

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAFFAELLE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: implicações no Curso de
Licenciatura em Educação Física**

São Luís
2011

RAFFAELLE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: implicações no Curso de
Licenciatura em Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação (Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas; Grupo de Pesquisa: Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente)

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo.

São Luís
2011

Araujo, Raffaella Andressa dos Santos Araujo.

A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física. – 2011.

191f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

1. Curso de Educação Física – UFMA – Currículo. 2. Formação docente 3. Componente Curricular – Prática. I. Título.

CDU: 378.016:796 (812.1)

RAFFAELLE ANDRESSA DOS SANTOS ARAUJO

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof^o. Dr^o. Raimundo Nonato Assunção Viana
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dr^a. Maria Núbia Bonfim Barbosa
Universidade Federal do Maranhão

Ao meu esposo e as minhas filhas,
que tanto sofreram com minha
ausência quando da elaboração desta
pesquisa. Amo vocês!

AGRADECIMENTO

A Deus, por sua grandeza e infinita bondade.

À minha mãe Lindalva, meu porto seguro, que de maneira incondicional acredita em mim e nos meus sonhos.

Ao meu marido Jadson sempre presente com seu companheirismo.

Às minhas filhas, Lara Andressa e Anna Sofia, bênçãos de Deus.

À minha irmã Rosa e ao meu sobrinho Mateus, pelo tempo disponível para estar com minhas filhas.

À minha secretária “Ivete”, pela atenção, disponibilidade e cumplicidade com minhas filhas e minha casa.

À professora Maria Alice, pelas orientações, pelos conhecimentos construídos e pelas reflexões.

A Capes, pela concessão da bolsa de mestrado.

Aos professores Raimundo Nonato e Núbia Bonfim, pelas valiosas sugestões, comentários e críticas que contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

À professora amiga Silvana Araujo, por despertar em mim o desejo de estudar esta temática, e que com sua tranquilidade e imensa sabedoria me conduziu da melhor maneira ao conhecimento.

Aos professores e alunos do curso de Educação Física da UFMA pela confiança depositada e pela participação, cujas reflexões foram determinantes para a consolidação desta pesquisa.

À secretária do departamento de Educação Física da UFMA, Rogéria, pela atenção dispensada e pelo acesso aos documentos do curso.

Aos colegas de classe da 10ª turma, especialmente ao meu amigo Bergson Utta, com quem convivi com muita alegria nesses dois anos de intenso estudo.

À minha amiga Poliana, pela revisão e formatação deste trabalho.

Ao IFMA – Campus Buriticupu, pelas liberações.

Ao GEPPEF, pelos ensinamentos.

A todos (as) que, de alguma forma, contribuíram para a finalização desta pesquisa.

*É pensando criticamente a prática de hoje
ou de ontem que se pode melhorar a
próxima prática. O próprio discurso teórico,
necessário à reflexão crítica, tem de ser de
tal modo concreto que quase se confunda
com a prática.*

Paulo Freire

RESUMO

A prática como componente curricular (PCC) no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Investiga-se a prática como componente curricular e se sua inclusão tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Quanto à metodologia aplicada, a pesquisa é de cunho exploratória do tipo descritiva, cuja proposta metodológica desenvolveu-se através da combinação de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para tanto, assume-se como base as contribuições de Vázquez (1977) acerca da prática numa perspectiva dialética, e o conceito de prática pedagógica, ancorado nos estudos de Veiga (1989; 2000), Fonseca (2005) e Schmidt et al (1999). Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada aplicada ao coordenador, chefe de departamento e sete (7) professores do curso; e, aplicação de questionário a doze (12) discentes devidamente matriculados nos períodos intermediários (5^a e 6^o) e finais (8^o e 9^o). Conclui-se que a PCC não está sendo tratada dentro do referido curso como emana o PPP do mesmo, e que não há entendimento pleno por parte de alunos e professores quanto à referida prática. De acordo com os docentes e discentes entrevistados, a PCC tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática, entretanto, há a necessidade de práticas pedagógicas mais contextualizadas, críticas e reflexivas. Acredita-se que o reconhecimento dessa necessidade é um passo significativo para rescindir as falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a compreensão e transformação da realidade sobre a qual os professores vão atuar.

Palavras - Chave: Formação docente. Currículo. Educação física. Prática como Componente Curricular – PCC.

ABSTRACT

The practice as component curricular (PCC) in the course of degree course in Physical Education of the Federal University of the Maranhão (UFMA). The practice is investigated like component curricular and if his inclusion has been contributing to the overcoming of the dichotomy between theory and it practices in the Course of Degree course in Physical Education of the UFMA. As for the hard-working methodology, the inquiry is of hallmark exploratory of the type descriptive, whose proposal methodological developed through the combination of bibliographical, documentary inquiry and of field. For so much, it takes office like base to the contributions of Vázquez (1977) about the practice in a dialectic perspective and, o concept of pedagogic practice anchored in the studies of Veiga (1989; 2000), Fonseca (2005) and Schmidt et al (1999). For the collection of data there was used the semi-structured interview devoted to a coordinator, chief of department and seven (7) teachers of the course; and application of questionnaire to twelve (12) pupils properly enroled in the intermediary periods (5th and 6º) and you waste away (8th and 9º). It is ended that the PCC is not being treated inside the above-mentioned course as the PPP of the same thing emanates and what there is no full understanding for part of pupils and teachers as for the above-mentioned practice. In accordance with teachers and pupils interviewed to PCC have contributed to the overcoming of the dichotomy between theory and practice, meantime, there is the need of pedagogic practices more contextual, critical and reflexive. It is believed that the recognition of this necessity is a significant step to rescind the faults and gaps in the process of teaching and apprenticeship, making possible the understanding and transformation of the reality which the teachers are going to influence.

Words - Key: Teaching formation. Curriculum. Physical education. Practice as Component Curricular – PCC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Metodologia empregada no estudo	19
Figura 2 – Teorias da Educação Física	79
Figura 3 – Educação Física na Concepção da Aptidão Física	80
Gráfico 1 – Principais atividades de PCC na visão dos alunos	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de graduação da UFMA	20
Quadro 2 – Cursos de graduação da área da saúde	50
Quadro 3 – Componentes da Aptidão Física	82
Quadro 4 – Disciplinas que contemplam a Prática Profissional	105
Quadro 5 – Distribuição da carga horária do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA	106
Quadro 6 – Perfil dos professores entrevistados	111

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Pesquisa e Administração Escolar
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CES	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARFCE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
Consun	Conselho Universitário
CP	Conselho Pleno
CR.P	Créditos Práticos
CR.T	Créditos Teóricos
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EsEFEx	Escola de Educação Física do Exército
ExNEEF	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física
GPA	Grupo de Planejamento Acadêmico
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IES	Instituição de Ensino Superior
JEB's	Jogos Escolares Brasileiro

JEM's	Jogos Escolares Maranhenses
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEEF	Movimento Estudantil de Educação Física
OREALC	Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESu	Secretaria de Educação Superior
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	23
2.1	Concepção de educação para uma sociedade em transformação	30
2.2	As reformas educacionais para o Ensino Superior	36
3	O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DAS DCN's PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO	46
3.1	Diretrizes Curriculares Nacionais: aspectos legais	47
3.2	A organização da matriz curricular na perspectiva das DCN's: ruptura da concepção técnico-linear de currículo	51
3.3	Contribuição das entidades educacionais para a formação profissional	58
4	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	70
4.1	A trajetória da formação profissional em Educação Física: diferentes concepções	73
4.1.1	A Concepção da Aptidão Física	80
4.1.2	A Concepção Crítico-Superadora	82
4.2	A prática como componente curricular: elementos históricos e conceituais	85
5	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA	95
5.1	O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA	99
5.2	Projeto Político Pedagógico	103
5.3	Plano de ensino das disciplinas	108
5.4	A prática como componente curricular na visão dos professores e alunos	110
6	CONCLUSÃO	143
	REFERÊNCIAS	149
	APÊNDICES	159
	ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

O modo de olhar possibilita a passagem da objetividade para a subjetividade, criando inúmeras formas de ver, interpretar os mesmos objetos e, através desse exercício de articular o olhar com o ato de pensar é que o universo do sujeito se amplia. Nesse entendimento, o olhar atíça o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. Isso remete ao entendimento de diferentes paradigmas que, segundo Veiga-Neto (2002, p. 40), funcionam como uma “imagem de fundo, qual uma imagem de um quebra-cabeça”, que serve de base científica a partir da qual se vê e se compreende aquilo que se pode, que é explícito.

Assim, pesquisa seria todo e qualquer ato de investigar na intenção de obter alguma informação, explicação que não se sabe e que se precisa saber de uma determinada realidade. No intuito de avançar o conhecimento, recorre-se ao ato de investigar, cujos questionamentos são provenientes da inserção na vida real. O que demanda o uso de conceitos e teorias que só terão valor se conseguirem funcionar em situações práticas de pesquisa e, sobretudo, romper com a ordem usual e consensual da explicação dos fenômenos sociais, pois se trabalha com um objeto construído, resultado de “um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes do real” (DESLANDES, 2008, p. 33). Uma tradução, uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores.

Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida, cuja resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.

A relevância desta questão deriva do fato de que a educação é um processo universal mediante o qual o conhecimento se produz, se reproduz, se sistematiza e se transmite, disseminando seus resultados na sociedade, tornando o homem um ser social, capaz de pensar e agir segundo a sua cultura. O conhecimento é legitimado pela mediação da intencionalidade do homem, criando condições de intervenção na realidade, tornando-se, assim, um agente de transformação social.

O conhecimento tem sido considerado estratégico para a sedimentação de uma lógica mercantilista que passa a predominar no campo educacional, submetendo o processo de formação de professores às contingências do capital. Essa imbricada relação entre conhecimento e educação como 'condição' de competitividade e progresso traz na sua gênese uma determinada concepção de aprendizagem. O conhecimento, dessa forma, tornou-se também, mercadoria base para a vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital.

A partir dessa lógica, observa-se que, nos anos de 1990, toda política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia, momento em que as agências¹ de abrangência mundial conduzem os princípios e estratégias para o sistema educacional nacional. As questões referentes à política de formação do profissional da educação também sofreram com tais imposições, pois a educação na sua totalidade se apresenta como peça fundamental para compreender essa complexidade de mudanças sociais e tecnológicas e de adaptar-se a ela.

As políticas da educação que se realizaram, a partir de então, estabeleceram reformas dos sistemas educacionais, com ênfase na educação básica e no ensino superior, a fim de permitirem que os sistemas educacionais, em nível nacional e local, as escolas, os professores e o currículo se submetessem às novas orientações dentro desse outro modelo. A discussão sobre os currículos dos cursos de graduação ganha importância no Brasil a partir de 1995 (Governo FHC), prevalecendo a proposta de flexibilidade curricular (eliminação dos currículos mínimos) e avaliação como eixos articuladores na reforma da educação superior.

O primeiro passo para a concretização dessa reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada pela Secretaria de Educação Superior/ Ministério da Educação (SESu/MEC) através do Edital n. 04/97, que convocou as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação, que posteriormente serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

¹ Demarca-se que, a partir de meados de 1996, outros organismos, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial de Comércio (OMC), despontam também no cenário educacional, influenciando as políticas para esse campo (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007).

Ao longo da década de 90, consolidou-se no Brasil uma reforma educacional iniciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, marco político-institucional que traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica. Posteriormente, desencadeou-se o processo de discussão sobre a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (DCN's), através da elaboração de ordenamentos legais entre os quais destaca-se o Parecer n. 09/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP, que trata em específico das DCN's para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A licenciatura, dessa forma, passou a constituir-se em um projeto específico, com terminalidade e integralidade próprias, como determina a nova legislação.

Destaca-se nesta pesquisa, o tratamento dado aos critérios de organização da matriz curricular apontada na Resolução CNE/CP nº. 01 de 18 de fevereiro de 2002, denominada de eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Estas remetem ao conhecimento da realidade prática do aluno e das suas experiências em consonância com a dimensão teórica do conhecimento, o que caracteriza uma formação de professores orientada por situações equipolentes de ensino e de aprendizagem.

É a partir desse conjunto de princípios que se destaca a relação teoria e prática, apresentada como “eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”, conforme Resolução CNE/CP nº. 01/02, cuja carga horária foi garantida pela Resolução CNE/CP nº. 02/02 que determina: quatrocentas horas (400h) de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; quatrocentas horas (400h) de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; mil e oitocentas horas (1800h) de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; duzentas horas (200h) para outras formas acadêmico-científico-culturais.

Os cursos de licenciatura necessitam de atenção por muitas vezes reforçarem a dicotomia entre teoria e prática, em momentos isolados entre si. Um caracterizado pelo trabalho em sala de aula (teoria) e o outro pelas atividades de estágio no término do curso (prática). Segundo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004), a estrutura atual não só

fragmenta, como também separa a teoria e a prática, a pesquisa e o ensino, como também, o trabalho e o estudo. Uma teoria sem embate com a prática acaba sendo reduzida a uma ação repetida sem questionamentos, alienando o sujeito em relação ao seu objeto de estudo.

A pesquisa sobre a prática como componente curricular surgiu de constantes inquietações ao longo de 11 anos na Universidade Federal do Maranhão. No final da década de 90, como discente, a prática na matriz curricular encontrava-se reduzida a um espaço isolado, desarticulado do curso, caracterizada como “Estágio Curricular”. Como docente², diante da implementação do novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, buscou-se atender às exigências da Resolução CNE/CP nº. 2/02, que recomenda a articulação teórico-prática, devendo dispor de quatrocentas horas (400h) de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

A prática, nessa compreensão, deve ser desenvolvida desde o primeiro período por meio de situações contextualizadas que permitam uma ação com reflexão, favorecendo compreensões e transformações em suas realidades, através da observação e reflexão, bem como no seu registro e na resolução de situações-problema.

Assim, tendo como objeto de estudo a prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, esta pesquisa pretende responder as seguintes questões: Qual o trato que o PPP do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA dá às práticas como componente curricular? Como a prática profissional³ foi inserida? Como estão sendo implementadas essas práticas no processo de formação? A inclusão da prática como componente curricular no curso de licenciatura da UFMA tem superado a dicotomia entre teoria e prática?

Nesse sentido, a pesquisa dessa temática faz-se pertinente neste momento em que, além de ser uma questão polêmica registrada nos ordenamentos legais que impôs aos cursos de graduação a reformulação de seus currículos,

² Professora Substituta do Departamento de Educação Física das disciplinas Ritmo e Expressão, Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica, Folclore, Educação Física na Educação Básica II e Estágio Supervisionado II, no período de junho de 2007 a junho de 2009.

³ Para este estudo, considerar-se-ão como sinônimas as expressões: prática como componente curricular (BRASIL, 2002); prática profissional (BRASIL, 2002; SILVA, 2007) e prática pedagógica (VEIGA, 1989; FONSECA 2005; SCHMIDT et al, 1999).

também envolve a essência da prática pedagógica, cuja intervenção profissional se dá, na maioria das vezes, em espaços escolares.

Portanto, a partir dos preceitos estabelecidos nas DCN's em forma de princípios que regem a organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a prática como componente curricular e se sua inclusão tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Para melhor orientar o desenvolvimento da investigação, foram definidos quatro objetivos específicos: verificar na literatura existente a discussão sobre a prática como componente curricular nos cursos de formação de professores; identificar o trato pedagógico da prática como componente curricular no Projeto Político Pedagógico (PPP) desse curso; conhecer como a prática profissional foi inserida na organização curricular; e analisar de que forma a prática vem sendo desenvolvida.

Como princípio metodológico, destaca-se a noção de historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e da realidade como um processo histórico construído, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias existentes no interior de si próprias. O desenvolvimento histórico não é uma evolução linear; a história é sempre um processo complexo em que as partes estão articuladas entre si, em que cada momento faz parte de um processo histórico mais abrangente. Como afirma Gamboa (2007, p. 157) “é um atributo essencial da realidade que se transforma permanentemente”.

O conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Nesse sentido, ressalta-se a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana.

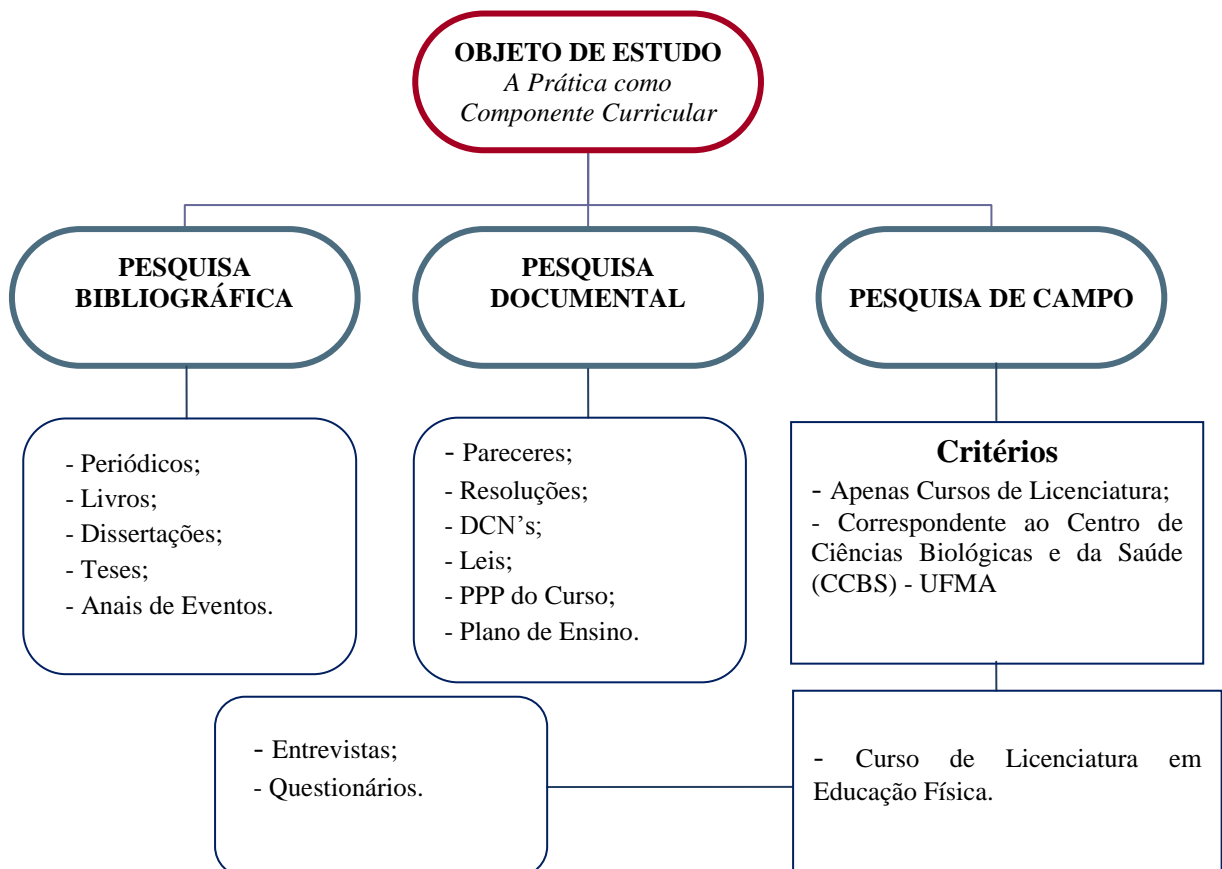
Procurando manter o “rigor científico”⁴ que é exigido em toda pesquisa, expressado pela consciência e preservação da coerência epistemológica (GHEDIN; FRANCO, 2008), optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados possibilitam entender algumas das complexas relações que compõem o objeto em

⁴ Expressão utilizada para designar a consciência e preservação da coerência epistemológica (GHEDIN; FRANCO, 2008).

seu movimento processual e não final. Dessa forma, procura-se enxergar tais fatos e suas relações, evidenciando um caminho de ordenação da realidade investigada, na intenção de compreendê-la em suas múltiplas faces, uma vez que esta é construída e apresenta-se em constante mudança.

Esta abordagem resultou adequada para a pesquisa, pois, conforme afirmam Bogdan e Biklen (2003), exige-se cada vez mais que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Figura 1 – Metodologia empregada no estudo.



Fonte: a autora, 2011

A pesquisa é de cunho exploratório, do tipo descritiva, cuja proposta metodológica desenvolveu-se por meio da combinação de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo (ver Figura 1).

A pesquisa bibliográfica permitiu fundamentar o trabalho a partir de material publicado com a temática em questão, constituído basicamente por livros, artigos em periódicos, dissertações, teses, anais de eventos científicos e informações disponibilizadas pela *internet*.

A pesquisa documental consistiu na análise dos documentos do CNE⁵ e de normas e documentos orientadores que estruturam o PPP do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Foram analisados os conteúdos destes documentos como também dos Planos de Ensino das disciplinas que contemplam a prática como componente curricular por apresentar informações sólidas, além de fornecer um suporte maior para o aprofundamento do objeto de estudo. Visto que, como apontam Lüdke e André (2005), os documentos, que podem ser leis, pareceres, normas, etc, constituem-se fonte rica de informação e de extremo valor na abordagem qualitativa. Tais documentos foram coletados em endereços eletrônicos governamentais, em obras impressas e em publicação eletrônica de periódicos especializados.

Tendo em vista o número expressivo de cursos de graduação em licenciatura na UFMA (ver Quadro 1), a princípio optou-se por realizar uma análise de dois cursos: O curso de licenciatura em Ciências Biológicas e o curso de licenciatura em Educação Física. O critério de seleção desses cursos baseou-se em dois requisitos: primeiro, que os cursos se apresentassem na carreira de licenciatura (BRASIL, 2001); segundo, que estes fizessem parte do CCBS, tendo em vista a formação acadêmica da autora desta pesquisa.

Quadro 1 – Cursos de graduação da UFMA

CENTROS	CURSOS	MODALIDADES
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS (CCH)	CIÊNCIAS SOCIAIS	BACHARELADO
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	LICENCIATURA
	FILOSOFIA	LICENCIATURA
	GEOGRAFIA	BACHARELADO LICENCIATURA
	HISTÓRIA	BACHARELADO LICENCIATURA
	LETRAS	LICENCIATURA
	PSICOLOGIA	LICENCIATURA BACHARELADO
	TURISMO	BACHARELADO
	TEATRO	LICENCIATURA

⁵ Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001; Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, de 19.02.2002.

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS)	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LICENCIATURA BACHARELADO BACHARELADO-LICENCIATURA
	EDUCAÇÃO FÍSICA	LICENCIATURA
	ENFERMAGEM	BACHARELADO-LICENCIATURA
	FARMÁCIA	BACHARELADO
	MEDICINA	BACHARELADO
	NUTRIÇÃO	BACHARELADO
	CIÊNCIAS AQUÁTICAS – OCEANOGRAFIA	BACHARELADO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS (CCSO)	ODONTOLOGIA	BACHARELADO
	ADMINISTRAÇÃO	BACHARELADO
	BIBLIOTECONOMIA	BACHARELADO
	CIÊNCIAS CONTÁBEIS	BACHARELADO
	CIÊNCIAS ECONÔMICAS	BACHARELADO
	CIÊNCIAS IMOBILIÁRIAS	BACHARELADO
	COMUNICAÇÃO SOCIAL	BACHARELADO
	DIREITO	BACHARELADO
	HOTELARIA	BACHARELADO
	PEDAGOGIA	LICENCIATURA
	TURISMO	BACHARELADO
	SERVIÇO SOCIAL	BACHARELADO
	CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLOGIA (CCET)	DESENHO INDUSTRIAL
CIÊNCIAS DA COMPUTAÇÃO		BACHARELADO
ENGENHARIA ELÉTRICA		BACHARELADO
ENGENHARIA QUÍMICA		BACHARELADO
FÍSICA		LICENCIATURA BACHARELADO
MATEMÁTICA		LICENCIATURA BACHARELADO
QUÍMICA		LICENCIATURA BACHARELADO
QUÍMICA INDUSTRIAL		BACHARELADO
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS E AMBIENTAL (CCAA)	AGRONOMIA	BACHARELADO
	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LICENCIATURA BACHARELADO
	ZOOTECNIA	BACHARELADO

Fonte: www.ufma.br

Em resposta ao convite da pesquisa através da Carta de Apresentação (Apêndice A), o curso de Ciências Biológicas não foi contemplado por apresentar a licenciatura integrada ao bacharelado (Anexo A), embora no site oficial da UFMA constem três categorias de carreira. Em visita à coordenação do referido curso, foi esclarecida a informação que, no corrente ano (2011), será oferecido apenas o bacharelado, e a licenciatura somente em 2012, tendo em vista a (re)formulação do PPP que não mais integrará a licenciatura-bacharelado.

Assim, o universo da pesquisa de campo foi composto pelo curso de licenciatura em Educação Física. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a entrevista, aplicada a coordenador, chefe de departamento e professores do curso, do tipo semi-estruturada, pois possibilita explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa acerca do objeto estudado. Utilizou-se também

a aplicação de questionário a 12 (doze) discentes devidamente matriculados nos períodos intermediários (5ª e 6º) e períodos finais (8º e 9º), para verificar se a inclusão da prática profissional no processo de formação de educadores têm contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática.

Nesse entendimento, optou-se por organizar a pesquisa em quatro capítulos. No primeiro capítulo, foram discutidas as complexas transformações marcadas por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais que apontam novos desafios para a educação, em particular a educação superior, exigindo amplas reformas para atender às novas demandas sociais e do mundo do trabalho.

No segundo capítulo, para a compreensão das mudanças ocorridas nas últimas décadas no ensino superior, são apresentadas as concepções teóricas que influenciaram a reformulação das DCN's, através da elaboração de ordenamentos legais que tratam em específico da formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Inserem-se neste capítulo as diferentes concepções de currículo face à organização do ensino superior gerada através da matriz curricular proposta pelo referido documento para os cursos de licenciatura plena, bem como a discussão sobre os embates entre ordenamentos legais e movimentos dos educadores e das entidades científicas. A partir dessa abordagem, no terceiro capítulo, propõe-se a discussão sobre os aspectos históricos da Educação Física no Brasil e a prática como componente curricular, cuja análise será baseada pela categoria práxis (VÁZQUEZ, 1977), pressupondo a mútua dependência entre a teoria e a prática e nas discussões sobre a prática pedagógica (VEIGA, 1989; 2000; FONSECA, 2005; SCHMIDT et al., 1999).

