisar criticamente a realidade sócio-educacional desenvolvendo atitudes reflexivas e ético-profissionais diante dela;
- . Identificar as peculiaridades do ensino formal e não formal, em seus diversos níveis, e ter a capacidade de atuar de forma autônoma sobre elas;
- . Assimilar as inovações técnico-científicas que lhes possibilitem um aperfeiçoamento contínuo para a atuação no campo profissional;
- . Atuar profissionalmente e de forma dinâmica, respeitando a relação professor/aluno e contribuindo para sua formação escolar e de cidadania.”³⁶

Para que fossem cumpridas as exigências estabelecidas na Resolução 03/87 e visando alcançar os objetivos propostos para o curso, e antes de ser elaborada a nova

³⁶ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Curso de Graduação em Educação Física*. Uberlândia, [1991-]. Livro do curso, gestão 1991-92.

proposta de alteração curricular, foi realizada uma pesquisa, durante o segundo semestre de 1987 e os dois semestre de 1988, com os alunos que cursavam o último período do curso.³⁷ A referida pesquisa apontou, assim, para a necessidade da inclusão das seguintes disciplinas na grade curricular:

QUADRO 13: Novas disciplinas oferecidas pelo Curso de Licenciatura em Educação Física/UFU a partir de 1990.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
Nutrição e Atividade Física	30 h/a	Fisiologia Humana
Bioquímica	45 h/a	Biologia
Estatística	45 h/a	-
Metodologia da Pesquisa	60 h/a	-
Biomecânica	45 h/a	Cinesiologia
Dança	45 h/a	Rítmica
Estágio Prático EF Especial Adapatada	60 h/a	Educação Física Adaptada

Fonte: Proposta de alteração curricular do Curso de Educação Física para implementação no primeiro semestre/1990.

Em contrapartida, de acordo com os dados coletados na pesquisa foi constatada a repetição dos conteúdos transmitidos nas disciplinas Fisiologia I e Prática de Ensino I, pelas disciplinas Fisiologia II e Prática de Ensino II, optando-se assim pela exclusão destas duas últimas do currículo.

A seguir apresentamos a proposta de currículo para os alunos ingressantes no curso de licenciatura em Educação Física da UFU que passou a vigorar a partir do ano de 1990.

³⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do Curso de Educação Física. **Proposta de alteração curricular do Curso de Educação Física, para implementação no primeiro semestre/1990.** Uberlândia, 1989.

QUADRO 14: Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFU que passou a vigorar a partir de 1990.

PERÍODO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
PRIMEIRO	Anatomia	075
	Biologia	045
	Psicologia do Desenvolvimento	045
	Atletismo: Corridas	045
	Português: Produção de Textos	060
	Higiene Aplicada à EF	045
	Iniciação ao Handebol	060
	Estatística	045
SEGUNDO	Fisiologia Humana	060
	Bioquímica	045
	Psicologia da Aprendizagem	045
	Atletismo: Arremessos	045
	Metodologia da Pesquisa	060
	Rítmica	045
	Handebol	030
	Desenvolvimento Motor	045
	EPB I	015
TERCEIRO	Primeiros Socorros	030
	Biometria	030
	Didática I	045
	Filosofia da Educação	045
	Atletismo: Saltos	075
	Ginástica Rítmica Desportiva I	060
	Dança	045
	EF e Esportes Adaptados	045
	Aprendizagem Motora	075
QUARTO	EPB II	015
	Cinesiologia	045
	Didática II	030
	Estr. e Func. do Ensino de 1º	045
	Grau	045
	Sociologia	045
	Natação: Crawl e Costas	060
	Ginástica Rítmica Desportiva II	045
	Iniciação ao Voleibol	060
	Est. Prát. de EF Especial Adaptada.	060
Recreação Musicada		

QUADRO 14: Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física/UFU que passou a vigorar a partir de 1990. (Continuação)

PERÍODO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
QUINTO	Nutrição e Atividade Física Didática Especial da EF Estr. e Func. do Ensino do 2º Grau Biomecânica Natação:Peito/Golfinho Ginástica Artística de Solo Voleibol: Táticas e Técnicas Jogos Recreativos	030 045 045 045 075 060 075 060
SEXTO	Fisiologia do Esforço (*) Prática de Ensino de 1º e 2º Grau Metod. Treinamento Desportivo Iniciação ao Basquetebol Futebol de Salão Ginástica Artística em Aparelhos Esp.e Temas Complementares (*) Tópicos em EF e Atualidades (*)	045 060 060 045 045 090 045 060
SÉTIMO	Fisioterapia Tênis de Campo (*) Judô (*) Basquetebol: Aspectos Táticos Futebol de Campo Org.Adm. da EF e Desportos Voleibol: Táticas/Direção de Equi (*) Legislação Desportiva (*)	075 045 045 045 060 090 045 030
OITAVO	Crockiarte (*) Caract.Profis. e.Filosóficas da EF (*) Tópicos em Deficiência (*) Basquetebol (*) Atletismo (*) Natação Especial (*) Ginástica Rítmica Desportiva (*) Ginástica Artística (*)	045 045 045 045 045 045 045 045

Fonte: Fonte: Proposta de alteração curricular do Curso de Educação Física para implementação no primeiro semestre/1990.
 (*) Disciplinas eletivas, que compõe o Núcleo Obrigatório Complementar, oferecidas pelo Departamento de Educação Física e Esportes.

Atualmente, ao curso de Educação Física são oferecidas disciplinas de diferentes departamentos dos três centros (Centro de Ciências Biomédicas - CEBIM, Centro de Ciências Humanas - CEHAR e Centro de Ciências Exatas e Tecnologia – CETEC) da UFU, quais sejam: Departamento de Educação Física e Esportes, Departamento de Morfologia, Departamento de Genética Bioquímica, Departamento de Ciências da Linguagem, Departamento de Matemática, Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica, Departamento de Fundamentos da Educação, Departamento de Psicologia Social e Educacional, Departamento de Ciências Sociais, Departamento de Ciências Fisiológicas, e Departamento de Direito Civil e Fundamentos do Direito.

Em termos de estrutura curricular, o curso é constituído por um núcleo comum obrigatório seguido por um núcleo obrigatório complementar e a carga horária mínima do curso é de 3.150 horas, das quais 420 horas devem ser cursadas entre as disciplinas optativas. Das 420 h/a do núcleo complementar, os alunos podem optar, para efeito de integralização curricular, por cursá-las, em sua totalidade, em disciplinas optativas oferecidas pelo Departamento de Educação Física e Esportes, ou no máximo 180 h/a em disciplinas oferecidas por outros departamentos, e até mesmo cursar 150 h/a, no máximo, dentre as disciplinas que compõem o núcleo de disciplinas optativas de instituições congêneres.³⁸

Consideramos que a reestruturação curricular promovida em 1990 trás em si resquícios dos antigos modelos de currículo abordados anteriormente. Isto porque, mesmo tendo havido a preocupação em se preparar um profissional com perfil voltado para a capacidade de análise crítico-reflexiva da realidade sócio-educacional, de assimilar as inovações técnico-científicas da área, através da inclusão de disciplinas como Metodologia da Pesquisa, Estatística, Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, Bioquímica, dentre outras, a ênfase continuou a recair sobre as do campo biológico e técnico-desportivo. Tal fato pode ser evidenciado quando verificamos que da carga horária total do curso, cerca de 1.305 h/a correspondem ao grupo de disciplinas da área de formação técnico-desportiva e 735 às da área de ciências biológicas, excluindo-se em

³⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física. Proposta de alteração curricular do Curso de Educação Física, para implementação no primeiro semestre/1990. Uberlândia, 1989.

ambos os casos a carga horária do conjunto de disciplinas eletivas, o qual somado equivaleria a 1.815 e 780 h/a, respectivamente. Em contrapartida, a área de formação pedagógica responderia por um total de 615 h/a ministradas no curso. Além disso, as disciplinas continuaram a ser trabalhadas de forma isolada sem a preocupação com a questão do trabalho coletivo e interdisciplinar tão amplamente defendido nos encontros e debates sobre formação de professores.

Reconhecemos, todavia, que as mudanças curriculares adotadas vieram a favorecer a formação de professores de Educação Física com capacidade para atuarem num campo mais amplo, inclusive na área da pesquisa, a qual ainda é incipiente o que, segundo MENDES (1999), é devido à política de formação de professores em toda a universidade estar voltada basicamente para o ensino.

Evidencia-se, desse modo, que todas as reformulações curriculares promovidas, até então, tiveram por finalidade atender as necessidades do mercado de trabalho. Pode-se dizer, ainda, que os debates e as propostas apresentadas sobre a formação do profissional da Educação, realizadas no contexto do movimento de educadores, somente em parte influenciaram na organização da estrutura curricular do curso e no processo de formação oferecido pelo mesmo, visto que em seu interior o desenvolvimento do trabalho pedagógico ainda continuou a ocorrer de forma fragmentada, voltado estritamente para o ensino.

Juntamente com estas alterações curriculares, buscou-se promover algumas modificações no curso que viessem a solucionar a problemática da dicotomia teoria/prática, a dissociação entre as disciplinas de cunho técnico e as cunho pedagógico. Ocorreu assim, a implantação do estágio curricular denominado ‘Ensino Vivenciado’(EV) que seria realizado pelo aluno, a partir do segundo período do curso, nas disciplinas professionalizantes, objetivando-se com isso a aplicação prática dos conhecimentos e metodologias de ensino adquiridos.

A elaboração da proposta de criação e implantação do Ensino Vivenciado, dentro do curso de Educação Física da UFU, teve seu início a partir da pesquisa, realizada em 1983 sob a coordenação do professor Apolônio Abadio do Carmo e conduzida pelo Colegiado de Curso, a qual subsidiou o processo de mudança curricular ocorrido em 1985. Buscava-se com a pesquisa explicitar, por um lado, que dentro das universidades, filosoficamente, existem dois tipos de universo: um técnico e outro pedagógico, os quais são percebidos de

forma dicotômica, acarretando com isso o dualismo teoria-prática dentro do processo de formação profissional e, por outro, evidenciar que não deveria existir essa dicotomia durante o momento de preparação profissional, pois no exercício da função docente se faz imprescindível tanto o domínio dos conteúdos considerados de caráter técnico quanto os de disciplinas ditas pedagógicas. Face a isso foi instituída a referida atividade dentro do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU.³⁹

Concomitantemente à pesquisa desenvolvida no curso de Educação Física da UFU, foi realizado um estudo dos currículos de outros cursos de Educação Física do Brasil, como por exemplo de Muzambinho, Goiás e Paraná, com o intuito de analisar a proposta de estágio destes e identificar pontos positivos que pudessem subsidiar a elaboração da proposta do estágio de EV.⁴⁰

Deve-se destacar, ainda, que a proposta inicial era de que o Ensino Vivenciado fosse realizado em todas as disciplinas técnico-desportivas do currículo, entretanto por oposição de alguns professores do Departamento, alegando que a implantação desta atividade acarretaria um aumento na carga horária de trabalho, disciplinas como Futebol e Basquete, por exemplo, não foram incluídas no rol daquelas que deveriam desenvolver o estágio⁴¹. Por esse motivo, de acordo com o disposto na Normatização, foram definidas as seguintes disciplinas para cumprimento do Ensino Vivenciado:

- ⇒ Handebol oferecida no segundo período do curso;
- ⇒ Atletismo (Saltos) e Aprendizagem Motora, cursadas durante o terceiro período;
- ⇒ Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, desenvolvido no quarto período;
- ⇒ Natação (Peito e Golfinho) e Voleibol (Táticas e Técnicas), oferecidas no quinto período;
- ⇒ Prática de Ensino e Ginástica Artística (Aparelhos), no sexto período;
- ⇒ Organização e Administração da Educação Física e Desportos, cursada no sétimo período.

³⁹ Comunicação verbal proferida pelo professor Apolônio Abadio do Carmo, Uberlândia, 1993.

⁴⁰ Comunicação verbal proferida por Paulo Marcos Pires, secretário da Coordenação do curso de Educação Física da UFU no período de 1988 a 1995. Uberlândia, Set/1999.

⁴¹ Idem.

Com a implantação do Ensino Vivenciado visava-se proporcionar aos alunos a realização de atividades de estágio durante todo o percurso acadêmico e não apenas durante os últimos períodos do curso, como vinha ocorrendo até aquele momento através da disciplina Prática de Ensino, favorecendo com isso a aplicação de conhecimentos, fundamentos e técnicas aprendidas nas disciplinas curriculares, sob a supervisão, coordenação e orientação dos professores com o intuito de possibilitar não só reviver os conteúdos como também analisar e refletir criticamente a realidade sócio-filosófica das instituições escolares e a inter-relação destas com os cursos de graduação. (Normatização do Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física, Parágrafos 1º e 2º, Abr/91).

Tinha-se, portanto, como objetivo primordial promover a articulação teoria-prática tornando o processo de formação, e mais especificamente o estágio curricular, uma tarefa coletiva, de responsabilidade de todo o corpo docente, e ligada à situação real do trabalho educativo.⁴²

A idéia fundamental da proposta era que os professores das disciplinas técnico-desportivas trabalhassem em seus conteúdos não apenas questões técnicas de execução das modalidades esportivas, mas também as metodologias de ensino. Isso significa que os professores ensinariam em um período letivo tanto os fundamentos teóricos quanto aqueles referentes à execução dos gestos esportivos. Já no semestre seguinte, seriam enfatizados os métodos de ensino e aplicação destes conhecimentos da forma mais unificada possível. Isso implica dizer que o professor não mais se preocuparia somente com os aspectos técnico-desportivos e com o gesto esportivo feito pelo aluno (futuro docente) mas também como este ensinaria uma modalidade esportiva.⁴³

Contudo, além das atividades de EV os alunos continuariam cursando a disciplina Prática de Ensino. Em função disso, para efeito de integralização curricular os alunos do curso, ingressantes a partir de 1990, deveriam cursar 30 horas em todas as disciplinas do currículo nas quais a atividade é exigida, o que totalizaria 270 horas de estágio.

A normatização do estágio supervisionado no curso de Educação Física/UFU estabelecia que a carga horária e a duração do estágio não poderiam ser inferiores a um

⁴² UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do curso de Licenciatura em Educação Física. . Proposta de alteração curricular do Curso de Educação Física, para implementação no primeiro semestre/1990. Uberlândia, 1989.

⁴³ Comunicação verbal proferida pelo professor Apolônio Abadio do Carmo, Uberlândia, 1993.

semestre letivo a fim de que se cumprisse o disposto no Decreto 87.497/82. Este decreto ao dispor sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, determinava em seu Artigo 4º, alíneas a, b e d, que para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares estes deveriam estar inseridos na programação didático-pedagógica, bem como ter carga horária nunca inferior a um semestre letivo e ser desenvolvido por meio de uma sistemática organização, orientação, supervisão e avaliação.

De acordo com MENDES (1999) essa medida colaborou para destacar o curso de Licenciatura em Educação Física da UFU das demais licenciaturas oferecidas pela instituição, devido ao fato de que enquanto nos demais cursos prevalece um modelo semelhante ao esquema 3+1, onde a Prática de Ensino e o estágio ocorrem somente a partir dos dois últimos períodos, no curso de Educação Física embora a Prática de Ensino seja oferecida no sexto período, a atividade de estágio curricular é iniciada já a partir do segundo período, através do EV.

Essa mudança fez com que o curso de Educação Física passasse a ser a única licenciatura da UFU que não se restringiu à formação pedagógica estabelecida pelo currículo mínimo do CFE visto que, juntamente com a implantação do Ensino Vivenciado promoveu-se uma ampliação da carga horária de disciplinas do currículo mínimo (Didática I e II, Estrutura e Funcionamento do Ensino I e II, e Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento). (MENDES, 1999, p. 136)

No que se refere às funções a serem desempenhadas pelos docentes, estabeleceu-se que o planejamento do estágio seria feito por estes de forma multidisciplinar e quando necessário juntamente com profissionais de áreas afins ou professores das instituições de ensino onde se desenvolveriam as atividades, devendo ser submetido à apreciação do Colegiado de Curso, ao qual caberia a aprovação ou não do plano de trabalho. Assim a cada semestre o professor teria que apresentar uma proposta de trabalho para o desenvolvimento do Ensino Vivenciado.

Seria, ainda, da responsabilidade dos professores das disciplinas que exigiam o Ensino Vivenciado a supervisão do estágio, a orientação, controle e acompanhamento da atividade. Entretanto, a supervisão poderia ser realizada também pelos docentes responsáveis pela disciplina de Educação Física dos locais onde seriam desenvolvidas as

práticas docentes, ou ainda, por profissionais de áreas afins do referido curso. E para coordenar, especificamente, todo o processo de desenvolvimento da atividade de Ensino Vivenciado nas disciplinas curriculares seria designado um coordenador.

Definiu-se, por outro lado, que discentes e docentes deveriam, em conjunto, planejar as atividades de estágio; discutir possíveis alternativas para as dificuldades enfrentadas durante e após o desenvolvimento das atividades; rever os conhecimento teóricos a partir da realidade constatada; apresentar e discutir os programas, conteúdos, fichas de observação, controle de freqüência e avaliação, a serem desenvolvidos, com os dirigentes e docentes dos locais de realização dos estágios; documentar todas as atividades desenvolvidas destacando os aspectos positivos e negativos, para posteriormente encaminhar ao Departamento e Colegiado do Curso. A avaliação, por sua vez, abrangeeria aspectos como: conhecimento científico, criatividade, responsabilidade, assiduidade e participação dos alunos-estagiários, e contaria como requisito para aprovação na disciplina.

O estágio dentro do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU não teve, portanto, a preocupação apenas de inovar mas sobretudo de fugir do modelo tradicional onde cabia, única e exclusivamente, à Prática de Ensino a responsabilidade pela aplicação prática das teorias estudadas, o que acarretava problemas para a formação profissional tendo em vista que tornava-se quase impossível estabelecer relações adequadas entre os conteúdos assimilados e a vivência do trabalho docente no momento de realização do estágio curricular.

A implantação do Ensino Vivenciado partiu, portanto, de discussões internas e da necessidade do próprio curso de acabar com a dicotomia teoria-prática no processo de formação profissional. E em termos de estrutura funcional representou um avanço em relação às demais licenciaturas da UFU.⁴⁴

O que pudemos constatar, a partir da análise documental, portanto, é a presença de uma preocupação constante, nas modificações curriculares ocorridas a partir de 85, com a superação da dissociação teoria-prática no curso. Entretanto, apesar da pretensão de superar essa problemática, identificamos que no desenvolvimento da atividade de Ensino Vivenciado alguns pontos problemáticos ainda se apresentam, tais como:

⁴⁴ Comunicação verbal proferida por Paulo Marcos Pires, secretário da Coordenação do curso de Educação Física da UFU no período de 1988 a 1995. Uberlândia, Set/1999.

- A) Desde a implantação do Ensino Vivenciado em 1987 e de sua regulamentação em 1990 no currículo do curso de Educação Física/UFU, apenas quatro disciplinas (Handebol II, Aprendizagem Motora, Natação e Voleibol), dentre as nove que exigem o cumprimento dessa atividade, apresentaram ao Colegiado e à Coordenação do curso, além da ficha de disciplina, o plano de curso para o semestre letivo e o plano de trabalho para o desenvolvimento do estágio. Das quatro disciplinas, somente duas (Aprendizagem Motora e Voleibol) apresentaram os três documentos (ficha de disciplina, plano de curso e plano de trabalho); as outras duas (Handebol e Natação) apenas o plano de curso e a ficha de disciplina; as demais disciplinas, quais sejam: Atletismo, Ginástica Artística, Prática de Ensino, Organização e Administração da Educação Física e Desportos e Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada forneceram apenas a ficha de disciplina.⁴⁵
- B) Não há desde o momento de implantação e regulamentação do Ensino Vivenciado, entre o grupo de docentes que ministram as disciplinas que exigem o seu cumprimento, a prática frequente de encaminhar ao Colegiado o relatório sobre as atividades desenvolvidas durante o semestre, com a finalidade de apresentar os pontos positivos e negativos do estágio e outros que considerarem necessários para a melhoria da atividade, conforme é explicitado no item 10 do Capítulo IV da Normatização do Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física, o qual trata das atribuições dos professores-orientadores;
- C) Não tem havido uma preocupação do Colegiado e da Coordenação do Curso em cobrar os planejamentos para avaliá-los, e por outro lado para buscar superar os problemas que porventura estejam ocorrendo no desenvolvimento da atividade de Ensino Vivenciado.

⁴⁵ De acordo com a professora Dinah Terra, coordenadora do curso de Educação Física/UFU no período em que foi realizada a pesquisa, em entrevista concedida no dia 16/11/99, os professores que ministram as disciplinas que exigem o EV não entregam o plano de trabalho do estágio bem como o plano de curso, embora ambos sejam exigidos no início de cada semestre letivo. Destaca-se que os planejamentos apresentados pelos docentes das disciplinas supracitadas referem-se apenas ao segundo semestre de 1999. Não havia na Coordenação do Curso nenhum planejamento dos anos anteriores.

Observa-se ainda que dentre as disciplinas que exigem Ensino Vivenciado está incluída a Prática de Ensino, o que se torna uma incoerência do próprio documento que normatiza a atividade, tendo-se em vista que já é obrigatória a sua presença em todos os cursos de licenciatura bem como a realização do estágio supervisionado. Fato que aponta para a necessidade de se fazer uma revisão da Normatização que regulamenta o estágio curricular no curso de Educação Física/UFU pois, de acordo com a proposta do Ensino Vivenciado, a referida disciplina seria extinta do currículo, visto que a função exercida por ela já estaria sendo desenvolvida pelas outras oito de caráter profissionalizante constantes no currículo.

A análise da Normatização e da grade curricular proposta para os alunos ingressantes a partir de 1990 permitiu perceber que existe uma diferença entre o que é proposto em termos de carga horária para o estágio e aquilo que está expresso no currículo. Isto porque embora seja explicitado no referido documento que devem ser cursadas 30 h/a e que esta carga horária deve estar embutida dentro da carga horária total de cada disciplina, verificamos que enquanto para Aprendizagem Motora, Atletismo (Saltos), Natação (Peito e Golfinho) e Voleibol (Táticas e Técnicas) a carga horária total da disciplina é de 75, para Ginástica Artística (Aparelhos), Organização e Administração da Educação Física é de 90 h/a, Prática de Ensino e Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada é de 60, para Handebol esta restringe-se às 30 horas apenas, o que nos possibilita inferir que durante todo o semestre os alunos, dessa disciplina em específico, não receberiam aulas no curso já que teriam que estar realizando o estágio, ou que essas 30 horas deveriam ser divididas para que os alunos pudessem comparecer ao curso e receber orientações, o que ocasionaria o cumprimento de apenas 15 h/a de estágio curricular.

Podemos considerar, por outro lado, que apesar de todas as alterações introduzidas no curso com as reformulações de 1985 e 1990, a estrutura curricular aprovada manteve a justaposição dos conteúdos, os quais continuaram voltados para o desporto competitivo e para a aptidão física. Além disso, persistem alguns problemas no desenvolvimento das atividades de estágios, os quais, em nosso entendimento, não poderiam ser superados exclusivamente pela elaboração de uma proposta de trabalho, por mais avançada que esta fosse, mas sobretudo por um maior comprometimento tanto do corpo docente quanto do coordenador, do chefe de departamento e dos discentes e funcionários.

No próximo capítulo analisaremos os programas das disciplinas que exigem a realização da atividade de EV visando apresentar como vem sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem nas mesmas e ainda como o referido estágio vem sendo desenvolvido.

CAPÍTULO III

DISCIPLINAS CURRICULARES QUE REALIZAM O ESTÁGIO DE ENSINO VIVENCIADO.

Nesta parte do trabalho, buscaremos analisar os objetivos, conteúdos, dinâmicas de trabalho e formas de avaliação desenvolvidas pelas nove disciplinas curriculares que exigem a realização do estágio de Ensino Vivenciado, elencadas na primeira parte deste trabalho no item referente aos procedimentos metodológicos.(ver QUADRO 01, p. 22)

Procuramos com isso explicitar não só a forma como vêm sendo conduzidas essas disciplinas como também as principais intenções dos docentes no que diz respeito à formação do professor e à realização da atividade de Ensino Vivenciado.

Para tanto fizemos uso dos dados obtidos a partir da análise do conteúdo manifesto nas fichas de disciplina, planos de curso e planos de trabalho das atividades de EV⁴⁶, os quais foram complementados com as informações conseguidas através da realização das entrevistas. A análise dos dados coletados tomou como referência a produção teórica acerca da formação de educadores e da questão da relação teoria-prática.

Face a isso organizamos o capítulo da seguinte forma. Na primeira parte analisamos os objetivos das disciplinas e da atividade de Ensino Vivenciado explicitados nos documentos e entrevistas. No segundo e terceiro itens do capítulo tratamos dos conteúdos e dinâmicas de trabalho propostos e desenvolvidos nas disciplinas, respectivamente. Por último analisamos a forma de avaliação empreendida pelos professores.

⁴⁶ Os documentos obrigatórios exigidos pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFU, semestralmente, para todas as disciplinas são: **Fichas de disciplina**, contendo: ementa da disciplina, objetivo geral, conteúdo programático e bibliografia e **Plano de curso**, contendo: objetivos geral e específicos, discriminação dos conteúdos; dinâmicas de trabalho, cronograma das atividades, formas e critérios de avaliação, bibliografia. Para as disciplinas que desenvolvem a atividade de Ensino Vivenciado, exige-se, ainda, o **Plano de Trabalho do EV**, o qual deverá conter, de acordo com o conteúdo do Parágrafo 1º, Capítulo III, da Normatização do Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física/UFU,: carga horária, local, funções do estagiário, formas e critérios de avaliação, a sistemática de ação e as exigências regulamentares.

1 - OBJETIVOS PROPOSTOS NAS DISCIPLINAS.

Analisar os objetivos das disciplinas implica em apreendermos os resultados que os docentes esperam obter, ou seja, compreende identificar suas expectativas em relação ao que os alunos devem conhecer, saber ou saber fazer após terem cursado as disciplinas curriculares e realizado a atividade de Ensino Vivenciado.

Neste tópico, trataremos dos objetivos formulados tanto para as nove disciplinas pesquisadas quanto para a atividade de estágio desenvolvida nas mesmas. Isto porque, como mencionamos no capítulo II as disciplinas que realizam a atividade de Ensino Vivenciado devem, segundo o documento do Ensino Vivenciado, formular objetivos específicos para essa atividade, além daqueles elaborados para a disciplina como um todo.

1.1. Objetivos propostos para as disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado.

Para a obtenção dos dados referentes aos objetivos das disciplinas inicialmente realizamos uma leitura das fichas de disciplina e planos de curso. Em seguida agrupamos aqueles que apresentavam-se com maior freqüência entre as mesmas visando com isso explicitar os propósitos mais comuns entre os docentes.

Destacamos que dentre as nove disciplinas analisadas somente quatro (Handebol, Aprendizagem Motora, Natação e Voleibol), haviam entregue os planos de curso à Coordenação do Curso de Educação Física, até o momento em que realizamos a coleta de dados.

Dentre as nove disciplinas pesquisadas cinco (Handebol, Aprendizagem Motora, Natação, Ginástica Artística e Voleibol) apresentaram objetivos relacionados à necessidade de oportunizar ao discente conhecimento, discussão, análise e aplicação de metodologias de ensino através da participação na atividade de Ensino Vivenciado. Esses objetivos expressam a preocupação dos docentes com o domínio de técnicas e metodologias de ensino. A título de exemplo apresentamos abaixo alguns desses objetivos.

“- Discussão e aplicação sobre a metodologia do ensino do Handebol na escola” (disciplina Handebol oferecida no 2º período).

“...conhecer e aplicar a parte metodológica e pedagógica desses elementos no Ensino vivenciado para iniciantes e grupos de treinamento”. (disciplina Ginástica Artística oferecida no 6º período).

“- Dar aos alunos condições de aplicação de processos pedagógicos para a aprendizagem dos fundamentos do voleibol”. (disciplina Voleibol oferecida no 5º período).

Propiciar aos alunos conhecimento, domínio e capacidade de análise dos fundamentos, elementos técnicos e táticos das modalidades esportivas foi outro interesse, expresso sob a forma de objetivo, identificado em quatro das disciplinas analisadas. Os exemplos abaixo ilustram a intenção desse grupo de docentes.

“- Dominará os instrumentos técnicos e táticos específicos para a posição de goleiro no Handebol;

- Analisará os conceitos básicos das técnicas dos sistemas de ataque e defesa e sua evolução a partir das diversas situações encontradas durante o jogo”. (disciplina Handebol oferecida no 2º período).

“- Capacitar o aluno para: executar os elementos básicos da Ginástica Artística ...” (disciplina Ginástica Artística oferecida no 6º período).

“- Levar o aluno a identificar as táticas do voleibol adequadas à preparação de equipes iniciantes” (disciplina de Voleibol oferecida no 5º período).

Entre os objetivos mais citados também encontramos aqueles voltados para o conhecimento e análise das regras esportivas e ao preenchimento de súmulas. Exemplos:

“- Conhecer as regras dos estilos “PEITO” e “GOLFINHO”. (disciplina Natação oferecida no 5º período do curso.)

- “- Dar condições dos alunos de preencher súmulas de voleibol” (disciplina Voleibol oferecida no 5º período).
- “- Conhecer e interpretar o código de pontuação”. (disciplina Ginástica Artística oferecida no 6º período).

Esses dois últimos grupos de objetivos manifestam a preocupação com o domínio, por parte dos discentes, de conteúdos específicos de cada área/disciplina técnico-profissionalizante. Explicitam, ainda, uma tendência comum entre as disciplinas analisadas em dar ênfase aos conhecimentos ligados estritamente aos seus conteúdos específicos. Entendemos que os interesses contidos nesses objetivos contribuem para a formação do professor numa perspectiva bastante limitada, visto que não demonstra a necessidade de estabelecimento das necessárias inter-relações entre os conteúdos dessas disciplinas e os demais que compõem o currículo do curso.

O QUADRO 15 permite uma melhor visualização dos objetivos mencionados até aqui e as respectivas disciplinas para os quais foram formulados.

QUADRO 15: Objetivos que mais se repetem entre as disciplinas.

OBJETIVOS	DISCIPLINAS										TOTAL
	HAND	AM	ATL	ESP. ADAP.	NAT.	GA	PE	VOL.	ORG. ADM.		
Conhecer, discutir, analisar e aplicar metodologias de ensino participando do Ensino Vivenciado.	X	X	-	-	X	X	-	X	-	05	
Conhecer, dominar e analisar os elementos técnicos e táticos, e os fundamentos das modalidades esportivas.	X	-	X	-	-	X	-	X	-	04	
Conhecer e analisar regras esportivas e preencher súmulas	-	-	-	-	X	X	-	X	-	-	

Fonte: Fichas de disciplinas e planos de curso.

A distribuição de todos os objetivos elaborados pelas disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado, pode ser visualizada nos quadros 16, 17 e 18.

QUADRO 16: Conhecimento/Discussão/Análise e Aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS	DISCIPLINAS								
	HAND	AM	ATL	ESP. ADAP.	NAT.	GA	PE	VOL.	ORG. ADM.
Discussão e aplicação sobre a metodologia do ensino do Handebol na escola.	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Analisa os conceitos utilizados pela Aprendizagem Motora enquanto área de estudo da motricidade humana e sua relação com as metodologias de ensino tradicionais.	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Realizará um estágio no contexto educacional nas creches e/ou pré-escolas (rede pública de ensino) com a finalidade de identificar e aplicar propostas de Educação Física Infantil.	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Identificará e avaliará as dificuldades mais freqüentes encontradas junto às crianças e dinâmicas de ação pedagógica cotidianas na aula de Educação Física Infantil.	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Analisa e avaliará as propostas de ensino-aprendizagem da Educação Física Infantil numa concepção ampliada.	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Identificará as abordagens relativas ao processo ensino-aprendizagem dos estilos peito e golfinho.	-	-	-	-	X	-	-	-	-
Participará como estagiário do Ensino Vivenciado e aplicará a metodologia que julgar mais adequada no estágio prático visto na natação crawl e costas.	-	-	-	-	X	-	-	-	-
Conhecer e aplicar a parte metodológica e pedagógica dos elementos básicos da GA no ensino vivenciado para iniciantes e grupos de treinamento.	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Conhecer os processos pedagógicos e os métodos de treinamento para a aprendizagem dos fundamentos do voleibol.	-	-	-	-	-	-	-	X	-
Possibilitar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no Ensino Vivenciado.	-	-	-	-	-	-	-	X	-

Fonte: Fichas de disciplinas e planos de curso.

QUADRO 17: Conhecer/Dominar/Analisar fundamentos e elementos táticos e técnicos.

OBJETIVOS	DISCIPLINAS								
	HAND	AM	ATL	ESP. ADAP.	NAT.	GA	PE	VOL.	ORG. ADM.
Analisará os conceitos básicos das técnicas dos sistemas de ataque e defesa e sua evolução a partir das diversas situações encontradas durante o jogo.	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Dominará os instrumentos técnicos e táticos específicos para a posição de goleiro no Handebol.	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Oferecer aos alunos a oportunidade de conhecer e desenvolver o valor educativo do Atletismo, como meio de Educação Física, através do conhecimento de sua evolução e organização histórica, seus aspectos técnicos (através de noções fundamentais de biomecânica, fisiologia, psicologia, dentre outros campos do conhecimento) aplicando-os de acordo com o desenvolvimento do educando.	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Capacitar o aluno para executar os elementos básicos da GA no cavalo com alças, nas paralelas, na barra fixa, nas argolas.	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Levar o aluno a identificar as táticas de voleibol adequadas à preparação de equipes iniciantes.	-	-	-	-	-	-	-	-	X

Fonte: Fichas de disciplinas e planos de curso.

QUADRO 18: Conhecer/Analisar regras esportivas e preencher súmulas.

OBJETIVOS	DISCIPLINAS								
	HAND	AM	ATL	ESP. ADAP.	NAT.	GA	PE	VOL.	ORG. ADM.
Conhecer as regras dos estilos peito e golfinho.	-	-	-	-	X	-	-	-	-
Conhecer e interpretar o código de pontuação.	-	-	-	-	-	X	-	-	-
Dar condições aos alunos de preencher súmulas de voleibol.	-	-	-	-	-	-	-	-	X

Fonte: Fichas de disciplinas e planos de curso.

De uma maneira geral, a análise dos três grupos de objetivos destacados anteriormente, revelam a intenção dos professores de promoverem uma formação que possibilite ao aluno não apenas aplicar os conhecimentos recebidos a uma dada clientela, mas também refletir sobre os mesmos. Entretanto, os objetivos formulados não expressam a intenção de se favorecer a reflexão na e sobre a ação, isto é, a análise da situação vivenciada e da forma de aplicação do conteúdo, o que exigiria, como explicita DEMO (1996a, b) a atitude cotidiana do “*questionamento sistemático crítico e criativo e a reconstrução de conceitos, teorias e práticas*”.

Percebe-se, ao contrário, a tendência entre as nove disciplinas analisadas de se sobrevalorizar o domínio de conteúdos específicos como forma de capacitar a aluno-estagiário para atuar profissionalmente. Portanto, expressam a preocupação em estar formando um profissional com ampla visão do objeto específico de conhecimento de cada área desportiva, com domínio dos elementos técnicos e táticos das mesmas, bem como de instrumentos e métodos que possibilitem a esse sujeito transmitir os conteúdos assimilados.

Com certeza os conteúdos específicos revestem-se de singular importância para a formação e atuação dos futuros professores, porém, existem outras dimensões a serem consideradas, tais como: a capacidade de estabelecer nexos entre esses conteúdos e os das demais áreas do conhecimento, bem como entre o saber científico e a realidade social mais ampla; desempenhar atitudes críticas, criativas e éticas durante o desenvolvimento do processo educativo; e, ainda, dominar os saberes pedagógicos e didáticos, como vem sendo proposto pela ANFOPE e por autores como, por exemplo, PIMENTA (1996) e BRZEZINSKI (1996 b).

Percebe-se, entretanto, que apesar da última modificação curricular do curso, ocorrida em 1990, ter buscado favorecer a preparação de um profissional com formação generalista, com domínio de conhecimentos sócio-histórico-filosóficos e técnicos, os objetivos propostos nas disciplinas que exigem o cumprimento do Ensino Vivenciado têm relegado a um segundo plano a articulação entre essas dimensões.

Dentre as nove disciplinas analisadas somente uma, Prática de Ensino, apresentou objetivos voltados para o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade, da Educação e da Educação Física, fato que pode ser melhor observado através do conteúdo do QUADRO 19, no qual apresentamos outros objetivos formulados pelas disciplinas

analisadas. Citamos a seguir alguns exemplos de objetivos elaborados pela disciplina

Prática de Ensino:

- “- Desenvolver a reflexão e a crítica sobre o ensino da Educação Física no 1º Grau na realidade do sistema educacional e para os processos de mudanças;
- Propiciar uma visão mais atualizada da Educação Física”. (disciplina Prática de Ensino oferecida no 6º período)

O fato de apenas uma disciplina, dentre as nove a que nos propusemos analisar, fazer referência a este aspecto indica a preocupação das mesmas apenas com a adequação e aplicação dos conhecimentos transmitidos, o que contribui para reforçar no processo de formação a fragmentação do conhecimento, a ênfase no paradigma da aptidão física, a transmissão de conhecimentos a-históricos sem fundamentação científica e filosófica, bem como o fortalecimento da dicotomia teoria-prática, áreas de conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos.

Como destacam FERNÁNDEZ ENGUITA (1989) e FREITAS (1995) as razões que levam ao surgimento dessa fragmentação, compartmentalização e antagonismo dos conhecimentos no seio do trabalho pedagógico devem ser buscadas na compreensão da forma como se organiza o trabalho na sociedade capitalista. Isso significa reconhecermos que a escola, desde suas origens é determinada pela sociedade na qual está inserida e em função disso acabou incorporando em sua organização curricular, bem como na concepção de conhecimento a divisão entre trabalho manual e intelectual, teoria e prática, disciplinas pedagógicas e específicas. Face a isso, o trabalho no interior da atual organização da escola tornou-se uma atividade desvinculada da prática social mais ampla e nesse contexto acaba gerando uma prática artificial, sem significado e valor para os alunos. Temos com isso uma formação extremamente especializada, fragmentada.

LIBANÉO (1998, p. 59) ao discutir essa questão da fragmentação e isolamento das disciplinas que compõem o currículo das instituições de ensino, destaca que ao ser desenvolvido, de forma isolada, o trabalho pedagógico no interior de cada disciplina, impossibilita-se a “*intercomunicação de saberes, (...) a ampliação da capacidade de argumentação, (...) a abordagem de problemas concretos, dificulta a transversalidade de outros saberes que não o disciplinar*”.

Este mesmo autor propõem para superação de tais problemas o desenvolvimento de trabalhos coletivos e interdisciplinares no interior das instituições de ensino, tendo em vista que

“A interdisciplinaridade propicia o diálogo entre os saberes, a análise mais globalizada dos objetos de conhecimento, a cooperação de várias disciplinas para estudo de problemas sociais práticos, a introdução no estudo dos temas dos aspectos ético-culturais”. (LIBANÉO, 1998, p. 59)

É oportuno lembrar que a questão do desenvolvimento do trabalho pedagógico numa perspectiva coletiva e interdisciplinar, pelas instituições de ensino, vem sendo defendida nos encontros sobre formação de professores realizados pela ANFOPE e ENDIPE e, ainda, por autores como FREITAS (1989), FREITAS (1996 a), BRZEZINSKI (1996 b) e PIMENTA (1996)

1.1.1 – Outros objetivos das disciplinas.

Além dos objetivos apresentados até o momento, identificamos, nas fichas de disciplina e planos de curso, alguns objetivos diversificados os quais não puderam ser agrupados àqueles supracitados. Esses objetivos encontram-se voltados para aspectos tais como:

- A) relação entre os conceitos básicos da Educação Infantil e a área da Educação Física Infantil;
- B) concepções científicas que orientam a produção teórica na área da Educação Infantil e influenciam o campo da Educação Física Infantil;
- C) sistematização do conhecimento teórico recebido e aquisição de experiência profissional; dentre outros.

O QUADRO 19 nos possibilita visualizar esses objetivos de acordo com as disciplinas para as quais foram formulados.

QUADRO 19: Outros objetivos das disciplinas.

OBJETIVOS	DISCIPLINAS										TOTAL
	HAND	AM	ATL	ESP. ADAP.	NAT.	GA	PE	VOL.	ORG. ADM.		
Compreender os conceitos básicos da Educação Infantil e sua relação com os aspectos cognitivos e sócio-afetivos da criança no campo da Educação Física Infantil.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	01	
Analisar e avaliar concepções científicas que orientam a produção teórica da Educação Infantil e sua influência na Educação Física Infantil..	-	X	-	-	-	-	-	-	-	01	
Desenvolver a reflexão e a crítica sobre o ensino da Educação Física no 1º Grau na realidade do sistema educacional e para os processos de mudanças.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	01	
Buscar o contato direto com todos os setores envolvidos no funcionamento de uma escola de 1º Graus.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	01	
Propiciar uma visão mais atualizada da Educação Física.	-	-	-	-	-	-	-	-	X	01	
Promover o conhecimento de estruturas administrativas, bem como, a elaboração prática de competições e noções de marketing.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	
Sistematização do conhecimento teórico adquirido, possibilitando ao aluno aquisições de experiências com pessoas portadoras de deficiência.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	01	

Fonte: Fichas de disciplinas e planos de curso.

Esses objetivos demonstram intenções diversificadas dos docentes, participantes da pesquisa, para com o processo de formação dos profissionais do curso de Educação Física/UFU. Contudo, de uma forma geral, podemos dizer que os objetivos propostos para o desenvolvimento das nove disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado contemplam apenas parcialmente aquele explicitado na Normatização do Ensino Vivenciado, qual seja:

“...capacitação profissional, em situações reais (...) durante o qual são aplicados e/ou revistos os conhecimentos teóricos e práticos, adquiridos no curso de graduação (...) o aluno é levado a reviver a teoria do curso, através da prática, da análise e da reflexão sobre a realidade sócio-filosófica das instituições e sua inter-relação com o curso de graduação.”(Artigo 1º , Parágrafo 2º)

Isto porque, como pudemos observar, somente em uma das nove disciplinas analisadas, Prática de Ensino, são destacados objetivos direcionados para a reflexão e análise da realidade sócio-filosófica das instituições escolares, as implicações políticas, culturais e históricas do ensino e do conteúdo da Educação Física.

1.2 – Objetivos do Estágio de Ensino Vivenciado.

Como nos referimos anteriormente a normatização do estágio curricular denominado Ensino Vivenciado estabelece que em todos os semestres os professores responsáveis por essa atividade terão que entregar para o Colegiado um plano de trabalho, contendo dentre outros itens, os objetivos do estágio. Buscamos, através da análise desses planos, identificar quais são esses objetivos formulados pelos docentes, que intenções expressam e como se relacionam por um lado, com os objetivos definidos na proposta elaborada pelo curso e, por outro, com o debate nacional a respeito do estágio curricular.

Constatamos, todavia, que apenas duas das nove disciplinas analisadas haviam entregue o plano de trabalho específico para o Ensino Vivenciado (Voleibol e Aprendizagem Motora).

Observamos que algumas disciplinas incluem no programa geral ou ficha de disciplina (Ginástica Artística, Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada), ou mesmo no plano de curso (Handebol e Natação) alguns itens referentes ao desenvolvimento

do Estágio, como por exemplo: objetivos, carga horária a ser cumprida, local em que o aluno deverá realizar o estágio e forma de avaliação.

Em algumas disciplinas a situação é mais grave visto que nas referidas fichas/programas apenas cita-se que o aluno deverá realizar o Ensino Vivenciado, porém não se discrimina nenhum outro aspecto referente à realização do estágio (Atletismo, Organização e Administração da Educação Física e Desportos e Prática de Ensino).

Por esse motivo, as informações acerca dos objetivos pretendidos com o estágio de Ensino Vivenciado, foram complementadas com os dados obtidos durante as entrevistas realizadas com os docentes. É sobre os resultados dessa análise que tratamos na primeira parte deste item.

Também foi nossa intenção captar em que medida os alunos conhecem os objetivos do Ensino Vivenciado. Para isso realizamos entrevistas, com questões abertas que buscavam apreender o entendimento dos alunos sobre esses objetivos. A segunda parte deste item expõe os resultados obtidos.

1.2.1 – Objetivos do Ensino Vivenciado de acordo com os docentes.

A análise dos documentos, fichas de disciplina e planos de trabalho, permitiu-nos verificar que o tipo de objetivo predominante para o Ensino Vivenciado, está voltado para possibilitar ao discente a aplicação prática de metodologias de ensino de uma determinada modalidade esportiva e dos conhecimentos adquiridos durante as aulas na graduação. Das seis disciplinas que possuíam algum tipo de documentação voltada para o estágio, quatro manifestaram esse tipo de preocupação. Relacionamos, abaixo, alguns desses objetivos:

“Planejar e aplicar aulas do conteúdo Handebol na escola da rede pública de ensino”. (disciplina Handebol oferecida no 2º período)

“Desenvolver a capacidade de aplicar conhecimentos relativos à prática do voleibol”. (disciplina Voleibol oferecida no 5º período)

“Aplicará a metodologia que julgar mais adequada no estágio prático visto na natação (Crawl e Costas)”. (disciplina Natação oferecida no 5º período)

Nas outras duas fichas de disciplina verificamos que os professores não faziam distinção entre os objetivos propostos para o desenvolvimento das mesmas e os objetivos do Ensino Vivenciado. Esse fato foi identificado nas disciplinas de Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada e Ginástica Artística. Citamos a seguir os objetivos elaborados por ambas.