O quarto capítulo apresenta, em um primeiro momento, o campo da pesquisa, a conceituação do tipo de pesquisa, os procedimentos metodológicos, o instrumento de coleta de dados, o processo de análise e discussão dos dados; em um segundo momento, procura-se tecer algumas contribuições para o entendimento da prática como componente curricular presente no curso de licenciatura em Educação Física da UFMA, a partir do PPP do referido curso, dos planos de ensino, entrevistas e questionários aplicados. E, por fim, a conclusão, que se encontra alicerçadas nas análises fundamentadas durante todo o percurso investigativo deste estudo.

2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A partir de análises dos problemas educacionais brasileiros, Raposo (2006) apresenta algumas dificuldades que os sistemas de ensino enfrentam, tais como: a carreira e remuneração docente; equívocos e/ou descasos das políticas educacionais; incompetência e descompromisso político dos gestores; nível socioeconômico e cultural dos pais de alunos, e conseqüente capital cultural com o qual as crianças ingressam nas escolas; entre outros, destaca-se a importância do processo de formação profissional de professores, cuja temática assume relevância, observada na atualidade como mecanismo de intervenção para a melhoria da qualidade de ensino.

Por sua vez, as últimas décadas do século XX e o início deste século XXI têm sido expressivas nas discussões acerca da problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. O fio condutor dessas análises dos processos sociais e das polêmicas contemporâneas continua sendo o das relações capital/trabalho, marcadas por profundas mudanças no campo econômico, político, sociocultural e ideológico.

No campo econômico, a globalização do mercado produz ampla concentração de capital e riqueza, cujo resultado concreto é a exclusão de vários indivíduos que já não contam como força de trabalho e nem como consumidores.

No campo político e sociocultural, destaca-se o discurso de que não existe outra forma de relação social possível e desejável que não sejam as relações impostas pelo capital, difundindo a ideia de que a liberdade do mercado alcança a prosperidade. Nessa lógica, para compartilhar a modernidade, a globalização e a reestruturação produtiva, é necessário esvair-se a esperança de uma sociedade justa, igualitária e solidária, encoberta pela ideia de competência e de produtividade.

No campo ideológico, é produzido um conjunto de noções que constituem uma espécie de nova língua e novos arranjos com a função de afirmar um tempo de pensamento único, capaz de produzir, disseminar, reproduzir e manter a globalização atual. O mundo torna-se unificado, a concorrência se estabelece como regra, a competição é largamente aceita e difundida e a política é estabelecida em função do mercado.

Santos (2008) faz uma importante distinção entre concorrer e competir. Enquanto a concorrência pode até ser saudável sempre que a batalha entre agentes exige respeito a determinadas regras de convivência estabelecidas ou não, a competitividade é uma espécie de guerra em que tudo vale, onde a prática provoca um enfraquecimento dos valores morais e, conseqüentemente, ao exercício da violência. Já a necessidade de competir é legitimada por uma ampla ideologia, na medida em que a desobediência às suas regras implica na perda de posições e, até mesmo, no desaparecimento do cenário econômico. Criam-se novos valores e uma nova ética perversa e operacional face aos mecanismos da globalização.

Nesse viés, destacam-se as noções de globalização, Estado mínimo, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, flexibilidade etc., cuja função é fundamentar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

Esse programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo expandiu-se progressivamente a quase todos os países da América Latina, cuja hegemonia⁶ foi cristalizada a partir da aplicação de um conjunto de mudanças orientadas para afiançar um rigoroso programa de ajuste econômico.

A rigidez do neoliberalismo promovida pelos organismos financeiros internacionais foi assumida pelas elites políticas e econômicas como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar a desordem da economia, assinalando as reformas demarcadas por um sentido inverso às políticas do Estado de Bem Estar-Social acirrando os desvios dos mecanismos naturais do mercado que, conseqüentemente, se tornam responsáveis pela crise.

Segundo Gentili (1998), o princípio fundamental do Estado de Bem-Estar só teve afirmação concreta na Grã-Bretanha (nos anos 1940) com a seguinte conotação: de proteção social básica, como um direito a todos, independentemente da renda dos cidadãos e da sua capacidade de contribuição para o financiamento do sistema. No caso brasileiro, não chegou a se concretizar, face às suas condições históricas que sempre apontaram regulação oriunda dos interesses internacionais e da burguesia nacional.

⁶ O conceito foi formulado por Antonio Gramsci para descrever o tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre o proletariado e outras classes de trabalhadores e exerce-se, essencialmente, no nível da cultura ou da ideologia.

Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas. Os meios acadêmicos e jornalísticos popularizaram esse conjunto de propostas e discursos como o *Consenso de Washington*, que subjaz nas decisões políticas de um conjunto de administrações governamentais que, além da sua heterogênea procedência ideológica, têm aplicado um mesmo receituário para enfrentar e superar os desafios da crise. (GENTILI, 1998, p. 14, grifo do autor).

A partir do documento Consenso de Washington, o neoliberalismo se afirmou como uma doutrina para orientar as reformas sociais. Segundo Gentili (1998), embora essa expressão tenha sido utilizada quase que exclusivamente para fazer referência geral às políticas de ajuste econômico, é possível advogar a tese de que também existe um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais, que, além de ser protagonista dos programas de reformas institucionais (em específico, a reforma educacional), trata também da retórica praticada pelos governos que as impulsionam aspirando sua legitimação.

Essas mudanças, comandadas pelo referido documento, estabelecem estratégias a serem implementadas nos países periféricos para enfrentar a crise do capitalismo e são apresentadas como um conjunto de discursos, ideias e propostas, trazendo consigo o discurso que emerge a noção de globalização num sentido positivo. Um “mundo tal como nos fazem crer” (SANTOS, 2008), como uma espécie de fábula trazendo consigo certo número de fantasias, cuja repetição fortalece sua interpretação e, neste sentido, acaba tornando-se uma base aparentemente sólida. Em cena, ganham espaços no cenário as alternativas de privatização e desconcentração.

De acordo com Leite e Brito (2007), a implantação do neoliberalismo no Brasil foi efetivada nos anos de 1990, período no qual a Constituição Federal de 1988 e suas conquistas sociais tornaram-se alvo do grande capital. Enquanto a população se mantinha resignada diante dos direitos conquistados, processava-se a instauração do novo modelo econômico.

O projeto neoliberal adentrou na conjuntura brasileira em 1992, com Fernando Collor de Melo, baseado no combate à inflação, redução do Estado e ampliação do mercado. Já em 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o neoliberalismo apresentou-se de forma explícita e agressiva, devido às privatizações que favoreceram a abertura da economia para o capital internacional.

Conforme explicita Melo (2004), o neoliberalismo é um projeto de sociabilidade que se consolidou de forma mundial com tendência hegemônica, a partir do final dos anos 70, resgatando e superando preceitos do velho liberalismo que se implantou com força, impulsionado por uma crise econômica internacional. O neoliberalismo está fundado na concepção de mercado como mecanismo natural, histórico e autônomo de regulação econômica e social universal e que reveste o movimento de “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996), fase de internacionalização do capital, com um discurso legitimador de caráter pluralista, democrático e universalista. Esse processo de mundialização implica uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam o seu desempenho e sua regulação.

Ao analisar esse movimento aliado ao processo de institucionalização de uma nova relação entre o estado e a sociedade, Melo (2004) enfatiza a contradição da fase de internacionalização de capital a partir dos anos 80, em oposição a uma visão regulacionista estreita, que procura restringir o desenvolvimento do capital aos modos de regulação nacionais, destacando uma autonomia dos estados-nações como espaços político-econômicos soberanos, criando ilusões sobre a possibilidade de uma associação independente, ou mesmo interdependente, entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Para Behring (2007), o liberalismo, nesse sentido, combina-se a um forte darwinismo social, em que a inserção social dos indivíduos se define por mecanismo de seleção natural. Nessa mesma reflexão, a autora aponta o predomínio do individualismo, o bem estar individual em detrimento do bem estar coletivo, o predomínio da liberdade e competitividade, a naturalização da miséria, o predomínio da lei da necessidade, a manutenção de um Estado mínimo, as políticas sociais, que estimulam o ócio, e o desperdício, que se transforma nos elementos essenciais do liberalismo e que ajudam a compreender a reduzida intervenção estatal. Esses fatores passam a operar em termos de um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema político e social bem distinto, denominado de acumulação flexível, que se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, proporcionando rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual e sugerindo a compreensão do espaço-tempo.

Uma realidade que Mézaros (2008) define como o fim da capacidade civilizatória do capital, em que este, através de sua manutenção das taxas históricas de exploração, tem que destruir os direitos conquistados no contexto das políticas de Estado de bem-estar social, implicando uma nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam o seu desempenho e sua regulação.

O neoliberalismo, de acordo com Draibe (1993), apresenta-se como discurso e como um conjunto de regras práticas de ação, particularmente referidas a governos e à reforma do Estado e das suas políticas. Em matéria de política social, existem algumas razões que dificultam a identificação das proposições neoliberais. Em primeiro lugar estão os motivos de ordem teórica, que acabam reproduzindo, no plano conceitual, um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos a ponto de dificultar a própria auto-identificação. A outra razão diz respeito à dificuldade do seu reconhecimento devido às constantes modificações ao longo do tempo. A terceira razão é que muitas das proposições atribuídas ao neoliberalismo não são efetivamente monopólio daquela tendência, nem mesmo das fontes originais em que parece nutrir-se. Essas três ordens de dificuldades, como ponto de partida, fornecem elementos para o exame e a discussão das concepções neoliberais sobre as políticas públicas de cunho social.

Nesse panorama da sociedade capitalista, a atenção voltada para as questões de cunho social vem sendo expressa como uma forma de regular os conflitos existentes, com a intenção de obter a legitimação da ordem e o consenso social.

Para Leite e Brito (2007), a questão social, como totalidade contraditória, deve ser considerada em uma dupla dimensão: como expressão das desigualdades e antagonismos sociais (pobreza, desemprego, exclusão, miséria etc.) e, ao mesmo tempo, como forma de pressão social (movimentos sociais, organização sindical etc.). As políticas sociais não podem ser pensadas exclusivamente a partir do Estado (como mecanismo de dominação dos grupos no poder), nem a partir da sociedade civil (como produto das pressões e reivindicações dos setores subalternos frente ao Estado); mas devem ser analisadas como uma mediação entre Estado e sociedade civil, depositários de uma dupla característica de coerção e consenso, de concessão e conquista.

Para Saviani (1998), a política social decorre de características da sociedade capitalista, cuja forma econômica centra-se na sociedade privada dos

meios de produção, o que implica a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Como reflexo desse panorama, Brzezinski (2008) aponta a própria história da educação brasileira, que se mostra antagônica e com classes sociais capitalistas bem delimitadas – a dos privilegiados e a dos desafortunados. Isso fica bem comprovado quando o Estado imputa à classe dos desafortunados o não-direito à educação, fazendo proliferar, de maneira compensatória, políticas assistencialistas, e caracterizando o Estado brasileiro como reprodutor servil ao capitalismo internacional.

Todo esse contexto da globalização desencadeou uma série de mudanças, entre elas, o início do processo da reforma do Estado.

A reforma do Estado foi uma tendência mundial, a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital, e expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e costumes nacionais. O modelo neoliberal conduziu a reformas, ocasionando uma série de perdas de direitos e conquistas históricas dos trabalhadores, denominado por Behring (1997) como contra-reforma do Estado, e não uma reforma como apontam seus defensores, em razão de suas medidas terem resultado na desestruturação do Estado (com a redução de sua autonomia em formular e implantar políticas) e na perda de direitos constitucionais, obtidos através de lutas históricas dos trabalhadores.

Na realidade, em consonância com a autora supracitada, o neoliberalismo possui características inconfundíveis como o enxugamento do Estado para o setor social, no qual o Estado se torna mínimo para o social e máximo para o capital; a globalização dissipa ideologias e mundializa mercadorias; proporciona uma maior interferência de outras nações nas empresas nacionais através das privatizações e traz transformações visíveis no mundo do trabalho.

Dessa forma, a crise e a crítica do Estado permitiram o avanço da tese liberal conservadora no campo das políticas sociais, reforçando o processo de reforma do Estado mediante a justificativa da necessária redução do setor público, o que significa privatização.

No que concerne a essa questão, Saviani (1998, p.4) afirma que:

Essa situação atinge o seu paroxismo na conjuntura atual marcada pela hipertrofia dos mecanismos de mercado onde tudo, desde a visão da sociedade até as decisões mais específicas referentes à vida pessoal dos indivíduos, passa pelo crivo mercadológico [...] e o Estado, submetido a

essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social subordinando-a em qualquer circunstância aos ditames da política econômica.

Ou seja, a sociedade civil não é mais a comunidade de cidadãos, mas a comunidade dos produtores e consumidores em relação ao mercado. Para Severino (2006), toda a vida social passa a ser medida e marcada pelo compasso das transações comerciais, em que nem mesmo a educação escapa. As concepções de educação tornam-se reducionistas, pois, ao se preocupar com as demandas do mercado, afetam todos os conteúdos dos currículos escolares, que agirão como “cavalos de Tróia” (SANTOMÉ, 2003) para dissimular concepções politicamente conservadoras e neoliberais.

Sendo assim, observa-se a nitidez estratégica do neoliberalismo em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, configurando o modelo de homem neoliberal em um cidadão privatizado. Consequentemente, não são as necessidades humanas, individuais ou coletivas, nem as pessoas, a prioridade da sociedade capitalista, mas a produção em alta escala com o objetivo de acumular, concentrar e centralizar capital. Correlativamente, minam-se os valores culturais, sociais e morais, enquanto triunfam os valores econômicos e técnico-científicos.

O discurso educacional, em consonância com isso, adquire um tom conservador e tecnocrático e perde a carga ideológica e utópica proveniente da Ilustração, retomada e elaborada pelos movimentos progressistas, para os quais a educação é uma oportunidade de melhorar as desigualdades sociais e o desenvolvimento do cidadão. Assim, por exemplo, é muito mais provável encontrar argumentos, no discurso político-educacional, sobre a *modernização* ou sobre a adaptação ao mercado de trabalho, do que sobre as desigualdades e fracasso no sistema escolar. (SACRISTÁN, 1996, p. 60, grifo do autor).

Coerente com esse projeto de exclusão, o Estado regulador aplica à formação de professores o modelo de competências e excelência pautada na qualidade total, reforçando as necessidades de modernização da economia e do desenvolvimento medidos pela produtividade. Tal princípio, de acordo com Chauí (1999), é orientado por três critérios: Quanto se produz? Em quanto tempo se produz? Qual o custo do que se produz?

A globalização da economia e o avanço tecnológico ampliaram as disparidades sociais, ao invés de proporcionarem a melhoria da qualidade de vida da população. Ao eleger a educação como alavanca da economia do conhecimento,

a globalização, nas palavras de Pacheco (2009, p. 397), institui a “[...] lógica da competitividade na base do pressuposto de que o mundo pode se tornar uma imensa planície, fazendo com que a educação deixe em segundo plano sua missão de formação pública e cívica”.

Diante disso, a educação e os demais serviços públicos são empreendimentos econômicos financeiros a serem conduzidos nos termos das implacáveis leis de mercados. É a partir dessa lógica que será discutida a seguir a reestruturação da educação para um mundo em transformação.

2.1 Concepção de educação para um mundo em transformação

Para compreender o conceito de educação hegemônico numa sociedade capitalista, em contraponto à formação humana, faz-se necessário analisar alguns elementos sobre os modos de produção, tendo em vista que é preciso entender a educação como um processo da natureza humana em suas múltiplas determinações, tanto pelo desenvolvimento das forças produtivas quanto das relações de produção.

Com base no ideário liberal, cujos principais sustentáculos são o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado, toda ação passa a se justificar na base econômica, introduzindo a tese que vai se cristalizar como continuação da ação do Estado liberal. De acordo com Behring (1997, p. 56) “cada indivíduo agindo em seu próprio interesse econômico, quando atuando junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo”. Dessa forma, o mercado livre asseguraria o bem estar através da regulação das relações econômicas e sociais.

Este fenômeno veio se afirmando no contexto da sociedade capitalista em que os processos de formação humana se relacionam aos modelos de organização do trabalho. Para Kosik (1976), o termo *sociedade*, por ser amplo, não permite compreender as estruturas e relações sociais a partir de manifestações fenomênicas e casuais por não atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade.

A sociedade, para Berger e Luckmann (1978), é uma realidade simultaneamente objetiva e subjetiva, onde sua compreensão teórica relativa deve

abranger ambos estes aspectos. É subjetiva pela forma como essa realidade é apreendida na consciência individual e objetiva, como institucionalmente é definida. O indivíduo só torna-se membro efetivo da sociedade quando passa a participar da dialética⁷ da sociedade, ou seja, quando atinge o grau de interiorização⁸ através do processo de socialização.

Sendo assim, a interiorização da realidade implica na possibilidade de transformação dessa realidade, o que remete ao processo da dialética da sociedade, em que um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido como um todo estruturado, orgânico, dialético, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. Segundo Kosik (1976), o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acréscimo sistemático de fatos a outros fatos, é um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, cuja dialética da sociedade é um processo de espiral de mútua compenetração e elucidação dos conceitos. Para Marx (2006), apreender a relação dialética da realidade só é possível quando se analisa as contradições da sociedade, que se apresentam em movimento que nasce das condições de existência social dos indivíduos.

Neste sentido, Marx (2006, p. 47) afirma que:

As relações de produção, na sua totalidade, formam aquilo a que se dá o nome de relações sociais, a sociedade, e, na verdade, uma sociedade num determinado estágio de desenvolvimento histórico, uma sociedade com caráter próprio diferenciado. A sociedade antiga, a sociedade feudal, a sociedade burguesa são conjuntos de relações de produção desse tipo, e cada uma delas caracteriza, ao mesmo tempo, um estágio particular de desenvolvimento na história da humanidade.

Toda formação social revela um modo de produção dominante, cujo processo de produção põe em movimento forças produtivas, existentes em relações de produção definidas. Não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção, ou seja, a reprodução dos meios de produção.

Adorno (1995, p. 43) reforça essa ideia quando afirma que:

⁷ Conceito central da dialética materialista (Heráclito, Hegel e Marx) que “concebe o real como um todo estruturado que se desenvolve e se cria” (KOSIK, 1976, p. 43).

⁸ Para Berger e Luckmann (1978), a interiorização é a aquisição ou interpretação de um fato dotado de sentido.

Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso esforço de conhecimento que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a indústria cultural intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário.

Estas condições materiais de produção modificaram os parâmetros sociais e, ao longo da história da sociedade capitalista, tornam-se reflexo das implicações entre trabalho e educação, que têm sido objeto de estudos em diversas áreas.

Nesse aspecto, uma mercadoria tem um valor porque é um produto de um trabalho social. Segundo Marx (2006, p. 100), “a grandeza de seu valor ou seu valor relativo, depende da maior ou menor quantidade dessa substância social que ela encerra, quer dizer, da quantidade relativa do trabalho necessário à sua produção”. Dessa forma, a relação social do trabalho se reduz à mercadoria produzida; transforma-se em relação entre coisas. Nessa compreensão, Braverman (1981) cita o trabalho como uma atividade que altera o sentido dos materiais da natureza para melhorar sua utilidade, de modo a transformá-la para melhor satisfazer suas necessidades.

Segundo Saviani (1992), o trabalho pode ser dividido entre produção de bens materiais e não materiais. Nesse entendimento, a educação é considerada como trabalho não material por estar relacionada com a produção do saber, isto é, com a produção de ideias, conceitos, valores, habilidades, atitudes, englobando natureza e cultura em um conjunto de produção humana.

Este trabalho é ampliado no modo de produção capitalista, por exigir do trabalhador um conhecimento necessário à produção. Assim, a educação inserida nesse processo de produção do capital, expande-se conjuntamente de forma relevante, na medida em que esse processo do trabalho se torna mais complexo. A educação aparece nesse contexto como mercadoria a serviço da economia capitalista.

A constituição da sociedade capitalista ocorreu no desenvolvimento tanto das máquinas quanto das inovações tecnológicas, nos meios de comunicação e de transporte, cujas modificações afetaram todos os ramos da produção.

A ciência tornou-se cada vez mais financiada aos ditames da produção e do mercado. As constantes inovações introduzidas no mundo do trabalho correspondem à transformação da própria ciência em capital. A sociedade é fortalecida na sua própria estrutura de dominação de classes, tendo o indivíduo apenas como uma peça na engrenagem da máquina social, sendo forçado a se adaptar às funções econômicas.

A ciência não só serve à produção como uma força alheia a que esta recorre, como está em suas próprias entranhas, de seus instrumentos, de suas máquinas, como objetivação ou materialização do teórico no processo produtivo [...] na medida em que a ciência, como forma teórica do conhecimento da realidade, entra necessariamente na própria produção como fator ideal que nela se objetiva e materializa, se converte através dessa objetivação e materialização numa força produtiva direta. (VÁZQUEZ, 1977, p. 222).

Logo, com o advento da maquinaria⁹ e o avanço da produção, houve a necessidade de uma maior organização do processo de trabalho. Nesse prisma, três modelos se destacaram na tentativa de ampliar a racionalização do trabalho e obter um aumento da produção pela intensificação do trabalho humano: taylorismo, fordismo e toyotismo¹⁰.

A relação determinava o aumento da produção a qualquer custo como processo característico desses modelos, já que a produção em massa significaria consumo em massa. Essa relação aprofundou a desqualificação do trabalhador, já que não havia a necessidade do conhecimento de seu desempenho no processo de trabalho, apenas do desenvolvimento de habilidades meramente técnicas. Como resultado, Turmina e Bianchett et al. (2003) diz que se acentuou a alienação do trabalhador e a expropriação do seu saber.

Esse aspecto, presente na organização industrial, atingiu também a instituição escolar na sua forma hierarquizada de estruturação: diretor/gerente,

⁹ Braverman (1981) se reporta a dois aspectos diferentes para compreender tal expressão. O primeiro é definir a máquina em relação a si mesma, como um fato técnico. O outro é por meio de um enfoque social que a define em relação ao trabalho humano e como um artefato social.

¹⁰ O sucesso dos modelos taylorista e fordista aconteceu na medida em que, de forma gradativa, esses modos de organizações transpuseram os espaços das fábricas e atingiram outros espaços sociais, como a escola. Segundo Alves (2000, p. 71), no toyotismo a intensificação da produção de mais-valia e da flexibilização faz com que o trabalhador se torne “ele próprio uma fonte potencializadora de auto-exploração”. Neste modelo, a gestão de qualidade é diferenciada entre trabalhadores e produtos, o que implica mudanças sociais e educacionais.

orientador e supervisor, professores e alunos/trabalhadores. Muitos de seus fundamentos ainda permanecem na atualidade, como a preocupação constante com o tempo produtivo e a busca permanente pelo controle do trabalhador.

A educação, conforme Severino (2006), é um processo inerente à vida dos seres humanos, intrínsecos à condição da espécie, uma vez que não envolve apenas uma memória genética, pressupõe, também, uma memória cultural. O existir histórico dos homens realiza-se objetivamente nas circunstâncias dadas pelo mundo material (natureza física) e pelo mundo social (a sociedade e a cultura) como referência externa de sua vida.

No entanto, essa condição objetiva do seu existir concreto está intimamente articulada à vivência subjetiva, que é o processo que permite aos homens atribuir significações aos dados e situações de sua experiência do real. É servindo-se de seus elementos de subjetividade que a prática educativa prepara para um mundo de trabalho e para a vida social.

Para Libâneo (1991), o processo educativo é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina os objetivos e lhe provê condições e meios de ação. Assim, pode ser uma instância social na medida em que trabalha na formação de novas estruturas mentais e costumes necessários para que as pessoas possam compreender, acompanhar e impulsionar as mudanças sociais, atingindo os aspectos não só políticos, mas também sociais e econômicos. Em consonância, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 102-103) afirmam que:

[...] a educação é tanto um direito social básico universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações [...] Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural.

Há uma estreita relação entre educação e empregabilidade, em que prevalece o paradigma de produção capitalista expressos na polivalência e flexibilidade profissional, trazendo determinações do mundo do trabalho e da educação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no

processo produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia em busca de competitividade. Nesse sentido, essa articulação

responde adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regem pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. (KUENZER, 2001, p. 57).

O principal impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho se dá na relação entre o homem e o conhecimento do trabalhador. Desta forma, a pouca escolaridade e a experiência vasta, que desenvolvia a capacidade de memorizar conhecimentos e de repetir ações em uma determinada sequência, não respondem mais às necessidades desse trabalho. Em decorrência, passa-se a exigir um trabalhador que tenha mais conhecimentos e que saiba se comunicar adequadamente, além de saber trabalhar em equipe e avaliar seu próprio trabalho: “[...] adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente” (paradigma da produção flexível). (KUENZER, 2001, p. 57).

A educação ganha ênfase, nesta teoria, não só por ser um componente importante no desenvolvimento de um país, mas também por ser uma das formas mais duráveis de capital reproduzível, ou seja, os conhecimentos adquiridos no período da escolarização se constituem em uma forma de capital durável, com vida relativamente longa. A educação se torna elemento primordial dentre as políticas e estratégias de desenvolvimento econômico, social e cultural, para o enfrentamento da concorrência em uma economia globalizada, que destaca a qualificação do trabalho como saída para o (des)emprego, aliada à implementação nos currículos de uma educação por competências para o mercado.

É na década de 1990, segundo Cattani e Holzmann (2006), que acontece a revitalização da teoria da educação por competências relacionadas diretamente com a gestão do trabalho, a qual focaliza a segmentação do mercado de trabalho, a capacitação técnica, a flexibilização e a qualidade total.

A educação por competências se consolidou no Brasil a partir da LDB nº 9394/96, valorizando as competências necessárias ao exercício profissional. Dessa

maneira, a educação passa a ser difundida e defendida pelas mais variadas instâncias como algo fundamental e insubstituível.

Observa-se ainda, nesta perspectiva, a transformação da educação num negócio submetido à lógica do mercado, onde a formação passa a ser determinada pela iniciativa empresarial e voltada a interesses particulares e localizados, além de agregada e subserviente ao fortalecimento da sociedade capitalista.

Portanto, nesta ótica empresarial, Chesnais (1996) afirma que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Neste sentido, a formação de professores tem sido considerada estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista, que passa a predominar no campo educacional e submete o profissional da educação às contingências do capital.

Desta maneira, no próximo tópico discutiremos as reformas educacionais para o ensino superior, enquanto estratégia fundamental para atender às novas demandas sociais, justificando os questionamentos e pressões configuradas pela educação no Brasil.

2.2 As reformas educacionais para o Ensino Superior

Como observamos, as características da educação, de maneira geral, estão intimamente relacionadas com o processo de globalização e com as determinações implementadas pelas orientações dos organismos internacionais de financiamento, cujas proposições têm estimulado uma lógica que prioriza a demanda de mercado (relação custo-benefício).

Essas orientações defendem a qualidade total que exige um trabalhador multiquificado, com inteligência prática adquirida por meio da apropriação do saber-fazer (concepção tecnicista da educação) em detrimento de padrões de qualidade, socialmente referendada e norteada por valores democráticos (universalidade, dignidade, respeito, justiça, honestidade, entre outros) enfatizados pelos movimentos de educadores e entidades científicas na produção de conhecimento na área educacional.

As buscas por metas para a educação submetem-na à necessidade de integrar os países na economia mundial, transformando-a de bem público em bem econômico. Com essa forte influência, tanto a educação quanto o conhecimento passam a ser entendidos como mercadorias, fatores de produtividade econômica.

Essa realidade histórica vem sendo balizada por um processo intenso de reformas, que é justificada pela busca de uma melhor qualidade, transformação, fazendo crer na sua linguagem política como estratégia viável para melhorar a oferta educacional.

Para Sacristán (1996), o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem para a justificação das reformas e das políticas educacionais, que se nutrem de motivações muito diferentes: crise de crescimento dos sistemas escolares universalizados; pressão eficientista na utilização dos recursos, aumentando os controles sobre o sistema e seus componentes (qualidade entendida como rentabilização no uso de meios para obter produtos tangíveis); e transformação real através das práticas cotidianas.

Daí decorre a tendência de aclamar qualquer movimento com programas de reformas educacionais. Por isso, existe mudança e inovação quando se propõem reformas; do contrário, é como se não houvesse uma política para a educação.

Essa política de transformação educacional, a partir do uso retórico-político das reformas, traduz esse mecanismo de reprodução e:

[...] faz com que sejam realmente poucas as que deixam profundo efeito no sistema e, sem dúvida, que muitas outras pretendidas reformas não tenham outro valor que o ritual e litúrgico e sobre as quais se pode perguntar, ao fim de pouco tempo, o que terão deixado, além de confusão e desmobilização. (SACRISTÁN, 1996, p. 53).

Várias razões elucidam esta limitação nas estratégias de reforma. Uma delas diz respeito às transformações que se dão na administração e na gestão do poder de decisão entre os diferentes grupos ou diferentes instâncias.

[...] ao lado da tendência democratizadora que transfere poder às instâncias intermediárias, onde protagonistas e consumidores da educação podem manifestar suas opções, vai-se assentando um discurso que, como um traço da pós-modernidade, destaca a diferença do singular, perda talvez a esperança das transformações do sistema geral e dos grupos, para centrar-se na importância de atender às particularidades. (SACRISTÁN, 1996, p. 70).

Nesse âmbito, o Estado passa a gerenciar os aspectos da realidade educacional em todos os níveis do sistema, pois, conforme apontado anteriormente, o conhecimento e a informação se tornam valores importantes para o mundo globalizado, já que são considerados como forças produtivas diretas que comprometem o desenvolvimento econômico. Em resumo,

[...] implica-se nessa concepção a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado. (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 14).

Os valores proclamados de justiça, equidade, dignidade humana, solidariedade e distribuição de riqueza e do capital cultural vão sendo substituídos pela preocupação, eficácia, competitividade, busca de resultados tangíveis e ajuste às necessidades do trabalho e da economia, etc., os quais transformaram toda a educação brasileira (de maneira especial a de nível superior) em um grande trunfo para as empresas investirem.

Conseqüentemente, a própria concepção da educação como consumo conduzirá a preocupar-se menos com as condições do ensino recebido pelos estudantes e muito mais com os resultados finais, submetendo-se às exigências estabelecidas, desde que com isso se tenham mais oportunidades de êxito. Debates “ideológicos” como o do ensino público versus ensino privado ou o da igualdade de oportunidades, a humanização das relações pedagógicas, a diminuição do controle sobre os alunos e toda a pretensão de transformação das práticas educacionais em direção a modelos mais de acordo com critérios e qualidade interna, todos esses temas perdem terreno. Privilegiam-se as funções externas do sistema escolar em relação à economia e ao mercado, obscurece-se a função de equalização e se concentram os esforços em reformas internas do sistema que estejam voltadas para essas funções externas. (SACRISTÁN, 1996, p. 62).

Por outro lado, o referido autor também faz referências positivas na linguagem das reformas ao eleger tal estudo como fonte atraente e importante para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico no qual surgem. Além disso, o estudo representa um meio valioso de conhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que aponta reflexos do comportamento da totalidade desse sistema e de seus componentes, diante dos programas que se pretende implantar. Esses programas

podem servir de provocação ao sistema que já existe e fornecer razões para tornar evidente sua realidade e sua dinâmica.

Implica-se nessa concepção a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, tornando-a capaz de responder as demandas contextuais para que os países possam se integrar e atender às novas exigências emanadas do atual padrão de acumulação capitalista.

Todos esses conjuntos de fatores apresentados, além de outros, implicam em novas demandas para os sistemas de ensino superior, tendo em vista seu significativo papel na produção do conhecimento. Esses sistemas têm se voltado mais para a produção, a transferência e a propagação do conhecimento, cujo objetivo principal é explicitado nas palavras de Barbalho (2007, p. 54), como:

[...] oferecer às sociedades o suporte necessário para o controle do conhecimento avançado, pertinente a cada época, bem como lhes proporcionar os meios adequados e eficazes de como exercer esse controle no sentido de promover a integração e a unidade das nações, favorecendo, dessa forma, suas condições reais de competitividade e de crescimento [...] na economia mundializada sustentada pela aplicabilidade do conhecimento, o qual propicia a mobilidade social e, em decorrência, maiores condições de ingresso no mercado de trabalho.

Afinal, qual é o verdadeiro lugar, papel e função da educação superior? De que forma os fatores externos exercem, influenciam e determinam a dinâmica de sua transformação? A reflexão acerca dessas questões requer uma breve discussão sobre os significados que fundamentam as estratégias políticas implementadas para o desenvolvimento do ensino superior, uma vez que tem sido atribuído, a esse nível de ensino, valor fundamental para o progresso do mundo em desenvolvimento.

As recomendações globais para o ensino superior são elencadas por Barbalho (2007), com destaque para aquelas que orientam sobre a expansão (ampliação do acesso e de matrículas), a diversificação das instituições, a diferenciação dos cursos e a internacionalização do ensino superior (cooperação internacional focada nos programas de estudo). Foram criadas novas instituições públicas de ensino com o propósito de superar questões demandadas pelo aumento da matrícula, como também o crescimento da população urbana e escolarizada.

Nesse contexto, a rápida expansão do sistema de ensino superior também contribuiu para a definição de mecanismos de controle e avaliação,

ajustando seus currículos e sua estrutura, e buscando atender às questões da ordem capitalista.

Entretanto, os anos de 1990 apontam uma nova perspectiva no que se refere ao acesso no ensino superior, tendo em vista a implementação de ações que viabilizaram as reformas educacionais nesse período, época em que os governos aplicaram a máxima neoliberal com a participação mínima do Estado, o qual se distanciava da implementação da educação como bem público e direito de cidadania.

Tais mudanças concebem alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão, assim como as políticas públicas, particularmente as políticas educacionais, em sintonia com os organismos internacionais, considerados os principais protagonistas destas reformas por garantirem a rentabilidade do sistema capital. Assim, há uma conexão plausível entre educação e produtividade, pautada em uma formação que prioriza a lógica do mercado e que propõe um novo paradigma de conhecimento, o qual se define pela sua operacionalidade e pelo seu caráter instrumental.

Autores como Frigotto e Ciavatta (2003), Cabral Neto e Rodriguez (2007) e Mancebo (2009), apontam os organismos internacionais como amparo para as reformas dos Estados Nacionais. A partir dessa lógica, observa-se que nos anos de 1990 toda política educacional brasileira passa a ser orientada pelas proposições extraídas da Conferência Mundial de Educação para Todos, momento em que as agências de abrangência mundial, como UNESCO, PNUD, BM e UNICEF, colocam-se como regentes do sistema educacional nacional, formulando uma série de recomendações direcionadas aos gestores da política educacional. Entre elas, evidencia-se a ênfase no papel da educação para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial de Comércio (OMC) vai estabelecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das empresas transnacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, CEPAL, e, no plano educacional, a OREALC. Contribuíram ainda, num plano mais geral, a participação do FMI, do BID e do Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA).

As implicações desses organismos são diversas, como o direcionamento dos países na adoção de medidas ditas modernizadoras, que também levam o

Estado a assumir, de forma mais explícita, uma função de mediação e de adequação às prioridades externamente definidas.

Como citamos anteriormente, o processo de reformas ocorre dentro de um determinado contexto histórico e é sustentado por sistemas de propósitos comuns a uma mesma região e circulam em várias áreas.

O que foi apresentado até então, leva a considerar que as alterações provocadas pelas políticas educacionais no Brasil não podem ser compreendidas sem o entendimento das raízes históricas e econômicas que balizam o cenário atual das transformações do mundo atual. Parece ser vital considerar os processos que envolvem este cenário, principalmente quando se almeja conhecer o contexto em que se apresentam as políticas para a educação superior. (FRONZA, 2009, p. 20).

É nesse processo que as reformas educacionais, desencadeadas na América Latina, buscam “[...] construir consensos regionais e conceber um projeto homogêneo de educação para todo o continente”. (CABRAL NETO; RODRIGUEZ, 2007, p. 15).

O papel que esses organismos exercem no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil, é disseminar em seus documentos, entre outras medidas, uma nova orientação de educação pautada na sua privatização e mercantilização.

Esse complexo processo de reformas teve por base alguns elementos centrais, dentre os quais se destacam: a descentralização que implica na redução da ação do Estado em relação à promoção de políticas sociais (criando-se, por um lado, uma aparente e relativa autonomia; por outro, a adoção de fortes mecanismos de controle); a criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; e as novas formas de gestão dos sistemas de ensino.

Segundo Catani et al. (2001) sobre o ensino superior, as questões teóricas centrais não parecem ter sido suficientemente consideradas pelas políticas educacionais em curso no país, que destacavam a política relativa aos currículos dos cursos de graduação, implantada pelo MEC, a partir da aprovação da nova LDBEN n. 9.394/96.

Deve-se registrar que os embates na disputa entre projetos antagônicos de educação e sociabilidade, conduzidos, por um lado, pelos setores privatistas e, por outro, pelos movimentos sociais, iniciaram-se no governo do presidente

Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A síntese dessas contradições foi solidificada na aprovação de legislações e regulamentações afinadas com o projeto de educação tão almejado.

Nesse entendimento, Fronza (2009) afirma que o longo período transcorrido entre a sanção da Constituição Federal de 1988 e a nova LDBEN nº. 9.394/96 deveu-se à presença de diferentes projetos educacionais em disputa, na qual o texto aprovado restringia os direitos consagrados expressos na Constituição, documento que reformula as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, expressando, assim, a alteração da relação de forças ocorridas na sociedade.

Vale destacar que a LDBEN, aprovada em 1996, é uma das reformas ocorridas no Estado brasileiro no bojo das transformações que acometeram as esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, assim como a natureza das relações entre essas diferentes esferas.

Observa-se que além da expansão do ensino, uma das suas finalidades foi a adequação da educação às mudanças da lógica de regulação capitalista, cuja necessidade de reforma foi formulada pelas deficiências do sistema educacional, à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais que alteraram a estrutura do Estado e das relações sociais, no âmbito da nova ordem mundial.

Ao longo da sua tramitação, o texto aprovado da lei incorporou vários dispositivos, tanto de maneira geral quanto ao que diz respeito à educação superior. Além dos dispositivos constantes na LDBEN nº. 9.394/96, a educação superior foi objeto de projetos de lei e decretos, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 1980 e 1990, que reformaram a educação superior no Brasil.

Em relação à educação superior, a LDBEN reservou um conjunto de princípios que indicam alterações para este nível de ensino, balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização, presentes nesta legislação, e, de outro, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos uniformizados.

Logo no ano seguinte ao da promulgação da LDB 96, os Decretos nºs 2.306/97 e 3.860/01 possibilitaram novos formatos ao sistema de ensino superior, ao projetarem importantes modificações no quadro até então existente. Dentre outros aspectos, os decretos permitiram uma flexibilização da organização acadêmica das instituições, que doravante poderiam adotar

quatro formatos diferentes: universidades, centros universitários, faculdades integradas e, por fim, faculdades, institutos superiores e escolas superiores isoladas [...] que receberam o privilégio da autonomia [...] sem a contrapartida exigida das universidades, de manterem o princípio constitucional da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão. (MANCEBO, 2009, p. 17).

Efetivamente, tem-se o crescimento do número de instituições privadas divulgado pelos dados do Censo da Educação Superior¹¹. A predominância das universidades públicas sofreu modificação no período de 2005-2006 (NASCIMENTO; MELO, 2009). O Censo revela uma expansão das matrículas, de forma mais intensa, nas faculdades, escolas e institutos superiores, demonstrando uma aproximação da educação superior do estado com a tendência nacional, cuja hegemonia pertence ao setor privado, tanto na oferta quanto na diversificação de cursos, conforme promulgação da LDBEN n. 9.394/96, em que a expansão se define pelo aumento no atendimento e diversificação dos cursos.

[...] Demonstra-se, assim, que a política de formação de professores preconizada pelos organismos internacionais e em implantação no país está mais preocupada com os aspectos pragmáticos do que com uma sólida formação para os professores da educação básica, com a reflexão sobre a prática. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação. (FREITAS, 1999, p. 28).

Como desdobramento desse cenário, a educação assume o modelo gerencial, que, segundo estudos de Mancebo (2009), Maués (2008), Frigotto e Ciavatta (2003) e Catani et al. (2001), apresenta como referência básica o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais de autonomia e de participação. Em consonância com os autores supracitados, Chauí (1999) afirma que a universidade é transformada em uma “organização administrada”, e, como consequência,

[...] a universidade perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a

¹¹ Ver: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>.

universidade tem 'autonomia' para 'captar recursos' de outras fontes, fazendo parcerias com empresas privadas. (CHAUÍ, 1999, p. 216).

É importante registrar que, no Brasil, essa reconfiguração gerencial da educação superior encontrou fundamentação na reforma do Estado, conduzida pelo governo de FHC desde 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), liderado pelo ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Na perspectiva desse Plano Diretor,

[...] a educação superior deveria ser identificada como uma atividade pública não-estatal, portanto, um serviço a ser prestado por instituições públicas e privadas, o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público (direto ou indireto) para as instituições privadas e o financiamento privado para as públicas; as instituições federais seriam transformadas em organizações sociais e o financiamento público para as IES públicas seria efetivado a partir do estabelecimento de contratos de gestão. Embora o ministro Pereira não tenha conseguido transformar as universidades públicas em organizações sociais, conseguiu impor a mesma lógica daquelas organizações públicas de direito privado, por meio de procedimentos induzidos por sua proposta de reforma gerencial do Estado. (MANCEBO, 2009, p. 18).

As medidas implantadas ao longo da década de 1990, assim como as políticas implementadas pelo governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), buscam institucionalizar a crescente dependência das universidades públicas aos interesses empresariais, como as reformas curriculares utilitaristas e pragmáticas, impondo uma lógica mercantil e produtivista no desenvolvimento de suas atividades e cumprimento de seu papel social. O avanço dessas políticas sobre as universidades públicas tem sistematicamente impactado o trabalho docente, reconfigurando, desse modo, o próprio conceito de docência e pesquisa.

A partir de então, a nova legislação educacional no Brasil acena para a formação de professores como elemento central das reformas educacionais. A LDBEN nº 9.394/96, marco da institucionalização das políticas educacionais, ao tratar das atribuições dos professores, evidencia, em seu artigo 13, a delimitação de seu campo de atuação e a determinação das competências profissionais. Nos termos desse artigo, o professor é aquele profissional a quem se confiam ações no plano da instituição escolar, como participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, mas também é aquele capaz de colaborar com atividades de articulação da escola com a família e a comunidade. Para Castro e Lauande (2009, p. 159), “esse tipo de formação exige a construção de competências

que permitam ao professor a compreensão das questões envolvidas no trabalho, a autonomia para tomar decisões e responsabilizar-se pelas suas ações”.

Entretanto, é no Título VI da LDBEN nº. 9.394/96 *Dos profissionais da educação* que a lei define os fundamentos, delimita os níveis e o local da formação de professores da educação básica, e flexibiliza o ensino superior, tais como: a ampliação e a variação do *lócus* de formação e o direcionamento de novas práticas e exigências, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais da área.

De acordo com Castro e Lauande (2009), a LDBEN, ao optar pela generalidade e flexibilidade, subtende que não existe um modelo de formação de professores, mas modelos que se diferenciam pelas concepções de educação e de sociedade, em cada desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse entendimento, concordamos com Catani et al. (2001, p. 72) quando afirmam que:

[...] as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal.

No campo da reforma do ensino superior, observa-se que o objetivo geral que vem orientando as diretrizes curriculares dos cursos superiores é a flexibilidade da estrutura dos cursos de graduação, em consonância com a lógica do mercado que direciona o projeto educacional neoliberal.

No próximo capítulo, apresenta-se o processo de reformulação das DCN's para os cursos de graduação em nível superior e curso de licenciatura, a partir da matriz curricular proposta pelo referido documento, bem como o posicionamento dos movimentos dos educadores e entidades científicas da educação e da Educação Física, frente a essa nova demanda expressa nos ordenamentos legais.

3 O PROCESSO DE REFORMULAÇÃO DAS DCN'S PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO

No Brasil, conforme descrito anteriormente, a partir dos anos de 1990, as reformas educativas são direcionadas para a produtividade, eficácia e excelência, com o objetivo de articular a educação às novas demandas do mercado de trabalho e construir, dessa forma, novos perfis profissionais. Paralela a essa ação, são introduzidas políticas de avaliação em todos os níveis de ensino, constituindo-se a avaliação como mecanismo de controle e instrumentalização das práticas reformistas empreendidas.

O desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, segundo Maués (2003), tem como finalidades a reorganização institucional e a descentralização da gestão; o fortalecimento da autonomia das escolas (pedagógica, curricular, financeira); e, a melhoria da equidade e qualidade.

Entre as implicações do contexto citado acima, destacamos o processo de reformas curriculares no ensino superior, mais precisamente a reformulação das DCN'S para os cursos de graduação, enquanto política adotada pelo governo brasileiro, configurada na forma de legislação educacional. As mudanças significativas acontecem no campo do currículo e, assim, estabelecem novas exigências e práticas, tanto para as instituições formadoras quanto para os profissionais que trabalham com a formação docente. Essas proposições visam uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais.

Dessa forma, ao aprovar as DCN's para os cursos de graduação, o CNE buscou garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior na elaboração de suas propostas curriculares, em consonância com a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), que define nos objetivos e metas: [...] 11. *Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem [...].* (BRASIL, 2008, grifo do autor).

O termo Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação aparecem, pela primeira vez, em um ato normativo de 1995, na Lei nº 9.131, que altera os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61. Nessa primeira versão da

LDBEN, publicada em dezembro de 1961, os currículos para os cursos de graduação no Brasil eram regidos pelos currículos mínimos e tinham o intuito de facilitar as transferências entre instituições, garantir qualidade e uniformidade mínima aos referidos cursos.

Embora as DCN's já estivessem contempladas no aparato jurídico em 1995, é na LDBEN nº 9.394 de 1996 que as diretrizes passam a ser mais esclarecidas e regulamentadas por textos expressos na forma de pareceres e resoluções. Estes documentos estabelecem princípios orientadores para a formação profissional e critérios para a organização da matriz curricular, não mais especificando conteúdos mínimos, conforme discutiremos a seguir.

3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais: aspectos legais

Os currículos dos cursos de graduação vinham sendo elaborados a partir da concepção de currículo mínimo, que teve por base os padrões taylorista-fordista de produção e implicava em um processo de formação para determinada atividade, visando garantir um procedimento linear de qualidade e uniformidade, direcionado para a obtenção de um diploma.

Em contraposição a essa perspectiva, surgiram as DCN's a partir de uma série de princípios que deveriam assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida nos diferentes cursos de graduação. Dentre esses princípios, destacam-se:

[...] ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados. (CATANI et al., 2001, p. 74).

Tais princípios resultaram em reformulações profundas nos cursos de formação superior, pois as DCN's substituíram as disciplinas obrigatórias contempladas pelos currículos mínimos e pelas habilidades e competências a serem desenvolvidas durante todo o curso de formação. Nessa compreensão, os cursos perdem seu caráter preponderantemente informativo (currículo mínimo) e passam a

se caracterizar como processos formativos (diretrizes), que visam ao desenvolvimento de capacidades necessárias ao domínio do conhecimento e desempenho profissional.

A orientação geral por parte do Ministério, no que se refere à elaboração das diretrizes curriculares, foi de que as diretrizes deveriam permitir uma flexibilidade na construção dos currículos plenos, privilegiar áreas de conhecimento em vez de disciplinas e contemplar diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento. (TAFFAREL e LACKS, 2003, p. 2).

A flexibilidade, conforme apontam as DCN's, é considerada como elemento primordial para o alcance da qualidade por permitir a elaboração dos PPP's, considerando suas especificidades, características e regiões nas quais as instituições de ensino estão inseridas, perfil do corpo docente e discente, necessidades sociais, entre outros.

Entre os diversos documentos oficiais que balizam as diretrizes curriculares, identificamos alguns pareceres cujas proposições merecem destaque, já que ampararam a consolidação do novo discurso sobre os currículos de graduação.

No Parecer CNE/CES nº 776/97 (BRASIL, 1997) consta que as Diretrizes Curriculares se constituem em orientações para a elaboração dos currículos, que devem ser respeitadas por todas as instituições de ensino superior, de forma a assegurarem a flexibilidade e a qualidade da formação a serem oferecidas, quais sejam:

- a) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- b) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que irão compor os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- c) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

- d) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa superar os desafios de condições renovadas de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- e) Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- f) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- g) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- h) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Esse Parecer defende a redução ou o enxugamento dos cursos de graduação, sem negligenciar uma sólida formação geral paralela à formação diferenciada, com valorização às atividades de extensão e pesquisa. Ainda segundo Camargo (2009, p. 218), nesse Parecer houve:

[...] a revisão da fixação de currículos mínimos, o que, segundo os legisladores, ocasionou uma rigidez excessiva, que se revela incompatível com a atualidade; a crítica feita a esta fixação detalhada, de acordo com a interpretação dos legisladores, trouxe como consequência a ampliação do tempo de duração dos cursos, o que pode ter dificultado sua conclusão, em face de seu prolongamento desnecessário.

No mesmo ano, o Edital nº 4/97 da SESu/MEC convocou as IES a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação e discutirem acerca das orientações básicas para a elaboração das mesmas. Fruto da convocação desse Edital, a SESu/MEC recebeu em torno de mil e duzentas propostas diferenciadas, que foram sistematizadas por trinta e oito comissões de especialistas.

Esse processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação consolidou a formação para três categorias de carreiras:

bacharelado acadêmico, bacharelado profissionalizante e licenciatura. Por sua vez, a licenciatura passa a ser constituída por um projeto específico, superando a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”¹².

Em 2001, um novo parecer foi aprovado, o Parecer CNE/CES nº 583/2001 (BRASIL, 2001), o qual confirmou os princípios contidos no anterior e propôs a necessidade de estabelecer uma resolução, que deliberassem a duração, a carga horária e o tempo de integralização dos cursos, bem como a definição de elementos que devessem constar nas diretrizes de cada curso, como: perfil do formando, egresso, profissional; competência, habilidades, atitudes; habilitações e ênfases; conteúdos curriculares/ organização do curso/ estágios e Atividades Complementares (AC); e acompanhamento e avaliação.

Assim, foram recebidas mais de mil propostas diferentes, sistematizadas por uma comissão de especialistas. Desde então, para cada curso de graduação vigente no país, são elaborados pareceres e posteriormente aprovadas resoluções. A partir do ano de 2001, os primeiros cursos a terem suas DCN's aprovadas foram os da área da saúde conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Cursos de graduação da área da saúde

CURSO	PARECER CNE/CES	RESOLUÇÃO CNE/CES
Enfermagem	Parecer nº 1.133/2001	Resolução nº 3/2001
Nutrição	Parecer nº 1.133/2001	Resolução nº 5/2001
Fisioterapia	Parecer nº 1.210/2001	Resolução nº 4/2002
Fonoaudiologia	Parecer nº 1.210/2001	Resolução nº 5/2002
Terapia Ocupacional	Parecer nº 1.210/2001	Resolução nº 6/2002
Farmácia	Parecer nº 1.300/2001	Resolução nº 2/2002
Ciências Biológicas	Parecer nº 1.301/2001	Resolução nº 7/2002
Biomedicina	Parecer nº 104/2002	Resolução nº 2/2003
Educação Física	Parecer nº 138/2002 reexaminado pelo Parecer nº 58/2004	Resolução nº 7/2004

Fonte: BRASIL (1997)

Segundo Fronza (2009, p. 31), esse mesmo Parecer nº 583/2001 ressalta, por meio da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, “que é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias,

¹² O modelo de formação 3+1 previa três anos de formação para obtenção do título de bacharel, e um adicional para o curso de Didática e a obtenção do título de licenciado.

com os parâmetros ou padrões curriculares, que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios”.