“Sistematização do conhecimento teórico adquirido nas aulas teóricas, possibilitando ao aluno, aquisições de experiências com a pessoa portadora de deficiência”. (disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada oferecida no 4º período).

“Capacitar o aluno para executar os elementos básicos da Ginástica Artística, conhecer e aplicar a parte metodológica e pedagógica desses elementos no Ensino Vivenciado para iniciantes e grupos de treinamento”. (disciplina Ginástica Artística oferecida no 6º período)

Três disciplinas não formularam objetivos para a atividade de Ensino Vivenciado, quais sejam: Atletismo (Saltos), Prática de Ensino e Organização e Administração da Educação Física e Desportos. Porém, para atingir os propósitos deste estudo perguntamos aos professores das mesmas quais os objetivos do Ensino Vivenciado. Esses professores expressam entendimentos distintos em relação ao Ensino Vivenciado. Para um deles o Ensino Vivenciado tem como objetivo preparar o aluno para ensinar os movimentos práticos aprendidos durante o curso. Outro professor cita que o objetivo é fornecer noções básicas ou trabalhar mais a Educação Básica. Um dos docentes, porém, demonstra maior conhecimento da proposta do Ensino Vivenciado ao expressar que seu objetivo é propiciar ao aluno uma melhor aplicação e uma integralização dos conhecimentos obtidos ao longo do processo de formação profissional, evitando que ele fique com esses conhecimentos dispersos ao longo do curso e aplique-os ao final do mesmo, na disciplina Prática de Ensino.

“No Ensino Vivenciado é para preparar o aluno para ensinar os movimentos práticos que ele aprendeu. Então o professor no Ensino Vivenciado o objetivo é ele observar se o aluno já automatizou esses movimentos corretos e se sabe passar esses movimentos de maneira correta também”. (professora da disciplina Prática de Ensino, oferecida no 6º período, entrevista concedida em 11/11/99).

“O objetivo do Ensino Vivenciado, pra mim, principalmente na minha disciplina, é dar as noções básicas ou seja trabalhar mais a Educação Básica. Dentro do nosso currículo, nós formamos professores para atuarem em 1º e 2º graus. Então a importância maior pra nós é a Educação Básica” (professor da disciplina Atletismo, oferecida no 3º período, entrevista concedida em 11/11/99)

“O objetivo primordial é propiciar ao aluno uma melhor aplicação e uma integralização dos conhecimentos que ele obtém ao longo do processo de formação profissional pra evitar que ele fique com esses conhecimentos dispersos ao longo do curso e aplique somente no final, caso que seria na disciplina Prática de Ensino. Então o objetivo do Ensino Vivenciado é ir fluindo ao longo do curso esse processo de aplicação dos conhecimentos” (professora da disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desporto, oferecida no 7º período, entrevista concedida em 16/11/99)

Uma análise mais geral, incluindo dados obtidos nos documentos e nas entrevistas realizadas, nos permite afirmar que dentre os oito professores, quatro consideram como sendo um dos objetivos do Ensino Vivenciado oportunizar aos discentes a aplicação dos conhecimentos transmitidos pelas disciplinas curriculares, em situações da prática pedagógica. A título de exemplo apresentamos, abaixo, alguns desses objetivos.

“É proporcionar a sistematização da teoria na prática com crianças, com idosos ou com deficientes (...) e principalmente ver as dificuldades que são encontradas nas disciplinas que são dadas, no que diz respeito à teoria versus prática”. (professora da disciplina de Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, oferecida no 4º período, entrevista concedida em 11/11/99).

“Ele tem como objetivo fazer com que o aluno vivencie uma situação prática dentro da disciplina; que ele aplique metodologias que ele vivenciou anteriormente na teoria (...) a vivência mesma prática, a aplicação prática do que foi aprendido anteriormente”. (professor da disciplina Natação, oferecida no 5º período, entrevista concedida em 11/11/99).

“... o objetivo principal do Ensino Vivenciado é justamente (...) aplicar o conhecimento teórico e prático que ele recebeu numa aula (...) que ele tenha realmente que mostrar se os conhecimentos que ele obteve são ajustáveis àquela situação ou se você vai ter que fazer modificações, adaptações que vão ocorrer em função de cada realidade que se apresentar”. (professor da disciplina Voleibol, oferecida no 5º período, entrevista concedida em 16/11/99)

“... o objetivo fundamental é esse, ele colocar em prática seus conhecimentos ...” (professor da disciplina Ginástica Artística, oferecida no 6º período, entrevista concedida em 11/11/99)

Esses objetivos expressam a existência de uma visão dissociativa da relação teoria-prática. CANDAU & LELIS (1996) fazem referência a esse tipo de concepção em que a teoria não é utilizada como fundamento da prática e nem esta como ponto de partida para a elaboração teórica. Visa-se inserir o aluno na prática real com vistas a aplicar os conhecimentos teóricos recebidos, os quais muitas vezes não oferecem subsídios suficientes para a atuação profissional. Dessa forma, teoria e prática são compreendidas no processo de formação como sendo independentes uma da outra.

VÁZQUEZ (1977), ao tratar da questão da relação teoria-prática distingue dois tipos de atividades humanas: a atividade prática e a atividade teórica. Entretanto, nos evidencia que a oposição entre teoria e prática reside no fato de que enquanto a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas idéias sobre as coisas e não as próprias coisas, a atividade prática pressupõe uma ação concreta sobre o mundo, tendo como resultado uma transformação real deste.

Tal oposição, contudo, tem um caráter relativo pois quando analisada com maior profundidade percebemos que se trata muito mais de uma diferença do que de uma oposição. Cabe, portanto, dizer que na relação teoria-prática existe uma oposição relativa no seio de uma unidade indissolúvel, onde ocorre a autonomia e dependência de uma em relação a outra. Dessa forma podemos considerar que

“A teoria precisa da prática para ser real. A prática precisa da teoria para continuar inovadora. A diversidade de estruturas e movimentos é percebida logo na divergência natural da passagem: toda teoria é remodelada pela prática, quando não rejeitada; toda prática é revista, por vezes, refeita na teoria. Nenhuma prática esgota a teoria, nenhuma teoria dá conta de todas as práticas”. (DEMO, 1996b, p.28)

Isso significa reconhecermos que a relação entre teoria e prática é uma forma de comportamento do homem face à realidade, onde ambas se desenvolvem em estreita unidade ao longo da história da humanidade e que somente por um processo de abstração, como afirma VÁZQUEZ (1977), podem ser separadas, isoladas uma da outra, isto porque

“a prática é necessidade da teoria, como a teoria é necessidade da prática, ainda que uma não se reduza à outra, porque possuem estruturas e movimentos diversos”.(DEMO, 1996b, p. 28)

Os objetivos supramencionados revelam, ainda, a preocupação, por parte dos professores, com o domínio e a aplicação dos conhecimentos técnicos e específicos de cada área bem como de metodologias de ensino pelos discentes. Demonstram que os docentes entrevistados vêem o espaço do estágio como um momento para que o estagiário desenvolva e/ou aprenda habilidades/capacidades ligadas à atuação do educador ou seja, com o ‘saber fazer, com a elaboração de planejamentos, o manejo da turma, a capacidade de controlar um grupo de alunos durante a aula, de proporcionar estímulos variados aos alunos e elaborar diferentes formas de trabalho’ . (LIBANÊO, 1998)

É mister reconhecermos que o professor de Educação Física antes de ser um hábil executor de movimentos ou jogador, e possuir capacidade de saber ensinar e transmitir conhecimentos, necessita ser um questionador, um pesquisador de sua própria prática para que dessa forma possa apresentar-se como um profissional com habilidade de construir/elaborar novos conhecimentos e neste processo compreender e inovar a realidade.

Para que os objetivos pretendidos com o estágio supervisionado não fiquem restritos apenas ao exercício da prática docente, ao desenvolvimento de aulas e à transmissão dos conteúdos aprendidos pelos discentes, autores como PICONEZ (1991) têm chamado a atenção para a necessidade de se repensar a prática do estágio curricular com vistas a superar as formas alienadas de seu desenvolvimento e assim “*ser ampliada sua caracterização política, epistemológica, profissional e científica pelo fato de que por ser uma atividade de caráter teórico-prático envolve todas as ações do currículo do curso, o que o configura como o eixo que pode promover a articulação e integração entre os diversos conteúdos transmitidos no processo de formação.*”

O espaço do estágio não é visto, nesse sentido, como sendo destinado à mera aplicação de teorias e conteúdos e para testagem de metodologias de ensino, mas como espaço para questionamento, discussão e análise de problemas da prática docente e da realidade social, possibilitando, ainda, que os estagiários elaborem, desenvolvam e avaliem seu próprio trabalho com a finalidade de reunir os processos de concepção e execução através de uma atitude reflexiva na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, o que

envolveria portanto uma relação de ir e vir entre a ação e a reflexão. (PICONEZ, 1991; FREITAS, 1996a; DEMO, 1996b; PIMENTA, 1996). O estágio nessa perspectiva contribuiria para a estruturação de um perfil do profissional da Educação correspondente àquele proposto pela ANFOPE, qual seja

- “.Ser capaz de atuar nas diversas áreas de educação formal e não formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional;
- .Ter uma compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e modalidades;
- .Ser crítico, criativo, ético e tecnicamente capaz de contribuir para a transformação social;
- .Compreender como se processa a construção do conhecimento no indivíduo;
- .Ser capaz de contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, de forma a consolidar o trabalho coletivo e democrático;
- .Desempenhar um papel catalisador do processo educativo em todas as suas dimensões, atento às relações éticas e epistemológicas que compõem o processo educacional;
- .Ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais do conhecimento, relacionando o conhecimento científico e a realidade social e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações;
- .Ser capaz de articular ensino-pesquisa-extensão, na produção do conhecimento e de novas práticas pedagógicas”. (BOLETIM DA ANFOPE, 1998)

Além dos objetivos destacados os docentes entrevistados fizeram referência a outros relacionados a: aquisição de experiência profissional através de uma maior aproximação com a realidade do campo de atuação; e despertar o interesse do aluno-estagiário por um campo de trabalho.

Com base no exposto é possível afirmar que os docentes ao se referirem aos objetivos do Ensino Vivenciado não manifestaram uma preocupação em utilizar o espaço dessa atividade para se formar o futuro professor numa perspectiva interdisciplinar, como vem sendo proposto nos encontros sobre formação do profissional da Educação. Além disso, salvo raras exceções, verifica-se um desconhecimento geral por parte dos mesmos a respeito dos objetivos formulados, pelo próprio curso, para essa atividade.

1.2.2 – Objetivos do Ensino Vivenciado de acordo com os discentes.

O principal objetivo do Ensino Vivenciado na concepção dos alunos é aproximar os discentes do contexto do ensino formal e informal com vistas à aquisição de experiência profissional. Esse objetivo esteve presente entre os alunos entrevistados desde o 2º período do curso, quando realizam o primeiro estágio curricular. Destacamos, abaixo, a título de exemplo, algumas falas dos alunos que manifestam esse entendimento:

“O outro objetivo é o profissional encarar qual vai ser a realidade dele a partir do momento que ele estiver fora daqui.” (aluna do 2º período, disciplina Handebol, entrevista concedida em 09/11/99)

“Seria (...) aumentar a experiência do aluno, colocar ele diante da realidade com que ele vai trabalhar prá que ele tenha mais ou menos uma noção de como vai ser quando ele formar. Começar a adquirir experiências já na faculdade”. (aluna do 3º período, disciplina Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 27/10/99)

“O objetivo é exatamente esse, de você ter uma noção do que você vai encontrar lá fora, aqui ainda ... aqui na vida acadêmica ... esse eu acho que seria o objetivo maior do Ensino Vivenciado”. (aluno do 6º período, disciplina Prática de Ensino, 29/09/99)

“Ele tem o objetivo de (...) promover experiências junto à realidade na qual futuramente o aluno irá trabalhar.” (aluno do 7º período, disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desportos, entrevista concedida em 29/10/99)

O objetivo que surge em segundo lugar, no entendimento dos alunos pesquisados, está relacionado a oportunizar aos estagiários a aplicação prática dos conhecimentos recebidos em sala de aula. Exemplos:

“Você poder praticar aquilo que você vê só teoricamente. Ver quais as dificuldades, se na prática é tudo perfeitinho como é na teoria...”(aluno do 2º período, disciplina Handebol, entrevista concedida em 03/11/99)

“Tentar conciliar a teoria com a prática”. (aluno do 5º período, disciplina Ginástica Artística, entrevista concedida em 27/10/99)

“...é você tentar aplicar a teoria. Só que a gente vê que nem sempre é possível. A gente aprende muita coisa que eu acho que não tem como aplicar”. (aluna do 6º período, disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 22/10/99)

“...é pôr em prática mesmo o que você aprendeu dentro da sala de aula”. (aluna do 7º período, disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desportos, entrevista concedida em 11/11/99)

O terceiro objetivo apontado com maior freqüência pelos discentes, refere-se à possibilidade de o aluno aprender não só a transmitir os conteúdos ministrados nas disciplinas como também a lidar com uma determinada clientela.

“É aprender a lidar com vários ... tem alunos de todos os jeitos, é aprender a lidar com esses alunos, a passar o seu conhecimento prá eles, acho que é isso”. (aluno do 2º período, disciplina Handebol II, entrevista concedida em 30/09/99)

“Prá minha formação é importante essa ... esse Ensino Vivenciado no sentido de, da gente já ter um contato com essas crianças desde já, no decorrer desse curso prá que lá no futuro a gente possa ter um desenvolvimento melhor, quando a gente for trabalhar com as crianças, já tem um contato, já sabe como é que vai ser a reação da criança. A gente pode desenvolver temas melhores de trabalho.” (aluno do 3º período, disciplina Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 06/10/99)

“Na minha opinião os objetivos desse Ensino Vivenciado seria de proporcionar maior contato do estagiário, do discente em si, de com esse problema de poder dar aula, de poder saber o que que vai aplicar. Esse prá mim eu acho que é o objetivo.”(aluno do 4º período, disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 29/09/99)

“Observar as maneiras ou formas de ministrar uma aula, observar, ter participação...”(aluno do 5º período, disciplina Voleibol, entrevista concedida em 08/10/99)

O tipo de objetivo que surge em quarto lugar entre os discentes entrevistados relaciona-se ao fato de o estágio de Ensino Vivenciado se configurar como um espaço que oportuniza o esclarecimento de dúvidas que surgem no momento do exercício da prática pedagógica bem como para reflexão e análise do trabalho desenvolvido, do conteúdo a ser aplicado. Exemplos:

"Tirar dúvidas que normalmente não surgem quando se aprende apenas na teoria" (aluna do 3º período, disciplina Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 27/10/99)

"O objetivo (...) é de pôr em prática mesmo o que você aprendeu dentro da sala de aula e saber, também, se tiver alguma dúvida, colocar em questão também na sala de aula, se aquilo tá sendo válido, se tá aprendendo e se é real mesmo". (aluno do 7º período, disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desportos, entrevista concedida em 11/11/99)

Observa-se, pelos dados expostos, que como os docentes, os alunos-estagiários têm uma compreensão da relação entre teoria e prática dissociadas uma da outra. De uma maneira geral, podemos afirmar que para a maioria dos discentes a atividade de estágio é entendida como um dos únicos momentos, durante o percurso acadêmico, que possibilita conhecer como se realiza concretamente o ensino da Educação Física nas escolas da rede pública e particular de ensino, academias e clubes, oportunizando com isso a integração e uma maior aproximação da licenciatura com o mercado de trabalho.

Observamos que há a preocupação entre os discentes de testar, comparar, comprovar o conteúdo trabalhado nas disciplinas através da participação no Ensino Vivenciado, o que contribui para que reforcemos nossa afirmação de que para esses sujeitos, teoria e prática são elementos dicotômicos e opostos. Não conseguem perceber, assim como os docentes, que as teorias são expressões das ações práticas.

Uma visão mais ampla dos objetivos do Ensino Vivenciado encontramos apenas em um pequeno número de alunos, nos objetivos que surgiram em quarto lugar, que consideram o estágio como o momento que possibilita, não só esclarecer dúvidas, mas também refletir e discutir sobre as situações vivenciadas durante a prática pedagógica desenvolvida durante o estágio. Esses sujeitos conseguem perceber, ainda que superficialmente que a finalidade da organização do trabalho pedagógico, como afirma superficialmente que a finalidade da organização do trabalho pedagógico, como afirma FREITAS (1995, p. 100), deve ser a produção de conhecimento, por meio do trabalho com valor social; a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento.

As respostas fornecidas pelos alunos demonstram um distanciamento e desconhecimento dos objetivos previstos pelo curso para o Ensino Vivenciado. Do mesmo modo se distanciam daquilo que se discute no contexto do debate nacional acerca da

finalidade do estágio curricular. Além disso, expressam que questões como interdisciplinaridade e unidade teoria e prática passam longe das concepções que vêm sendo construídas com os alunos em sua processo de formação profissional.

A análise de outros elementos que integram o processo de ensino-aprendizagem nos permitirá ter uma visão mais concreta de como vem se processando a relação prática-teoria-prática na formação dos profissionais de Educação Física. Passaremos, no tópico seguinte, a analisar os conteúdos propostos e desenvolvidos pelos docentes responsáveis pelas nove disciplinas pesquisadas.

2 - CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS.

Para análise dos conteúdos propostos e desenvolvidos nas disciplinas que exigem o cumprimento do Ensino Vivenciado procedemos inicialmente à leitura de todas as ementas e programas descritos nas fichas de disciplina, bem como nos planos de curso, e posteriormente procuramos agrupar os conteúdos de acordo com três temáticas identificadas com maior freqüência nos documentos, quais sejam: domínio teórico-prático dos fundamentos e elementos técnicos/táticos dos diferentes esportes; domínio dos processos básicos de ensino-aprendizagem das modalidades esportivas; interpretação de regras esportivas.

No QUADRO 20 apresentamos essas temáticas distribuídas de acordo com as disciplinas em que aparecem com maior freqüência.

QUADRO 20: Distribuição das temáticas de acordo com as disciplinas que exigem o EV.

CONTEÚDOS	DISCIPLINAS								
	HAND	AM.	ATL.	ESP. ADAP.	NAT.	GA.	PE.	VOL	ORG. ADM.
Estudo teórico-prático dos fundamentos e elementos técnicos e táticos das modalidades esportivas.	X	-	X	-	X	X	-	X	-
Interpretação das regras esportivas e preenchimento de súmulas.	-	-	X	-	X	X	-	X	-
Processos básicos de ensino-aprendizagem das modalidades esportivas.	X	X	X	-	X	-	-	-	-

Fonte: Fichas de disciplina e planos de curso.

Verificamos que os conteúdos que mais se repetem nas disciplinas analisadas estão voltados para o estudo dos fundamentos e elementos técnico/táticos dos esportes, como pode ser observado nos exemplos abaixo.

“- Goleiro de Handebol: posicionamento básico; técnicas de defesa e proteção; habilidades específicas; situações de contra-ataque; preparação física e psicológica.”(disciplina Handebol II)

“- Unidade I – Fundamentos do Voleibol: cortada; levantamento (bola alta, bola flecha, bola de tempo, meia bola); defesa (rolamento para trás, rolamento lateral, mergulho); bloqueio (simples, duplo e triplo)”. (disciplina Voleibol)

“- Exercícios no cavalo com alça: movimentos básicos no cavalo com alças; passagem e tiragem simples; deslocamentos; tesoura de frente; tesoura de costas; volteios; coroamento; saídas”. (disciplina Ginástica Artística).

A distribuição desses conteúdos de acordo com as disciplinas para os quais foram selecionados, pode ser visualizada no QUADRO 21.

QUADRO 21: Domínio teórico-prático dos fundamentos e elementos técnico/táticos.

CONTEÚDOS	DISCIPLINAS									
	HAND.	AM.	ATL.	ESP. ADAP.	NAT.	GA.	PE.	VOL.	ORG. ADM.	
Goleiro de handebol: posicionamento básico, técnicas de defesa e proteção, habilidades específicas, situações de ataque, preparação física.	X	-	-	-	-	-	-	-	-	
Tipos de sistemas de ataque e defesa: formação, evolução, situações favoráveis e desfavoráveis em função da apresentação tática do adversário.	X	-	-	-	-	-	-	-	-	
Fundamentos do voleibol: cortada, levantamento (bola alta, bola flecha, bola de tempo, meia bola); defesa (rolamento para trás, rolamento lateral, mergulho); bloqueio (simples, duplo e triplo)".	-	-	-	-	-	-	-	X	-	
Aprendizagem e correções necessárias dos gestos desportivos.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	
Implicações biomecânicas básicas para o conhecimento, correção e domínio do movimento e inter-relação com outras provas e modalidades.			X							
Estudo teórico-prático dos fundamentos dos estilos peito e golfinho.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	
Conhecimento teórico e prático dos movimentos básicos e elementos de dificuldade média no salto, cavalo com alças, paralelas simétricas, barra fixa, argolas.	-	-	-	-	-	X	-	-	-	

Fonte: Fichas de disciplina e planos de curso.

Também identificamos conteúdos relacionados com os processos de ensino aprendizagem dos esportes (QUADRO 22), o que pode ser evidenciado através dos exemplos abaixo.

“- Aspectos e princípios metodológicos do ensino do Handebol na escola”. (disciplina Handebol)

“- Metodologias de aula explicitadas na Aprendizagem Motora básica;
 - Relação metodológica entre as práticas da Educação Física tradicional e crítica”.(disciplina Aprendizagem Motora)

“- Processos educativos de atividades relacionadas com a aprendizagem, correção e domínio dos gestos da prova”. (disciplina Atletismo – Saltos)

“- Processos básicos de ensino-aprendizagem do nado peito: técnica; fases; propulsão de pernas e respiração; propulsão de braços e respiração; coordenação de braços, pernas e respiração; saída; virada e chegada.”(disciplina Natação)

QUADRO 22: Domínio de metodologia e processos de ensino-aprendizagem.

CONTEÚDOS	DISCIPLINAS								
	HAND.	AM.	ATL.	ESP. ADAP.	NAT.	GA.	PE.	VOL.	ORG. ADM.
Aspectos e princípios metodológicos do ensino do Handebol na escola.	X		-	-	-	-	-	-	-
Metodologias de aulas explicitadas na aprendizagem motora clássica.	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Relação metodológica entre as práticas da EF tradicional e crítica.	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Processo educativo voltado para a iniciação das diferentes fases da prova e aprendizagens e correções técnicas necessárias.	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Processos básicos de ensino-aprendizagem dos nados peito e golfinho: técnica; fases; propulsão de pernas e respiração; propulsão de braços e respiração; coordenação de braços, pernas e respiração; saída; virada e chegada”.	-	-	-	-	X	-	-	-	-

Fonte: Fichas de disciplina e planos de curso.

Percebemos, ainda, preocupação de alguns professores com conteúdos programáticos voltados para as regras das modalidades esportivas e ao preenchimento de súmulas (QUADRO 23). Exemplos:

“- Interpretação das regras e análise de súmulas.” (disciplina Atletismo)

“- Estudo das regras dos estilos PEITO e GOLFINHO”. (disciplina Natação)

“- Interpretação do código de pontuação”. (disciplina Ginástica Artística)

“- Preencher súmulas de voleibol”. (disciplinas Voleibol)

QUADRO 23: Interpretação de regras esportivas e preenchimento de súmulas.

CONTEÚDOS	DISCIPLINAS									
	HAND	AM.	ATL.	ESP. ADAP	NAT.	GA.	PE.	VOL.	ORG. ADM.	
Interpretação das regras e súmula.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
Reconhecimento dos materiais referentes à prática da modalidade e dos regulamentos de organização da prova.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
Estudo teórico-prático dos fundamentos e regras dos estilos peito e golfinho.	-	-	-	-	X	-	-	-	-	
Interpretação do código de pontuação.	-	-	-	-	-	X	-	-	-	
Preenchimento de súmulas.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	

Fonte: Fichas de disciplina e planos de curso.

Além dos conteúdos supracitados identificamos outros, que não puderam ser agrupados às temáticas já mencionadas. É o caso das disciplinas Ginástica Artística e Organização e Administração da Educação Física e Desportos, para as quais os docentes selecionam no conteúdo programático a organização de eventos, torneios, competições e apresentações. Os demais conteúdos desenvolvidos nas disciplinas fazem referência à aspectos como: prática de atividades esportivas por pessoas portadoras de necessidades especiais; concepção de Educação e Educação Física Infantil; conhecimento e classificação das habilidades motoras; objetivos da área da Educação Física a partir de uma concepção ampliada de Aprendizagem Motora. A distribuição desses conteúdos, de acordo com as disciplinas em que foram propostos, pode ser visualizada no QUADRO 24.

QUADRO 24: Outros conteúdos desenvolvidos pelas disciplinas.

CONTEÚDOS	DISCIPLINAS									
	HAND	AM.	ATL.	ESP. ADAP	NAT.	GA.	PE.	VOL.	ORG. ADM.	
Organização de eventos (torneios, competições, apresentações).	-	-	-	-	-	X	-	-	X	
Aprendizagem do domínio motor e classificação das habilidades motoras.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
Domínios de aprendizagem- conhecimento e contribuições da aprendizagem motora para o ensino; teoria do processamento de informação e controle motor..	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
AM e EF: uma contribuição ao debate.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
Concepção de EF Infantil.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
AM pela utilização de materiais para exploração e reconhecimento das possibilidades de ação da criança.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
Objetos e objetivos da EF Infantil numa concepção ampliada de AM.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	
A psicomotricidade e a pessoa portadora de deficiência.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	
A natação e o deficiente.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	
A musculação como fator de reabilitação e lazer.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	
O atletismo e o deficiente.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	
O basquetebol em cadeiras de rodas, o golball e o futebol para cegos.	-	-	-	X	-	-	-	-	-	
Curículos dos cursos de graduação em EF face a Resolução 03/87/CFE.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	
Elaboração e aplicação de planos de ensino (curso, unidade, aula) de EF na pré-escola e 1º e 2º graus.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	
EF e o corpo/ EF e aprendizagem social/ EF e atualidade.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	
Formação profissional, condições de trabalho, organização de classe e realidade atual.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	
A Educação na pré-escola no 1º e 2º grau: legislação, instituição, ensino, objetivos, procedimentos de ensino, avaliação em EF proposta curricular para pré-escola e 1º grau/1990, programa do SEE/MG - 5.962/71.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	
Funções administrativas: presidente, vice-presidente, diretores e supervisores.	-	-	-	-	-	-	-	-	X	
Sistema de disputa de competições: eliminatória simples, dupla, rodízio simples.	-	-	-	-	-	-	-	-	X	
Organização de torneios: atletismo e natação.	-	-	-	-	-	-	-	-	X	
Marketing esportivo.	-	-	-	-	-	-	-	-	X	

Fonte: Fichas de disciplinas e planos de curso das disciplinas que exigem o cumprimento do EV.

Verificamos que apenas em uma disciplina, Prática de Ensino, foram selecionados conteúdos que abordavam aspectos relacionados ao desenvolvimento de posturas críticas a respeito da inserção dos profissionais de Educação Física, bem como do conhecimento veiculado pela área, no contexto sócio-político-econômico e educacional brasileiro. Para exemplificar, relacionamos abaixo alguns desses conteúdos elencados por essa disciplina:

“- Reflexão e análise:

- currículos dos cursos de graduação em EF face a Resolução 03/87;
- formação profissional, condições de trabalho, organização de classe e realidade atual;
- a educação na pré-escola, no 1º grau e no 2º grau (legislação, instituição, ensino, objetivos, procedimentos de ensino, avaliação em Educação Física...).”

Essa disciplina demonstra, através dos conteúdos acima destacados, preocupação com a formação de um profissional não só com domínio de conhecimentos e habilidades específicas da área, mas também com a “*capacidade de análise das relações sociais e produtivas e das transformações que ocorrem no mundo do trabalho*”. (KUENZER, 1998, p.126). Não observamos, entretanto, a presença de conteúdos que favorecessem a interdisciplinaridade ou uma maior interação entre os conhecimentos das áreas pedagógica, técnica, filosófica, sócio-psicológica e biomédica, assim como a ligação destes com o contexto mais geral.

Esses dados evidenciam que a lógica que orienta a seleção e organização do conteúdo programático, das disciplinas analisadas, adota, em geral, como referência o conhecimento esportivizado. Busca-se com ele possibilitar aos discentes o domínio de habilidades e gestos específicos de cada desporto.

De uma forma geral, podemos considerar que os conteúdos, propostos e desenvolvidos pelas disciplinas analisadas, restringem-se unicamente ao conhecimento específico de cada disciplina. Há, ainda, uma ênfase na dimensão técnica dos conteúdos e do processo ensino-aprendizagem que caracteriza a visão instrumental, a qual trás como consequência a ausência do trabalho interdisciplinar no interior dos cursos, a dicotomia teoria-prática, a fragmentação do conhecimento e o surgimento de posturas filosóficas e ideológicas que vêm a área de Educação Física como estando destituída de qualquer reflexão crítica e voltada mais diretamente para a prática de modalidades esportivas.

De acordo com FREITAS (1996a, p.68-69), a partir dos anos 80, a visão instrumental, presente em praticamente toda a área educacional, passou a ser alvo de questionamentos e reflexões por parte do movimento de revisão da didática com vistas a se apontar uma nova perspectiva para o desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse sentido é que foram definidas durante o II Encontro Nacional do CONARCFE, em 1986, três dimensões que deveriam abranger a base comum nacional, quais sejam: “*a dimensão profissional, que define a docência como base da formação dos educadores; a dimensão política, que está relacionada com a capacitação de profissionais que entendam as relações entre educação e a sociedade e o seu papel nesta; e a dimensão epistemológica que diz respeito à natureza dos profissionais da escola, onde o científico deve ser enfatizado e ter resguardado o seu espaço*”. Visa-se, portanto, propiciar aos profissionais da Educação um processo de preparação profissional orientado, dentre outros, pelos seguintes eixos:

- “a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados (...) criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria/prática que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria-prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e a ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;
- e) compromisso social e ético (...) com ênfase na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas destes profissionais professores articuladas com os movimentos sociais;”(sic) (BOLETIM DA ANFOPE, 1998)

Podemos considerar, nesse sentido, que uma condição essencial para a formação de professores de Educação Física críticos e conscientes dos problemas presentes na prática

educativa, na escola, no ensino e na área da Educação Física, e Educação de uma forma geral, perpassa pelo domínio não só dos conteúdos das disciplinas profissionalizantes mas também da dimensão epistemológica dos mesmos aliado ao domínio do conteúdo das didáticas e dos conhecimentos oriundos da Sociologia, Filosofia, Psicologia e História, que dão suporte à educação.

Além disso, como afirma PICONEZ (1991, p.15-38), faz-se necessário promover a ‘problematização das atividades de prática docente desenvolvidas coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo a fim de se possibilitar a articulação e a unidade entre estas e assim a sistematização coletiva de novos conhecimentos, bem como a formação de profissionais com condições de compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de suas práticas’.

3 – DINÂMICAS DE TRABALHO.

Para as finalidades deste estudo, consideramos como dinâmicas de trabalho os diferentes procedimentos adotados pelos professores para o desenvolvimento das aulas.

É importante ressaltar que em cinco das nove disciplinas analisadas não foi possível identificar as dinâmicas utilizadas a partir da análise documental (Atletismo, Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, Organização e Administração da Educação Física e Desportos e Prática de Ensino) em função dos seguintes fatores: os docentes responsáveis pelas mesmas não haviam entregue à Coordenação do Curso de Educação Física/UFU, os planos de trabalho do Ensino Vivenciado, daquele semestre; as fichas de disciplina não apresentavam às dinâmicas a serem utilizadas. Além disso, durante as entrevistas os professores não fizeram referência a esse aspecto.

Em relação às demais disciplinas (Handebol, Natação, Aprendizagem Motora e Voleibol), através dos documentos analisados, pudemos constatar que, os professores adotam como dinâmica tanto aulas expositivas, com apresentação de slides, filmes e transparência, quanto aulas práticas. Exemplos:

“- Exposição (...) de propostas metodológicas de ensino do esporte coletivo, localizando sua fundamentação teórica e o levantamento de princípios metodológicos de ensino.” (disciplina Handebol)

- “- Exposição teórica dos fundamentos dos dois estilos;
- Realização de atividades práticas relativas aos fundamentos dos dois estilos;
- Amostra de filmes relativos aos estilos em questão;”(disciplina Natação)

“- Aulas práticas com utilização de processos de aprendizagem aplicáveis a cada fundamento;

- Aulas teóricas com apresentação de transparências, slides e filmes;
- Aplicação prática dos sistemas de jogo;
- Prática do preenchimento de súmulas.” (disciplina Voleibol)

Porém foi-nos possível identificar que nas disciplinas Aprendizagem Motora, Handebol e Natação as dinâmicas de trabalhos são mais diversificadas e incluem além das aulas expositivas, atividades em grupo, tais como apresentação de seminários, leituras e discussões de textos, e elaboração de trabalhos escritos. Exemplos:

“- Exposição, leituras e discussões (individual e coletiva) focalizando e analisando os diferentes argumentos apresentados nas etapas históricas do entendimento sobre a criança e a infância;

- Divisão da turma em grupos de quatro para iniciar a elaboração de um seminário com entrega de artigo qualificado a ser apresentado oralmente (...). O tema do seminário será da escolha do grupo a partir das discussões referentes ao cotidiano do estágio.”(disciplina Aprendizagem Motora)

“- Elaboração de um texto síntese realizado em grupo de três pessoas para ser apresentado à turma;

- Construção de seminário com temáticas relacionadas ao esporte escolar em função de textos e da experiência do estágio” (disciplina Handebol)

“- Leitura e discussão de texto enfocando a montagem de uma academia de natação.”

- (disciplina Natação)

O QUADRO 25 fornece a distribuição dessas dinâmicas por disciplina.

QUADRO 25: Dinâmicas de trabalho utilizadas nas disciplinas que exigem o EV.

DINÂMICAS	DISCIPLINAS									
	HAND	A.M.	ATL.	ESP. ADAP	NAT.	GA.	PE.	VOL.	ORG. ADM.	T
Não deixam claro as dinâmicas de trabalho utilizadas.	-	-	X	X		X	X		X	05
Aulas expositivas.	X	X	-	-	X	-	-	X	-	04
Aulas práticas.	X	-	-	-	X	-	-	X	-	03
Atividades em grupo (seminário, leituras e discussões de texto, elaboração de trabalhos escritos)	X	X	-	-	X	-	-	-	-	03

Fonte: Fichas de disciplina e planos de curso.

Podemos considerar que dentre as quatro disciplinas, em que conseguimos identificar as dinâmicas de trabalho utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento das aulas, apenas duas (Handebol e Aprendizagem Motora) procuram utilizar-se de dinâmicas que articulem as dimensões do pensar e do fazer, tomando como referência a prática pedagógica desenvolvida no Ensino Vivenciado pelos discentes. Isto porque, como pudemos observar nos trechos transcritos, dos planos de curso, realizava-se nessas disciplinas um trabalho pedagógico onde o processo de ensino privilegiava a relação ativa entre o aluno e o conhecimento através da ação mediadora do professor, o qual procurava, a partir do conteúdo proposto na disciplina e da realização do Ensino Vivenciado, organizar experiências significativas de aprendizagem que oportunizassem o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão.

Já em relação às disciplinas de Natação e Voleibol observamos que as dinâmicas de trabalho buscaram favorecer a aprendizagem dos fundamentos, habilidades e conhecimentos técnicos referentes às modalidades esportivas trabalhadas. Restringem-se, portanto, à transmissão dos conteúdos específicos e à prática dos movimentos esportivos. Ao contrário das outras duas disciplinas, não utilizam dinâmicas que privilegiam as vivências dos alunos nas atividades de Ensino Vivenciado, através de debates, reflexões ou mesmo apresentação de seminários.

De acordo com o que vem sendo proposto pela ANFOPE para se formar um educador crítico e com capacidade para intervir numa dada realidade, não basta apenas a transmissão, cópia e reprodução de conteúdos, faz-se necessário a teorização das práticas e

a prática das teorias. Isto significa dizer, produzir conhecimento a partir das vivências tornando a pesquisa um ato cotidiano. Entretanto, para que isso ocorra os agentes formadores precisam repensar os procedimentos didáticos mais comumente utilizados em suas aulas no sentido de definir quando, para que, como usá-los e como substituí-los por outros mais eficientes, e com base nisso introduzir novas estratégias que favoreçam a motivação e a participação dos discentes retirando-os da passividade e o professor do centro do processo de ensino. (MASETTO, 1998).

Além disso, os docentes devem incorporar em suas ações a produção de conhecimentos via pesquisa e orientar os alunos no sentido do mesmo objetivo. Assim, o repasse de conteúdos continuará presente na ação educativa, pois faz parte do processo geral de socialização dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, porém tendo a pesquisa como atitude central de todo o processo educativo e assim contribuindo para que o aluno se torne um sujeito mais autônomo, ativo e produtor de conhecimento. Isto porque a essência da educação reside na capacidade de docentes e discentes de “*questionar e através deste intervir na realidade efetivando mudanças qualitativas*”.(DEMO, 1996a)

Conduzida dessa forma, a ação educativa torna-se o eixo articulador da relação teoria-prática nos cursos de formação profissional visto que possibilita o confronto de concepções e produções teóricas sobre Educação, escola, ensino, esporte, Educação Física com a realidade vivenciada, viabilizando a superação do ensino repetitivo e/ou reprodutivo, das formas atuais de trabalho pedagógico, para o novo e criativo, tão propalado nos eventos sobre Educação em geral e em particular sobre formação profissional.

Nesse sentido, podemos considerar que a atividade de Ensino Vivenciado, obrigatória em todas as disciplinas analisadas, ao oportunizar aos alunos a realização de um trabalho nos campos do ensino formal e não formal, abre espaço para que durante o desenvolvimento das disciplinas curriculares tal experiência sirva como elemento de reflexão da própria prática e de produção de conhecimentos.

Todavia os dados sistematizados até o momento nos permitem afirmar que a atividade de Ensino Vivenciado não tem, de forma geral, atingido sua função de mediação entre a teoria e a prática pedagógica haja vista que não há, por parte da maioria dos agentes formadores, uma ênfase na pesquisa da realidade educacional vivenciada pelos discentes de

forma a possibilitar-lhes perceber os nexos da Educação com a sociedade e nela intervir de forma crítica, coerente e fundamentada.

Embora o estágio seja realizado desde os primeiros períodos do curso, como vem sendo proposto no interior do movimento dos educadores desde 1978 (FREITAS, 1996a), o que se verifica, a partir da análise dos objetivos, conteúdos e dinâmicas de trabalho das disciplinas, é que essa atividade ainda é desenvolvida de forma precária, indicando que ainda existem muitas barreiras a serem superadas.

4 - FORMAS DE AVALIAÇÃO ADOTADAS NAS DISCIPLINAS.

Ao nos propormos a analisar as formas de avaliação recorremos, inicialmente, às fichas de disciplina e planos de curso. Verificamos que dentre as nove disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado, apenas cinco (Atletismo, Handebol II, Aprendizagem Motora, Natação, Voleibol) faziam referência a esse aspecto. Os dados referentes às demais disciplinas, (Organização e Administração da Educação Física e Desportos, Prática de Ensino, Ginástica Artística e Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada), foram, portanto, obtidos a partir das entrevistas realizadas com os docentes.

A análise documental, complementada com o conteúdo das entrevistas nos permitiu verificar que as formas de avaliação empregadas pelos professores incluem: a) trabalhos em grupo (painéis, seminários, realização de competições e apresentações de séries de ginástica); b) elaboração de planos de curso e aula, relatórios e artigos; c) freqüências às aulas; d) relatório do professor e/ou do monitor do local onde é realizado o estágio; e) provas escritas; f) provas práticas.

Constatamos que com exceção da disciplina de Organização e Administração da Educação Física e Desportos, que emprega uma única forma de avaliação, as outras disciplinas adotam mais de uma forma e que os tipos de avaliação empregados com maior freqüência entre as disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado são os trabalhos em grupo, os quais englobam tanto a apresentação de seminários e painéis quanto a realização de eventos, tais como apresentação de séries de Ginástica Artística e organização de competições esportivas. (ver QUADRO 26)

QUADRO 26: Formas de avaliação utilizados nas disciplinas.

AVALIAÇÃO	DISCIPLINAS									
	HAND.	AM.	ATL.	ESP. ADAP.	NAT.	GA.	PE	VOL.	ORG. ADM.	TOTAL
Trabalhos em grupo (painéis, seminários, organização e realização de competições e apresentação de séries).	X	X	X	X		X	X		X	07
Elaboração de planos de curso, de aula, relatórios e artigos	X	X		X	X		X			05
Freqüência.				X	X	X	X			05
Relatório do professor do local onde é realizado o estágio e/ou monitor da disciplina.	X	X				X	X	X		05
Provas escritas.	X	X	X							03
Provas práticas.			X							01

Fonte: Fichas de disciplinas, planos de curso e entrevistas

No caso da exigência dos trabalhos em grupo destacamos, inicialmente, os painéis, forma de avaliação identificada apenas na disciplina de Prática de Ensino em que objetivava-se fazer com que os alunos adquirissem o hábito de ler e participar ativamente de debates, reflexões e discussões.

“...eu coloco como critério de não dar prova (...) eu pego alguns livros e divido (...) em quatro partes e dou pra cada grupo apresentar em forma de painel. Então o objetivo de fazer esse trabalho (...) é de fazer o aluno entender que porque ele é professor ele tem que estudar, ele tem que participar de debates, ele tem que fazer leituras e tem que ter um comportamento como profissional.” (professora da disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 11/11/99)

Já com a apresentação de seminários, forma de avaliação empregada por três das nove disciplinas analisadas (Handebol, Aprendizagem Motora, Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada), os docentes tiveram por finalidade possibilitar aos estagiários um espaço para relato e apresentação dos resultados conseguidos através da execução de práticas educativas com uma determinada clientela, bem como para reflexão e análise dos problemas vivenciados durante a realização do estágio curricular. Suas falas demonstram uma preocupação em exigir dos alunos uma maior fundamentação teórico-filosófica a

respeito de temas que surgiram da própria experiência vivenciada no estágio de Ensino Vivenciado, e ainda a utilização de conhecimentos oriundos de outras áreas de conhecimento.

“...a temática do seminário eu não dou, eles encontram, na prática, a temática (...) Eles fazem a discussão, levantam problemas de todas as espécies. A partir dali eles vão listar os problemas. Nesses problemas eles podem tá escolhendo um deles prá (...) apresentarem no seminário (...) Então, normalmente no seminário eles estão refletindo o que seriam problemas da prática (...)”(professora das disciplinas Handebol e Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 16/11/99)

“Tanto o Handebol quanto a Aprendizagem Motora é um seminário no final. (...) Normalmente o tema sai da prática ... Eles vão prá prática e o tema do seminário vem em função do que eles estão vivendo, vivenciando (...) Daí eu peço prá eles entregarem o que eu chamo de um artigo, de um relatório qualificado (...) Eles têm que fazer toda a discussão primeiro como ele chegou ao problema, porque ele escolheu o tema (...) aí ele vai atrás do material de referência bibliográfica”.(professora das disciplinas Handebol e Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 16/11/99)

“Nós fazemos o seminário, eles são obrigados a apresentarem um dos seus alunos (...) e aí uma conclusão do que melhorou, do que piorou dentro dos objetivos que ele se propõe, dentro dos objetivos que aquela criança ou aquele adulto teria ...”(professora da disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 11/11/99)

“....E um seminário final que nós já vamos pro terceiro, que a gente viu que dá muito bom resultado. Ao invés de só fazer a apresentação do trabalho a gente faz a apresentação do seminário aberto, com características de pesquisa. Então a idéia nossa é a seguinte ‘olha você vai começar um estágio, você pode usar o estágio prá fazer uma pequena pesquisa (...) você tem condições de fazer um acompanhamento de quatro meses’ (...) Então a idéia nossa é levar essas pessoas também não só à extensão, não só a dar aula, a aprender a dar aula, mas também a trabalhar, a começar a trabalhar em pesquisa na área da Educação Física Adaptada (...) porque eu acho que é um estágio muito rico prá apenas as pessoas virem aqui dar uma aulinha e ir embora”...”(professora da disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 11/11/99)

Podemos considerar, nesse sentido, que a forma de avaliação, proposta nas disciplinas destacadas, toma o trabalho pedagógico, desenvolvido no contexto do estágio, como fonte de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento pelos discentes. Apresentam, com isso, uma compreensão de formação profissional que aproxima-se daquela proposta pela ANFOPE ou seja, orientada por princípios tais como

- “*o trabalho pedagógico como foco formativo;
- *a criação de experiências curriculares que permitem o contato dos alunos com a realidade da escola básica...;
- *incorporação da pesquisa como princípio da formação;
- *a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;”(BOLETIM DA ANFOPE, 1998)

A organização e realização de competições e montagem de séries de Ginástica, são tipos de avaliação comumente empregadas nas disciplinas Organização e Administração da Educação Física e Desportos, Ginástica Artística e Atletismo. Pretende-se com isso, respectivamente, verificar a capacidade dos alunos em organizar competições esportivas e criar séries ginásticas para serem apresentadas pelas crianças envolvidas no Ensino Vivenciado, no final do semestre.