Nessa concepção, as diretrizes assumem dimensões normativas e reguladoras para atingir uma finalidade maior: apresentar, com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, amplos princípios orientadores e diretrizes para uma política de formação de professores, tanto para a sua organização no tempo e no espaço, quanto para a estrutura dos cursos. Além disso, busca também estabelecer consonância entre a formação de professores, os princípios prescritos pela LDBEN, as normas instituídas nas DCN's para a educação básica, bem como as recomendações dos PCN's e Referenciais Curriculares para a educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação.

3.2 A organização da matriz curricular na perspectiva das DCN's: ruptura da concepção técnico-linear de currículo

As Diretrizes Curriculares concebem a organização curricular como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e superior, ensejando um profissional capaz de se adaptar às novas e emergentes demandas. Tal concepção difere dos currículos mínimos, que pretendiam um profissional preparado e resumiam a formação como resultante de uma grade curricular com conteúdos mínimos obrigatórios. Porém, “as Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro lado, ser compreendidas como mecanismos de ajustes e aligeiramento da formação” (CATANI et al., 2001, p. 75), diminuindo o tempo de duração dos cursos como reivindicam as escolas particulares.

O Parecer nº. 09/2001 do CNE/CP, que trata em específico das DCN's para a formação de professores da educação básica, nível superior e cursos de licenciatura, perpassa por discussões a serem enfrentadas no campo institucional e curricular. No primeiro, temos a segmentação e a descontinuidade na formação dos alunos da educação; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; isolamento da escola de formação; e distanciamento entre as instituições de formação de professores com os sistemas de ensino da educação básica. No

segundo, desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos; falta de oportunidade para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita da prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades dos níveis e/ou modalidades, e das etapas da educação básica, que compõem o quadro curricular de ensino.

Esse Parecer indica, ainda, as seguintes diretrizes para as IES: pensar formas inovadoras de organização dos conhecimentos para além da organização em disciplinas; promover atividades coletivas e interativas de comunicação entre os professores em formação e os professores formadores; incentivar estudos disciplinares que possibilitem a inter-relação entre os conhecimentos mobilizados na formação; articular a formação comum com a formação específica; articular os conhecimentos educacionais e pedagógicos com os conhecimentos de formação específica; e articular teoria e prática desde o início da formação.

Com a questão da flexibilização na organização curricular e a concepção de que não se procura mais um profissional preparado, mas um profissional apto às mudanças e adaptações, percebe-se a indicação de um currículo para o ensino superior mais flexível em sua organização, buscando atender à diversidade de carreira,

[...] com a proposta de desenvolver o currículo por meio de atividades curriculares e independentes, que correspondem, estas últimas, a monitoria, a iniciação científica e outras e que possibilitam o trânsito do aluno por atividades extracurriculares, além da ampliação dos estágios e das práticas como componentes curriculares, já que é necessário desenvolver a sabedoria experiencial e criativa do formando e uma maior aproximação com a realidade na qual irá atuar. (CAMARGO, 2009, p. 221).

É nesse sentido que as DCN's se constituem em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, sendo aplicados a todas as etapas da educação básica, conforme preconiza o art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1/02.

De acordo com Paiva et al. (2005), a formação profissional, conforme estudos realizados, tem apresentado diversas problemáticas, tais como a falta de articulação entre teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia

entre formação específica e formação pedagógica; abismo entre a realidade acadêmica e a realidade escolar; necessidade de construção de uma sólida formação, aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; desarticulação entre formação inicial e formação continuada; desvalorização, por parte dos próprios futuros professores, em relação ao trabalho pedagógico na escola.

Porém, o que vai se percebendo ao longo do processo de instituição e desenvolvimento desse ordenamento legal, é que as condições para a organização dos currículos se tornam praticamente obrigatórios na definição da matriz curricular e projetos pedagógicos dos cursos. Sendo assim, a construção dos percursos é particular, individualizada, ou seja, trata-se de uma política educacional que possui uma lógica e uma forma local, mas que não se encontra fora do global. Fronza nos alerta (2009, p. 56):

É preciso ter claro que a política oficial, ao redirecionar a flexibilização para uma perspectiva utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social do ensino superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da definição de perfil(is) profissional(is) baseados em conhecimentos, habilidades e competências, hipoteticamente, requeridas pelo mercado de trabalho que está em constante mutação.

Fica evidente nessa proposta apontada pelas DCN's que a perspectiva de se organizar o currículo, através de eixos curriculares ou unidades temáticas, está relacionada com a adoção de modelos de ensino que têm por base o currículo integrado¹³, o qual se constituiu em uma alternativa ao modelo de ensino segmentado, centrado nas disciplinas. De acordo com Camargo (2006), a proposta de eixos curriculares surgiu em prosseguimento às discussões sobre a base comum nacional no IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), realizado em 1989, como forma de criar espaços coletivos de discussão e ação. Tais eixos perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação de propostas coletivas e permitiriam, também, a seleção dos conteúdos essenciais.

Apesar da polissemia do termo e dos inúmeros significados que o currículo pode apresentar, conforme estudos de Pacheco (2005), Goodson (1998), Sacristán (1999), dentre outros, concordamos com Pacheco (2005) ao relatar que a

¹³ Segundo Santomé (1996) existem três linhas discursivas que englobam o conceito de currículo integrado: globalização, interdisciplinaridade e sociedade global.

questão da definição do termo não é tarefa prioritária, tendo em vista que uma definição jamais contribuirá para a existência de um pensamento comum sobre uma realidade. Tal realidade é construída na multiplicidade de práticas concorrentes para uma mesma finalidade: a educação dos sujeitos em função de percursos de aprendizagem.

Segundo as DCN's (BRASIL, 2002), os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos que se articulam em seis dimensões:

I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional: busca novas formas de organização em contraposição às formas tradicionais concentradas nas disciplinas. É preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados, como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionados, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros, capazes de promover e exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagem variados e diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas;

II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional: devem-se garantir, ao longo da formação de professores, ações compartilhadas de produção coletiva que ampliem a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais;

III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade: a matriz curricular do curso de formação não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares. Deve permitir o exercício permanente para aprofundar conhecimentos disciplinares e, ao mesmo tempo, indagar a esses conhecimentos sua relevância para compreender, planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o paradigma curricular referido às competências demanda estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações-problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares;

IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica: garantir a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem,

bem como da sua dimensão prática; sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino; construção de perspectiva interdisciplinar; e opções para atuação das modalidades ou campos específicos, incluindo as respectivas práticas;

V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa: contemplar nos currículos os espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem aos alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino;

VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas: baseado no princípio metodológico geral de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Propõe pensar no processo de construção de sua autonomia intelectual, onde o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que fazer.

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduz como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre o ensino para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. (BRASIL, 2002).

O documento em questão propõe que no projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, a prática esteja inserida no interior das áreas ou disciplinas, para que o futuro professor possa usar os conhecimentos que aprender e se apropriar de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares, trabalhando tanto na sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.

Essa “coordenação da dimensão prática” (BRASIL, 2002), contemplada no artigo 13, transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para entender e atuar em situações contextualizadas.

Para atender esses critérios de organização curricular, as diretrizes apontam o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no

curso, invertendo, dessa forma, a lógica tradicional de organização curricular por meio de uma listagem de disciplinas obrigatórias e cargas horárias específicas.

O conjunto de competências, segundo as DCN's (BRASIL, 2002, p. 41), é oriundo da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente, devendo ser “complementadas e contextualizadas pelas competências específicas, próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação”. As competências são referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação, que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, é possível ir além da estrutura disciplinar e da simples organização sequencial dos conteúdos, sendo estimado o desenvolvimento de temas integradores, presentes em um currículo integrado, cuja ênfase nos processos de aquisição dos saberes e a valorização da experiência entre os diversos atores predominam de acordo com as exigências de formação, atualmente preconizadas.

As propostas integradoras [...] facilitam o crescimento psicológico do indivíduo, o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos e alunas, de suas dimensões afetivas e de relação social, de seu desenvolvimento físico, mas também permitem que sejam adquiridos aqueles marcos teóricos e conceituais, métodos de pesquisa, etc., que facultam para analisar, revisar e contribuir para o avanço e o crescimento das diferentes ciências e âmbitos do saber de uma sociedade concreta. (SANTOMÉ, 1998, p. 135)

Há, assim, o surgimento de novos tipos de organização para a educação básica, enraizados nas DCN's, que favorecem uma relação estreita entre a adoção do modelo de competência e a organização do currículo em uma perspectiva não-disciplinar.

Esse entendimento de currículo nos remete à ideia de prescrição, que nas palavras de Goodson (1998, p. 67) traduz:

[...] um currículo que se desenvolve com base na ideia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudos,

e, em seguida, continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências, numa variação sistêmica.

Logo, faz-se necessário definir os principais elementos que favoreçam o desenvolvimento das atividades de estudo, e, então, ensinar os vários segmentos e sequências de forma sistemática, corroborando para a aliança entre prescrição e poder, minimizando o currículo em mecanismo de reprodução das diferentes relações existentes na sociedade.

Tal modelo, de acordo com Brzezinski (2008), pauta-se no aligeiramento que é induzido pela volatilidade das qualificações requeridas pelo mercado, onde se descarta a relevante busca do conhecimento pelo profissional que se forma e se destina a estimular uma frenética aquisição de certificados. Esse é o objetivo primordial de ‘turbinar’ os currículos dos que aspiram a ingressar no mercado.

Enfim, podemos encontrar muitos tipos de intervenção, baseados em modelos de diferentes momentos históricos, porém, o que se percebe é que mudam os termos, de currículo mínimo para diretrizes curriculares, mas o princípio da prescrição, da regulação, continua presente. Conforme afirma Scheibe (2004, p. 182), “estamos hoje diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases”, modernizam-se os termos, mas, poucas mudanças são realmente implantadas.

É preciso compreender que o processo de construção do currículo não é um processo puramente lógico, mas um processo social, no qual todas as dimensões do conhecimento se tornam peças fundamentais e necessárias para a transformação/intervenção da sociedade. O currículo não é neutro, implica uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento, que estão presentes na sua elaboração.

O conhecimento expresso no currículo também não é algo estático nem fixo, exige um processo constante de atualização e mudança para atender as necessidades e interesses do projeto de sociedade que queremos. Pensar numa estruturação curricular requer facilitar o acesso aos conhecimentos básicos e necessários para entender a realidade e os processos de mudança e transformação social.

Essa discussão e reflexão sobre o currículo perpassam pelas questões de ordem política, pois o currículo é um campo de contestação, de luta, imbuído de interesses e desejos das pessoas que atribuem sentidos e significados a todos os conceitos e saberes escolares. O currículo é uma produção social, cultural, individual

e ideológica, imprescindível para compreender a prática pedagógica. É um projeto de escolarização que traduz a concepção de conhecimento e a função cultural da escola.

Toda proposta curricular carrega consigo uma construção social historicizada, com interesses conflituosos, que, segundo Pacheco (2005), reflete as relações escola/sociedade e interesses individuais/interesses de grupos e interesses político/interesses ideológicos, cujas regras nem sempre são visíveis, principalmente nos conflitos presentes nas reformas educativas.

Neste contexto, a instituição das DCN's veio promover discussões e mudanças na organização da matriz curricular dos cursos de graduação, cujos documentos oficiais expressam diferentes percepções no âmbito das instituições. A saber, temos a motivação e mobilização da sociedade civil, a realização de estudos, debates e pesquisas em prol da democratização do acesso, e a melhoria da qualidade da educação básica.

3.3 Contribuição das entidades educacionais para a formação profissional

O tema da formação do professor foi objeto de estudo de André et al. (1999), que se baseou na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996. Constatou-se que dos 284 trabalhos sobre formação do professor, 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, procurando avaliar os cursos que formam os docentes.

Outra análise importante desse estudo foi desenvolvida com os artigos publicados em dez periódicos da área, totalizando 115 artigos no período de 1990 a 1997, cujos temas mais enfatizados foram: identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); formação continuada, com 30 (26%); formação inicial, com 27 (23,5%); e prática pedagógica, com 25 (22%). Observamos também grande concentração na categoria da formação inicial, que correspondem em torno de seis eixos principais: a) a busca da articulação entre teoria e prática ou a busca da unidade no processo de formação docente; b) a necessidade de integração entre o Estado, as agências formadoras e as agências contratantes de profissionais de educação para a implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de

educação, alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério; c) a construção da competência profissional, aliada ao compromisso social do professor, visto como intelectual crítico e como agente da transformação social; d) a ruptura com a fragmentação e o isolamento instituído entre o curso de pedagogia e as demais licenciaturas; e) o caráter contínuo do processo de formação docente; e f) o importante papel da interdisciplinaridade nesse processo.

As análises também de André et al. (1999) foram realizadas nas pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 1992 a 1998, que totalizou 70 trabalhos distribuídos nas seguintes temáticas: formação inicial, com 29 produções (41%); formação continuada, com 15 (22%); identidade e profissionalização docente, com 12 (17%); prática pedagógica, com 10 (14%); e revisão de literatura, com 4 (6%).

É interessante destacar que dessas vinte e nove produções científicas sobre a formação inicial, 58% focalizaram os cursos de licenciatura, cujos trabalhos discutem a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica, relatam experiências curriculares inovadoras, revelam a importância da interdisciplinaridade nos programas de formação docente, expõem experiências de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, debatem as diferenças entre conhecimento científico, saber cotidiano e saber escolar, estudam as representações e opiniões dos alunos de licenciatura.

Os PCN's (1998) já apontavam para a necessidade de dar maior atenção aos cursos de formação de professores da educação básica, precisando ser analisada e revista, especialmente os cursos de licenciatura que,

[...] em geral não têm dado conta de uma formação profissional adequada; formam especialistas, em áreas de conhecimento, sem reflexões e informações que dêem sustentação à sua prática pedagógica, ao seu envolvimento no projeto educativo da escola, ao trabalho com outros professores, com pais e em especial, com seus alunos. (BRASIL, 1997, p. 35).

Essa reflexão está diretamente ligada à realidade escolar, em que a prática pedagógica do professor, muitas vezes, reproduz o conhecimento de forma descontextualizada em relação à realidade do aluno.

O saber docente é caracterizado pela prática e sustentado por teorias da educação. De acordo com Perentelli (2008, p. 17-18), na formação de professores deveriam ser privilegiados os saberes profissionais, “não somente no aspecto teórico e, sim, submetê-lo à realidade, a um contexto teórico-prático, uma atividade, cujas ações e a reflexão dos saberes podem operar simultaneamente”.

Para tanto, os cursos de formação de professores devem priorizar um projeto pedagógico que favoreça a articulação entre teoria e prática, de forma contextualizada e inserida ao longo do curso, para que as ações pedagógicas sejam marcadas por processos reflexivos entre todos envolvidos, quando estes examinarem, discutirem e avaliarem criticamente os diferentes aspectos teórico-metodológicos.

A articulação das forças intelectuais das instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis são exemplos concretos desse cenário que, com suas contribuições particulares, expressam expectativas e apreensões com a atual política educacional, através de encontros, seminários, reuniões e publicação de periódicos contra as imposições da legislação oficial, que fragmenta o processo de formação do educador.

Dentre as associações envolvidas nesse movimento, destaca-se a ANFOPE, que enviou documentos elaborados nos encontros que promoveu em nível nacional, bem como fóruns e seminários sobre temas relacionados aos Profissionais da Educação, permitindo um consistente aporte político-técnico-científico para o trato com as questões educacionais.

Muitas discussões e embates foram travados em relação às leis e projetos educacionais. Segundo Muñoz et al. (2006), tais reformas sempre entraram em conflito com os movimentos sociais que defendem uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, fora da lógica imposta pelo mercado globalizado.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004) é uma entidade de caráter político-acadêmica, que visa promover e intensificar o debate da formação dos profissionais em educação, na defesa de uma educação para todos e de qualidade.

No processo de construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais de educação, a associação aponta uma política nacional global para a formação do magistério, tratando simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e

formação continuada, na busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que garanta a inclusão das classes populares.

É defendida ainda que a adoção dos princípios (sólida formação teórica, inter e transdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, concepção de formação continuada e avaliação permanente e contínua) nos cursos de licenciatura possibilita a formação de profissionais de educação autônomos e críticos, comprometidos com a mudança das condições de desigualdade da população brasileira.

A ANFOPE (2004, p.12), segundo Documento Final do XII Encontro Nacional, entende que a formação de professores é um desafio, “daí, a luta para que as perspectivas de formação se efetivem em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de uma formação de qualidade e de relevância social”.

O processo de discussão sobre a formação de professores nos remete necessariamente à trajetória do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, concretizado pela ANFOPE desde os anos de 1980, na forma de Comitê Pró-Formação do Educador (primeiro período de articulação do movimento de educadores), que durou cerca de três anos, vindo a se transformar em CONARCFE durante o I Encontro Nacional, em novembro de 1983.

Desde 1984, como Comissão Nacional, a entidade começou a promover Encontros Nacionais a cada dois anos, que prosseguiram com a ANFOPE e quando as questões da área educacional são discutidas, e os documentos são elaborados e encaminhados aos órgãos competentes.

Segundo Brzezinski (1992), o CONARCFE foi criado num contexto de tensão entre educadores e representantes do MEC no I Encontro Nacional. Ficaram evidenciados, nesse documento final do primeiro encontro, os caminhos para a formulação de uma concepção sócio-histórica de educador, onde se têm: a) a docência como base da identidade do profissional da educação; b) a teoria e a prática como núcleo integrador da formação; c) a formulação da Base Comum Nacional dos cursos de formação; d) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa, propiciados pela estruturação dos cursos; e) a prática social global, como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

A partir dessa concepção, o CONARCFE (1989 apud Brzezinski, 1992, p.81) afirma que:

O educador, enquanto profissional do ensino é, aquele que tem a docência como base da sua identidade profissional; domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; e é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.

É necessário que o educador seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições da realidade em que está inserido, bem como, de atuar na transformação dessa realidade e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem.

Segundo dados do Documento Final do X Encontro Nacional em 2000, o CONARCFE se mobilizou em direção à política global de formação profissional da educação, que incluía a formação continuada, a formação básica e as condições de trabalho. A definição dessa política está vinculada à nossa luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.

Somente após o IV e V Encontros Nacionais ocorridos em 1989 e 1990, houve a transformação da Comissão em Associação, garantindo participação efetiva no Fórum em Defesa da Escola Pública na LDBEN, instalado em caráter permanente no Congresso Nacional para acompanhar a tramitação da lei. Nesses Encontros foram tratados com mais ênfase a concepção e a operacionalização da Base Comum Nacional¹⁴, uma das mais importantes sistematizações que articula a unidade dos educadores em termos de princípios norteadores da formação.

A Base Comum Nacional expressa a busca dos educadores por uma prática comum, não devendo ser considerada como um currículo mínimo, mas como uma concepção de formação do educador, de modo que haja respeito diante das diversidades, diferenças e necessidades locais, e de cada instituição formadora.

Segundo Massias (2007), a questão conceitual da base comum foi muito discutida nos Encontros Nacionais, o que resultou no estabelecimento de três dimensões que a mesma deve abranger: dimensão profissional (conhecimentos e especificidades que correspondem à profissão); dimensão política (reflexão sobre a

¹⁴ Para Massias (2007), a ideia de base comum surgiu em 1983, no I Encontro Nacional, promovido pelo Comitê Pró-Formação do Educador, na cidade de Belo Horizonte. Desde então, essa temática vem sendo discutida e ampliada nos diversos encontros promovidos pela ANFOPE. Alguns desses documentos finais esclarecem que a base comum expressa a busca dos educadores por uma prática comum, a qual não deve ser considerada um currículo mínimo a ser cumprido, mas como uma concepção de formação do educador.

teoria e a prática, recriando conhecimento a partir de uma visão ampla da relação entre educação e sociedade); e dimensão epistemológica (diz respeito à natureza dos profissionais e das instituições, à transmissão e elaboração de conhecimento com fundamentação científica).

Para a associação, essas três dimensões foram estabelecidas para permitir que o profissional se aproprie, de forma articulada, da totalidade do trabalho que exercerá na realidade das escolas e em outros espaços em que possa contribuir como profissional e educador.

Os dois eixos principais da Base Comum Nacional, expressos nos documentos da ANFOPE, são: a) formação teórica de qualidade, que visa recuperar, nas reformulações curriculares, e a importância do espaço para análise da educação enquanto área de conhecimento; b) docência como base da identidade profissional, que apresenta como fundamentos seis pontos: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional, unidade teoria e prática, gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária da escola, compromisso social do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e professores, incorporar a concepção de formação continuada.

Em estudo realizado por Massias (2007), ao apresentar as principais características das propostas elaboradas pela ANFOPE para os profissionais da educação, foram analisadas oito temáticas discutidas nos Encontros Nacionais, realizadas no período de 1990 a 2004, a saber: princípios gerais, Base Comum Nacional, Educação e Contexto Político, Política Global de Formação dos Profissionais da Educação, Profissionalização e Valorização do Magistério, Diretrizes Curriculares, Trajetória Histórica da ANFOPE e Legislação Educacional.

Nesse direcionamento, a ANFOPE afirmou-se e consolidou-se como uma entidade de caráter nacional, buscando a construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação e a contínua reformulação dos cursos de formação, que possam consubstanciar-se em uma política nacional global para a formação do magistério.

No que se refere especificamente à formação de professores, a associação vem destacando o caráter sócio-histórico dessa formação e, principalmente, contribuindo com o processo de superação das dicotomias presentes na formação de professores e dos especialistas, entre bacharelados e licenciaturas, entre pedagogia e demais licenciaturas.

A associação perdura até o momento, caracterizando-se pelas lutas referentes à política global de formação dos profissionais de educação, englobando o tripé formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, incluindo carreira e salário.

É importante ressaltar a participação da ANFOPE em conjunto com as demais entidades (como ANPED, ANPAE, CEDES e Fórum Nacional de Defesa da Formação do Professor), em diversas instâncias e fóruns nacionais e regionais, com o objetivo de fortalecer e defender o espaço das questões educacionais, “reafirmando insistentemente a necessidade da instauração de políticas consistentes e permanentes que assegurem a formação qualificada e a valorização dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2004, p. 8).

Assim, são trinta anos do Comitê Nacional Pró-formação do Educador (1980), vinte e sete anos da CONARCEFE (1983) e vinte anos de ANFOPE (1990), que, através de estudos e pesquisas em educação, têm por finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação dos profissionais da educação, por meio da mobilização das pessoas e instituições dedicadas a essa formação.

Nessa mesma compreensão, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), maior entidade científica da Educação Física, tem pautado discussões em diversos eventos, reforçando princípios de defesa em uma Educação Física plural, inserida como um importante componente curricular nos sistemas de ensino público e particular, e que reconheça os sujeitos em seus diferentes corpos e trajetórias formativas. Fundado em 17 de setembro de 1978, congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte e é organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional.

O CBCE organiza o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace), realizado a cada dois anos, bem como os congressos estaduais e ou regionais, além dos encontros dos Grupos de Trabalho Temáticos, sempre relevante para o avanço do conhecimento na área de Educação Física. Além desses Eventos, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, editada sob sua responsabilidade a cerca de 30 anos, é um dos periódicos científicos brasileiros mais importantes e sua publicação é feita quadrimestralmente.

A Direção Nacional do CBCE (gestão 2009/2010) publicou a “Carta de Brasília”, documento resultante do II Encontro Nacional de Gestores em Educação, realizado pelo MEC em parceria com o Ministério do Esporte, cujo conteúdo

apresenta premissas básicas e conceituais relativas ao fazer pedagógico e escolar da Educação Física, com a intenção futura de balizar políticas e ações relativas à Educação Física escolar brasileira.

Compreendendo a importância das DCN's e seus desdobramentos sociais, o CBCE encaminha documento formulado pelo Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Campo de Trabalho para a comissão do CNE enfatizando os riscos decorrentes da fragmentação na formação.

Este documento centrou-se em reafirmar o ato educativo como princípio que confere especificidade à Educação Física indicando a necessidade de compreendê-la como uma área de conhecimento multidisciplinar e de intervenção acadêmico-profissional. A partir desta compreensão, o CBCE aponta como prioridade a construção de um currículo único que integrasse ambas formações, com quatro anos de duração, pois o que caracteriza a área é “a prática pedagógica, que deve orientar um processo de formação que considere a prática docente e uma formação teórica, sólida e de qualidade, independente do espaço de intervenção profissional.” (CBCE, 2005, s/p).

Nessa mesma compreensão, o Movimento Estudantil de Educação Física – MEEF e a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física - ExNEEF também têm socializado e sistematizado, através de Cartilhas, parte da discussão sobre a temática formação profissional.

O ExNEEF é uma entidade nacional representativa dos estudantes de Educação Física que há 19 anos visa contribuir com a construção do projeto histórico de sociedade da classe trabalhadora compreendendo a Educação Física como área de conhecimento inserida no contexto da luta de classes. São 6 regionais, da qual a UFMA faz parte da Regional 4 e está representada por quatro estudantes do referido curso.

Com o objetivo de sistematizar os debates, o ExNEEF produz material formativo (Cartilhas e Caderno de Debate) apresentando as principais discussões para uma formação humana que se coloca contrária a atual divisão curricular existente entre licenciatura e bacharelado, formulada a partir das atuais DCN's que fragmenta o conhecimento entre ciências sociais e naturais, os estudantes e os trabalhadores.

A primeira Cartilha (ExNEEF, 2008/2009), com slogan “Educação Física é uma só. Formação Unificada já!”, apresentou o resgate histórico e legal das

Diretrizes Curriculares e as primeiras aproximações com a proposta de formação que o MEEF defende, que é disseminar o debate a todas as escolas de Educação Física do Brasil.