A elaboração de planos de curso e aula, relatórios e artigos, foram formas de avaliação utilizadas por cinco das disciplinas analisadas (Handebol, Aprendizagem Motora, Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, Natação e Prática de Ensino). Contudo, a elaboração de artigos, sobre temas elencados a partir da vivência no Ensino Vivenciado, é uma exigência apenas das disciplinas de Handebol e Aprendizagem Motora.

Os relatórios e planos de curso/aula, exigidos nas cinco disciplinas supramencionadas, restringem-se à descrição de dados tais como: atividades propostas e/ou desenvolvidas; local em que eram realizados os EV's; nível do grupo de alunos em relação à modalidade esportiva trabalhada; problemas percebidos e vivenciados.

“...no final a gente faz avaliação de todos esses planos que foram entregues. Nós temos uma pontuação a cada mês prá esses planos serem entregues (...) Então a gente dá uma pontuação (...) pela questão da criatividade dele (...) das atividades propostas e desenvolvidas (...) pros testes que ele dá no começo e no final e aí uma conclusão do que melhorou, do que piorou

dentro dos objetivos que ele se propõe ..." (professora da disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 11/11/99)

"O relatório ele entra no final do curso prá ele dizer como ele encontrou a criança, como ele fez o trabalho dele, como que foi esse processo de desenvolvimento, de que forma que ele trabalhou, se ele trabalhou através de brincadeiras (...) o que que a criança conseguiu desenvolver ..." (professor da disciplina Natação, entrevista concedida em 11/11/99)

A utilização da freqüência como critério para avaliação, foi destacada por cinco das nove disciplinas analisadas (Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, Natação, Ginástica Artística, Prática de Ensino e Voleibol). Segundo os docentes essa forma de avaliar os alunos tem por finalidade acompanhar e verificar a participação, o comparecimento e comprometimento do discente com a atividade de Ensino Vivenciado.

"...temos uma pontuação de participação e freqüência, que é o que a gente chama que é o mais pesado. Porque o que é que a gente vai avaliar? Nós vamos avaliar realmente se ele está vindo na aula (...) Então a gente dá uma pontuação até maior prá essa questão da participação e freqüência nas aulas." (professora da disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 11/11/99)

"...a gente tenta avaliar assim, num primeiro momento, o fato da responsabilidade, da assiduidade do aluno, ter compromisso com o que ele tá fazendo. (...) Ele vir aqui e dar aula, porque quando o aluno dá aula (...) a gente percebe se ele tá interessado ou não". (professor da disciplina Natação, entrevista concedida em 11/11/99)

A utilização da prova escrita e prática foi uma das forma de avaliação adotada nas disciplinas Handebol, Aprendizagem Motora Atletismo, Natação e Voleibol. Os dados que obtivemos referem-se apenas à pontuação a ser atribuída nas mesmas.

Constatamos, ainda, que quatro disciplinas (Handebol, Aprendizagem Motora, Prática de Ensino e Voleibol) adotam como forma de avaliação a elaboração de relatórios pelos professores/monitores dos locais onde o estágio ocorre. De acordo com os docentes busca-se com esse procedimento facilitar o acompanhamento do trabalho desenvolvido, a participação e o compromisso dos discentes.

“...eu exijo plano de aula, desenvolvimento e no final além de todo o caderno, que é uma coisa que ele escreve diariamente, (...) eles fazem o relatório. A pessoa, a professora que tá próxima dele, lê o relatório dele e faz o relatório dela, tudo assinado...”(professora das disciplinas Handebol e Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 16/11/99)

“A avaliação ela é feita através do acompanhamento diário do professor-supervisor, que tá sempre perto do aluno (...) é muito difícil você fazer um outro tipo de avaliação que não seja esse acompanhamento (...) Então o que se pode fazer é entrar em contato, e a gente tem o endereço e o telefone das escolas e dos professores que nos ajudam, e entrar em contato com eles solicitando algumas informações mais objetivas e pedindo dentro das possibilidades deles, alguns procedimentos que a gente acha adequados prá esse acompanhamento.” (professor da disciplina Voleibol, entrevista concedida em 16/11/99)

“...o estágio vale 60 pontos (...) 30 prá pasta, 30 prá parte prática da participação na escola, lá como professor. Então esses 30 pontos o professor-supervisor lá me diz ‘ele não foi bom, ele chegava atrasado, ele não elaborou os planos, ele chegava aqui sem o plano de aula’, então se era 30 eu vou baixar a nota(...)se o depoimento do professor não foi satisfatório el não vai ganhar 30, aí diminui...” (professora da disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 11/11/99).

A análise dos tipos de avaliação propostos nas disciplinas nos permitiu verificar que se por um lado esboça-se uma tentativa por parte de alguns professores no sentido de aproveitar o momento da avaliação para formar indivíduos críticos, reflexivos, criativos e capazes de estabelecer diálogo entre sua área de conhecimento e as demais, como vem sendo proposto pelo movimento dos educadores. Por outro, observa-se práticas de avaliação que não exigem mais que a memorização e a aplicação repetitiva de exercícios e processos pedagógicos, expropriando do aluno o seu direito de desenvolver-se cognitivamente, de aprender a aprender, de pensar e agir.

No próximo capítulo abordaremos os principais problemas vivenciados por docentes e discentes no desenvolvimento do estágio de Ensino Vivenciado.

CAPÍTULO IV

ENSINO VIVENCIADO CONCEPÇÕES/DIFICULDADES/PROBLEMAS.

Neste capítulo sistematizamos as principais concepções de Ensino Vivenciado presentes entre docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFU. Expomos também, os principais problemas e dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante a realização dessa atividade. Nosso intuito foi, por um lado, permitir uma maior aproximação com o objeto em estudo e, por outro, possibilitar uma apreensão mais completa do desenvolvimento do estágio curricular no interior do curso de Educação Física/UFU e os elementos indicadores de possíveis avanços na direção da unidade entre teoria e prática no processo de formação oferecido pelo curso.

Os resultados aqui expostos fundamentam-se nos depoimentos de professores e alunos envolvidos com as disciplinas que exigem o cumprimento do Ensino Vivenciado.

O capítulo foi estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar expomos e discutimos as principais concepções sobre o Ensino Vivenciado expostas por professores e alunos, procurando explicitar os pontos de aproximação e distanciamento existentes entre elas. Em seguida, e adotando o mesmo procedimento, analisamos as dificuldades e problemas indicados pelos mesmos na realização do estágio.

1 - CONCEPÇÕES DE ENSINO VIVENCIADO SEGUNDO DOCENTES E DISCENTES.

Ao solicitarmos aos oito professores, responsáveis pelas disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado, que explicitassem suas concepções a respeito do Ensino Vivenciado

verificamos, que seis docentes entendem essa atividade como o momento durante o percurso acadêmico em que o aluno é levado a aplicar na prática os conhecimentos adquiridos. (QUADRO 27). Destacamos, abaixo, alguns depoimentos que ilustram essa afirmação.

“O Ensino Vivenciado é para que o aluno coloque em prática todos os seus conhecimentos adquiridos dentro da disciplina, por exemplo, Atletismo.” (professor da disciplina Atletismo, entrevista concedida em 11/11/99)

“...o Ensino Vivenciado é uma forma de fazer com que o aluno do curso passe por uma experiência prática onde ele vai aplicar os conhecimentos adquiridos na referida disciplina. Ele é (...) uma forma de fazer com que o aluno vivencie uma situação prática em função de uma possível teoria já vivenciada por ele ou já vista por ele”. (professor da disciplina Natação, entrevista concedida em 11/11/99)

“Eu considero o Ensino Vivenciado como uma extensão do ensino normal onde você passa as informações sobre técnicas, processos pedagógicos e todas as coisas que envolvem (...) a aprendizagem do Voleibol. No Ensino Vivenciado o que a gente tenta é justamente fazer com que o aluno possa aplicar esses conhecimento e ver as dificuldades que as informações que a gente passa possam trazer”. (professor da disciplina Voleibol, entrevista concedida em 16/11/99)

“O Ensino Vivenciado foi criado exatamente para que os alunos da disciplina pudessem ter uma vivência da disciplina, colocar os seus conhecimento adquiridos durante essas 30 horas aula que eles têm à disposição. Quer dizer aplicar os conhecimentos adquiridos em aula nas escolinhas de aplicação.” (professor da disciplina Ginástica Artística, entrevista concedida em 11/11/99)

Outros dois professores, definiram o estágio de Ensino Vivenciado como o momento em que o discente vivencia situações concretas do campo de atuação profissional possibilitando, portanto, uma maior aproximação do estagiário com a realidade da área. (QUADRO 27).

“...é uma grande oportunidade que se dá aos graduandos (...) de vivenciar atividades que ele vai ter na prática após terminar o curso”. (professora da disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 11/11/99)

“... é uma atividade curricular desenvolvida ao longo do curso de Educação Física com o objetivo de propiciar aos alunos um maior conhecimento da vida profissional em clubes, escolas, academias.” (professora da disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desportos, entrevista concedida em 16/11/99)

QUADRO 27: Concepções de EV de acordo com os docentes.

CONCEPÇÕES	TOTAL	%
Momento, durante a formação acadêmica, que possibilita ao aluno praticar o conhecimento adquirido na disciplina.	06	75
Vivência da realidade do campo de atuação profissional	02	25

Fonte: Entrevistas realizadas com os docentes responsáveis pelas disciplinas que exigem o EV.

Ao fazermos a mesma pergunta ao grupo de cinqüenta e um discentes constatamos que para vinte e sete desses (52,94%) o Ensino Vivenciado significa o momento, durante o percurso acadêmico, que oportuniza a aplicação do conteúdo transmitido pelas disciplinas. Revelam com isso a expectativa de aplicar a teoria à prática. Ilustram essa assertiva os comentários transcritos a seguir.

“Ensino Vivenciado é aquele que você aprende na teoria e vai prá prática executar aquilo que você aprende na teoria, na faculdade”. (aluna do 2º período, disciplina Handebol, entrevista concedida em 03/11/99)

“É você ver na prática o que você aprendeu na teoria”. (aluna do 3º período, disciplina Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 07/10/99)

“O Ensino Vivenciado é o estágio prático que nos proporciona (...) colocarmos em prática o que (...) nos foi passado na teoria”. (aluna do 4º período, disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 30/09/99)

“É a parte prática de uma matéria”. (aluno do 6º período, disciplina Ginástica Artística, entrevista concedida em 27/10/99)

“O Ensino Vivenciado é colocar em prática aquilo que a gente conheceu, que a gente estudou em sala de aula.” (aluna do 7º período, disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desportos)

Outros dez discentes (19,60%) afirmaram que o Ensino Vivenciado é o momento em que o acadêmico deve dar aula e/ou desenvolver trabalhos com um grupo de alunos, em uma determinada disciplina curricular. Exemplos:

“... o Ensino Vivenciado é um estágio que nós acadêmicos aqui realizamos em créditos prá poder desenvolver trabalhos com as crianças dessas creches.” (aluno do 3º período, disciplina Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 06/10/99)

“É o estágio prático onde o aluno tem que praticar, tem que dar aula.” (aluno do 5º período, disciplina Natação, entrevista concedida em 05/11/99)

“...é a oportunidade que a universidade tráz aos alunos (...) de estarem vivenciando junto à escola ou qualquer outro tipo de entidade o que que é a implantação da Educação Física propriamente dita, ao público alvo (...) que no caso são crianças, adultos ...”(aluna do 6º período, disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 04/10/99)

“EV é a oportunidade que os alunos possuem de estar ministrando aulas, com a orientação de um professor, sobre uma determinada matéria”. (aluno do 6º período, disciplina Ginástica Artística, entrevista concedida em 28/10/99)

Para oito alunos (15,68%) o Ensino Vivenciado é a atividade curricular que possibilita a aproximação e vivência da realidade do campo de atuação profissional.

“Eu acredito ... é o lance da gente já, mesmo na graduação, trabalhar (...) já vivenciar o que a gente vai ter lá fora no mercado de trabalho.” (aluno do 2º período, disciplina Handebol, entrevista concedida em 11/11/99)

“O Ensino Vivenciado é a forma que o acadêmico tem de vivenciar (...) o que ele vai encontrar como profissional, ainda na escola, na faculdade.” (aluno do 6º período, disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 29/09/99)

“É uma oportunidade que (...) as disciplinas aqui do Departamento dão ao aluno prá aproximar mais o aluno da graduação à realidade de trabalho. É uma oportunidade (...) de aplicar os conhecimentos e métodos de ensino que você aprende aqui, no campo de trabalho.” (aluno do 7º período, disciplina Organização e Administração da Educação Física e Desportos, entrevista concedida em 27/10/99)

Para um grupo de seis alunos (11,76%), a atividade de Ensino Vivenciado é o ensino a partir das experiências vivenciadas na prática pedagógica.

“É aquele que você obtém conhecimento tendo convívio com os alunos ...” (aluna do 2º período, disciplina Handebol, entrevista concedida em 03/11/99)

“É o ensino a partir das experiências vividas”. (aluna do 2º período, disciplina Handebol, entrevista concedida em 09/11/99)

“É o ensino (...) através de experiências que a gente via adquirindo com o tempo”. (aluna do 3º período, disciplina Atletismo, entrevista concedida em 09/11/99)

“Seria o estágio realizado em uma escola ou instituição prá dar ao aluno uma base de como seria uma aula e de como essa aula seria dada”. (aluno do 6º período, disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 25/10/99)

Essas afirmações evidenciam a expectativa dos estagiários de poderem participar da atividade de estágio e adquirirem, a partir dela, conhecimento e preparo em termos de didática e de como lidar com um determinado grupo de alunos. Portanto, de poder aprender com a prática, através de um contato mais sistemático com as instituições de ensino formal e não-formal. Explicitam com isso, uma dicotomia no processo de formação visto que apresentam uma concepção de estágio em que a prática está justaposta à teoria e serve para complementá-la.

As respostas fornecidas pelos discentes podem ser visualizadas no QUADRO 28, no qual apresentamos o total de alunos, por período, que fizeram referência às mesmas.

QUADRO 28: Concepções de EV de acordo com os discentes, distribuídos por período.

CONCEPÇÕES	PERÍODOS								TOTAL	%
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º		
Momento, durante a formação acadêmica, que possibilita aplicar na prática o que se aprende na teoria.	-	04	05	04	06	06	02	-	27	52,94
Estágio em que o aluno tem que dar aula e/ou desenvolver trabalhos com um grupo de alunos.	-	03	02	01	01	02	01	-	10	19,60
Vivência da realidade do campo de atuação profissional.	-	02	-	-	02	02	02	-	08	15,68
Ensino a partir das experiências vividas.	-	02	03	-	-	01	-	-	06	11,76

Fonte: Entrevistas realizadas com o grupo de discentes.

De uma maneira geral, podemos considerar, com base nos dados expostos até o momento, que tanto no grupo de docentes (75%) quanto no de discentes (52,94%) há a tendência em considerar o estágio de Ensino Vivenciado como um momento, dentro do processo de formação, em que pode-se aplicar o conteúdo visto nas disciplinas.

Percebemos a presença, portanto, nos dois grupos de sujeitos pesquisados, de entendimentos equivocados e, em certa medida ultrapassados, em relação à atividade de estágio curricular ao considerá-la apenas como a parte prática do processo de formação, que tem por finalidade a mera aplicação dos conteúdos assimilados, desvinculada de questionamentos, análises e reflexões críticas e criativas.

A maioria dos docentes e discentes, envolvida com as disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado, ainda trata a teoria e a prática como aspectos dissociados, interdependentes e justapostos dentro do processo de formação oferecido pelo curso de Educação Física/UFU. Isso nos possibilita considerar que apesar de terem sido promovidas modificações no currículo do curso com a finalidade de se introduzir a experiência do

estágio, desde o segundo período do percurso acadêmico, permanece presente entre docentes e discentes concepções arcaicas sobre o estágio e sua função, bem como sobre a relação teórico-prática, visto que a atividade de Ensino Vivenciado fica restrita à mera aplicação repetitiva dos conteúdos trabalhados em cada área técnico-profissionalizante.

O estágio é definido como sendo o momento em que se aplica a teoria à prática, e não como espaço para a realização de reflexões, indagações e análise no que diz respeito à relação entre a prática que é vivenciada e os conhecimentos que são transmitidos nas disciplinas. Assim, a tão propalada aproximação ou contato com a realidade da escola e do mercado de trabalho, aspecto esse apontado por 25% dos docentes e 15,68% dos discentes, revela uma visão de trabalho pedagógico que se restringe ao '*treinamento de sujeitos desvinculado do questionamento crítico, do aprender a aprender e do saber pensar.*' (DEMO, 1996b).

Essa visão dissociativa da relação teoria-prática presente entre docentes e discentes, do curso de Educação Física/UFU, conforme aborda FREITAS (1996 a), resulta da forma propedêutica em que estão organizados os currículos dos cursos de formação profissional bem como "*da forma dominante, produzida historicamente, de conceber a produção de conhecimento exclusivamente, como assimilação do que é dado, acabado, cristalizado*", cabendo aos alunos receber o conteúdo e reproduzi-lo, posteriormente, de forma a-crítica em suas práticas pedagógicas.

A explicação para a dicotomia entre teoria e prática, presente nos cursos de formação profissional, deve ser buscada na própria forma como se organiza a produção do conhecimento no sistema capitalista, o qual divide trabalho manual e intelectual, pensar e fazer.

Assim, quando no processo de formação profissional o trabalho pedagógico não é tomado como o eixo articulador da relação entre teoria e prática forma-se profissionais desqualificados, em termos de conhecimento para responder aos problemas que se apresentam na prática educacional. (FREITAS, 1996a).

2 – DIFICULDADES/PROBLEMAS NO ENSINO VIVENCIADO.

Neste item primeiramente descrevemos e analisamos os principais problemas e dificuldades destacados pelos docentes e, em seguida, aqueles apresentados pelos discentes.

2.1 – Problemas/Dificuldades do Ensino Vivenciado segundo os docentes.

Os problemas apontados com maior freqüência pelos docentes são de três ordens:

- a) dificuldade para determinar o local e o horário para desenvolvimento do Ensino Vivenciado; b) o despreparo dos alunos-estagiários; c) a forma como se realiza o acompanhamento e orientação do estágio.

A questão da determinação do local e horário para o desenvolvimento do Ensino Vivenciado foi uma dificuldade citada pela maioria dos docentes responsáveis pelo desenvolvimento dessa atividade (professores das disciplinas: Handebol II, Aprendizagem Motora, Atletismo, Natação, Ginástica Artística e Voleibol)

Os argumentos utilizados pelos professores das disciplinas Handebol II, Aprendizagem Motora, Atletismo e Voleibol, estiveram relacionados ao fato de que os horários em que as aulas de Educação Física ocorrem nas escolas da rede particular, municipal e estadual, bem como nos clubes, nem sempre são compatíveis com a grade horária do curso de Educação Física/UFU, já que neste as aulas são realizadas em período integral.

No caso de disciplinas como Natação e Ginástica Artística, em que a atividade de Ensino Vivenciado é desenvolvida dentro do próprio campus do curso, os docentes responsáveis pelas mesmas argumentaram que a clientela atendida pelo Ensino Vivenciado é pequena o que inviabiliza uma maior flexibilidade nos horários, dificultando a compatibilização dos horários dos alunos-estagiários, que exercem alguma atividade profissional, à essa atividade. Os trechos, das entrevistas, transcritos a seguir ilustram esse tipo de justificativa fornecida pelos docentes.

“É a questão de horário pros alunos encaixarem a grade horária deles num horário que permita a eles estarem lá na escola.” (professora das disciplinas Handebol e Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 16/11/99)

“O horário deles é diferente do horário nosso, certo. Quando nós montamos um horário aqui de acordo com o horário deles funcionou uns tempos mas depois já não funcionou mais, porque muda-se o horário daqui (...) nunca é a mesma coisa do horário de lá. E existe outro problema, ainda, que no mesmo horário onde você encaixa, deixa em aberto o horário do estágio, existem outras disciplinas onde se aplica o Ensino Vivenciado que têm o mesmo horário, aí coincide tudo (...) Problema assim que eu vejo mais é você conseguir acertar o horário, o calendário próprio ...” (professor da disciplina Atletismo, entrevista concedida em 11/11/99)

“... Eu não sei os problemas que os outros professores têm com o Ensino Vivenciado, mas eu acho que a questão de horário. O horário poderia ser mais flexível prá que o próprio aluno pudesse se engajar mais. Porque no caso da Natação, por exemplo, nós só temos uma turma, um horário só (...). A gente poderia distribuir melhor os alunos que vêm da comunidade prá ter um trabalho (...) com uma divisão melhor (...) Mas isso não é possível tendo em vista a grade curricular que existe aí”. (professor da disciplina Natação, entrevista concedida em 11/11/99)

“Outro aspecto é o seguinte, não só com as escolas você consegue fazer esse Ensino Vivenciado, por que? Porque às vezes essas escolas nas suas programações, nos seus projetos de Educação Física anual não premiam o Voleibol (...) durante um semestre inteiro. Então você tem que fazer adaptações”. (professor da disciplina Voleibol, entrevista concedida em 16/11/99)

“... o aluno quando já tá ali no sexto período ele já arrumou um emprego fora, aí é o problema de encaixar o aluno no horário. Então isso aí é um problema sério ...” (professor da disciplina Ginástica Artística, entrevista concedida em 11/11/99)

Em duas das disciplinas, Handebol e Aprendizagem Motora, o problema do local e horário de realização do estágio vem sendo contornado através do desenvolvimento, pelo Núcleo de Estudos em Planejamento e Metodologias de Ensino da Cultura Corporal (NEPECC/UFU), de um projeto em conjunto com os professores da rede municipal e estadual de ensino e creches da cidade, em que visa-se não só garantir o espaço de realização do Ensino Vivenciado como também assegurar o desenvolvimento de trabalhos que tenham em comum uma mesma filosofia, concepção e metodologia da Educação Física Escolar e que contribuam para a melhoria do ensino da Educação Física nesses locais.

Porém, essa experiência teve início apenas no segundo semestre de 1999, portanto não podendo ser apontados os resultados dessa iniciativa.

O fato de apenas duas disciplinas estar realizando o trabalho com essas características, isoladas das demais, explicita o quanto o trabalho pedagógico e a produção do conhecimento no interior do curso encontram-se fragmentados e o quanto os professores ainda continuam desenvolvendo suas atividades de forma compartmentalizada sem a preocupação com a elaboração de um projeto coletivo e interdisciplinar que possibilite a superação dos problemas que são comuns entre as nove disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado. As respostas fornecidas pelos docentes, participantes da pesquisa, quando indagados a respeito da realização de reuniões entre os mesmos com os demais agentes formadores que atuam no curso para discussão de aspectos referentes ao estágio de Ensino Vivenciado, exemplificam essa situação:

“Aqui dentro do curso? Não. (...) nunca vim numa reunião de professor, por exemplo, da disciplina Biologia, Métodos e Técnicas de Pesquisa, junto com a minha disciplina de Ensino Vivenciado. (...) Nunca aconteceu ...” (professora da disciplina Handebol II, entrevista concedida em 16/11/99)

“Não. Nunca participei de nenhuma reunião nesse sentido aí. A gente conversa informalmente (...) reuniões específicas prá discutir essas questões eu nunca participei de nenhuma aqui no Departamento”. (professor da disciplina de Natação, entrevista concedida em 11/11/99)

“Olha, que eu tenha conhecimento não. Existe, assim, individualizados (...) e outros professores (...) que não têm o Ensino Vivenciado, eles não participam, eles não têm o menor interesse em discutir ou pensar e sugerir algumas modificações”. (professor da disciplina de Atletismo, entrevista concedida em 11/11/99)

A segunda ordem de problemas indicada com maior freqüência pelos docentes a respeito da realização do Ensino Vivenciado referiu-se ao despreparo dos alunos-estagiários para atuar no papel de docentes. Embora os agentes formadores entrevistados considerem que o estágio possibilita aos discentes aplicar os conteúdos transmitidos nas disciplinas, ao entrarem em contato com a realidade e o cotidiano dos locais de ensino formal e informal, julgam que o aluno-estagiário, que está nos primeiros períodos do curso, ainda não possui

conhecimentos suficientes em termos de didática e de outros conteúdos, como por exemplo Recreação, Natação, Basquetebol, para desenvolver o trabalho educativo com uma determinada clientela. Observemos os exemplos abaixo:

"Aí tem a parte específica, aí tem o problema tanto do Handebol e tem o problema da Aprendizagem Motora. O aluno não viu Recreação Musicada e não viu Jogos Recreativos. Não que isso tenha influência direta mas isso é importante prá quem via tá atuando com a criança de 0 a 6 anos. E aí o que que a gente faz, um mês de observação e oficinas de determinados conteúdos que eles vão estar podendo atuar com as crianças de 0 a 6 anos prá que eles possam conseguir dar aula. Porque eles só viram Desenvolvimento Motor e Desenvolvimento Motor ainda é muito teórico no sentido de tá demonstrando etapas de desenvolvimento, mas não o que que é Educação Física na Educação Física Infantil (...) No segundo período a gente fica discutindo o que é um projeto pedagógico, o que é um planejamento, o que são princípios éticos, políticos, a gente tá discutindo isso, o que muitas vezes eles vão estar discutindo dentro da disciplinas Didática, mas se não faz isso eles não têm a mínima (...) eles não têm interesse pelo estágio, eles se desmotivam ..." (professora das disciplinas Handebol e Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 16/11/99)

"Primeiro a imaturidade do aluno quando ele começa nos primeiros estágios (...) Eu vejo que têm alguns alunos que estão perdidos e têm medo mesmo daquilo que eles estão fazendo, aquela insegurança ..." (professora da disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 11/11/99)

Se levarmos em consideração que a proposta do estágio de Ensino Vivenciado enfatiza a necessidade de que os agentes formadores, responsáveis pelas disciplinas técnico-desportivas, atuem no sentido de transmitir tanto o conteúdo técnico-específico da sua área quanto aqueles de caráter pedagógico, poderemos considerar, que estes profissionais continuam a pautar suas atuações na compreensão de que basta transmitir os conhecimentos para que os alunos façam, individualmente, a integração dos mesmos, cabendo às disciplinas pedagógicas a função de transformar os conteúdos aprendidos pelos alunos em conteúdos pedagógicos. Desconsideram, dessa forma, que para o exercício do trabalho docente faz-se necessário oportunizar uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus determinantes históricos, políticos,

econômicos, associados ao conteúdo específico a ser desenvolvido, como vem propondo a ANFOPE.

Um último grupo de problemas levantado pelos docentes refere-se à questão da forma como é feito o acompanhamento do estágio supervisionado. Segundo dois dos professores entrevistados (Voleibol e Prática de Ensino) o elevado número de estagiários, distribuídos por vários locais para realização do Ensino Vivenciado, dificulta o acompanhamento direto dessa atividade pelos agentes formadores⁴⁷. É o que nos evidencia os trechos de entrevistas que transcrevemos abaixo.

“E mais um problema que é o fato de que como há essa dispersão dos alunos em relação aos vários locais onde eles atuam o nosso acompanhamento não pode existir da maneira que deveria ser. Não tem como ir em todos os colégios ou até em cidades diferentes, onde os alunos fazem o Ensino Vivenciado e dar a atenção que seria necessária. O que acontece é que eu sou obrigado a repassar essa responsabilidade para o professor da turma com o qual eles estão trabalhando e é evidente que se por um lado há o benefício de se trazer uma outra informação além do que a gente passa há em compensação o fato de que aquilo não se dá de uma forma padronizada, dentro de um acompanhamento que seria idêntico pra todo mundo.” (professor da disciplina Voleibol, entrevista concedida em 16/11/99)

“Outro ponto negativo eu poderia colocá-lo na minha própria disciplina. Eu acho assim, que especialmente no caso do curso nosso de Educação Física, o número de alunos estagiários para um professor só acompanhar (...) Então (...) por exemplo, tem semestre que eu pego sessenta alunos, é muito difícil eu estar em contato com as escolas onde eles estão trabalhando. Eu gasto, eu tenho que ir deslocar (...) na minha disciplina, eu acho que deveria sim, ter mais um professor ...” (professora da disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 11/11/99)

⁴⁷ A título de complementação de informações perguntamos aos docentes como ocorre o acompanhamento do Ensino Vivenciado. Verificamos que em quatro disciplinas (Handebol, Aprendizagem Motora, Prática de Ensino e Voleibol), dentre as nove analisadas, essa atividade é realizada pelo professor do local em que é realizado o estágio; em outras três (Atletismo, Natação e Organização e Administração da EF e Desportos) o acompanhamento é feito pelo próprio docente do curso de Educação Física/UFU durante a realização do estágio; em duas (Ginástica Artística e Estágio Prático de EF Especial Adaptada), tanto o agente formador quanto os monitores (alunos regularmente matriculados no curso que já cursaram as disciplinas e que têm por função o desempenho de atividades técnico-didáticas ligadas ao ensino) das disciplinas acompanham; em outras duas (Handebol e Aprendizagem Motora) o acompanhamento ocorre através da elaboração pelo discente de um relatório final e de uma ficha de observação assinada pelo professor do local em que é realizado o EV. Em uma disciplina (Prática de Ensino) o acompanhamento ocorre através, ainda, do controle da freqüência e de uma ficha de observação preenchida pelo professor do local onde é realizado o estágio; já em outra (Voleibol), ocorrem reuniões mensais entre o professor do curso e os alunos estagiários para realizar a atividade de acompanhamento.

Outros problemas, surgidos com menor freqüência nos depoimentos dos docentes, referentes ao desenvolvimento do Ensino Vivenciado, foram:

- Falta de uma Coordenação de Estágio para acompanhar e orientar o desenvolvimento do Ensino Vivenciado em todas as disciplinas curriculares que o exigem;
- Falta de comprometimento dos alunos-estagiários com a realização da atividade de Ensino Vivenciado;
- O fato do Ensino Vivenciado ocorrer, em algumas disciplinas, somente no campus do curso de Educação Física/UFU, o que impossibilita ao aluno-estagiário o contato com a realidade concreta em que irá atuar futuramente;
- A falta de material bem como a qualidade desse material e do espaço físico necessários para realizar o estágio no próprio campus do curso;
- O conteúdo a ser trabalhado pelo estagiário não ser compatível com aquele planejado pelo professor do local em que o estágio será realizado;
- Os alunos-estagiários realizarem o Ensino Vivenciado somente para cumprir a carga horária exigida para integralização do curso;
- Oferecimento do estágio no mesmo período em que o discente está cursando a disciplina curricular.

No QUADRO 29 visualizamos os problemas/ dificuldades destacados pelos docentes, de acordo com as disciplinas que exigem o Ensino Vivenciado.

QUADRO 29: Problemas do EV de acordo com os docentes.

PROBLEMAS	DISCIPLINAS									
	HAN	AM	ATL	ESP ADP	NAT	GA	PE	VOL	ORG ADM	TOTAL
Dificuldade para determinar horário e local para realizar o EV.	X	X	X		X	X		X		06
Despreparo e imaturidade os alunos para atuarem como professores.	X	X		X			X			04
Elevado número de estagiários para ser acompanhado e orientado por um único professor e dispersão destes por vários clubes e escolas.							X	X		02
Realização do estágio concomitantemente com o período em que o discente está cursando a disciplina.						X				01
Falta de uma Coordenação de Estágio.	X									01
Pouco comprometimento dos discentes com o EV.					X					01
Realização do estágio somente no campus do curso de EF.				X						01
Qualidade do material e espaço físico para realizar o EV.						X				01
Não ser produzido nenhum trabalho a partir da prática docente vivenciada.							X			01
Incompatibilidade entre o conteúdo a ser trabalhado pelo estagiário e aquele programado pelo professor da escola e/ou clube.								X		01
Falta de acompanhamento e orientação.									X	01
Realização do EV para cumprir a carga horária.									X	01

Fonte: Entrevistas realizadas com o grupo de professores.

Os problemas citados pelos docentes demonstram que suas preocupações são basicamente de natureza burocrática, organizacional e de caráter imediato. Preocupações

com questões que têm inviabilizado o desenvolvimento do estágio enquanto uma possibilidade superadora da dicotomia teoria-prática não se expressaram nas falas dos docentes. Além disso as dificuldades elencadas demonstram um afastamento dos mesmos em relação à discussão que se estabelece em nível nacional a respeito das dificuldades, problemas e novas proposições para o desenvolvimento dos estágios curriculares.

2.2 – Problemas/Dificuldades do Ensino Vivenciado segundo os discentes.

No que diz respeito aos problemas citados pelos cinqüenta e um discentes entrevistados verificamos que para a maioria desses sujeitos um dos principais problemas relacionados com o desenvolvimento do Ensino Vivenciado, e que se apresenta em oito das nove disciplinas que exigem a sua prática, refere-se à pouca orientação e acompanhamento tanto pelo professor da disciplina, quanto do docente das instituições de ensino formal e informal. (QUADRO 30). Apresentamos, a seguir, trechos de entrevistas realizadas com os discentes que exemplificam essa afirmação.

“A falta de acompanhamento que às vezes a gente nem sabe o quê que ... se a gente tá fazendo certo, se a gente tá fazendo errado, se aquela aplicação (...) tá sendo correta (...). Não tem acompanhamento lá na escola. Assim, a professora do estágio, que você tá fazendo o estágio com ela, eu acho que tinha que Ter um acompanhamento dela, estar por dentro do EV, estar por dentro do que a gente tá vivendo aqui, prá saber o quê que a gente tá querendo fazer lá.” (aluna do 2º período do curso, disciplina de Handebol, entrevista concedida em 09/11/99).

“...E o acompanhamento (...) por parte dos professores, às vezes, fica assim, um pouco superficial. Você fica só por conta de procurar monitores. Os monitores têm uns que são melhores, outros já assim ... Eu tinha duas monitoras, tinha uma que só exigia (...) não acompanha, assim, muito”. (aluna do 4º período do curso, disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, entrevista concedida em 03/11/99)

“A falta de acompanhamento do professor, foi um ponto negativo. A falta de programação do estágio que foi muito deixado de lado, podia fazer praticamente no dia que quisesse porque não tinha acompanhamento”. (aluno do 6º período do curso, disciplina de Ginástica Artística, entrevista concedida em 28/10/99).

Outro problema citado pelos discentes referiu-se à falta de material e de espaço físico adequados para a realização do Ensino Vivenciado nas escolas. (QUADRO 30).

Segundo os alunos, disciplinas como Natação, Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada e Ginástica Artística, quando realizam os estágios supervisionados dentro do próprio campus do curso possibilitam o acesso a diferentes materiais didáticos-pedagógicos e espaço físico adequados às práticas esportivas. Entretanto, quando os estagiários realizam o Ensino Vivenciado no âmbito das escolas da rede municipal e estadual de ensino, deparam-se com uma realidade para a qual não foram preparados.

“... quando a gente faz o estágio aqui na UFU a gente tem muito recurso material, né, que na escola, pelo menos na que eu trabalhei, não tinha recurso material praticamente nenhum”.
(aluna do 6º período do curso, disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 07/10/99)

“... Na maioria das escolas a gente tinha que levar material da própria faculdade prá lá de ônibus, não tinha material disponível (...) sem esse material a gente planeja uma coisa e chega lá a gente vai ter que mudar tudo e a gente não vai alcançar o objetivo que a gente tá propondo”.(aluna do 2º período do curso, disciplina Handebol II, entrevista concedida em 03/11/99)

Os estagiários deixam implícito em seus discursos a falta de planejamento do Ensino Vivenciado ou, no mínimo, um planejamento inadequado, visto que demonstram o desconhecimento dos locais de realização dos estágios e a surpresa diante desse fato. Expressam, ainda o desconhecimento da realidade das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental e médio, no que diz respeito às condições materiais para o desenvolvimento dos trabalhos.

Segundo PICONEZ (1991), as disciplinas que fundamentam a formação do profissional da Educação pouca contribuição têm fornecido para a atuação do aluno-docente em função da pouca articulação existente entre elas e o contexto da prática pedagógica desenvolvida nos sistemas de ensino formal e informal. Em face disso, chegado o momento do estágio, o aluno se vê frente a uma realidade com a qual não foi suficientemente preparado para saber lidar.

Cabe-nos reconhecer a necessidade de promover mudanças tanto na prática pedagógica dos agentes formadores quanto no que diz respeito à orientação de suas

disciplinas, quase sempre veiculando conhecimentos desarticulados da realidade do contexto educacional mais amplo, onde irão atuar os futuros docentes. (PEREIRA, 1996)

Um terceiro aspecto enfatizado pelos discentes está relacionado com a carga horária do Ensino Vivenciado. (QUADRO 30). É oportuno observar que apenas os alunos-estagiários fizeram referência a essa questão.

De acordo com os discentes que fizeram referência a esse aspecto a carga horária do estágio é pequena, impossibilitando que desenvolvam um trabalho de melhor qualidade e até mesmo consigam alcançar os objetivos propostos no início do estágio. Outros alegaram, ainda, que embora a carga horária prevista para a realização do estágio seja de 30 h/a, esta nem sempre é cumprida.

Apesar dessa análise realizada pelos discentes vale ressaltar que o curso de Educação Física/UFU vem destacando-se no contexto desta instituição em relação às demais licenciaturas oferecidas pela mesma, em virtude de que, ao tornar obrigatório aos alunos cursar 30 horas de atividade de estágio em nove disciplinas (incluindo-se a Prática de Ensino), o Ensino Vivenciado acaba perfazendo um total de 270 h/a, portanto superior à carga horária oferecida por outros cursos. (MENDES, 1999).

Em relação a essa questão PICONEZ (1991) considera que muito mais do que ampliar a carga horária para a prática de ensino/estágios supervisionados precisa-se promover uma ampliação da sua caracterização política, epistemológica e profissional pois, sendo entendido como o elemento capaz de fazer a mediação entre a teoria e a prática, é natural que ele envolva a totalidade das ações desenvolvidas no currículo do curso.

Dentre outros problemas e dificuldades apontados pelos discentes destacamos: a questão da determinação do local e horário de realização do Ensino Vivenciado; a obrigatoriedade dessa atividade dentro do currículo e sua não remuneração; o despreparo e a imaturidade dos estagiários para atuar como docentes; a organização da grade curricular e o conteúdo trabalhado nas disciplinas; a falta de comprometimento, por parte dos próprios estagiários, com a atividade de EV. (QUADRO 30)

“A dificuldade de tá (...) arrumando um local prá tá realizando esse estágio (...) o outro seria tá conciliando o horário é, do estágio na escola com os horários de aula aqui da graduação.”(aluna do 6º período, disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 04/10/99)

“A gente ter que procurar o local de estágio (...) E questão de horário também (...) Porque eles jogam no currículo da gente um horário que não é aquele que a gente vai ter que cumprir, justamente porque a gente vai ter que procurar uma escola depois. Então fica um pouco complicado, talvez se esse estágio fosse dentro da universidade no horário que tava lá, fosse melhor.” (aluna do 6º período, disciplina Prática de Ensino, entrevista concedida em 22/10/99)

“(...) às vezes o estagiário ele não gosta da natação, do estágio, não gosta da modalidade e tá ali só por obrigação, só porque tem que cumprir a carga horária do estágio, porque vale nota (...).” (aluna do 5º período do curso, disciplina Natação, entrevista concedida em 06/10/99)

“Eu acho que há um único problema do Ensino Vivenciado dentro do curso de Educação Física, é que ele não é remunerado. Aí você chega lá, você rala, você tem que perder tempo, digamos, entre aspas, você dispensa um pouco do seu tempo fazendo plano de aula, elaborando a aula e não é remunerado.” (aluna do 5º período do curso, disciplina Natação, entrevista concedida em 16/11/99)

“O aluno não está preparado para lidar com crianças e é obrigado a fazer o estágio sem maturidade prá isso. Em termos de conhecimento de outras disciplinas necessárias, no caso Jogos Recreativos, Recreação Musicada, pois você tem que estar trabalhando isso, a Dança, você tem que estar trabalhando brincadeiras, tem que estar trabalhando o lúdico. E normalmente você vai prá esse estágio sem estar preparado prá isso. E isso pode, às vezes, não ter um efeito desejado. (...) Didaticamente o aluno não está preparado prá ir prá esse estágio”. (aluna do 3º período do curso, disciplina Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 08/10/99)

“...Não se tem um conhecimento suficiente da disciplina prá você fazer o estágio. Porque geralmente você faz o estágio junto com a disciplina, no mesmo caminho. Então você não tem um conhecimento pronto.” (aluna do 5º período do curso, disciplina de Voleibol, entrevista concedida em 27/10/99)

“Eu acho que a falta de envolvimento dos estagiários do estágio. O pessoal muito desinteressado, eu pude perceber isso, os estagiários super desinteressados pelo estágio, não sei se falta de motivação no caso.” (aluna do 6º período, disciplina Ginástica Artística, entrevista concedida em 25/10/99)

QUADRO 30: Problemas do EV segundo os discentes distribuídos por períodos e disciplinas.

PROBLEMAS	PERÍODO/DISCIPLINA									
	2P HAN	3P AM	3P ATL	4P ESP ADP	5P NAT	5P VOL	6P GA	6P PE	7P ORG ADM	TOTAL
Orientação e acompanhamento não foram suficientes.	08	02	03	02		04	05	04	05	33
Falta de material e espaço físico adequado para realizar o EV.	03	01			01		01	02		08
Carga horária do EV pequena.	05	02		01						08
Dificuldade para determinar local e horário de realização do EV.	01					02	01	03		07
Obrigatoriedade e não remuneração do EV.				01	02		03		01	07
Despreparo e imaturidade dos alunos para atuarem como docentes.	01	03		01		01				06
Má distribuição das disciplinas e organização da grade curricular.		02	03	01						06
Conteúdo trabalhado nas disciplinas insuficiente para realizar o EV.				02					04	06
Pouco comprometimento dos discentes com o EV.		01	01			01	01		01	05
Avaliação não possui critérios rigorosos e coerentes					01	01	03			05
Falta de conhecimento dos professores das escolas/clubes sobre o papel do estagiário.	01							02	02	05
Dificuldade para motivar os alunos a participarem das aulas.	03	01								04
Quantidade de alunos maior que a de estagiários.				02						02
Mudança dos estagiários no EV a cada semestre.					02					02
Dificuldade para aplicar as metodologias de ensino aprendidas nas disciplinas.	01									01
Falta de contato dos professores do curso de EF com os das escolas/clubes.	01									01
Realização do EV com grupos de mesma faixa etária.	01									01
Inexistência de um período de observação no EV antes da prática de regente.	01									01
Professores das escolas desestimulados para melhorar o ensino da EF.	01									01
Pouca integração da área de EF com outros campos de conhecimento.				01						01
Padronização de testes para todas as deficiências.				01						01
Falta de planejamento das aulas de EV.					01					01
O estagiário observa mais do que atua como docente.					01					01

Fonte: Entrevistas realizadas com o grupo de discentes.

Os argumentos, utilizados pelos discentes, contribuem para reafirmar a fragmentação do trabalho pedagógico no interior do curso, o distanciamento entre este e as instituições de ensino formal e informal, e consequentemente a inexistência de um trabalho coletivo e interdisciplinar que envolva todos os agentes formadores e os professores das escolas e clubes em que são realizados os estágios. Exprimem, também a mesma natureza de preocupações manifestadas pelos docentes, voltadas para questões de ordem burocrática, individual e técnica-organizacional.

Essas manifestações expressam a falta de clareza dos alunos quanto à importância e significado do estágio para a formação profissional, pois explicitam a compreensão de que tal atividade só adquire validade e sentido quando realizada em áreas de interesse nas quais o estagiário irá atuar após concluir o curso. Além disso, associam interesse e comprometimento com a atividade à remuneração pelo trabalho desenvolvido, fato que nos permite afirmar que “*o caráter valorativo do conhecimento recebido é atribuído de acordo com a sua utilidade nas relações de produção*”. (CARMO, 1990)

Está presente, portanto, uma ‘visão mercadológica’ do ensino e do conhecimento, na qual o que é importante é atender ao mercado de trabalho. Mesmo que conseguíssemos formar um profissional tecnicamente competente, o que nem sempre acontece, ocorre uma limitação em termos de competências política e social, visto que no processo de formação privilegia-se, quase sempre, a transmissão e a reprodução dos conhecimentos sem a preocupação de se fazer uma análise radical dos pressupostos teóricos dos mesmos. (COSTA, 1988)

De acordo com TAFFAREL (1992) esta ligação mecânica entre o conhecimento e o mercado de trabalho ocasiona o desenvolvimento de uma formação profissional em que as competências técnica, científica, pedagógica, ética, moral e política não estão alicerçadas em um conhecimento elaborado e sistematizado na perspectiva dialética.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário instaurar no interior do curso o debate com vistas tanto a esclarecer aos alunos o que se pretende realmente com o desenvolvimento do estágio, como também para despertá-los para o fato de que a experiência vivenciada em uma área, ‘em termos do que fazer, como fazer, por que fazer, a quem está servindo, quem é beneficiado com a sua prática’ (CARMO, 1983) poderá auxiliá-los em outras situações de ensino. Além disso, a reflexão conjunta de professores e alunos

possibilitaria a elaboração de caminhos alternativos para se superar os problemas percebidos durante o transcorrer do estágio.

Desconsideraram que para o exercício do trabalho docente faz-se necessário oportunizar aos discentes sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus determinantes históricos, políticos, econômicos, associados ao conteúdo específico a ser trabalhado, como vem propondo a ANFOPE.