De acordo com essa Cartilha, as Diretrizes atuais representadas pela Resolução nº. 7, de 31 de março de 2004, que instituem as DCN's para os cursos de graduação em Educação Física (Anexo B), restringem a Educação Física à área da saúde, desconsiderando o acúmulo de conhecimento teórico-metodológico, produzido pela área nos últimos vinte anos, favorecendo um processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico.

Na sua proposta, o MEEF defende a licenciatura ampliada, pois a titulação de licenciado permite atuação na área escolar e não escolar, conforme explicação da ExNEEF (2009/2010, p. 7), que afirma que “somos todos professores, independente da área que estamos atuando [...], estamos tratando pedagogicamente os conteúdos da Educação Física na mediação com nossos alunos”. E, nesse sentido, a ExNEEF defende uma única formação, um curso apenas, que contemple todos os conhecimentos básicos necessários para a inserção e intervenção no mundo do trabalho.

Essa proposta de licenciatura ampliada foi aprofundada na segunda Cartilha (ExNEEF, 2009/2010), tendo como objetivo a formação humana e emancipatória.

Portanto, antes de sermos técnicos, instrutoras, treinadores, somos fundamentalmente professoras e professores. Reconhecer esse fato significa entender que onde estivermos atuando, estaremos com certeza trabalhando com a formação humana, através e com especificidades de nossa área, tratando pedagogicamente os temas da cultura corporal, seja no clube, na escola, na academia, no hospital, no hotel, na praça, etc. Negado assim, a dicotomia entre corpo e mente presente nessa divisão. (ExNEEF, 2009/2010, p. 9).

O currículo, a partir dessa proposta de Curso de Licenciatura Ampliada – Graduação em Educação Física, deverá pautar-se nos seguintes princípios apontados pela ExNEEF (2009/2010):

1. Trabalho pedagógico como base da identidade do profissional de Educação Física;
2. Compromisso social da formação na perspectiva da superação da sociedade de classes e do modo do capital organizar a vida;

3. Sólida e consistente formação teórica e interdisciplinar, em que o trabalho de pesquisa seja um meio para esta formação;
4. Articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
5. Indissociabilidade entre teoria e prática;
6. Tratamento coletivo, interdisciplinar e solidário na produção do conhecimento científico;
7. Articulação entre conhecimentos de formação ampliada, formação específica e aprofundamento temático;
8. Avaliação permanente em todos os âmbitos e dimensões (estudantes, professor, planos e projetos, instituição);
9. Formação continuada;
10. Respeito à autonomia institucional e gestão democrática;
11. Condições objetivas adequadas ao trabalho.

É através dessa proposta que a Executiva lança campanha nacional *Educação Física é uma só. Formação Unificada já! Pela Revogação das Atuais Diretrizes Curriculares*, entendendo que estas Diretrizes possibilitam uma fragmentação cada vez maior na formação em Educação Física, ampliando o reducionismo de uma formação que deveria ser ampla e completa.

Em consonância com esse posicionamento, Taffarel e Lacks (2005) afirmam que o Parecer CNE/CP nº 9/01 é diretamente criticado pelas instituições de ensino superior e por todas as entidades representativas do conjunto de educadores e pesquisadores brasileiros em três aspectos: processo, concepção e conteúdo.

Quanto ao processo, o Conselho Nacional de Educação desconsiderou as diretrizes encaminhadas pelas universidades e demais instituições de ensino, e os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores. Em relação à concepção, é notório o ensejo de fragmentar os cursos de formação ao separar o curso de pedagogia dos demais cursos de licenciatura.

Sobre esse aspecto, Taffarel e Lacks (2005, p. 92) trazem uma reflexão sobre a distinção entre licenciatura e bacharel, e afirma que “é inadequada a terminologia de bacharel para um profissional que vai exercer o magistério, ainda que fora da escola”. Como consequência, temos o esfacelamento da profissão e a criação de “agrupamentos cooperativistas”, afunilando cada vez mais o mercado de trabalho.

Por fim, o conteúdo das DCN's que privilegia os conceitos de competência e certificação. A competência aparece nos documentos de uma maneira reducionista, pois não se sabe se são princípios ou objetivos, e a certificação envolve a avaliação dos docentes a partir do desempenho dos alunos no "provão". Para Pimenta e Lima (2004), a competência como eixo central dos currículos de formação de professores podem provocar a redução dos professores na permanente atualização de competências, como forma de competirem no mercado de trabalho, contrapondo-se à valorização dos professores como produtores de saber.

Outra referência importante são os estudos, pesquisas e extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF)¹⁵, vinculado ao departamento de Educação Física da UFMA sinaliza para uma intervenção qualificada na realidade dessa área de conhecimento desde 1998, colaborando com o processo de formação de educadores no Maranhão.

Em reuniões semanais são desenvolvidos estudos sistematizados associados às diferentes áreas de conhecimento e, também, elaborados projetos relacionados à pesquisa, extensão e eventos na área da Educação Física escolar.

Nesse sentido, Araujo et al (2002) afirma que o GEPPEF tem se constituído numa referência concreta de estudo e discussões na área da Educação Física escolar, adquirindo reconhecimento por órgãos estaduais e municipais ao requisitar alguns professores integrantes para Consultorias na elaboração de propostas curriculares de Educação Física nas redes de ensino, defendendo a necessidade de conceber a educação a partir do seu desenvolvimento histórico, cujo compromisso é com a transformação da sociedade.

Observa-se que os argumentos utilizados pelas entidades científicas e pelos movimentos estudantis se coadunam para contribuir positivamente com o debate nacional, reconhecendo que existem posições antagônicas e interesses diversos para o projeto de formação humana e de sociedade.

No próximo capítulo, retomam-se alguns aspectos históricos da inserção da Educação Física brasileira no âmbito escolar, a fim de compreendermos as

¹⁵ O GEPPEF foi criado em 1998, a partir da reunião de um grupo de professores de Educação Física interessados em realizar estudos na área de Educação Física Escolar. Atualmente é composto por 23 integrantes, entre professores e alunos (as) da UFMA e professores das redes federal, estadual, municipal e particular de ensino. Maiores detalhes podem ser encontrados em: Araújo, Silvana Martins (Coord.) et al (2002. p.147-153).

diversas finalidades que a mesma assume e quais concepções são priorizadas em processo de formação profissional.

4 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Para que se compreenda o momento atual da Educação Física, faz-se necessário conhecer algumas características e demandas sociais que influenciaram a sua história nas escolas. Segundo Castellani Filho (1988), a história da Educação Física no Brasil se confunde em muitos momentos com a dos militares, principalmente pela sua presença na formação dos primeiros professores civis de Educação Física. Entendida como um elemento de extrema importância para forjar aquele indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país, a Educação Física estava associada à educação do físico, à saúde corporal.

Para Castellani Filho (1988) a Educação Física, no século XIX, esteve estreitamente vinculada à instituição médica e militar, apresentando conteúdos com a função de higienização corporal e de disciplinarização dos corpos, passando a assumir diversos elementos da Instrução Militar (marchas cívicas e ordem à bandeira) e colaborando no processo de civilização e de higienização da sociedade.

É no auge do militarismo que a Educação Física, através da adoção oficial do método militar francês, tinha como objetivo desenvolver a aptidão física, a formação do caráter e a autodisciplina. Soares et al. (1992) afirma que, em diferentes momentos, estas instituições definem o caminho da Educação Física, delineiam o seu espaço e delimitam o seu campo de conhecimento, tornando-o um valioso instrumento de ação e intervenção na realidade educacional e social, ao longo do século XIX.

A Educação Física, nesta época, era vista como uma atividade exclusivamente prática, que caracterizava o professor-instrutor e o aluno-recruta. Conseqüentemente, a formação profissional desse período é sustentada simplesmente nas atividades práticas.

Nessa compreensão, a instituição médica, através de uma ação baseada nos princípios da medicina social com função higiênica, imbuíu-se na tarefa de reorganizar os padrões de conduta física, moral e intelectual da família brasileira, reforçando a educação do corpo e tendo como meta a constituição de um físico

saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças. Evidenciavam-se os aspectos da biologização, a partir de um conceito anátomo-fisiológico do corpo e dos movimentos que este realiza.

Ao longo desse período, o pensamento médico-higienista construiu um discurso normativo, disciplinador e moral, tudo em nome da saúde, da paz, da harmonia social e da civilização.

A Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, 'fortalecidos' pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como, com a prosperidade da pátria. (SOARES et al., 1992, p. 52).

Outras tendências surgem na história para traçarem novos caminhos da Educação Física. Após a Segunda Guerra Mundial, que coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, o Método Desportivo Generalizado divulgado por Auguste Listello, passa a ser desenvolvido com ênfase no esporte, que também assume uma necessidade imposta pela sociedade capitalista.

Soares et al. (1992) e Castellani Filho (1998) afirmam que com o advento do esporte como conteúdo de ensino da Educação Física, são estabelecidas novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta, além de trazer consigo os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Tais princípios serviram para o reordenamento da Educação Física escolar, mais tarde fortalecida pela pedagogia tecnicista, muito difundida no Brasil na década de setenta.

Os conteúdos de ensino da Educação Física também sofreram influência das pedagogias humanistas, passando a fazer referência à psicomotricidade e privilegiando a estruturação do esquema corporal e o desenvolvimento de aptidões motoras.

Somente a partir dos movimentos renovadores¹⁶ (final da década de 70 e início da década de 80) é que se busca uma nova dimensão sobre qual é o conhecimento específico da Educação Física. Segundo Bracht (1999), o objeto da Educação Física se refere ao saber específico do que trata essa prática pedagógica. A definição do objeto da Educação Física está relacionada com a função ou o papel

¹⁶ Os movimentos renovadores se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalista.

social a ela atribuído, definindo, assim, o tipo de conhecimento buscado para a sua fundamentação. Com isso, seguem as principais compreensões, para tal saber:

✓ “Atividade física” ou “exercícios físicos”

Entende que o papel da Educação Física é contribuir para o desenvolvimento da aptidão física, promovendo a educação integral do ser humano, mas a conotação, na prática, reflete ao desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física.

✓ “Movimento humano” ou “movimento corporal humano”, “motricidade humana” ou “movimento humano consciente”.

Nesta concepção, o papel da Educação Física ressalta a importância do movimento para o desenvolvimento integral da criança. Há uma grande repercussão do movimento sobre a cognição e a afetividade ou o domínio afetivo-social.

As duas definições, ou melhor, construções do objeto da EF, tratadas até aqui (biologia/psicologia do desenvolvimento), permitem ver o objeto não como construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas. (BRACHT, 1999, p. 44).

Portanto, o corpo e o movimento humano se apresentam desculturalizados, ou seja, os estudos advêm de análises do desenvolvimento infantil, descontextualizadas social e historicamente.

✓ “Cultura corporal” ou “cultura corporal de movimento”;

Considera que o objeto de uma prática pedagógica é uma construção, não uma dimensão inerte da realidade. O movimentar-se é uma forma de comunicação, constituinte e construtora de cultura. O que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se, mediados simbolicamente e que os coloca no plano da cultura.

De acordo com essa concepção, a Educação Física é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais, como: jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas. Todas essas formas configuram uma área de conhecimento que é denominada de cultura corporal (Perspectiva Crítico-Superadora de Educação Física).

Percebe-se que, no decorrer da história e em cada contexto sócio-político, a Educação Física passou por influências decisivas para caracterizar seu ensino no

Brasil, o que levou ao surgimento de muitos estudos e, até mesmo, questionamentos que problematizaram as suas origens e a sua história como componente curricular.

4.1 A trajetória da formação profissional em Educação Física: diferentes concepções

A Educação Física no Brasil, em suas primeiras tentativas para sua inserção no universo escolar, surge como promotora da saúde, da higiene física e mental, da educação moral e de regeneração ou reconstituição das raças, até chegar numa breve discussão acerca de seu objeto de estudo.

No cenário da Educação Física nacional, são travados importantes debates e organizados movimentos que, entre outras características, tiveram o mérito de tensionar as relações vigentes na área, com um movimento intenso de questionamento e constatação das práticas e das políticas públicas da época. (CAPARROZ, 1997, p. 9).

É importante frisar que todos esses estudos e argumentos, pautados e legitimados por essas influências na tentativa de inserir a Educação Física no contexto educacional, retratam-na como área de conhecimento, como um conjunto de práticas sistematizadas e disciplina integrante de currículos do ensino formal, possuidora de um conhecimento a ser transmitido e este entendido como parte de todo um acervo cultural, construído historicamente pelo ser humano.

Os estudos de Bracht et al. (2003) lançam um olhar analítico na Educação Física que apontam, desde o século XIX, a constante luta dessa disciplina para se afirmar como prática relevante da escola. Para Betti (1991), os profissionais da Educação Física tomam consciência da necessidade de teorizar a sua prática como única alternativa para superar a crise da área. Dessa forma, chama atenção para a sua legitimidade quando analisa os argumentos que serviram de alicerce para justificá-la no currículo escolar.

Bracht (1992, p. 47) sintetiza as diversas razões utilizadas pelas diferentes concepções para afirmar a Educação Física na escola, a partir da década de 70:

Em termos gerais procurou-se legitimar a Educação Física via: a) contribuição para o desenvolvimento da Aptidão Física para a saúde; b) contribuição para o desenvolvimento da criança e, neste sentido, a contribuição (específica) da Educação Física era principalmente o domínio psicomotor ou motor; c) contribuição para a massificação esportiva e de detecção de talentos esportivos (a famosa base da pirâmide); d) a Educação Física trata de dimensões do comportamento humano que são básicas: o movimento e o jogo.

É a partir dessa época que o discurso legitimador da Educação Física na escola teve como aliada a legislação educacional brasileira. Pesquisas empreendidas por Castellani Filho (1988), Betti (1991) e Kolyniak Filho (1996) são retratadas em suas obras a partir de traços que se relacionam à construção dessa história, destacando a legislação da Educação Física Escolar Brasileira. Eles têm mostrado que a legislação, em certos momentos, foi um fator determinante na constituição da Educação Física, principalmente no âmbito escolar.

Segundo Castellani Filho (1988), as reformas educacionais realizadas em diversos Estados brasileiros, de 1920 a 1928, contemplavam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário. Partindo de uma breve descrição acerca da legislação específica sobre a Educação Física, Kolyniak Filho (1996, p. 39) explicita que esta “passou a existir em 1837, quando o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, incluiu aulas de ginástica no currículo”.

A primeira tentativa de generalizar a Educação Física como prática obrigatória no sistema escolar ocorreu em 1854, quando o Ministro Couto Ferraz inseriu a ginástica como matéria obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário.

De acordo com o autor citado, em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº. 7.247/79, da Instrução Pública –, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas escolares, em termos de autoridade, valor e vencimentos. Rui Barbosa sugeria exercícios militares para os meninos, como meio de lançá-los nos hábitos da mocidade à base da defesa nacional. Todavia, a implantação destas leis ocorreu, de fato, apenas em parte no Rio de Janeiro (capital da República) e nas escolas militares.

A prática da Educação Física nem sempre foi bem vista e aceita como elemento educacional. Para Castellani Filho (1988), a Educação Física enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial e que

estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual e físico, desprestigiando-a em relação ao trabalho intelectual.

Apesar de certa valorização por parte de alguns educadores e políticos, a Educação Física começou a se propagar no sistema escolar brasileiro somente a partir de 1930, tendo em vista que o primeiro curso de graduação em Educação Física foi do Exército, pela Escola de Educação Física do Exército - EsEFEx -, criada em 1933, na cidade do Rio de Janeiro (BAPTISTA et al., 2003).

Foram 82 anos entre a exigência da Educação Física na escola, em 1851, e a criação da primeira escola superior de Educação Física, em 1933. Tal cenário confere a ideia da instrução física à escola, já que os professores eram formados pela Escola do Exército. A educação se caracterizava pelo ensino centrado no professor e o estudante tinha tarefas a serem cumpridas. Baseava-se ainda no positivismo e considerava o estudante como receptor do conhecimento e o professor, o transmissor. Assim, a instrução física desenvolvida na escola (e nos cursos de formação) tinha respaldo tanto da Educação Física, com a influência dos militares, quanto da Educação, dado o período do ensino tradicional.

Entre 1837 e 1930, a ginástica escolar consistia na aplicação da calistênia e do Método Alemão, cujos objetivos estavam centrados na saúde e eugenia (preocupação com a melhoria da raça). Somente a partir de 1930, Kolyniak Filho (1996) afirma que novos elementos são incorporados à prática da Educação Física escolar brasileira, decorrentes das mudanças políticas e econômicas em torno da industrialização do país, o que trouxe novas demandas educacionais devido à ascensão da burguesia urbana, êxodo rural e urbanização.

Segundo Betti (1991), na Era Vargas, a Educação Física tinha como objetivo o desenvolvimento da força de trabalho e o cultivo de valores morais (civismo e patriotismo). O movimento pela Escola Nova (Escolanovismo), na década de 1920, valorizava a Educação Física como elemento da educação integral, e o ensino tradicional acolhia os exercícios físicos como fator de disciplina e de saúde.

A partir de 1920, a pedagogia brasileira passou a viver um 'movimento renovador' [...] Em 1932, os escolanovistas fazem publicar o 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional', verdadeiro marco da história da educação brasileira. As reformas estaduais, efetuadas a partir de 1920 em todo o país, fizeram-se sob a liderança dos escolanovistas. (BETTI, 1991, p. 78).

Essa aglutinação de interesses políticos e econômicos, militares e educacionais criou condições para que se expandisse a obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares, consolidada pela Constituição de 1937.

Nesse contexto educacional, a Educação Física incorporou a ideia de ser um meio de educação, não mais restrita à instrução física. A inclusão da educação do movimento possibilitou promover a educação integral do homem. Assim, se na perspectiva militar e higienista havia exclusivamente uma sustentação anátomo-fisiológica, neste novo período, a Educação Física adotou uma sustentação sócio-cultural, ao menos no seu discurso, e, com essa concepção pedagógica, iniciaram-se novos pensamentos para a formação do profissional. (TRINDADE, 2007, p. 48).

Logo, surgem outras tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Ocorre uma valorização do Método da Educação Física Desportiva Generalizada através do predomínio do esporte nas aulas de Educação Física.

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva; esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. (SOARES et al., 1992, p. 54).

Na década de 1950, a Educação Física Desportiva Generalizada foi substituindo os métodos de inspiração médico-militar, levando a uma progressiva identificação da Educação Física com o esporte. O desenvolvimento fisiológico, psicológico, social e moral do educando passam a ser os principais objetivos pedagógicos da Educação Física no período de 1946 a 1968.

A partir de 1969, a Educação Física assumiu o esporte como referência fundamental para o planejamento curricular.

Essa orientação representou, por um lado, a continuidade da valorização do esporte como conteúdo educacional. Por outro lado, constituiu-se como parte da implementação de um projeto educacional caracterizado pelo tecnicismo, pela abolição da reflexão crítica sobre a realidade (corporificada na retirada da filosofia dos currículos do ensino médio), pelo patrulhamento ideológico (por meio da inserção da educação moral e cívica, da censura em livros didáticos, do afastamento de professores críticos, etc.) – tudo a serviço de uma política econômica alinhada com os interesses do capital internacional. (KOLYNIK FILHO, 1996, p. 44).

O esporte passa a ser foco de articulação da política educacional com a política econômica, como: a Política Nacional de Educação Física e Esportes, definida pela Lei nº 6251/75; e o Decreto nº 69450/71, tendo como referência fundamental a aptidão física para orientar a prática pedagógica. O governo começou a investir no esporte como um dos sustentáculos ideológicos do Estado.

Segundo Darido (2008), no Brasil ocorre uma explosão do número de Faculdades de Educação Física no período de 1950-1975, onde funcionavam apenas dois cursos no Estado de São Paulo até 1950, chegando a quase trinta no final da década de 1970.

Os cursos de licenciatura em Educação Física davam grande ênfase à formação esportiva mecanicista, de forma a atender a transmissão e reprodução do conhecimento correspondente ao modelo capitalista. A Educação Física aprofundou sua centralização no esporte e contribuiu para a melhoria da aptidão física dos alunos e a iniciação esportiva.

Para Daólio (1994, p. 183), a formação profissional eminentemente esportiva homogeniza o grupo de professores de Educação Física, onde a prática profissional é balizada pelo esporte para “ensinar habilidades esportivas, a fim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola”.

O final da década de 1970 chega com uma crescente reflexão pedagógica no âmbito das faculdades de Educação Física. Nesse período, vivia-se a ditadura militar na qual a ideologia do governo estava pautada em um país que vislumbrava ser uma potência de nação. Qualquer modalidade que conseguisse bons resultados passava a ser utilizada como instrumento de propaganda.

O militarismo privilegiava o esporte de alto nível para atender aos interesses do governo. Segundo Lindoso (2008) no Maranhão a maioria dos professores de Educação Física eram leigos. Existiam poucos professores com graduação na área e os colégios contratavam como professores os atletas que se destacavam nas modalidades esportivas.

Já no início da década de 1980, com o declínio da Ditadura Militar e a diminuição da censura ideológica, começaram a se formar os primeiros mestres em Educação Física, egressos da Escola de Educação Física da USP. Iniciou-se uma reflexão sobre o significado da Educação Física como elemento da educação e como área de conhecimento.

O período caracterizou-se por um questionamento da situação estabelecida nos períodos anteriores, pela percepção de uma situação de crise no setor educacional, e por uma radical mudança de discursos e de referenciais conceituais na Educação Física, caracterizando uma verdadeira crise de identidade. (BETTI, 1991, p. 116).

As influências dos estudos filosóficos e sociológicos, entre outros, na educação e em discussões realizadas no campo da Pedagogia, quanto ao caráter reprodutor da escola e as possibilidades de sua contribuição para a transformação da sociedade capitalista, foram absorvidas pela Educação Física em meados da década de 1980, período em que as instituições de ensino superior investiram na área da Educação Física, com crescimento dos cursos de graduação. Esse crescimento oportunizou o surgimento de cursos de pós-graduação e resultou no aumento significativo de debates, produções e publicações científicas na área.

Darido (2008) identifica dois tipos de currículos na formação do profissional em Educação Física: o tradicional-esportivo e o científico. O currículo tradicional-esportivo enfatiza as disciplinas práticas; o saber-fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas; e fazem clara distinção entre teoria e prática, na qual a teoria se refere ao conteúdo apresentado em sala de aula e a prática às atividades desenvolvidas na quadra.

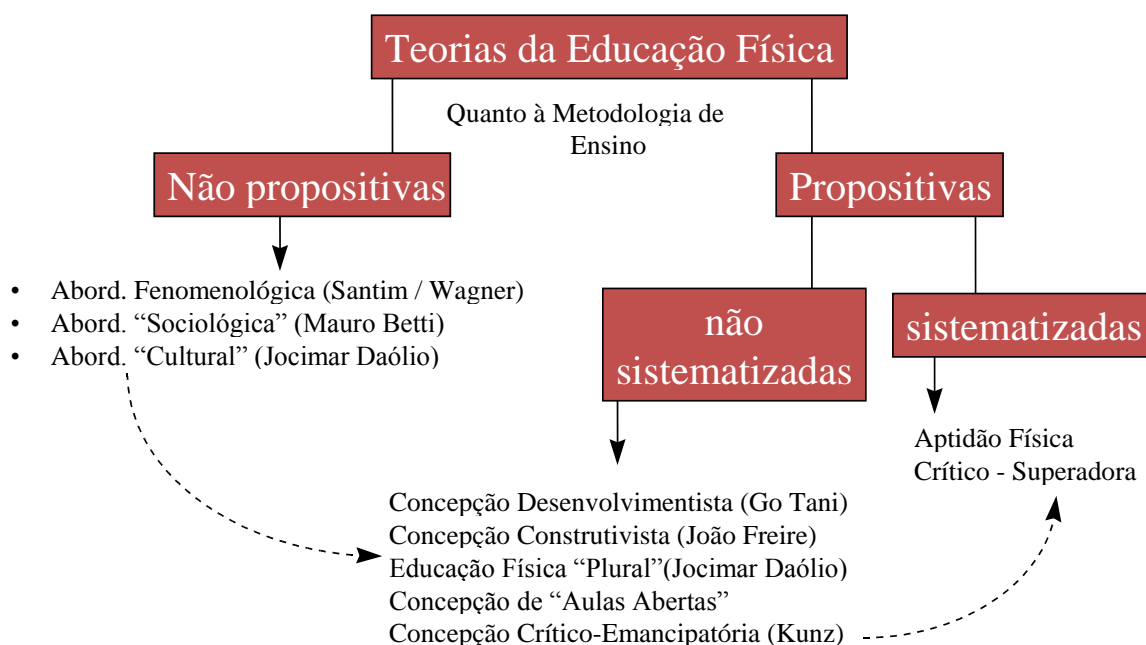
O currículo científico valoriza as disciplinas de cunho mais teórico da Educação Física, cuja ênfase é aprender para ensinar, pois “o conhecimento teórico é fundamental, na medida em que fornece os elementos de compreensão do processo ensino-aprendizagem” (DARIDO, 2008, p. 26).

Nessa perspectiva de currículo, há a valorização do conhecimento científico, derivado das ciências mães, como base para a ação docente.

Em oposição às vertentes tecnicista, esportivista e biologicista, surgem novas discussões pedagógicas influenciadas pelas Ciências Humanas, principalmente pela Sociologia e Filosofia da Educação de orientação marxista (BRACHT, 1999); várias propostas pedagógicas de intervenção em Educação Física, proporcionando uma ampliação da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Essas propostas influenciam tanto as práticas pedagógicas dos professores da educação básica, quanto a formação do profissional em Educação Física.

Mediante tantas classificações¹⁷, utilizaremos a classificação feita por Castellani Filho (1999), referente às propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física, em que ele as define como: concepções não-propositivas e propositivas (não-sistematizadas e sistematizadas).

Figura 2 – Teorias da Educação Física.