No processo de formação os alunos tendem a incorporar não só a forma com se realiza a relação professor-aluno, mas também a maneira como os docentes lidam com a produção e a apropriação do conhecimento, reproduzindo-as em suas práticas profissionais. (MARTINS, 1995; BORGES, 1997).

Tal fato pode ser exemplificado através da própria forma como vem sendo conduzido o EV, ou seja, sem um acompanhamento e orientação mais efetivos tanto por parte dos docentes do curso quanto pelos professores das instituições de ensino formal e informal onde se realizam os estágios, como foi destacado anteriormente. E, por meio do emprego de métodos de avaliação, que em sua maioria, não exigem dos alunos atitudes de pesquisa, questionamento, reflexão e análise crítica do conhecimento veiculado, dos problemas vivenciados, do contexto no qual se insere, o que resulta em trabalhos que não requerem fundamentação e consistência teórico-filosófica.

Os alunos entrevistados apontam para o problema do desinteresse dos professores em relação ao EV e mencionam algumas implicações decorrentes dessa atitude. É o que ilustram os trechos das entrevistas abaixo:

“... O mais difícil assim, é o desinteresse dos professores. No meu caso, bem dizer, foi nos dois, porque a professora aqui da disciplina foi meio assim ... se vira, assim, tinha algum apoio e tal, mas eu acho que foi pouco. Acho que o problema principal foi esse. E também lá, né. Porque lá eles acham ... eles punham a gente como colegas deles. Não era que nós estávamos lá para aprender, bem dizer com eles (...) Eles tratavam a gente como se fosse colegas de trabalho, professores formados”. (aluno do 3º período do curso, disciplina de Aprendizagem Motora, entrevista concedida em 30/09/99)

“...a falta de interesse do professor. Porque eu acho que ele tentou passar mais só essa competição, não tentou abrir mais, porque que eu acho que é muito amplo e poderia ter aproveitado melhor essa competição prá gente poder ter aprendido mais coisas (...) Ele falou

que não foi bom, eu acho que o erro não foi só da gente, eu acho que foi um pouco por falta de interesse dele com a gente." (aluna do 3º período do curso, disciplina de Atletismo, entrevista concedida em 09/11/99)

"Um problema que está presente no geral eu acho que é tanto o interesse do professor quanto do aluno. Porque o aluno finge que está aprendendo o que o professor tá falando e o professor tá fingindo que tá ensinando (...). Acho que o problema geral tá na relação professor-aluno. O aluno deveria exigir mais do professor assim como o professor do aluno." (aluna do 5 período do curso, disciplina de Voleibol, entrevista concedida em 27/10/99)

Enquanto os docentes continuarem a ver o estágio apenas como um momento de aplicação ‘repetitiva’ dos conteúdos transmitidos em uma dada disciplina e, ainda, desconsiderando que este é um ‘espaço privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa, direcionado para problemas ligados à cultura da escola e suas relações com o contexto mais amplo’ (BORGES, 1997), os alunos tenderão a continuar a reproduzir a mesma postura descompromissada e desinteressada com relação à atividade em questão.

Embora os professores envolvidos com a atividade de EV utilizem mais de uma forma de avaliação, no que se refere ao estágio supervisionado, constatamos que os discentes encontram-se insatisfeitos com as formas adotadas.

"O professor mesmo da escola tinha que passar um relatório pro professor falando qual foi o nosso desempenho, uma avaliação do que a gente fez. E a gente com o professor fazer uma avaliação do que a gente fez com os alunos (...). Porque não dá prá ela acompanhar a gente em cada escola, não tem como. Então eu acho que o professor da escola tinha que acompanhar a gente, ter uma idéia do que a gente tá fazendo, passar um relatório prá essa professora e a partir daí fazer uma análise do que a gente fez, porque fez, o quê que fez, qual foi o resultado disso". (aluna do 2º período do curso, disciplina de Handebol II, entrevista concedida em 09/11/99)

"... que a avaliação desse EV seja dada de forma a verificar se o estagiário realmente freqüenta esse EV e se essa freqüência proporciona um resultado satisfatório. Porque esse fato de você ter um relatório de freqüência, se você é camarada, como se diz, do professor (...) ele pode simplesmente assinar uma folha com 30 h/a prá você; você nunca foi lá, porque o professor ele não acompanha (...) você inventa um relatório, usa a sua criatividade (...) e passa de semestre." (aluno do 5º período do curso, disciplina de Voleibol, entrevista concedida em 30/09/99)

“... a forma de avaliação é meio vaga, porque a gente só entrega um relatório (...) então não tem como saber se foi feito aula a aula ou se foi feito em cima da hora ...” (aluno do 2º período do curso, disciplina de Handebol II, entrevista concedida em 11/11/99)

“...O professor teria que acompanhar mais os alunos, cobrar mais, exigir mais do aluno, até mesmo mudar a forma de avaliação. Porque o relatório final do jeito que ele pede, eu não concordo com o modo que ele pede. Tudo bem que, por exemplo, no meu estágio a gente chegou lá o professor falou ‘vocês não vão fazer nada, vocês vão só acompanhar’. Mas não interessa, ele aqui teria que ter pedido de uma forma mais rígida, vamos colocar assim.”(aluna do 5º período do curso, disciplina de Voleibol, entrevista concedida em 06/10/99)

Um dos problemas da avaliação do EV advém do próprio documento que o regulamenta, pois em seu Artigo 13º destaca como critérios para avaliação o conhecimento científico (teórico-prático da disciplina), a criatividade, responsabilidade, assiduidade e participação do aluno-docente na atividade de estágio. Expressa-se desse modo, uma concepção simplista de avaliação, visto que é no mínimo redundante avaliar a participação do aluno em uma atividade curricular considerada obrigatória para conclusão do curso.

Merece destaque o fato de que em nenhum momento, no documento que regulamenta o EV, faz-se referência a uma avaliação dos discentes por parte do professor do local onde se realiza o estágio o que, em nosso entendimento, deveria ser revisto, pois são esses profissionais que acompanham (ou deveriam acompanhar) mais de perto o trabalho do aluno-estagiário, estando dessa forma informado a respeito das dificuldades vivenciadas no ambiente escolar pelo discente e podendo, com base nesse acompanhamento e observação, indicar pontos que necessitariam ser redimensionados no processo de formação oferecido pelo curso.

De fato, na perspectiva de um trabalho coletivo o instrumento de avaliação deveria ser elaborado conjuntamente pelos três grupos envolvidos, quais sejam: discentes, docentes do curso e dos locais onde se desenvolve a prática pedagógica dos estagiários.

Acreditamos que os agentes formadores, bem como os docentes dos locais onde se realizam os estágios, desempenham papel fundamental no desenvolvimento dessa atividade curricular visto que são esses sujeitos os responsáveis em orientar os estagiários no sentido de utilizarem aquela vivência prática como objeto de reflexão e pesquisa, com vista a se elaborar propostas de solução e/ou alternativas para mudanças na área da Educação Física,

e não apenas como um espaço para se aplicar e testar os conteúdos técnicos recebidos, atitude essa que contribui não apenas para desqualificar o estágio curricular como também para “*enfatizar práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior*” (Boletim da ANFOPE, 1998). Somos, assim, levados a concordar com FARINATTI (1992, p. 57) quando este afirma que estabelecer vínculo teórico-prático

“...compreende a assunção de uma ética de comportamento em relação ao seu trabalho por todos os profissionais de Educação Física, desde os centros de graduação e pós-graduação até o professor de ‘linha-de-frente’, efetivamente quem ‘faz’ a Educação Física. Mais objetivamente falando: é preciso que haja real interesse na interação entre o que ‘dizem’ os teóricos e pesquisadores e o que ‘entendem’ e ‘fazem’ os professores em geral.”

Podemos desse modo considerar que não basta haver ‘maior acompanhamento e orientação’. Deve-se levar em conta que caso não ocorra uma mudança na própria concepção e forma de desenvolvimento dessas atividades, estas continuarão não trazendo grandes contribuições para a vivência do aluno-estagiário.

Entendemos que há a necessidade dos docentes do curso elaborarem e estruturarem uma proposta de trabalho coletivo e interdisciplinar que envolva a participação efetiva dos professores e instituições onde se realiza o estágio a fim de possibilitar maior auxílio aos estagiários, e ao mesmo tempo criar condições para que esses exerçam a análise e reflexão crítica sobre a realidade brasileira e educacional, e apreendam os elementos do trabalho pedagógico. Portanto, somente através dessa integração entre os agentes formadores e aqueles que atuam nas instituições de ensino formal e informal é que teremos chance de promover a aproximação do que se produz com aquilo que se usa em termos de conhecimento em Educação Física. (FARINATTI, 1992)

No capítulo seguinte expomos, em forma de síntese, as principais sistematizações deste estudo e explicitamos nossas perspectivas no que se refere às mudanças necessárias para que sejam superados os problemas identificados no desenvolvimento do Ensino Vivenciado e consequentemente na dicotomia teoria-prática no processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da relação teoria-prática, a partir a análise da atividade de estágio curricular denominada de Estágio Supervisionado de Ensino Vivenciado (EV), permitiu-nos apreender, de um modo geral, como a mesma vem se desenvolvendo no interior dos cursos de formação profissional e, de modo mais específico, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFU.

Propusemo-nos, dessa forma, a analisar em que medida a atividade de estágio de EV vem contribuindo para o avanço na direção da unidade entre teoria e prática, no processo de formação oferecido pelo curso supracitado.

Para tanto, buscamos levar em consideração as relações concretas estabelecidas entre a IES e a sociedade na qual está inserida, pois entendemos que as contradições presentes no contexto social também perpassam pela universidade. Podemos dizer que a característica do modo de produção capitalista de separar o trabalho manual do intelectual determina a forma como as instituições de ensino organizam o processo do trabalho pedagógico e o trato com a produção e apropriação do conhecimento.

Como consequência dessa visão dicotômica temos fortemente presente na estrutura curricular dos cursos de formação profissional a fragmentação entre concepção e execução, teoria e prática, disciplinas pedagógicas e técnicas, concretizando um modo de organização curricular em que deve-se primeiro possibilitar o acesso do aluno às disciplinas ditas teóricas para depois serem aplicados os conteúdos transmitidos, em situações de prática docente.

Isso trás como consequência a compreensão de que o processo de produção do conhecimento ocorre somente no âmbito das instituições de ensino, quando na verdade o ponto de partida para a elaboração do mesmo encontra-se no interior das relações sociais, visto que o conhecimento é uma produção histórico-social dos homens em sua atividade real, enquanto produzem as condições necessárias para sobreviverem através das relações que estabelecem com a natureza e com os outros homens.

O trabalho caracteriza-se, dessa forma, como a categoria que constitui o fundamento de todo o processo de elaboração do conhecimento, pois é a partir dele que o indivíduo apreende, comprehende e transforma o meio em que vive.

Com base nessas argumentações e a partir da análise dos dados, obtidos através do conteúdo expresso nos documentos e entrevistas realizadas com docentes e ex-funcionários do Departamento de Educação Física/UFU, pudemos identificar os traços essenciais do curso e as condições objetivas de desenvolvimento da atividade de EV.

Ao procedermos ao resgate histórico do curso em questão (CAPÍTULO II) pudemos apreender a relação dinâmica do mesmo com o contexto sócio-econômico-político mais amplo que determinou e orientou os rumos da formação a ser oferecida para os profissionais da área.

Verificamos que a criação e estruturação do curso de Educação Física/UFU ocorreram em um período em que o País passava por grandes mudanças tanto na esfera político-econômica quanto na educacional, buscando com isso atender aos objetivos do novo modelo econômico-desenvolvimentista aqui implantado.

Estas mudanças incidiram nos processos de formação profissional oferecidos pelas IES brasileiras, e de modo específico sobre a área da Educação Física, a qual correspondia aos interesses da política implantada pelo Governo Militar, baseada no binômio “Desenvolvimento com Segurança”.

De modo mais específico, podemos dizer que o processo de criação, estruturação e desenvolvimento do curso de Licenciatura em EF da UFU foi marcado por fatores como:

- a ideologia enfatizada e difundida pelo processo de modernização do País que levou à abertura de vários cursos e Escolas de Ensino Superior;
- efetivação da Lei 5.540/68, Lei da Reforma Universitária, que promoveu a reforma da estrutura das IES brasileiras, como vimos, e que contribuiu para reforçar o caráter instrumental da área de Educação Física, em consonância com os interesses políticos do capital nacional e estrangeiro;
- a influência dos debates e reflexões realizadas por professores e pesquisadores da área, dando início ao surgimento de um novo modo de pensar o papel sócio-político-cultural e educacional da Educação Física;

- a aprovação da Resolução 03/87, pelo CFE, a partir da qual os cursos passaram a ter maior liberdade para efetivarem mudanças curriculares.

Nesse sentido, o caráter pragmático-tecnicista da formação profissional do professor de Educação Física foi assegurado no interior dos cursos a partir dos interesses do modelo econômico adotado no País após o Golpe de 64. Privilegiou-se com isso a preparação de docentes especialistas em modalidades esportivas e um modelo de currículo denominado tradicional-esportivo, em que teoria e prática apresentam-se dissociadas no contexto do trabalho pedagógico.

Verificamos que o curso de Educação Física/UFU, desde o momento de sua criação, em 1971, até 1976, promoveu três modificações no currículo do curso visando adaptá-lo aos demais cursos existentes no País. Estas mudanças ocorreram em termos de aumento e/ou redução da carga horária de disciplinas, e ainda, de inclusão e exclusão de disciplinas. Não havia, até então, uma preocupação maior do corpo docente com a forma como se desenvolvia a produção do conhecimento e a relação entre teoria e prática, no processo de formação.

Desde o momento de criação do curso até o ano de 1976 as modificações introduzidas no currículo foram movidas pela preocupação em preparar um profissional com domínio dos conhecimentos específicos da área.

Essa forma de se desenvolver o processo de formação profissional decorria do fato de que, nesse período, o campo educacional era fortemente marcado pelo tecnicismo pedagógico e pela crença no conhecimento técnico e pela divisão do trabalho na escola através da presença dos aparelhos burocráticos. (FREITAS, 1996a)

As principais alterações curriculares sofridas pelo curso vieram a ocorrer a partir do ano de 1977. Neste ano a Escola Superior de EF da UnU que, até então, desenvolvia suas atividades no período da manhã passou a realizá-las no período noturno.

Em 1983 inicia-se a elaboração de uma nova proposta de alteração curricular que culminará, em 1985, com a transferência das atividades acadêmicas do período noturno para o da manhã, em período integral.

Em 1987 ocorre nova alteração do currículo e promove-se a unificação das vagas para os candidatos ingressantes a partir daquele ano. Esse ano representa um marco

importante pois ocorre a implantação informal da atividade de EV, a qual vinha sendo discutida pelo Colegiado do Curso desde 1985.

Em 1990 promovem-se novas alterações na grade do curso, dando origem ao currículo em vigor até os dias atuais. Buscava-se com essa alteração adequá-lo às exigências estabelecidas pela Resolução 03/87 do CFE. Juntamente com as modificações introduzidas na grade curricular foi implantada e regulamentada a atividade de EV.

Portanto, a partir de 1977 o curso passou pelas quatro modificações curriculares mais significativas desde sua criação. Isto porque, a partir desse ano a forma de desenvolvimento do processo de formação oferecida pelo curso de Educação Física/UFU começou a sofrer mudanças com a finalidade de se estruturar um novo perfil para o profissional formado pelo mesmo. Fato decorrente das próprias modificações que vinham ocorrendo na área da EF em termos de concepções epistemológicas e filosóficas, e ainda em virtude das mudanças ocorridas no contexto sócio-econômico-político e cultural do País.

Podemos dizer, entretanto, que a atual estruturação curricular do curso mantém ainda resquícios dos antigos modelos de currículo. Isto porque, embora tenham sido incluídas novas disciplinas visando formar um profissional com um perfil mais generalista e com ampla visão e conhecimento da área, prevalece no interior do processo de formação a forma tradicional e fragmentada de se trabalhar os conteúdos das disciplinas. Além disso, apesar da existência do Ensino Vivenciado, está fortemente presente entre os docentes, a ideia de que primeiro deve-se estudar a teoria para depois os alunos entrarem em contato com as disciplinas práticas.

Procurando atingir os demais objetivos formulados para este estudo, procedemos a análise dos programas das disciplinas que exigem o cumprimento da atividade de EV (CAPÍTULO III). Verificamos que um objetivo comum entre todas é o de oportunizar ao discente o conhecimento, discussão, análise e aplicação de metodologias de ensino através da participação na atividade de EV. Propiciar aos alunos docentes o conhecimento, domínio e análise dos fundamentos, e dos elementos técnicos e táticos das modalidades desportivas bem como conhecer e analisar regras esportivas e dominar os procedimentos para o preenchimento de súmulas foram outros objetivos formulados pelos docentes.

O estudo desses objetivos indicou que os professores do curso preocupam-se quase que exclusivamente em possibilitar aos discentes o domínio do conhecimento, métodos e técnicas específicas da área para que os mesmos possam desenvolver futuramente suas atividades profissionais.

Objetivos relacionados ao desenvolvimento da reflexão, do pensamento crítico, da capacidade de análise das implicações políticas e culturais da aplicação dos conteúdos transmitidos foram pouco freqüentes entre os docentes. Isso nos indicou que tem sido relegado a um segundo plano a articulação e interação entre as áreas de conhecimento sócio-histórico-filosófico, biológico e técnico-desportivo, contribuindo, desse modo, para fortalecer a fragmentação dos conhecimentos e o paradigma da aptidão física no processo de formação do curso de Educação Física/UFU.

Em relação aos objetivos pretendidos com a atividade de EV verificamos que para a maioria dos docentes um dos principais objetivos desta atividade é o de oportunizar a aplicação dos conhecimentos transmitidos pelas disciplinas. Capacitar o aluno-estagiário para ensinar os conteúdos recebidos e saber lidar com um grupo de aluno apareceu como o segundo objetivo apontado com maior freqüência pelos docentes .

Analizando tanto os objetivos propostos nas fichas de disciplina quanto aqueles explicitados nas entrevistas a respeito do EV verificamos que a relação teoria-prática processa-se de forma mecânica e dissociada nesta atividade, pois a concepção que prevalece entre o grupo de professores que ministram as disciplinas que exigem o cumprimento do EV é a de que o espaço do estágio destina-se à aplicação e testagem de conteúdos e teorias aprendidas, sem uma preocupação maior com o questionamento, reflexão crítica e análise do conteúdo transmitido e da experiência vivenciada.

Também analisamos os conteúdos selecionados pelos docentes das disciplinas. Constatamos que na maioria delas a ênfase está na transmissão de conhecimentos relacionados com os aspectos técnicos e táticos das modalidades esportivas. Conteúdos que tratam dos processos de ensino-aprendizagem dos esportes, também foram priorizados pelos professores. Além disso, a seleção dos conteúdos de algumas disciplinas esteve voltada para as regras esportivas e organização de eventos competitivos. Foi ínfimo o número de disciplinas que priorizou conteúdos que fizessem referência ao desenvolvimento de posturas críticas a cerca do conhecimento da área..

Quanto às dinâmicas de trabalho adotadas pelos docentes constatamos que em cinco das nove disciplinas analisadas não foi possível identificá-las nem a partir da análise documental, nem a partir das entrevistas realizadas. Em relação às demais disciplinas verificamos que os professores adotam como dinâmicas tanto aulas expositivas, com apresentação de slides, filmes e transparência, quanto aulas práticas.

Quanto aos procedimentos de avaliação constatamos, a partir do conteúdo das fichas de disciplina, que os mais freqüentemente empregados são os trabalhos em grupo, seguidos da elaboração de planos de curso e aula, relatórios e artigos, freqüência, relatórios dos professores dos locais onde são realizados os estágios, e as provas escritas e práticas.

Constatamos que na maioria das disciplinas o processo de avaliação tem servido apenas para cumprir o papel legal de atribuir uma nota/conceito ao aluno pela realização das atividades, não exigindo nada mais do que a memorização e a aplicação repetitiva dos conteúdos transmitidos.

Com o intuito de apreendermos, mais concretamente, como a atividade de EV vem sendo desenvolvida buscamos identificar os principais problemas enfrentados durante a sua realização, de acordo com a fala de docentes e discentes (CAPÍTULO IV). Foram identificados, assim, entre os docentes os seguintes aspectos: a dificuldade para determinar local e horário para realizar a atividade de estágio, o despreparo dos alunos-estagiários para atuarem como docentes e o elevado número de estagiários a serem acompanhados e orientados por um único docente.

Os discentes, por sua vez indicaram como principais problemas presentes no desenvolvimento da atividade do EV: a pouca orientação e acompanhamento tanto pelo professor da disciplina, quanto do docente das instituições de ensino formal e informal ; a falta de material e de espaço físico adequados para a realização do EV nas escolas; a questão da determinação do local e horário de realização do EV; a obrigatoriedade do EV dentro do currículo e sua não remuneração; despreparo e imaturidade dos estagiários para atuar como docentes; organização da grade curricular; conteúdo trabalhado nas disciplinas; e a falta de comprometimento, por parte dos próprios estagiários, com a atividade de EV.

Somados a esses problemas, nossas análises apontaram ainda para o fato de que ao contrário do que está exposto no documento que regulamenta a atividade de EV, os docentes não têm tido a preocupação de apresentar a cada semestre uma proposta/projeto

para o desenvolvimento do referido estágio e mesmo nas fichas de disciplinas não têm deixado claro como vem se processando a realização do EV. Além disso, não existe uma coordenação específica que se responsabilize por acompanhar e orientar essa atividade dentro do curso, através da definição de um eixo teórico-filosófico centralizador das ações de todos os envolvidos.

Tais fatos indicam, portanto, que embora alguns professores do curso apresentem um discurso ligado à Educação Física crítico-reflexiva e progressista, a maioria ainda se mantém presa a uma visão tradicionalista de formação em que o importante é o aluno aprender uma determinada modalidade esportiva para posteriormente aplicá-la no âmbito do ensino formal e informal das aulas de Educação Física. Face a isso teoria e prática são entendidos e desenvolvidos como dois elementos opostos.

Respondendo ao nosso quinto e último objetivo, a identificação da contribuição do EV para a superação dos problemas relacionados com a unidade teoria-prática, podemos considerar que embora esta atividade conte cole o que vem sendo proposto nos encontros promovidos pelo movimento dos educadores ou seja, que a relação teórico-prática deve perpassar por todo o percurso acadêmico, não se restringindo apenas à disciplina de Prática de Ensino, a mesma não tem conseguido cumprir com o seu papel de mediadora da relação entre a teoria e a prática. Isto porque as práticas pedagógicas e o trato com o conhecimento no interior do curso não privilegiam o espaço do estágio como um momento para pesquisa e intervenção e trabalho interdisciplinar.