Fonte: Castellani Filho (1999)

As Teorias da Educação Física, sintetizadas na Figura 2 apresentam abordagens e concepções pedagógicas que, no concernente à questão da metodologia do ensino, podem ser agrupadas em não-propositivas e propositivas. Dentre as concepções não-propositivas, tem-se a abordagem fenomenológica, a abordagem sociológica e a abordagem cultural. Estas mencionam a Educação Física escolar sem estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos, ou, muito menos, metodologias para o seu ensino, daí serem caracterizadas como abordagens.

As concepções propositivas não-sistematizadas são: a concepção desenvolvimentista; a concepção construtivista; a educação física ‘plural’; a concepção de ‘aulas abertas’; e a concepção crítico-emancipatória. Segundo

¹⁷ Entre eles, podem-se citar as classificações feitas por: Castellani Filho (1998); Darido, Suraya (1998); Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries (1997); Taffarel, Celi (1999); e Palafox, Gabriel (1999).

Castellani Filho (1999), todas essas concepções retratam outra configuração de Educação Física escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática, sem, todavia, sistematizarem a perspectiva metodológica acima enunciada.

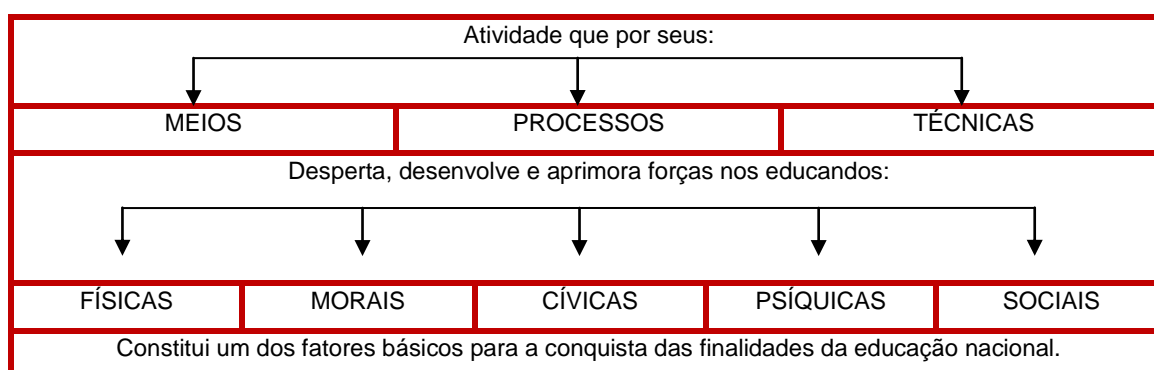
Por fim, as concepções propositivas sistematizadas que estabelecem parâmetros ou princípios metodológicos para seu ensino são: a aptidão física e a crítico-superadora. E, nesse entendimento, evidencia-se que, a partir do percurso histórico da Educação Física escolar, diversos elementos de confrontos vêm refletir na prática pedagógica atual. Para tanto, faz-se necessário compreender as concepções propositivas sistematizadas por apresentarem e sistematizarem o conhecimento de que trata a Educação Física na escola.

4.1.1 A Concepção da Aptidão Física

A produção do conhecimento na área biológica em Educação Física é, sem dúvida, uma das pioneiras no Brasil. Na tentativa de superar os modelos higiênicos tão presentes na construção histórica da nossa área, a concepção da Aptidão Física se apóia, em especial, na perspectiva biológica.

Essa concepção foi concretizada no Brasil através do decreto federal nº 69.450/1971, que apresentava, de maneira categórica, o conceito, os objetivos e os conteúdos para o ensino da Educação Física (ver Figura 3).

Figura 3 – Educação Física na Concepção da Aptidão Física.



Fonte: BRASIL (1978)

Quanto à definição dos conteúdos, Vago e Souza (1997, p. 24) afirmam que:

O decreto prescrevia como conteúdo, para o então chamado ensino primário, as atividades físicas de caráter recreativo, sem qualquer detalhamento sobre tais atividades, a não ser o de que deveriam atender aos objetivos. A partir da 5ª série e até o ensino superior, o único conteúdo citado explicitamente pelo decreto era das atividades de iniciação esportiva ou práticas de natureza esportiva.

Os conteúdos dessa abordagem são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno. No esporte, são trabalhadas as possibilidades de alto rendimento, em que geralmente são selecionadas as modalidades que desfrutam de prestígio social (Ex.: futebol, vôlei, etc.). Neste caso, os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e táticas dos fundamentos esportivos. Segundo Ferreira (2001, p. 49), “o exercício, o desporto e a aptidão física aparecem como conteúdos essenciais da educação física”.

Outra referência dessa concepção é o movimento da “Aptidão Física Relacionada à Saúde”, que, desde meados de década de 1980, vem ganhando espaço, disseminando o exercício físico e contribuindo positivamente para a saúde. Dessa forma, os alunos compreendem os benefícios da prática regular do exercício físico e, então, conhecem formas de serem alcançados e mantidos.

No Brasil, de acordo com Azevedo e Shigunov (2001), as ideias dessa concepção foram propagadas inicialmente por Markus V. Nahas e, mais tarde, por Dartagnan P. Guedes, cuja principal finalidade é a promoção da prática e manutenção da aptidão física, com ênfase em um estilo de vida ativo.

[...] procurando adotar em suas aulas não mais uma visão de exclusividade a prática desportiva, mas, fundamentalmente, alcançarem meta em termos de promoção de saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam proporcionar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida ativo também quando adultos. (GUEDES & GUEDES, 1993 *apud* AZEVEDO & SHIGUNOV, 2001).

Uma das principais preocupações dessa concepção é levantar alternativas que possa reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física. Como proposta, sugere a redefinição do papel dos programas de Educação Física escolar.

Quadro 3 – Componentes da Aptidão Física

DESENVOLVIMENTO FÍSICO		
APTIDÃO FÍSICA		HABILIDADES ESPECÍFICAS
Aptidão Fisiológica	Aptidão Física relacionada à Saúde	Habilidades Atléticoas
Pressão arterial, perfil lipídico e lipoproteínas, integridade óssea e níveis de glicose.	Capacidade aeróbica, composição corporal, resistência muscular e flexibilidade.	Força explosiva, agilidade, coordenação, capacidade aeróbica, velocidade, etc.

Fonte: Corbin (1991, *apud* Pitanga, 2004).

Segundo Ferreira (2001), para a Educação Física escolar, esse movimento considera duas tendências (Quadro 3) básicas, por meio das quais a aptidão física se manifesta como principal referência para a questão da saúde na Educação Física:

A primeira delas - *aptidão física relacionada a habilidades* - tem como objetivo viabilizar desempenhos, de acordo com as necessidades da vida cotidiana, do mundo do trabalho, dos desportos e das atividades recreativas. A segunda tendência - *aptidão física relacionada à saúde* - preocupa-se mais em difundir qualidades que precisam ser trabalhadas constantemente para se obter o nível desejado, com condicionamento aeróbico, força e resistência muscular, flexibilidade e composição corporal ideal. (p. 43, grifo do autor).

Percebe-se uma nítida importância das informações e dos conceitos relacionados à aptidão física e à saúde. A adoção dessas estratégias de ensino possibilita tanto os aspectos práticos, quanto os conceitos e princípios teóricos, especialmente no sentido de conscientizar o indivíduo sobre os hábitos saudáveis de atividade física ao longo da sua vida.

4.1.2 A Concepção Crítico-Superadora

Essa abordagem é representada e defendida no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, elaborado por um Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992) que apresenta questões de ordem teórico-metodológica da Educação Física. Segundo essa concepção, a Educação Física é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades expressivas corporais, tendo como conteúdos o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, as lutas e outros.

Soares et al. (1992) propõe a cultura corporal como área de conhecimento que visa apreender a expressão corporal como linguagem, priorizando o sentido/significado em que se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

Sobre a proposta Crítico-Superadora, a Comissão de Especialistas de Educação Física (2004, p. 118) afirma que:

[...] Utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio e é baseada no marxismo e no neo-marxismo, tendo recebido na Educação Física grande influência dos educadores José Libâneo e Demerval Saviani [...] Essa pedagogia levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação.

Essa abordagem representa um grande avanço para a Educação Física por introduzir um pensamento crítico, visando a organização da reflexão pedagógica do aluno, de forma a pensar a realidade social, e desenvolvendo determinada lógica. Para tanto, o conhecimento científico é apropriado, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano, utilizando como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.

Além disso, é fundamental para essa perspectiva o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal, pois a produção humana é histórica, inesgotável e provisória.

A Educação Física se justifica na escola já que não há outra prática pedagógica que se ocupe da dimensão cultural de que só a Educação Física trata que é a cultura corporal de movimento humano, expressa nos jogos, nas danças, nas lutas, nos esportes e nas ginásticas. [...] Temos que dar nossa contribuição para que nosso aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de julgar os valores associados à prática da atividade física, mais do que apenas praticar sem entender essa prática, simplesmente aderindo (ou não) à moda da atividade física. (SILVEIRA; PINTO, 2001, p. 139).

O professor de Educação Física é considerado um educador comprometido com o projeto político-pedagógico articulado e com um projeto histórico de interesse de classe trabalhadora. Para tanto, propõe uma reflexão pedagógica com características específicas: *diagnóstica* (constata, lê e interpreta os dados da realidade), *judicativa* (julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social) e *teleológica* (determina o objetivo, busca uma direção).

As formulações encontradas nessa obra consideram três aspectos fundamentais para a seleção de conteúdos para as aulas: a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio-cognitivas dos alunos.

O tempo pedagogicamente necessário para aprendizagem é representado através de ciclos de escolarização:

- ✓ 1º Ciclo - Organização da Identificação da Realidade (Pré-escola à 3ª série do Ensino Fundamental);
- ✓ 2º Ciclo - Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª à 6ª série do Ensino Fundamental);
- ✓ 3º Ciclo - Ampliação da Sistematização do Conhecimento (7ª e 8ª série do Ensino Fundamental);
- ✓ 4º Ciclo - Aprofundamento da Sistematização do Conhecimento (1ª à 3ª série do Ensino Médio).

Os conteúdos são dotados de um acervo cultural historicamente construído pelo homem, sendo entendido dentro de uma visão de totalidade.

Busca entender com profundidade o ensinar, que não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001, p. 84).

A abordagem Crítico-Superadora sugere que o processo de ensino seja baseado no princípio de construção coletiva do conhecimento, e propõe que o conteúdo seja abordado a partir da tematização de aulas e que a ênfase pedagógica incida na solução do problema. Para tal abordagem, a aula deve ser dividida em três fases:

- 1) Os conteúdos e objetivos são discutidos com os alunos;
- 2) Refere-se à apreensão do conhecimento propriamente dito;
- 3) Avalia-se o trabalho e levantam-se perspectivas para as aulas seguintes.

Em relação ao processo avaliativo, busca-se superar o mecanismo de aplicação de testes, levantamento de medidas, seleção e classificação de alunos. A avaliação deve indicar a aproximação ou distanciamento dos objetivos do projeto político-pedagógico e do projeto histórico, de interesse da classe trabalhadora.

Para tanto, Soares et al. (1992) afirma que o professor, em relação à metodologia avaliativa, precisa considerar as diferenças individuais e o ritmo de aprendizagem da turma para poder avançar nos conteúdos; atribuir ao erro um sentido positivo; atentar para a avaliação informal; considerar dados qualitativos; possibilitar uma avaliação dialógica e participativa, na qual o aluno seja co-autor do processo; levar em conta o “capital natural” dos educandos; privilegiar a ludicidade, a criatividade e a criticidade em detrimento do rendimento esportivo; e não utilizar a nota como instrumento de castigo ou ameaça.

4.2 A prática como componente curricular: elementos históricos e conceituais

A prática profissional, como componente curricular nos cursos de formação de professor, vem sofrendo modificações de acordo com diferentes momentos históricos do processo de formação, intensificando-se nos anos de 1990. Para Silva (2007), a partir da década de 1930, até a última década do século XX, ocorre variação do conceito de prática profissional vinculada às mudanças de legislação dos cursos.

Em 1930, a prática profissional é apontada como disciplina que seria realizada nas escolas regulares, visando à aquisição de técnicas metodológicas e métodos de ensino, com duração de uma semana e meia, e caracterizando essa prática como estágio de ensino.

Destaca-se, entretanto, que essa estrutura não acontecia no mesmo formato em todos os estados brasileiros. Segundo Silva (2007), no Ceará, a prática profissional ou Estágio de Ensino acontecia de maneira obrigatória, uma vez por semana. No Maranhão, essa disciplina correspondia à forma de regência, aulas-modelos, preparação e crítica de planos de aula, trabalhos de escrituração e administração escolar, organização de testes e excursões. Como disciplina de cunho teórico, contemplava Didática e Metodologia Geral e Especial.

Somente em 1946, o Decreto-Lei nº 8.530/46 acabou com essa diferenciação da formação de professores, dividindo o ensino normal em dois ciclos: o primeiro, de nível secundário, com duração de quatro anos, voltado a formar professores para atuar nas primeiras séries do Ensino Primário (atual Ensino

Fundamental); e o segundo direcionado à formação de professores de nível colegial, com duração de três anos. A prática profissional foi transformada na disciplina Didática e Prática de Ensino.

Em 1970, a Lei do Ensino nº 5.692/71 (BRASIL, 1978), que tratava sobre o ensino de 1º e 2º graus, transformou o Ensino Normal de nível médio em uma das habilitações do então 2º Grau, de caráter profissionalizante obrigatório. A prática profissional recebeu a denominação de Prática de Ensino, considerada posteriormente como Estágio Supervisionado. Silva (2007), ao analisar esse formato regulamentado pelo Parecer nº 349/72 do CFE, afirma a relação explícita entre Didática, entendida como teoria prescrita da prática, e o Estágio Supervisionado, entendido como sendo a prática.

Observa-se que a prática profissional sempre manteve uma relação de proximidade com o Estágio Supervisionado, sendo, até mesmo, confundida com seus sinônimos.

Nos anos de 1980, os professores articulam dois movimentos ancorados pela ANPED e pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) – a revitalização do Ensino Normal e a reformulação dos Cursos de Pedagogia –, que resultou na publicação da Lei nº 7.044/82. Segundo Silva (2007, p. 272), essa Lei:

[...] abre a possibilidade legal de serem feitas modificações na estrutura da habilitação Magistério, sob a alegação de que a escola, para assumir sua finalidade sociopolítica, exigia do educador formação sólida, articulada com a prática social. Em decorrência, várias propostas assumem a indissociabilidade entre teoria e prática no estágio supervisionado.

No final da década de 1990, no auge das discussões sobre currículo, a prática profissional surge como componente curricular, inicialmente nas DCN's para a Formação de Professores, amparada por diferentes ordenamentos legais, como resoluções e pareceres, e, posteriormente, estendeu-se para a Educação Profissional de nível técnico e tecnológico.

Segundo as DCN's, o emprego da expressão prática profissional é pertinente por se constituir em componente curricular articulador das dimensões teóricas e práticas do processo de formação inicial, agregando as atividades de pesquisa, extensão e ensino desde o início do curso de formação.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p.23).

Nas palavras de Silva (2007, p. 273), a compreensão dessa prática é justificada nas diretrizes como:

Uma maneira de superar a concepção dominante que segmenta o Curso em dois pólos isolados entre si: uma caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. O segundo pólo, por sua vez, supervaloriza o fazer pedagógico, minimizando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumentos de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática.

Entretanto, as próprias DCN's dicotomizam essas dimensões teóricas e práticas, especialmente os Pareceres CNE/CP nº 9/01 e nº 28/01, que fundamentam as Resoluções CNE/CP nº 1/02 (Anexo C) e nº 2/02 (Anexo D), as quais instituem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Na distribuição da carga horária, são evidenciadas:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002).

Como se pode observar, a prática como componente curricular, encontra-se com uma carga horária de 400 horas mínimas, em que a mesma é dedicada ao projeto de ação pedagógica por parte dos alunos, em atuações no campo de trabalho do professor. Por sua vez, o Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao justificar a carga horária dedicada à prática num valor superior ao prescrito pela Lei 9394/96, estabelece que apenas as 300 (trezentas) horas mínimas, dedicadas à prática de ensino, não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação, segundo os novos parâmetros, em especial a associação entre teoria e prática. Sobre este ponto, o Parecer enuncia:

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...] (BRASIL, 2001, p.9).

Dessa forma, pode-se compreender a ampliação de 300 horas para 800 horas, distribuídas em 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso, como um marco na área de formação de professores.

Portanto, a prática como componente curricular, segundo o Parecer CNE/CES nº 15/05 (BRASIL, 2005, p. 3), “é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. No âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades são adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso.

Apesar dessas orientações, Silva (2007) afirma que a dicotomia teoria/prática persiste por razões ideológicas e políticas. Ainda segundo a autora, “no discurso, evidencia-se a unidade entre teoria e prática, mas os instrumentos legais e técnicos (pareceres e resoluções) fazem essa separação ao estabelecerem tempos diferentes para [...] a prática profissional” (p. 287).

As atividades caracterizadas pela prática como componente curricular podem ser desenvolvidas através de núcleo, ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático, relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas referentes aos fundamentos técnico-científicos, correspondentes a uma determinada área do conhecimento.

Cabe ressaltar que a ampliação dada à prática como componente curricular é um processo histórico que, ao longo dos anos, sempre teve uma intensa relação com a Didática e os Estágios Curriculares, garantindo sua ampliação conceitual no campo da educação.

É nesse sentido que a Prática Profissional foi definida pela Resolução CNE/CP nº 1/02, em articulação intrínseca com o Estágio Supervisionado e as atividades acadêmicas, como eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

para atuar na formação da identidade do professor como educador, o qual transcende a sala de aula para o ambiente escolar.

Por sua vez, o estágio supervisionado é, antes de tudo, uma atividade curricular da escola. É um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional, com o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso, por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (BRASIL, 2005).

Todas essas dimensões acima discutidas podem favorecer um intercâmbio de práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam, numa perspectiva de melhorar a prática pedagógica no processo de formação inicial. Tais dimensões têm sido amplamente estudadas na cultura docente por vários autores: Tardif (2002), que considera a natureza social do conhecimento do trabalho dos professores, valorizando seus saberes cotidianos e a construção de sua identidade; Nóvoa (1992), que retrata a história da formação docente; Sacristán (1999), que destaca o papel da teoria na epistemologia da prática; Pimenta (2002), que considera a possibilidade de o professor pesquisar e produzir conhecimentos a partir de sua própria prática; Libâneo (2002), que defende uma reflexividade a partir das diferenças de busca pelos valores comuns.

Para Schmidt et al. (1999, p. 20), os cursos de formação de professores, da maneira como vêm sendo desenvolvidos, não são suficientes para que o profissional da educação efetivamente desempenhe “uma prática pedagógica consciente, que leve à transformação de si próprio e daqueles que estão sob sua responsabilidade”.

Para melhor compreender a prática pedagógica da qual estamos falando, é necessário elucidar o sentido dos termos “prática” e “práxis”. A prática tem o sentido de agir, realizar, fazer. Tem uma dimensão prático-utilitária quando procura resolver apenas as necessidades imediatas. Segundo Vázquez (1977, p. 11), o homem comum “considera a si mesmo como o verdadeiro homem prático; é ele quem vive e age praticamente [...] o mundo prático – para a consciência comum – é um mundo de coisas e significação em si”.

Nessa perspectiva, o homem comum só concebe a prática como prática-utilitária, a qual ele usa para satisfazer as necessidades imediatas da vida cotidiana.

Já a práxis é definida pelo mesmo autor como “[...] a atividade humana que produz objetos, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário, que se infere do prático na linguagem comum” (Vázquez, 1977, p. 5).

A práxis tem um caráter consciente e intencional, pois nela o homem compreende a racionalidade da prática, ou seja, trata-se de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência. A natureza da prática humana está imbricada no pensamento humano. Logo, a práxis é “[...] a atividade humana transformadora da realidade natural e humana” (Vázquez, 1977, p. 32).

A concepção dialética concebe essa relação entre teoria e prática, como conflito e tensão, e não como ajuste entre elas. Para compreender essa inter-relação dialética, Gamboa (2007) nos fala de duas condições a qual deve-se estar atentos. A primeira condição se refere à unidade dos termos:

Não podemos conceber a teoria separada da prática; ou seja, o ser separado do pensamento. A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas. É na relação com a prática que se inaugura, a existência de uma teoria; não pode existir uma teoria solta, o que existe é sempre a teoria de uma prática. A prática existe, logicamente, como a prática de uma dada teoria. É a própria relação entre elas que possibilita a sua existência. (GAMBOA, 2007, p. 47).

A segunda condição faz referência à necessidade de articular teoria e prática com contextos interpretativos mais amplos, isto é, tanto a prática como as teorias sobre essa prática não podem ser entendidas separadas ou isoladas em si mesmas.

Toda prática está inserida no contexto maior da ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto e produz uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico. Daí porque uma prática ou uma teoria sobre uma determinada prática se insere num movimento e numa inter-relação de forças e tensões em que se constitui na antítese da outra; uma nega a outra e vice-versa (princípio da negação da negação), porque estão inseridas num projeto longo, numa cadeia de ações e reações de caráter social e histórico. (GAMBOA, 2007, p. 47-48).

Assim, a prática pedagógica é uma forma específica da práxis; é uma dimensão da prática social dirigida por objetivos, finalidades e conhecimentos, vinculada à prática social mais ampla. Do mesmo modo que é um pressuposto importante da formação de professores, onde se torna elemento decisivo na

dinâmica dos espaços educativos, a prática pedagógica é, na visão de Fonseca (2005, p. 216):

Uma prática social, histórica e culturalmente produzida. Abrangem os diferentes aspectos da ação escolar, desde a ação docente, as atividades de sala de aula como o trabalho coletivo, a gestão da escola, as relações com a comunidade, enfim, abrange diferentes aspectos do projeto político-pedagógico da escola. A reflexão na e sobre a prática dos sujeitos na dinâmica escolar potencializam as mudanças, as transformações das práticas, de uma determinada cultura escolar. Trata-se, portanto, de uma concepção de prática pedagógica que pressupõe uma formação teórico-prática diferenciada, mais ampla e diversificada.

Em outras palavras, a prática pedagógica não é um mero campo de aplicação de teorias. Não se trata de reduzir tudo à prática, nem tampouco de desvalorizar a formação teórica. Ela pressupõe uma relação teoria-prática que, segundo Veiga (1989, p. 17),

O lado teórico é representado por um conjunto de ideias constituídos pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima. O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação do real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana.

De fato, a teoria e a prática não existem isoladamente, uma não existe sem a outra. Na realidade, uma depende da outra e exercem uma influência mútua. Quando a teoria se sobressai tende a posições idealistas, e uma prática sem teoria gera o ativismo, onde não se sabe nem o que pratica.

Em Pimenta e Lima (2004, p. 49) encontra-se qual é o papel da teoria no processo ensino-aprendizagem:

[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada [...] Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-o.

É nesse sentido que Veiga (1989) aponta a necessidade de conhecermos a relação entre teoria e prática para distinguir duas perspectivas de práticas pedagógicas: a repetitiva e acrítica (visão dicotômica), e a reflexiva e crítica (visão de unidade).

A prática pedagógica repetitiva se caracteriza pela fragmentação, rompimento da unidade teoria e prática, onde “não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade – material e humana: há apenas o interesse em ampliar o que já foi criado, tendo como base uma prática criadora pré-existente” (VEIGA, 1989 p. 18).

Assim, no cotidiano da atividade docente, as ações parecem acontecer sem reflexões caracterizadas pelo caráter mecânico e sem a burocracia inerente à própria prática. Ao professor resta apenas repetir o processo prático quantas vezes for exigido ou imitar uma ação.

De acordo com Veiga (1989, p.18-19), a prática pedagógica tem uma consciência que se faz presente de forma debilitada, e que:

[...] o professor não reconheça nenhum sentido social em suas ações. Ele é convertido em manipulador de instrumentos. Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para efetivação das atividades educacionais, e de sua missão histórica.

Em uma prática pedagógica repetitiva, o professor não se reconhece na atividade pedagógica, exercendo um papel de negação do saber como um sujeito participativo e crítico na construção do conhecimento. Não há espaço para uma análise crítica da prática pedagógica, pois esta se reduz a uma ação mecanicista e ativista, que não questiona os seus fins pedagógicos e sociais.

Em contrapartida, a prática pedagógica reflexiva procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar, tendo como pontos de partida e chegada a prática social. Para Schmidt et al. (1999, p. 23), “essa prática está marcada por uma opção consciente, pelo desejo de renovação, transformação e mudanças, e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social”.

Nesse contexto, a prática pedagógica se caracteriza como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos. A teoria traz como representação a ideia de que ela se comprova na prática. Esta, por sua vez, aplica

soluções trazidas pela teoria. De acordo com Fernandes e Fernandes (2008, p. 3), essa polarização “[...] exige uma postura tensionada entre elas”, permitindo uma relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade nos possibilita.

Por sua vez, Veiga (1989, p. 21) afirma que a prática pedagógica reflexiva pressupõe:

- o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução;
- ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência;
- ação recíproca entre professor, aluno e a realidade;
- uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada);
- um momento de análise crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

Ao problematizar e analisar as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado nas diversas áreas como ferramenta para a compreensão e proposição do real.

É nesse contexto complexo que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica dele, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 14-15).

Para Pimenta e Lima (2004), é preciso considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, pois se vincula a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. Por outro lado, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento.

Nesse aspecto, os cursos de formação devem prever situações didáticas, onde os futuros profissionais apliquem os conhecimentos que aprenderem e que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes

experiências, consciente tanto de sua missão histórica, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades de transformação.

No próximo capítulo procura-se compreender qual a prática pedagógica no curso de licenciatura em Educação Física da UFMA, a partir do seu PPP, dos planos de ensino, entrevistas e questionários aplicados aos professores e alunos respectivamente.