Isso nos possibilita dizer que para a superação dessa problemática no processo de formação não basta a elaboração de uma proposta avançada de estágio, torna-se necessário que tanto o corpo docente quanto o discente tomem o trabalho como o eixo articulador da relação teoria-prática introduzindo o aluno-estagiário no universo da pesquisa a partir da atividade prática vivenciada nos sistemas de ensino formal e informal (FREITAS, 1996a)

Nesse processo, em que o trabalho e a pesquisa orientam a formação e o desenvolvimento das atividades de estágio, prática e teoria estabeleceriam uma relação de unidade dialética visto que o ponto de partida e de chegada do processo de formação seria a prática educacional. A teoria nessa perspectiva deixaria de ser um conjunto de *"conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da"*

orientação de linhas de ação"(CANDAU & LELIS, 1996, p. 59). O aluno nessa perspectiva de trabalho teria a possibilidade de refletir antes, durante e após a prática educativa, caracterizando assim o modelo de formação profissional baseado no 'ensino reflexivo' proposto por NÓVOA (1995), SCHÖN (1995) e GÓMEZ (1995).

Por outro lado acreditamos ainda que faz-se necessário a estruturação de uma coordenação de estágio no interior do curso de Educação Física/UFU que se comprometa em acompanhar e orientar a atividade de estágio de EV através da realização de um trabalho interdisciplinar e coletivo, o qual possibilitaria que mudanças na atual forma de organização e desenvolvimento do estágio, nas diferentes disciplinas, fossem promovidas a partir de discussões, entre os docentes de todo o Departamento e os alunos do curso, sobre os problemas que se apresentam durante sua realização no contexto do ensino formal e informal.

Se por um lado é possível reconhecermos que a experiência de Ensino Vivenciado do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFU se apresenta no contexto atual como uma das mais modernas e ricas alternativas para a superação da dicotomia estabelecida historicamente entre teoria e prática, no interior dos cursos de formação de professores, por outro, cumpre-nos incrementar sua avaliação e implementar ações superadoras para os problemas já identificados.

Estamos cientes, contudo que para promover mudanças como estas faz-se necessário que sejam estabelecidas novas relações sociais na forma como se organiza a prática pedagógica dos docentes dos cursos de Formação de Professores sendo, nesse sentido, importante que o trabalho coletivo e interdisciplinar e a pesquisa, realizada a partir da prática pedagógica, tornem-se os eixos orientadores do processo de formação.

BIBLIOGRAFIA

- ALARÇÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo, vol.22, n° 02, Jul/Dez/96.
- ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da nossa Época, vol. 1).
- ALVES, M.H.M. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Traduzido por Clóvis Marques. Petrópolis: Vozes, 1989.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de. **O tema da formação docente nas teses e dissertações brasileiras**. Reunião anual da ANPED, 21a, Caxambú/MG, Set./1998. *Anais*.
- ARROYO, M.G. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Departamento Técnico Pedagógico, Belo Horizonte, FAE/IRHIP, 1989, p.35-71.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. *Boletim da ANFOPE*, Ano 04, n° 08, Set/98.
- BARBOSA, M. das G.J.P. *Prática de ensino em Educação Física*: estudo da viabilidade de uma proposta para condução dessa disciplina na Universidade do Amazonas. São Paulo: USP, 1986. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- BETTI, I.C.R. & BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Revista Motriz*. (2):1. Jun-96. p.10-15.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992. p.239-254.

BOLLMANN, M. da G. Apresentação do PNE ao Movimento Docente Nacional. *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES – Sindicato Nacional. Brasília (VIII):15. Fev/98. p. 60-64.

BORGES, C.M.F. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: SOUSA, E. S. & VAGO, T.M. (Orgs). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte/MG: Gráfica e Editora Cultura, 1997.

BRACHT, V. Educação Física/ciências do esporte: que ciência é essa?. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá/PR. (14): 3. Mai/93. p. 111-118.

BRASIL, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Ensino. Seleção e notas de Aparecida Portilho Salazar*, Uberlândia: UFU, 1998.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores – concepção básica do movimento de reformulações curriculares. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996 a. p.13-28.

_____. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. *Revista da Faculdade de Educação*, Universidade de São Paulo, vol. 22, nº 02, Jul/Dez/ 1996 b.

_____. (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

CADERNOS DO CED, Florianópolis, 3 (7), 5-6, Jan/Jun/1986.

CAETANO, C.G. & DIB, M. M. C. *A UFU no imaginário social*. Uberlândia: UFU, 1988.

CANDAU, V.M. (Org). *Rumo a uma nova didática*. 8 ed., Petropólis: Vozes, 1996.

_____. Reformas educacionais hoje na América Latina. In : MOREIRA, A. F. B. *Curriculo: políticas e práticas*. Campinas,SP/ Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

- CANDAU, V. M. & LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org). *Rumo a uma nova didática*. 8 ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
- CARDOSO, C.L. *Uma proposta de prática de ensino na formação de professores de Educação Física*. Santa Maria: UFSM, 1988. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- CARDOSO, M.L. A avaliação da universidade: concepções e perspectivas. *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES-Sindicato Nacional. Brasília. (I):1. Fev/91. p.14-24.
- CARMO, A.A. do. *Educação Física, crítica de uma formação acrítica: um estudo das habilidades e capacidades intelectuais solicitadas na formação do professor de Educação Física*. São Carlos: UFSC, 1982. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- _____. Aspectos críticos de uma formação acrítica. *Cadernos CEDES*, n° 08, 1983.
- _____. *Resolução 215/87: conquista de Educação Física ou recomposição hegemônica burguesa*. Mimeo. Universidade Federal de Uberlândia, 1987. 38p.
- _____. Educação Física e a nova LDB: subsídios para discussão. Revista da Fundação de Esporte e Turismo. 2 (1): 6-12, 1990.
- CARVALHO, C.P. de & BARBIERI, M.C. Universidade e 1º e 2º graus: a articulação encoberta. *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES - Sindicato Nacional. Brasília. (I):2. nov-91. p.49-31.
- CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- _____. *Política educacional e Educação Física*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia?*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

- CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8, 1993, Belém. Que ciência é essa? memória e tendências. Belém/PA: UFP, 1993. *Anais*.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11, 1999, Florianópolis. Educação Física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento. Florianópolis/SC: UFSC, 1999. *Anais*.
- CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 3, 1994, Águas de São Pedro. Formação de educadores, tempo de escola, tempo da sociedade. Águas de São Pedro/SP: UNESP, 1994. *Anais*.
- CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1, 1999, Campinas/SP:UNICAMP, 1999. *Anais*.
- COSTA, V.L. de M. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: *Educação Física & Esportes na Universidade*. Brasília, MEC/SEED, 1988. p.207-224.
- CORAGGIO, J.L. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: WARDE, M.J., TOMMASI, L.D., HADDAD, S. (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 5 ed., Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1980. (Coleção Educação em Questão)
- CUNHA, L.A.& GÓES, M. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1991.
- DARIDO, S.C. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Revista Motriz*, vol. 01, n° 02, Dez/1995.
- DAVIES, N. A Política fiscal golpeia política educacional. *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES – Sindicato Nacional. Brasília (VIII):15. Fev/98. p. 60-64.
- DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. 4 ed, Petrópolis/RJ: Vozes, 1996 a.

_____. *Pesquisa e construção de conhecimento*: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro/RJ: Tempo Brasileiro, 1996 b.

DUROZOI, G. *Dicionário de filosofia*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

ENCONTRO ESTADUAL DE ESTÁGIOS, 2, 1993, Curitiba. Os estágios e o processo de construção da ética e da cidadania “o desafio da ação”. Curitiba: UFPR, 1993. *Anais*. (Cadernos de Estágio, nº 06)

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7, 1994, Goiânia. Produção do conhecimento e trabalho docente. Goiânia: UFG, 1994, 1 v. *Anais*.

FARIA JR., A.G. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: *Educação Física & esportes*: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p.227-238.

FARINATTI, P.T.V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIA JR., A. G.& FARINATTI, P.T.V. (Orgs). *Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física*: Livro do Ano.1991. Rio de Janeiro/RJ: Ao Livro Técnico, 1992.

FÁVERO, M. de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FAZENDA, I.C.A. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, I.C.A. (et al); PICONEZ, S.C.B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP/ Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Práticas interdisciplinares na sala de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. *Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. Águas de Lindóia: USP, 1998, 2 v. em 4., p. 438-447.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *A face oculta da escola*: educação e trabalho no capitalismo. Traduzido por Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 04, 1991.

FONSECA, M. O banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P.A.A. *Pedagogia de exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.169-175. (Coleção estudos culturais em educação).

FRACALANZA, D.C. *A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil*. Campinas/SP: Unicamp, 1982. (Dissertação, Mestrado em Educação).

FREITAS, H.C.L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996 a. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de professores*: um desafio. Goiânia: UCG, 1996 b. p.81-91.

_____. Políticas educacionais atuais de formação dos profissionais da educação: desafios para o curso de pedagogia. *Revista Motrivivência*. Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 10, n.11, Jul/1998.

FREITAS, L.C. A questão da interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação e Sociedade*, nº 33, 1989.

_____. Neotecnismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). *Formação de professores*: pensar e fazer. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da nossa Época, vol. 1).

_____. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas/SP: Papirus, 1995.

GAMBOA, S.S. Teoria e prática: a relação possível e necessária. *Revista Motrivivência*. Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 07, n.08, Dez/1995.

GALLARDO, J.S. *Preparação profissional em Educação Física: um estudo dos currículos das escolas de Educação Física de São Paulo e sua relação com a Educação Física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau*. São Paulo: USP, 1988. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).

GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T de. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GENTILI, P.A.A. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional.
In: GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T de. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-115.

GUIRALDELLI Jr., P. *Educação Física progressista – a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. São Paulo/SP: Loyola, 1991.

História da educação. 2 ed., São Paulo: Cortez, 1994.

HELENE, O. Perspectivas para uma universidade brasileira. *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES – Sindicato Nacional. Brasília (VII):12. Fev/97. p. 4-8.

JORNAL EXTRA CLASSE, nº 92. Jan/Fev/Mar/1999. p. 09 (Conexão LDB)

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

- KUENZER, A . Z. Globalização e educação: novos desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO., 9, 1998, Águas de Lindóia. *Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. Águas de Lindóia: USP, 1998, 2 v. em 4., p. 116-135.
- KUNZ, E. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. *Revista Motrivivência*. Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 07, n.08, Dez/1995.
- _____. Ciência e interdisciplinaridade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, 17 (2), Jan/1996. p. 138-142.
- KUNZ, E. et al. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas – proposições – argumentações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis. (20): 1. Set/98. p.37-47.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 2 ed, São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LAMPERT, E. A globalização e os desafios da universidade pública. *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES – Sindicato Nacional. Brasília (VIII):15. Fev/98. p. 94-99.
- LAWSON, H. Beyond positivism: research, practice and undergraduate professional education. *Quest*, v.42, 1990. p.161-183.
- LIBANÊO, J. C. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO., 9, 1998, Águas de Lindóia. *Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula*. Águas de Lindóia: USP, 1998, 2 v. em 4., p. 52-66.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986.
- MALACO, L.H. As disciplinas humanísticas e o currículo de Educação Física segundo a percepção de alunos e docentes. *Revista Motriz*. (2):1. Jun/96. p.16-19.

- MANACORDA, M.A. *História da educação: da antigüidade aos nossos dias.* 5 ed., São Paulo: Cortez, 1996.
- MARCELLINO, N.C. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. *Revista Motrivivência.* Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 07, n.08, Dez/1995.
- MARTINS, C.B. Notas sobre o ensino superior atual. *Revista Universidade e Sociedade.* ANDES - Sindicato Nacional. Brasília. (I):2, Nov/91. p.30-35.
- MARTINS, P.L. O. *Didática teórica/didática prática – para além do confronto.* 4 ed., São Paulo: Loyola, 1995.
- MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã (I-Feurbach).* 8 ed., São Paulo: Hucitec, 1991.
- MASETTO, M.T. Reconceptualizando o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior e suas consequências para o ambiente de aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO., 9, 1998, Águas de Lindóia. *Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula.* Águas de Lindóia: USP, 1998, 2 v. em 4., p. 316-330.
- MEDIANO, Z.D. A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. In: CANDAU, V.M. (Org). *Rumo a uma nova didática.* 8 ed., Petropólis: Vozes, 1996.
- MELO, V.A. de. Relação teoria e prática e formação profissional na Educação Física brasileira: apontamentos na história. *Revista Motrivivência.* Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 07, n.08, Dez/1995.
-
- . Lazer: intervenção e conhecimento. Congresso Regional Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1, 1999, Campinas/SP:UNICAMP, 1999. *Anais.*
- MENDES, O. M. *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/MG, 1999. (Dissertação, Mestrado em Educação)

MESQUITA, I.M. de; LIMA, L.F. de; PENA, P. *A questão da formação dos profissionais docentes na LDB:* do prescrito ao real. Uberlândia/MG, Programa de Mestrado em Educação, UFU, 1998.

MINAS GERAIS. *Diário do Executivo*. Ago/71, p. 15-17.

MIRANDA, H.S. *Repensando a “didática e prática de ensino” e o “estágio supervisionado” na habilitação específica do magistério*. Campinas/SP: Unicamp, 1992. (Dissertação, Mestrado em Educação).

MOCKER, M.C.M. Currículo e formação profissional em Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Maringá. (14): 2. Jan/93. p.60-70.

MOREIRA, W.W. Repensar a formação profissional. In: *Educação & esportes na Universidade*. Brasília. MEC/SEED, 1988. p.263-275.

MURANAKA, M.A.S. & MINTO, C.A. O capítulo “Da educação superior” na LDB: uma análise. *Revista Universidade e Sociedade*. ANDES – Sindicato Nacional. Brasília (VIII):15. Fev/98. p. 65-69.

NASCIMENTO, E.S. do. *Estudo avaliativo sobre a contribuição do currículo do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte na preparação para o desempenho docente de seus egressos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).

NASCIMENTO, J.V. do. A elaboração do projeto pedagógico para a formação do profissional em Educação Física. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá. (5):1. 1994. p.63-68.

_____. Nova proposta curricular do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá. (2):1. 1991. p.4-9.

- NEVES, R.G. Identificação da formação profissional, organização e funcionamento da disciplina voleibol nas escolas de Educação Física do Paraná. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá. (1):0. 1989. p.28-39.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-33.
- OLIVEIRA, A.A.B. de. *Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá*. Santa Maria: UFSM, 1988. (Dissertação, Mestrado em Educação Física)
- _____. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá. (1):0. 1989. p.17-25.
- OLIVEIRA, J.G.M. de. Preparação profissional em Educação Física. In: *Educação Física & Esportes na Universidade*. Brasília. MEC/SEED, 1988. p.227-245.
- OLIVERIA, V.M. *Consenso e conflito da Educação Física brasileira*. Campinas,SP: Papirus, 1994. (Coleção corpo e motricidade).
- PALAFIX, G.H.M. *Educação Física no Brasil: aspectos filosófico-pedagógicos subjacentes à política nacional em ciência e tecnologia para esta área no período 1970-1985*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP. 1990. (Dissertação, Mestrado Educação)
- PELLEGRINI, A.M. A formação profissional em Educação Física. In: *Educação Física & Esportes na Universidade*. Brasília. MEC/SEED, 1988. p.249-259.
- PEREIRA, J.E.D. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG. 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação)
- PERRENOUD, P. Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores? Tradução de Márcia Valéria Martinz de Aguiar. 1999. (versão preliminar).

- PICONEZ, S.C.B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I.C.A. (et al); PICONEZ, S.C.B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP/ Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. Universidade de São Paulo. São Paulo. v.22, n.2, Jul/Dez 1996, p.72-90.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 11 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- RAYS, O.A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I.P.A. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas/SP: Papirus, 1989.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Diário Oficial*. Ano CXIII, nº. 88, 13/05/75
- RIBEIRO, M.L.S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 12 ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).
- RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Educação Contemporânea).
- RODRIGUES, L.R. & SILVA, M.A. da. Nova LDB põe educação na onda neoliberal. *Revista Extra-classe*. SINPRO/MG, Ano 04, nº 04, Ago/Dez/1997. p.45-52.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 4 ed., Petrópolis: Vozes, 1983.
- SARUP, M. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Traduzido por Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 4 ed., Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1994.
- _____. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção Educação Contemporânea)
- SCHÖN, D.A. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, António(coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- SEVERINO, A.J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. *ANDE*, Ano 10, n° 17, 1991.
- SILVA, R.V.S. *Mestrados em Educação Física no Brasil*: pesquisando suas pesquisas. Santa Maria/RS: UFSM, 1990. (Dissertação, Mestrado em Educação Física).
- SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 5, 1995, Rio Claro/SP. Educação Física, que profissão é essa?. Rio Claro/SP: UNESP, 1995. *Anais*.
- SOARES, C. L. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 1994.
- SOUSA, E.R. de & LIMA, L.F. de. *Estudo dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia*. Uberlândia: UFU/Departamento de Educação Física e Esportes, 1995. Relatório final de pesquisa.
- SOUSA, E. S. de. História do ensino da Educação Física em Belo Horizonte: um estudo de gênero. In: SOUSA, E. S. & VAGO, T.M. (Orgs). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte/MG: Gráfica e Editora Cultura, 1997.

SOUZA, A.C.C. de. & CARVALHO, L.M. de. Da leitura das falas ao discurso do objeto. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 3, 1994, Águas de São Pedro. Formação de Educadores, Tempo de escola, tempo da sociedade. Águas de São Pedro/SP: UNESP, 1994. *Anais*. p. 40-57

TAFFAREL, C.N.Z. & SILVA, R.V.S. Reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física – elementos para uma avaliação do processo. *Revista Motrivivência*. Universidade Federal de Santa Catarina. Ano I, nº 1, Dez/88.

_____. Análise do currículo de Educação Física no Brasil - contribuições ao debate. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 1: (3): p.48-56, 1992.

_____. *A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas/SP: Unicamp, 1993.(Tese, Doutorado em Educação)

_____. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física*. Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 1: (9): p.48-56, 1998.

TERRA, D. V. *O ensino crítico-participativo no contexto das disciplinas técnico-desportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física: análise do impacto de um projeto de ensino no handebol*. Rio de Janeiro: UGF, 1996. (Dissertação, Mestrado em Educação Física)

TESSER, O. Teoria e prática na educação. *Educação em Debate*. Fort. (11), Jan/Jun., 1986.

TOJAL, J.B.A.G. *Curriculo de graduação em EF: a busca de um modelo*. 2 ed., Campinas/SP: Unicamp, 1995.

TORRES, C.A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 109-136. (Coleção estudos culturais em educação).

- TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: WARDE, M.J.; TOMMASI, L.D.; HADDAD, S. (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.125-193.
- TREBELS, A. H. *Sport handeln und symbolisch begreifen*. Mimeo, Hannover, 1994.
- TRIVIÑOS, A.N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1992.
- UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. *Regimento interno da escola superior de Educação Física*. Uberlândia, 1973.
- UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. *Regimento interno da escola superior de Educação Física*. Uberlândia, 1974.
- UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. *Ofício n° 142*. Uberlândia, Dez/1974.
- UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. *Ofício n° 160*. Uberlândia, Nov/1975.
- UNIVERSIDADE DE UBERLÂNDIA. *Ofício n° 03*. Uberlândia, Mar/77.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Parecer n° 21/83*. Uberlândia, Ago/83.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do Curso de Educação Física. *Projeto de mudança curricular do curso de licenciatura em Educação Física*. Uberlândia, 1984.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Coordenação do Curso de Educação Física. *Proposta de alteração curricular do curso de Educação Física, para implementação no primeiro semestre/90*. Uberlândia, 1989.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Centro de Ciências Biomédicas. Colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física. *Normatização do Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física*. Uberlândia, Abr/1991. (mimeo)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Curso de Graduação em Educação Física.*

Uberlândia, [199-]. Livro do curso, gestão 1991-92.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Resolução n° 15/92.* Uberlândia, Ago/92.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Diretoria de Graduação. *Catálogo dos cursos de graduação.* Uberlândia, 1998.

WARDE, M.J. (org.). *Novas políticas educacionais:* críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998 a.

WARDE, M.J.; TOMMASI, L.D.; HADDAD, S. (Org.). *O banco mundial e as políticas educacionais* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998 b.

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis.* 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, E. *Estado e miséria social no Brasil:* de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *A república brasileira: 1964-1984.* São Paulo: Moderna, 1985.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA PROFESSORES

Name: _____

Disciplina: _____

Carga Horária total da disciplina: _____

Carga Horária do EV: _____

Período de oferecimento da disciplina: _____

1 – Ano de ingresso no DEEFE/UFU: _____

2 – O que é o Ensino Vivenciado?

3 – Quais os objetivos do EV?

4 – Você exige dos estagiários plano de curso e de aula para o desenvolvimento das atividades de EV?

SIM NÃO

() Curso

() Aula

5 – Como é realizado o acompanhamento das aulas de EV?

6 – Como é feita a avaliação do EV?

7 - Cite três principais problemas do EV da UFU.

8. DADOS COMPLEMENTARES:

Titulação Acadêmica:

A - Especialização:

Ano de conclusão:

Instituição:

B - Mestrado:

Ano de defesa: _____

Instituição: _____

Área de concentração: _____

Linha de Pesquisa: _____

C - Doutorado: _____

Ano de defesa: _____

Instituição: _____

Área de concentração: _____

Linha de Pesquisa: _____

2 – Você exerce algum cargo e/ou função administrativa no Departamento de Educação Física?

Sim Não Qual? _____

3 – Você participa de grupos de estudo e ou pesquisa?

Sim Não Qual? _____

4 – Você desenvolve trabalhos de extensão e/ou monitoria e projetos de pesquisa?

Sim Não Qual? _____

ANEXO 2**ROTEIRO PARA ENTREVISTA
ALUNOS**

Nome: _____

Disciplina: _____

Carga Horária total da disciplina: _____

Carga Horária do EV: _____

Período de oferecimento da disciplina: _____

1 – Ano de ingresso no DEEFE/UFU: _____

2 – O que é o Ensino Vivenciado?

3 – Quais os objetivos do EV?

4 – É exigido dos estagiários plano de curso e de aula para o desenvolvimento das atividades de EV?

 SIM NÃO Curso Aula

5 – Como é realizado o acompanhamento das aulas de EV?

6 – Como é feita a avaliação do EV?

7 – Cite três principais problemas do EV da UFU.

8 – DADOS COMPLEMENTARES:

A – Você participa de grupos de estudo e ou pesquisa?

 Sim Não Já participou

Qual? _____

B – Você participa de atividades de extensão e/ou monitoria?

- () Sim () Não () Já participou.

Qual? _____

C – Você participa do desenvolvimento de projetos de pesquisa?

- () Sim () Não () Já participou.

Qual? _____

4 – Você exerce algum tipo de atividade profissional?

- () Sim () Não () Já exerceu.

Em que área? _____