5 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMA

Neste capítulo, descreve-se a trajetória metodológica de nosso estudo, cujo objetivo principal foi investigar se a inclusão da prática como componente curricular tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Partindo do pressuposto de que os professores, em sua prática profissional, não são meros aplicadores de saberes, constituídos de atividades práticas, numa visão utilitarista, ativista e espontaneísta, mas são sujeitos do conhecimento e de saberes da sua própria ação, e que compreendem a racionalidade da sua prática, temos que considerar a subjetividade como fonte da sua maneira de estar e agir na prática profissional, pois a prática fragmentada de elaboração do conhecimento determina um distanciamento da realidade como um todo.

O estudo tem um caráter qualitativo, realizado através da aplicação de questionário, com perguntas abertas e fechadas, a doze (12) alunos matriculados nos períodos intermediários e finais; entrevistas semi-estruturadas com o coordenador, chefe do departamento e sete (7) professores; e análise documental, que busca por dados e informações concernentes ao objeto de nosso estudo.

Em sua obra, Bogdan e Biklen (1994) apresentam a abordagem qualitativa em educação e estabelecem cinco parâmetros. O primeiro parâmetro revela um ambiente natural como fonte direta de dados, e o pesquisador como principal instrumento, ou seja, corresponde ao contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação em que está sendo pesquisada. O segundo parâmetro se refere à coleta de dados, que são predominantemente descritivos, onde se considera todos os dados importantes. O terceiro parâmetro é que o resultado final não é o único fator essencial, mas deve ser considerado o processo cuja atenção do pesquisador está voltada com maior intensidade à maneira como o objeto se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Já o quarto parâmetro se relaciona ao “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida. O pesquisador tenta compreender a maneira como os

sujeitos da pesquisa encaram as questões que estão sendo analisadas. O quinto e último parâmetro diz respeito ao caminho que é traçado na análise dos dados, o qual tende a seguir um processo indutivo. O pesquisador busca premissas que tenham caráter menos geral que a conclusão, entretanto, existe um referencial teórico discutido nos capítulos anteriores que orientará a coleta e análise dos dados.

Após a apresentação dos parâmetros, que configuram a abordagem qualitativa na educação, a referida pesquisa se apóia na análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA, bem como nos planos de ensino das disciplinas que contemplam a prática como componente curricular, e nos ordenamentos legais expressos na forma de leis, resoluções, pareceres, dentre outros.

A pesquisa de campo supõe que quanto mais intensa é a participação do investigador dentro do grupo em estudo, mais ricos serão os seus dados. Tendo em vista que em 2007 eu estava na condição de professora desse departamento, é importante ressaltar que, com o nosso retorno nesta fase da pesquisa, houve muita receptividade e um clima de abertura e aceitação por parte do coordenador do curso, do chefe de departamento, dos professores e alunos, tornando possível a realização da mesma.

A entrevista contou com dois momentos distintos: o primeiro contato estabelecido com o professor, sujeito da pesquisa, para apresentar os propósitos da pesquisa e formalizar o convite para a entrevista, através do agendamento do dia e do horário; e o segundo momento para a leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B), além da entrevista propriamente dita. Utiliza-se a entrevista semi-estruturada (Apêndice C, D e E) por possibilitar uma maior interação social entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa, favorecendo o discurso sobre o tema, a partir do conhecimento que ele detém e que assume características de caráter espontâneo e de maior autenticidade.

Os professores e alunos pesquisados estão representados por uma convenção de números e letras, e não pelos seus nomes. Tal estratégia se deu para preservar o anonimato dos participantes. Assim, passou a ser denominado o coordenador do curso como professor C1, o chefe de departamento como professor D1 e os demais professores como professor(a) P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Da mesma forma foi feito com os alunos, cuja convenção ficou determinada pelo

número, atribuído de acordo com o período em que ele se encontra matriculado, e pela letra, para diferenciar cada participante.

Atualmente, o PPP contempla quatorze (14) disciplinas (Anexo E) com a PCC, ministradas por 11 (onze) professores. Nesse processo, houve uma recusa na participação da pesquisa e a não localização de um professor nas dependências da Instituição durante essa fase da pesquisa. Além do coordenador do curso e do chefe de departamento, participaram dessa pesquisa mais sete professores, totalizando nove professores, pois tanto o coordenador quanto o chefe de departamento também estão em sala de aula ministrando disciplinas que têm a PCC.

Essa pesquisa apresentou uma parte comum relativa ao perfil dos pesquisados, e uma segunda parte organizada com tópicos direcionados aos professores da disciplina, que apresentam a prática como componente curricular: entendimento sobre a prática; importância para a formação inicial; conhecimento sobre o regulamento da PCC do curso; existência de projeto específico da PCC; interação com as outras disciplinas; avaliação da PCC; obstáculos à realização da PCC; e superação da dicotomia entre teoria e prática.

Devido às atribuições profissionais, houve a necessidade de criar um roteiro específico ao coordenador do curso e ao chefe de departamento, acrescentando informações, como: registro da PCC no histórico escolar; possibilidade de reprovação; e acompanhamento das atividades de PCC desenvolvidas pelos professores.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia dos sujeitos pesquisados. As entrevistas tiveram duração de vinte minutos à uma hora e dez minutos.

É importante ressaltar que, para a análise dos dados, primeiramente foram transcritas as entrevistas na íntegra e, após várias leituras analíticas, destacou-se as falas principais, identificando os aspectos mais relevantes para a pesquisa. Houve a necessidade de revisar o texto dos depoimentos, a fim de torná-los livres de expressões repetitivas e frases desconexas e redundantes, porém sem alterar o conteúdo da informação, o que também facilitou a tarefa de agrupar as sínteses em categorias.

Os questionários (Apêndice F) foram aplicados com 12 (doze) alunos, correspondentes aos períodos intermediários (5º e 6º período) e finais (8º e 9º período) do curso, tendo em vista o cumprimento da maioria das disciplinas que

contemplam a PCC nos períodos intermediários e em todas as disciplinas dos períodos finais. Participaram 03 (três) alunos do 5º período (5A, 5B e 5C), 03 (três) alunos do 6º período (6A, 6B e 6C), 03 (três) alunos do 8º período (8A, 8B e 8C), e 03 (três) alunos do 9º período (9A, 9B e 9C), todos devidamente matriculados no curso de licenciatura em Educação Física da UFMA. Estes responderam a um total de 06 (seis) perguntas, sendo 05 (cinco) perguntas abertas e uma (1) pergunta fechada.

A coleta de dados foi realizada durante um mês. O material coletado, tanto no campo quanto nos documentos, foi processado e organizado em categorias.

Convém realçar que a tarefa fundamental da investigação é não ocultar a estrutura da realidade, mas atingir a essência do fato estudado. Para tanto, faz-se necessário um enorme esforço do pesquisador no sentido de se aproximar da verdade, posto ser este resultado de um trabalho teórico-prático, e não uma mera intuição.

Na investigação social, o pesquisador necessita se instrumentalizar, munindo-se de “conceitos teóricos básicos” (MINAYO, 2008) que permitam compreender a essência do fenômeno estudado, bem como a sua interpretação, mediante a integração do objeto investigado ao todo social. Esses conceitos básicos (categorias de análise), que refletem aspectos essenciais e gerais do real, suas conexões e relações, também têm a função de servir de instrumento metodológico-analítico e compreensão de uma realidade social concreta; intérprete do real com suas múltiplas determinações.

Nessa perspectiva, organizou-se a presente análise em seis (6) categorias: a) Concepção de prática; b) Importância da PCC na formação inicial; c) Conhecimento sobre as informações da PCC; c) Desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da PCC; d) Obstáculos na realização da PCC; e) Existência e superação da dicotomia entre teoria e prática.

Posteriormente, a análise e interpretação dos dados foram realizadas com embasamento no referencial teórico, dando subsídios para esclarecer o problema da pesquisa.

Assim, inicia-se a análise das informações expressas nos documentos do Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física. Em

seguida, serão analisados os planos de ensino das disciplinas que contemplam a PCC.

5.1 O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA

O Curso de Educação Física da UFMA foi criado em 1977, pela Resolução nº 57/77-CONSUN, denominado de Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas. Ao mesmo tempo em que foi elaborado o projeto de implantação, também foi estruturado o primeiro currículo do Curso, que abrangia a carga horária total de 2.298 horas, com um mínimo de três e máximo de cinco anos, tendo como amparo legal o Parecer nº 894, de dois de dezembro de 1969, do qual emanou a Resolução nº 69/69-MEC, que fixava os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Educação Física.

Segundo estudo realizado por Lindoso (2008), a UFMA implantou o Curso de Educação Física devido à existência de um número bastante reduzido de professores licenciados nessa área no Maranhão. Esse quantitativo não atendia à demanda das escolas e universidades. Para se ter uma ideia, em 1976, apesar da chegada de muitos professores paulistas, “o Maranhão contava com apenas 12 licenciados em Educação Física para atender todo o Estado, número insuficiente visto que na época já existiam 1.452 escolas e cursos” (LINDOSO, 2008, p. 25).

Durante os Jogos Escolares Maranhenses (JEM's), havia a necessidade de contratar árbitros de outros estados para conduzir os jogos. Dentre esses árbitros, havia muitos professores de São Paulo que começaram a trabalhar no Maranhão como técnicos das modalidades esportivas nas escolas. A partir dessas arbitragens, muitos foram contratados pelas escolas caracterizando uma verdadeira invasão dos professores paulistas. Tal fato contou com a chegada de quinze profissionais para incrementar a Educação Física e os esportes no Maranhão.

De acordo com Lindoso (2008), isso só foi possível devido à iniciativa do professor Antônio Maria Zacharias Bezerra de Araujo (Dimas), um dos poucos professores com formação superior no Maranhão nessa época, que viajava por conta própria à Minas Gerais para participar dos Jogos Escolares Brasileiros (JEB's) e averiguar o que poderia ser feito para que o Maranhão melhorasse o desempenho nos esportes, e viesse a disputar os JEB's. Ao retornar, o professor Dimas passou todas as informações sobre o JEB's para Claudio Vaz dos Santos, que era muito

conceituado com os políticos que dirigiam o estado e estava começando a investir no esporte maranhense.

Com o Decreto Lei nº. 69.450/71, que regulamentava a Educação Física no âmbito escolar nesse período, esta disciplina era caracterizada como uma atividade, uma prática meramente instrumental, onde o professor pensava e teorizava a Educação Física em termos da biomecânica e da fisiologia do exercício, visando à melhoria da aptidão física e da pirâmide esportiva.

Nesse entendimento, a primeira ação concreta do curso de Educação Física da UFMA foi a implantação da Prática Esportiva para ser ministrada como disciplina obrigatória a todos os estudantes da UFMA, chamada naquela época de Fundação Universidade do Maranhão (FUM).

Como a maioria dos cursos de Educação Física do Brasil, a Educação Física estava voltada para uma visão biológica e tecnicista, em busca da aptidão física. Tal cenário, entretanto, modificou-se durante a década de 1980 com a presença dos estudos filosóficos, sociológicos, entre outros, buscando uma Educação Física que fosse além do desempenho e do tecnicismo, e que pudesse contribuir para o processo de transformação social tão almejado naquele momento.

A UFMA, nessa época, reformulou seus estatutos, de modo a atender às demandas da Reforma Universitária e revitalizar os diferentes departamentos, extinguindo os Institutos e Faculdades, e organizando as atividades de ensino, pesquisa e extensão na unidade departamental, por campos de conhecimento.

De acordo com Bonfim (2009), além da substituição das faculdades e institutos por centros com cursos e departamentos, implantou-se também a matrícula por disciplina, reformularam-se os currículos, desagregaram-se associações de professores e alunos, instalou-se o *campus* do Bacanga, entre outras medidas.

Segundo Lima (2011), também foi criado, no âmbito da administração superior, uma Secretaria de Planejamento, com funções de coordenar o planejamento global da UFMA. Em 1977, a Secretaria instituiu o Grupo de Planejamento Acadêmico (GPA), com funções de projetar e dimensionar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Esse GPA deveria conceber o planejamento acadêmico, subsidiar com informações as tomadas de decisões acadêmicas, participar da elaboração do plano de desenvolvimento institucional global, elaborar junto com setores específicos o plano de ensino, pesquisa e extensão, acompanhando e avaliando a sua execução. Também, deveria realizar estudos e pesquisas

para ajustar a universidade às necessidades regionais e, ao mesmo tempo, buscar a integração com as políticas nacionais, promover a realização de pesquisas sobre a área acadêmica e assessorar diversos setores acadêmicos. (LIMA, 2011, p. 174).

A UFMA demonstrava a intencionalidade de “elaborar um plano global de desenvolvimento institucional que relacionasse as finalidades pedagógicas com as atividades administrativas e as condições materiais” (LIMA, 2011, p. 174). Apesar de existir esforços das diferentes estruturas administrativas para ajustar a UFMA à base normativa nacional do governo militar, houve certa autonomia no âmbito institucional.

O GPA representou uma força social de resistência às políticas de ensino superior impostas pelo governo militar, especialmente por se inspirar numa concepção crítica de planejamento e num projeto universitário idealizado. Entretanto, Lima (2011) retrata que o GPA encontrava muitas dificuldades, como: a inexistência de tempo disponível dos membros das Pró-Reitorias para as atividades de assessoramento; a formação da consciência crítica do grupo e dos departamentos; e a disputa por espaços de poder nos setores universitários.

No projeto de desenvolvimento da UFMA, sob a direção do professor José Maria Cabral Marques (1979-1988), Lima (2011) aponta, no âmbito do ensino, algumas ações desenvolvidas durante os dois mandatos consecutivos desse Reitor: a criação de nove cursos; a reorganização curricular (revisão da obrigatoriedade de disciplinas básicas no primeiro período da graduação e monografia); a interiorização (criação de cinco campi no interior, sendo dois com graduação); a reestruturação do Colégio Universitário (COLUN); a valorização da pesquisa e da pós-graduação; a criação de um mestrado em educação, além de outras ações acadêmicas.

Durante esse reitorado, especificamente no segundo semestre de 1985, foi realizada uma greve de abrangência nacional, a qual criou a possibilidade de amplo debate sobre a crise da universidade, e foi marcada por manifestações de descontentamento da sociedade com a situação econômica, social e política do país, produzida pela crise do chamado “milagre econômico brasileiro”, sob a ditadura militar (1964-1985).

Tal movimento grevista, por meio de pressão social e competência argumentativa, conseguiu que o Reitor designasse Comissões paritárias, formadas por docentes, estudantes “administrativos”, com fins de estudo da realidade universitária e apresentação de indicativos para promover

mudanças qualitativas na Instituição [...] Assim, constituíram-se as comissões: Reformulação de Estatutos; Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão; e Elaboração de Planos de Cargos e Salários e Creche. (LIMA, 2011, p. 180-181).

Em 1987, aconteceu o processo de reforma curricular, cuja primeira grande alteração foi uma conexão maior com a prática escolar após a exclusão das Unidades I e II do currículo, o qual era composto por disciplinas ministradas para todos os alunos da área da saúde. Com essa ação, o curso voltou-se para o estudo do movimento biopsicossocial do indivíduo, uma concepção mais histórico-crítica em contraposição à concepção biológica e tecnicista, anteriormente defendida.

Dessa forma, o currículo do Curso de licenciatura em Educação Física, antes Curso de Educação Física e Técnicas Desportivas, passou a ter 3.690 horas.

Após dezenove anos de existência do currículo antigo (1987 a 2006), o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA passou por um processo de reformulação, pois o intuito era corresponder às expectativas da sociedade, como também atender à Resolução nº. 02/2004 do CNE, que estabeleceu prazo para os cursos de formação de professores adaptarem seus currículos às DCN's.

Convém destacar que, em estudo realizado por Lima (2011, p. 242), o processo de reformulação dos projetos pedagógicos da UFMA “desenvolveram-se no espaço do exercício da autonomia das áreas de conhecimento, tendo como referências as DCN's, mas com forte influência do conhecimento produzido coletivamente nas associações científicas e profissionais”. No período de 2004 a 2007, houve 17 (dezesete) cursos que formalizaram a reformulação dos projetos curriculares.

Foram realizadas 65 (sessenta e cinco) reuniões da comissão integrada por sete professores e seis alunos do curso de Educação Física, no período de novembro de 2003 a agosto de 2006. Entretanto, por motivos diversos, ausentaram-se três professores e cinco alunos, permanecendo uma comissão final composta de quatro professores e apenas um aluno.

Dentre os principais fatores que impulsionaram as mudanças dos PPP's dos Cursos de Educação Física no Brasil, temos a aprovação da Resolução nº. 7 e, no caso da UFMA, a desatualização acentuada que o currículo se encontrava.

O percurso de elaboração, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física (UFMA, 2007), caracterizou-se por intensos estudos e discussões da literatura sobre política educacional, currículo, formação dos profissionais da educação e da Educação Física, legislação referente às DCN's e análise de projetos pedagógicos de cinco universidades públicas (UFAM, UFG, UFES, UFSC e UNICAMP), que serviram de referência para o da UFMA.

Depois de apresentado e aprovado nas instâncias da universidade, o novo PPP entrou em vigor no segundo semestre de 2007, causando uma série de dúvidas em sua aplicabilidade e gerando situações de incertezas, tanto no corpo docente, quanto no corpo discente.

Com a reformulação, o curso de licenciatura em Educação Física da UFMA ganha novos contornos

voltados para a formação de um profissional na perspectiva generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética, devendo estar qualificado para intervir na docência na educação básica e outros campos de intervenção profissional demarcados pela ação pedagógica, expressando compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira. (UFMA, 2007, p. 35).

Além disso, o Curso visa contribuir com a formação de professores capacitados para atuarem nos diversos campos de intervenção da Educação Física onde se expressam os elementos da cultura corporal, com ênfase na educação básica e nas práticas educativas relacionadas ao esporte, à saúde e ao lazer.

5.2 Projeto Político Pedagógico

O projeto político-pedagógico não pode ser um produto pronto e finalizado, com meras intenções e exigências burocráticas, mas, como nos afirma Veiga (2000, p. 197), com “uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor, e a prática pedagógica que se realiza na universidade”.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 171) afirmam que o projeto institucional é um dos elementos fundamentais para o enfrentamento dos

desafios impostos na atualidade, “[...] recuperando as raízes da instituição social que é a universidade, e questionando criticamente as funções que hoje se espera que ela exerça”. Essa perspectiva reforça o caráter político e pedagógico da educação, além de expressar a intencionalidade a respeito da sociedade, da educação e do homem que desejamos construir.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física aponta, como princípio norteador das práticas pedagógicas, a centralidade na formação profissional docente, a qual introduz a temática educação e trabalho como campo profissional.

O referido Projeto apresenta dezesseis tópicos assim caracterizados: 1) apresentação; 2) histórico do curso de Educação Física da UFMA; 3) o campo de conhecimento e o profissional na sociedade atual; 4) o curso de graduação e seus fundamentos; 5) objetivo do curso de licenciatura em Educação Física; 6) perfil do ingressante; 7) perfil do profissional a ser graduado; 8) competências, habilidades e atitudes; 9) organização curricular; 10) integração do ensino, pesquisa e extensão: atividades complementares; 11) estágio curricular e práticas pedagógicas; 12) avaliação; 13) estruturas pedagógicas, científicas, culturais e físicas; 14) articulação da graduação com a pós-graduação; 15) duração do curso; e 16) ementas das disciplinas e referências.

O roteiro de análise apreciou esses aspectos supracitados, evidenciando o nosso objeto de estudo no item “estágio curricular e práticas pedagógicas”.

Para tanto, convém destacar que a PCC, denominada de práticas pedagógicas (UFMA, 2007), estão inseridas nos próprios conteúdos das disciplinas desenvolvidas durante todo o curso, em conformidade com as orientações das Resoluções CNE/CP nº 1/02 e nº 2/02, de forma a garantir a articulação que necessita estar presente em todos os espaços acadêmicos, permeando toda a formação profissional, e permitindo que seu tempo e espaço não fiquem isolados e restritos ao estágio. Seguindo esse pressuposto, e de acordo com o PPP do curso (UFMA, 2007, p. 34), a prática:

[...] será vivenciada através de experiências de ensino (com os colegas da turma ou com a comunidade no horário da aula) ou na forma de projetos de extensão universitária (com a comunidade, fora do horário de aula) corresponde uma iniciativa da formação inicial que está inserida dentro de disciplinas de diferentes eixos curriculares ou como atividades curriculares complementares.

Observa-se uma estreita relação existente entre teoria e prática, na qual a teoria disponibiliza conhecimentos e fundamentos para a execução, e a prática é toda a teoria sendo executada. É um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na docência.

Todas as disciplinas que contemplam a PCC fazem parte da formação específica “Conhecimento Identificadores da Educação Física”, e são denominadas no PPP como “Fundamentos e Metodologia do Ensino”, com exceção das disciplinas “Ritmo e Expressão” e “Educação Física Adaptada”. As disciplinas de *Fundamentos e Metodologia do Ensino* e *Ritmo e Expressão* fazem parte da dimensão “Culturas do Movimento Humano”, e a disciplina *Educação Física Adaptada* faz parte da dimensão “Didático-pedagógico” (Anexo F).

Ao todo, são 14 (quatorze) disciplinas com carga horária de 90 horas, sendo destinadas 30 horas às práticas pedagógicas, contabilizando 420 horas de disciplinas de PCC. Cada uma dessas disciplinas dispõem de dois Créditos Teóricos (CR.T) e um Crédito Prático (CR.P), com exceção da disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica Esportiva, que possui dois CR.P, totalizando respectivamente 28 e 15 créditos (Quadro 4).

Quadro 4 – Disciplinas que contemplam a Prática Profissional

DISCIPLINAS COM CARGA HORÁRIA DE PRÁTICA PROFISSIONAL	CR. T	CR.P	P.P	P
Ritmo e Expressão	2	1	30h	1º
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Atletismo	2	1	30h	
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Natação	2	1	30h	2º
Fundamentos e Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras	2	1	30h	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futebol	2	1	30h	3º
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica	2	1	30h	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Futsal	2	1	30h	4º
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Dança	2	1	30h	
Fundamentos e Metodologia do Ensino das Lutas	2	1	30h	5º
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Handebol	2	1	30h	
Educação Física Adaptada	2	1	30h	6º
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica Esportiva	2	1	30h	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Basquetebol	2	1	30h	
Fundamentos e Metodologia do Ensino do Voleibol	2	1	30h	
TOTAL	28	15	420h	

Fonte: UFMA (2007)

Cabe ressaltar que o currículo pleno do curso de licenciatura em Educação Física excede a carga horária mínima apontada pela Resolução CNE/CP nº 2/02 de 2.800 horas para 3. 675 horas, conforme se pode observar no Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição da carga horária do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA

Carga Horária	Resolução N 02/CP-CNE/2002	Currículo Pleno UFMA
Conteúdos Curriculares de natureza científico-cultural (disciplinas)	1.800h	2.640h
Prática como componente curricular	400h	420h
Estágio Curricular Supervisionado	400h	405h
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	200h	210h
Total	2.800h	3.675h

Fonte: UFMA (2007)

Segundo o PPP (UFMA, 2007), o encerramento das atividades práticas será desenvolvido em forma de seminário, com apresentação de relatos de experiências, desenvolvidas nas 14 disciplinas, “ocasião em que tais experiências serão, além de apresentadas, avaliadas e socializadas junto à comunidade discente e docente. Além do que, poderão servir de referência para o planejamento dos programas futuros” (p. 35).

Outras atividades poderão ser implementadas como prática profissional e são definidas pelo PPP do curso (UFMA, 2007) como: visitas de reconhecimento; análise de documento; entrevistas; observações dirigidas; elaboração de textos, análise e preparo de material didático; participação em oficinas (vivências práticas de procedimentos didático-pedagógicos); experiências de laboratório (vinculadas à compreensão do processo de sistematização ou produção do conhecimento), podendo estar relacionadas aos projetos institucionais de pesquisa e extensão.

Como foi afirmado anteriormente, a estrutura de disciplinas que contemplam a PCC, apresentada no referido PPP, está de acordo com as DCN's (BRASIL, 2001) expressas pelo Parecer CNE/CP nº 09/01, na medida em que apresenta a prática pedagógica no interior das áreas ou disciplinas. Do mesmo modo, todas as disciplinas têm sua dimensão prática e esta “deve ser trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural, quanto na perspectiva da sua didática”. (BRASIL, 2001, p. 57).

Cabe registrar que esse mesmo Parecer e os artigos 13 e 14 da Resolução CNE/CP nº 1/02 tratam, respectivamente, de uma *coordenação da dimensão prática* e da construção de projetos inovadores e próprios para integrar os diversos eixos articuladores. Todavia, o PPP do curso de licenciatura, apesar de enunciar essa informação, não expressa nenhuma indicação de como ela deve ser desenvolvida e quais são as atribuições dessa coordenação da dimensão prática. O PPP apenas explicita uma articulação intrínseca da prática como componente curricular, com “o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico” (UFMA, 2007, p. 33) para a formação do futuro professor.

Segundo as DCN's (BRASIL, 2001), a coordenação da dimensão prática seriam as atividades inseridas em um espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores, com a finalidade de promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Quanto à construção de projetos inovadores e próprios da prática como componente curricular, o PPP não atende às orientações previstas pelos ordenamentos legais, provavelmente por compreender a ênfase dada à flexibilidade das instituições de formação.

Portanto, concluí-se que existem lacunas na maneira como o PPP trata a PCC, apresentando informações com o mínimo previsto pelas diretrizes.

Ainda nesse Projeto, foram observadas algumas dificuldades, mesmo no campo teórico, da articulação das dimensões teóricas e práticas, não estando visível de que maneira e como essa articulação pode acontecer. Essa falta de clareza implica no distanciamento da práxis à medida que esse projeto se torna um “modismo” (VEIGA, 2000), levando-nos a uma concepção de educação estreita e imediatista, com caráter regulador e normativo, em conformidade com as orientações das reformas educacionais.

A seguir, analisaremos o plano de ensino das disciplinas com PPC, de forma a compreender como esse componente é organizado e estruturado durante o planejamento das disciplinas.

5.3 Plano de ensino das disciplinas

Os documentos se constituíram como fonte de dados importantes, no intuito de verificar se as atividades previstas no PPP do curso foram incorporadas nos planos de ensino.

Para Libâneo (1991), o planejamento de ensino é uma atividade que supõe o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, o planejamento se configura como uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações e, dessa forma, a ação de planejar:

[...] não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas [...] (LIBÂNEO, 1991, p. 222).

Ainda que o plano de ensino esteja bem elaborado, este, por si só, não assegura o andamento do processo de ensino. É preciso que os planos estejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos na proporção em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com situações concretas de ensino.

Os planos de ensino das disciplinas que contemplam a PCC foram solicitados ao Departamento de Educação Física da UFMA. Na ocasião, teve-se acesso apenas a 4 (quatro) planejamentos de ensino correspondentes aos professores C1, P6 e P7. Dos 11 (onze) professores que ministram disciplinas de PCC, somente três professores tiveram o devido cuidado em entregar ao Departamento Acadêmico seus planejamentos referentes ao primeiro semestre de 2011, sendo que o professor C1 entregou dois planos de ensino pelo fato de ministrar duas disciplinas de PCC. O professor P2 entregou, no momento da entrevista, apenas uma programação de todos os conteúdos que serão desenvolvidos no decorrer da disciplina.

O fato é que o envolvimento com o campo de investigação deu-se até o final de abril e não se teve acesso aos demais planos de ensino. As aulas tiveram início no mês de março e, apesar das constantes cobranças em assembleias departamentais, não se sabe ao certo se os professores não entregaram seus

planejamentos por esquecimento ou se o planejamento, de fato, ainda não estava construído. Dessa forma, serão analisados quatro planos de ensino e a programação de conteúdos do professor P2.

Todos os planos de ensino analisados apresentam em sua estrutura dados de identificação, ementa, objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos de ensino, recursos e avaliação.

A prática pedagógica fica evidenciada em três planos de ensino, referentes aos Professores C1 e P6, logo nos dados de identificação, ao especificarem a carga horária da disciplina “60h+30h”.

No PPP do curso de Educação Física consta a ementa das disciplinas, cuja prática pedagógica é comum a todas e é contemplada pelo item prática pedagógica sob a orientação e supervisão docente, compreendendo atividades de observação dirigida ou experiências de ensino (UFMA, 2007). Entretanto, vale destacar que o professor P7 alterou a ementa e retirou esse item do seu plano de ensino. Conseqüentemente, ao expressar a intencionalidade da disciplina, também não apresenta a contemplação da prática pedagógica no item dos objetivos, diferente dos demais professores.

No item conteúdo programático acontece o inverso: apenas o professor P7 relata em seu plano a “aplicação pedagógica no contexto escolar”. Nenhum professor menciona em seu plano sobre a prática pedagógica no item procedimentos de ensino. Constatou-se que apenas que a professora P1 cita no item avaliação a “elaboração e apresentação de trabalhos de prática pedagógica” (professora P1).

A programação de conteúdos é uma espécie de roteiro apresentado pelo professor P2, que expressa, de maneira sucinta, apenas três elementos: data, tipo de aula (teórica ou prática) e conteúdo desenvolvido. Além desses itens, o professor P2, no final do roteiro, expõe as “Atividades Extras” com carga horária de trinta horas na forma de participação e observação em algumas atividades específicas da sua disciplina.

Segundo Libâneo (1991), o plano de ensino é um roteiro organizado que tem como uma de suas funções o aperfeiçoamento da ação docente, adequando-o às condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana.

A prática como componente curricular, embora apresentada de forma fragmentada, tem espaço nos planos de ensino com alguns conflitos:

a) O plano é um “guia de orientação” (LIBÂNEO, 1991), onde são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Entretanto, os planos de ensino analisados não contemplam a estrutura e os meios de realização da PCC;

b) Os planos não expressam uma ordem sequencial lógica de seus componentes, a fim de alcançar os objetivos, pois a PCC, quando apresentada, fica restrita a um componente do plano de ensino;

c) A coerência favorece o diálogo entre as ideias, os componentes do plano e a prática. O professor tem o plano como oportunidade de reflexão e avaliação da sua prática. Para isso, é imprescindível a consistência e coesão entre os elementos ora citados.

Assim, a tarefa do professor, ao revisar e atualizar esse plano de ensino, é quase que utópica para os que não têm o hábito de planejar suas atividades docentes. Esta tarefa também é difícil para os que planejam de forma descontextualizada da realidade, acarretando uma desordem e incoerência nos componentes do plano de curso.

No próximo tópico, será dada continuidade a essa discussão, evidenciada nas falas dos professores e alunos acerca do PPP no curso de licenciatura em Educação Física da UFMA.

5.4 A prática como componente curricular na visão dos professores e alunos

A construção da identidade docente é um processo contínuo, que tem como base os saberes da experiência construídos no exercício profissional, mediante o ensino das áreas de conhecimento.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2010), a identidade dos professores é epistemológica e profissional. É epistemológica porque permite uma análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação. Mas também é profissional, pois se constitui um campo específico de intervenção na prática social.

Para a construção da identidade docente, Nóvoa (1992) aponta três processos essenciais: o desenvolvimento pessoal (processos de produção de vida do professor); o desenvolvimento profissional (aspectos da profissionalização docente); e o desenvolvimento institucional (investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais).

No que tange ao desenvolvimento profissional do docente, um exame inicial dos dados empíricos, o qual define o perfil dos professores pesquisados (Quadro 6), permitiu constatar que a maioria dos professores entrevistados possui pós-graduação, sendo 55,56% com Doutorado, 22,22% com Mestrado e 22,22% com Especialização. As áreas escolhidas pelos professores se concentram em: Educação, Fisiologia do Exercício, Ginástica Artística, Motricidade Humana, Psicologia Social, Ciências Biomédicas, Lazer e Desenvolvimento Local.

Quadro 6 – Perfil dos professores pesquisados.

Dados Sujeitos	Titulação	Tempo de profissão	Tempo de exercício na UFMA
Professor C1 (Coordenador)	Doutor em Educação (UFRN)	25 anos	15 anos
Professor D1 (Chefe de Departamento)	Doutor em Fisiologia do Exercício em Pneumopatas (Escola Paulista de Pneumologia)	19 anos	2 anos
Professora P1	Especialista em Ginástica Artística e Dança (ESEF-PA)	34 anos	30 anos
Professor P2	Doutor em Educação (UNESP-Marília)	17 anos	10 anos
Professora P3	Mestre em Motricidade Humana (UNESP – Rio Claro)	23 anos	7 anos
Professor P4	Doutor em Psicologia Social (PUC-SP)	36 anos	30 anos
Professor P5	Doutor em Ciências Biomédicas (USP)	15 anos	1 ano e 6 meses
Professor P6	Mestre em Lazer e Desenvolvimento Local (Universidade de Coimbra)	24 anos	8 meses
Professor P7	Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UFMA)	26 anos	26 anos

Fonte: a autora, 2011

No que se refere à experiência profissional, 77,78% dos professores já exerceram funções na educação básica, 11,11% com experiência unicamente no Ensino Superior e 11,11% com experiência em clubes e academias. Reitera-se a

ação pedagógica do professor de Educação Física em exercício docente nos diferentes campos de atuação, conforme o Parecer CNE/CES nº 400/05 (Anexo G).

Os dados indicam também que os professores apresentam uma média de duas a três disciplinas ministradas por semestre letivo (Anexo H).

Pode-se afirmar que os diversos campos profissionais de Educação Física são oriundos da própria natureza dessa área de conhecimento, cujas atividades e processos desenvolvem a natureza biofísica do homem e, também, fundamentalmente, sua natureza humana. Gamboa (2007, p. 30) traduz a Educação Física como uma área de conhecimento,

[...] diferentemente de outros tipos de educação [...] constitui-se no *locus* privilegiado de todo processo educativo, por abordar as situações basilares, onde se constitui e se desenvolve o humano, a partir das condições naturais e sociais imbricadas entre si. Condições básicas que potencializam a produção social da existência dos homens.

De igual maneira, as experiências nessa área de ensino são únicas e refletem a valorização identitária dos professores.

Em relação ao tempo de profissão, os professores entrevistados possuem entre 15 e 36 anos de experiência. Quanto ao exercício profissional na UFMA, observa-se uma boa média, praticamente igualada à fundação do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA, sendo 55,56% dos professores entre 25 e 30 anos.

Como se pode verificar, mais da metade dos professores iniciaram a docência na UFMA na década de 80, praticamente com a implantação do curso de licenciatura em Educação Física, que foi criado em 1977.

De acordo com Lindoso (2008), as disciplinas do currículo tinham como principal referência de prática pedagógica o esporte, retratando a característica da Educação Física nos anos de 1970. O caráter prático das disciplinas contempladas nessa matriz curricular e, de certa forma, sua abordagem, era prejudicado pela falta de instalações físicas apropriadas.

No início da década de 80, há uma crescente reflexão pedagógica sobre o significado da Educação Física como área de conhecimento, contribuindo para o surgimento de várias propostas pedagógicas que influenciaram a formação docente e, conseqüentemente, suas práticas. É uma fase que corresponde a uma Educação

Física mais científica, preocupada com as sub-disciplinas e a crença de que o ensino é, ou deveria ser, uma ciência.

E, nesse sentido, precisamos compreender que as diferentes concepções e referências teóricas da Educação Física, nessas três últimas décadas, enfatizaram basicamente os procedimentos metodológico-didáticos. Do mesmo modo, a prática pedagógica desses professores se materializou nesses determinantes históricos.

Após esses esclarecimentos, parte-se agora para a análise dos dados coletados nas entrevistas com os professores e nos questionários com os alunos.

a) Concepção de prática

A concepção de prática abordada neste trabalho elucidou, inicialmente, o sentido deste termo ao concebê-la como uma dimensão prática-utilitária, onde o homem a utiliza para satisfazer as necessidades imediatas da vida cotidiana e, posteriormente, a práxis enquanto uma prática dirigida por finalidades transformadoras da realidade natural e humana.

Os depoimentos dos professores, em geral, compreendem a indissociabilidade da teoria com a prática, onde ambos devem se relacionar e dialogar constantemente. Os professores D1 e P2 entendem a prática como a aplicação daquilo que pode ser observado na teoria:

Então são coisas que estão diretamente ligadas e interligadas, e aí, existem diversas formas de prática... E essa prática vai reforçar o conhecimento teórico discutido em sala de aula, aprendido teoricamente e da própria prática eu rediscuto essa teoria, conforme se aplica. Tem-se uma prática e você confronta isso com o que hoje tem na literatura [...] A prática não necessariamente é só laboratorial ou só de quadra, essa prática pode se ampliar desde uma situação de observação, quando visito um local, ou assisto um jogo... então eu abro um pouquinho a visão de prática, mas eu entendo como um pilar importante para o conhecimento teórico, senão tem-se um aluno muito teórico que não sabe o que faz com aquilo dali. (professor D1).

Eu entendo que a relação teoria e prática são muito íntimas. Quem foi meu aluno sabe que eu, às vezes, dou uma aula prática em sala de aula e uma aula teórica na pista de atletismo. Então, pra mim, é uma relação que independente do local; se é em uma sala de aula ou se é em quadra ela deve acontecer, tanto a teoria quanto prática. (professor P2).

É importante compreender que a teoria e a prática são fundamentais para a ação pedagógica do professor. Esta deve ser intencionalmente definida e

comprometida, pois a prática pedagógica pressupõe essa relação íntima da teoria com a prática, tendo em vista que o conhecimento ocorre no bojo do processo histórico e coletivo da práxis.

O professor P6, ao falar de prática, também se reporta à teoria por compreender a união desses dois elementos. Ele analisa a sua prática pedagógica nas disciplinas de modo a proporcionar situações de aprendizagem aos alunos, configuradas em diferentes contextos.

Por exemplo, na minha prática pedagógica no ensino superior, constantemente, mesmo até em disciplinas muito teóricas, eu sempre tento fazer com que o aluno visualize como é que ele pode colocar aquilo em prática, ou seja, como é que ele pode atuar. Não só com o corpo, mas com a profissão dele [...] Até porque eu não entendo uma prática sem teoria e uma teoria sem prática. Então, se fosse dividir a minha posição enquanto professor, a minha missão é essa: 'como é que eu consigo fazer meu aluno visualizar a possibilidade dele atuar praticamente com aquilo que ele recebe na universidade'. (professor P6).

Esse conceito de prática, relatado pelo Professor P6, parece traduzir uma ação marcada por uma dimensão consciente, ao demonstrar preocupação de como fazer com que o aluno visualize o conhecimento trabalhado na disciplina, possibilitando a sua atuação pedagógica. Nessa perspectiva, Schmidt et al. (1999, p. 23) fala da prática como “[...] desejo de renovação, transformação e mudanças, e pela busca de implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social”.

Igualmente, os professores P4 e P7, ao falar da prática, tomam como referência a categoria práxis, defendida em seu depoimento como uma prática que favorece o desenvolvimento da sua própria autonomia, e que deve “[...] ser voltada para a emancipação do sujeito. É uma prática que leva a pessoa a conquistar patamares diferenciados mais ampliados da sua vivência” (professor P4).

Assim, essa prática é construída não só numa base teórica, mas na criação das condições necessárias para que o educando possa negar a alienação e se emancipar.

Ela é uma dimensão ampla e contempla necessariamente uma prática crítica, consciente que pressupõe nesse sentido o conhecimento teórico. É uma prática contextualizada, ela não pode ser uma prática pela prática, mecanicista, repetitiva, acrítica. O ensino, o processo de ensino-aprendizagem a partir dessa concepção, é mais vinculado aquele conceito da práxis mesmo, a práxis que é uma prática mais embasada no direito

daquele que pratica em se apropriar do conhecimento... da própria prática e a partir de elementos teóricos também. (professor P4).

A prática não existe sem a teoria. Eu sou mais vinculado às questões que Marx coloca como práxis, ou seja, o mundo nasce em cima do empirismo, depois do empírico vem a necessidade de transformar toda essa questão em cientificidade. E essa cientificidade, a união dessa cientificidade ao empirismo é que faz com que a ciência também evolua. (professor P7).

Como já visto anteriormente, Vázquez (1977) traz uma grande contribuição para a reflexão sobre termos e conceitos que dizem respeito à dicotomia entre saber e fazer, entre pensamento e ação, entre teoria e prática, levando à necessidade contínua de superar a concepção de prática enquanto uma ação estritamente utilitária, imediata e pragmática. Nesse sentido, o referido autor justifica o termo práxis como um movimento de passagem da teoria à prática, numa relação de íntima unidade entre uma e outra, com caráter consciente e intencional, onde o homem compreende e transforma a dimensão da prática social a partir de sua intervenção.

Por isso, o professor P4, ao falar do conceito de práxis, contempla uma prática crítica, consciente e contextualizada, a qual procura compreender a realidade para transformá-la. Da mesma forma, o Professor P7 enaltece a unidade indissolúvel entre teoria e prática, cuja implicação é uma “prática pedagógica reflexiva” (VEIGA, 1989).

O professor C1 também não consegue visualizar a prática separada da teoria, e vice-versa, pois “quando se fala de prática é quando se materializa uma ação com base na reflexiva” (professor C1), e essa relação tem o ajudado a repensar a questão da Educação Física como um fazer e um pensar.

O professor P5 traz alguns esclarecimentos:

Na Educação Física conceituar prática é fazer atividade física, jogar bola, jogar basquetebol, praticar modalidade esportiva, natação... Isso pra mim é prática. A Prática pedagógica é quando o estudante de Educação Física, ele vai praticar a função de professor. Então ele vai ser ou um monitor de uma disciplina ou ainda ele vai ser o professor na escola, supervisionado por um docente... Isso pra mim é a prática pedagógica. (professor P5).

O referido professor, ao relatar sobre essa prática pedagógica, que corresponde ao fato do aluno exercer a função de professor, supervisionado por um docente, faz confusão com o estágio supervisionado curricular, que também

colabora para a construção da unidade dialética entre teoria e prática (práxis) no processo de formação profissional.

De acordo com o PPP (UFMA, 2007) do curso de Educação Física da UFMA, o estágio caracteriza-se em três momentos:

- Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I – 135 horas no quinto período;
- Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II – 135 horas no sexto período;
- Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio – 135 horas no sétimo período;

Nesse sentido, a organização do estágio prevê a aproximação com a realidade escolar a partir da segunda metade do curso, conforme esclarece a Resolução CNE/CP nº. 2/02. A carga horária do estágio na UFMA totaliza 405 horas e a PCC 420 horas, adequando-se à normalização da área.

Entretanto, alguns professores entram em contradição ao afirmar a dificuldade em realizar a prática em disciplinas de cunho mais teórico. Essa crítica é mencionada pelo professor C1, que diz: “[...] Fica assim: ‘não, agora nós temos aula teórica, e agora nós temos uma aula prática’ [...]”. Alguns demonstram confusão ao expressar o seu entendimento acerca do assunto, pois muitos atribuem à prática o sentido de agir, realizar, fazer uma aula de Educação Física, limitando a prática simplesmente ao ato de movimentar-se, demarcada por uma situação, por um espaço, por um tipo de movimento, um tipo de corpo, ou um tipo de situação em um determinado contexto.

Contudo, a Prática Profissional não deve se resumir em apenas uma atividade ou evento, mas a uma prática para exercício docente, disponibilizando condições necessárias para a realização da experiência. Nesse entendimento, Veiga (1989) nos alerta que o simples processo prático nos leva a um resultado previamente definido, onde não há preocupação em criar e nem produzir uma nova realidade; basta reproduzir o feito tendendo a uma prática pedagógica repetitiva, mecânica e burocrática, não reconhecendo nenhum sentido social em suas ações.

b) Importância da PCC para a formação inicial

Em relação à importância da PCC para a formação inicial, o professor C1 afirma que a especificidade da Educação Física é o movimento: “então essa retomada, que eu acho até, no caso da educação física, uma redundância ter uma diretriz para a prática pedagógica que, na realidade, a especificidade do movimento requer uma prática”.

Embora tenha feito essa crítica, entende-se que, independente da PCC, já existia a prática nas disciplinas do curso. É importante reforçar que a PCC diz respeito a um conjunto de atividades formativas, que proporcionam experiências de aplicação de conhecimento ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência.

A prática, por si só, traduz apenas um fazer pedagógico. A prática pedagógica consiste em empregar o saber sistematizado, de forma a vivenciar e refletir junto com os alunos o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores, em geral, fazem essa confusão ao relacionar as aulas teóricas e práticas com a prática pedagógica ou PCC.

As aulas práticas, que são muito frequentes na Educação Física, visam permitir o contato com as diversas práticas corporais, de forma que o aluno (futuro professor) aprenda os fundamentos e princípios básicos em cada conteúdo. Enquanto que a prática pedagógica ou PCC inclui as aulas de caráter prático, relacionadas à formação pedagógica, estas devem ser planejadas e atuarem na formação da identidade do professor como educador, o que não se resume apenas na transmissão de teorias para guiar um fazer pedagógico. Isto fica muito claro no depoimento do professor C1, quando diz que:

O sentido da prática pedagógica é justamente o ensino, que ficava também a desejar..., eu poderia praticar enquanto protagonista daquela ação, mas era até na minha formação uma dificuldade de como eu vou ensinar essa ação. A prática pedagógica é a necessidade da vivência enquanto protagonista da ação e também como praticar esse exercício da docência. Que ficava nisso, a prática pela prática, por mais que alguns professores tenham essa visão chave que 'eu to aqui é pra ensinar o aluno a ensinar', mas às vezes acaba nas teorias mesmo. (professor C1).

A professora P3 afirma a importância da PCC na formação inicial, porque juntam a teoria e a prática, que, antes, no currículo antigo, ficava distante, considerando que o aluno só fazia o estágio no último período.

Eu acho que é importante qualquer atividade prática que seja fundamentada [...] ter o feedback de saber o quê que funciona, o quê que não funciona de fato. Às vezes nós temos uma disciplina que tem teorias belíssimas, mas são pouco aplicáveis. Quando você vai para prática não é nada daquilo que você estudou, que você pensou... então eu acho que a importância justamente é essa. (professora P3).

O reducionismo do estágio às perspectivas da “prática, como instrumentalização técnica” (PIMENTA; LIMA, 2004), tem retratado posturas dicotômicas em que a teoria e a prática são pólos isolados entre si. A PCC, que é desenvolvida desde o início do processo formativo e estendida ao longo do curso (BRASIL, 2002; UFMA, 2007), também pode ser compreendida nesse prisma se não houver a articulação necessária das dimensões teóricas e práticas na busca de significados da docência.

Já o professor P5 acredita que a prática pedagógica deveria ser somente no final do curso: “[...] deveria ser feita como todas as outras profissões na hora do estágio, mas na Educação Física o estágio é muito relaxado”.

Em depoimento, o professor acima afirma também ter feito o curso de Fisioterapia: “[...] e na Fisioterapia não tem como escapar da prática; é um professor para seis estudantes, não tem como você enrolar, faltou dois dias tá eliminado e começa no ano que vem”.

Ao comparar essas informações com o curso de Educação Física, ele chega à seguinte conclusão:

Na educação física é tudo muito à vontade, conseqüentemente se eu tivesse dentro da faculdade de educação física o colégio universitário aonde obrigatoriamente os licenciados em educação física fizessem o seu estágio lá, ele faria sua prática pedagógica supervisionado pelo professor da disciplina ou pelo supervisor de estágio que poderia ser o professor daqui da casa ou o professor de lá... aí é uma questão de entendimento burocrático... (professor P5).

O professor acima não responde à pergunta sobre a importância da PCC para a formação inicial, entretanto aponta elementos que impedem o

desenvolvimento da PCC em sua plenitude, como uma aproximação maior com o COLUN, reforçada também nas falas de outros professores.

O professor D1 observa a área escolar muito fortalecida e afirma que ainda poderia ser mais: “[...] se você verificar, o COLUN aqui do lado, que deveria ser o nosso grande laboratório escolar e nós estamos distantes..., tão próximos e tão distantes”. Este professor ressalta a importância da prática pedagógica, pois, para muitos alunos, é a partir dela que o aluno encontra o estímulo para buscar a teoria. Assim diz o professor D1:

Quando eu começo a ver na pratica aquilo que estou aprendendo, isso me motiva a buscar cada vez mais na teoria uma resposta para o que obtive na prática, seja no mais simples ao mais complexo. Então, eu entendo que os conteúdos que tenho que trabalhar com os alunos têm a mesma importância que essa prática. Caso contrário, nós temos alunos de laboratório, ratos de laboratório que “aqui dentro eu sei o que faço, quando eu saio daquela porta, eu não sei nem pra onde eu vou”. Não dá pra ser dessa forma!

Nessa fala, percebe-se que tanto o professor P5 quanto o professor D1 denunciam a distância do COLUN, que deveria ser o espaço escolar de aplicação da práxis docente. Entretanto, cabe destacar que, embora ambos estejam na UFMA há pouco tempo, estes se referem ao COLUN como campo de prática pedagógica e não como campo de Estágio Supervisionado.

O professor P4 reconhece a importância da PCC e compreende essa prática como um elemento constitutivo de uma aula, necessária para vivenciar fundamentos relacionados a algumas temáticas da área.

[...] Ela tem que ser processual no sentido de que a vivência dele tem também que ser crítica, porque a prática que ele vai passar é aquela pela qual ele se constitui como professor. A prática pedagógica é voltada para formação dele e é assistida pelo professor para que ele possa aprimorar, ter noção clara do papel dele de professor que o objetivo maior da prática pedagógica é que ele possa ter a oportunidade de exercitar a docência, sob a supervisão do professor para que ele possa compreender e dirigir a atenção pra relação “de quem está aprendendo para quem está ensinando”. (professor P4).

O referido professor também afirma que a única maneira que ele encontrou para desenvolver a prática pedagógica com os alunos é durante o próprio período da aula, em que os alunos dão aulas para os próprios colegas, “já que nós

não temos uma escola de referência para poder utilizar durante as micro-aulas da disciplina” (professor P4).

Essa informação prestada se coaduna com a anterior, onde os professores afirmam não ter uma escola, um espaço para desenvolver a PCC com a devida intervenção pedagógica no mundo real, conforme previsto na Resolução CNE/CP nº. 1/02 e na Resolução CNE/CP nº. 2/02.

O professor P2 ressalta que essas práticas também já existiam antes de serem contempladas no currículo. A única diferença é que esta não era computada como carga horária.

Em consonância com a afirmação anterior, o professor P1 diz que a prática pedagógica é uma das etapas mais importantes no curso de licenciatura em Educação Física. E acrescenta: “[...] por volta de mil novecentos e oitenta e seis, eu já falava nela, só que não tinha esse nome. As primeiras experiências eram na escola pública, onde os alunos davam palestras [...]”. Segundo a professora P1, nessa época já havia muita dificuldade para o aluno compreender a importância dessas atividades fora da universidade, até porque, nesse período, não existia essa prática no currículo.

Hoje, a prática pedagógica é necessária. Eu acredito que ela é uma mini preparação para o estágio. Tem aluno que passa pela prática pedagógica e chega no estágio com muito mais noção de como desenvolver um conteúdo [...] Eu fui fazer cursos, fui reler, fui aprender, porque vim da abordagem tecnicista... vim de uma formação tecnicista que eu não desprezo [...] Então quando ingressei no curso de Educação Física, nós tínhamos um tipo de visão, isso foi modificando e hoje eu tenho uma absoluta certeza de que melhorou bastante. (professora P1).

Vale destacar que esse professor praticamente fundou o curso de Educação Física na UFMA e foi um dos defensores da prática pedagógica realizada em escolas. Ele compreendia que, muitas vezes, os trabalhos passados para os alunos eram recebidos, lidos, avaliados, corrigidos e devolvidos pelo professor ao aluno, que os guardavam ou os jogavam fora. A prática pedagógica permite um contato significativo do nosso aluno da universidade com a realidade de outras comunidades: “É o que eu chamo de atravessar a ponte” (professora P1).

A esse respeito, os alunos assim se posicionam ao falar da importância da PCC para a formação inicial:

A Prática tem uma grande importância, pois é uma forma de preparo, experiência para situações que provavelmente aconteçam quando eu estiver atuando profissionalmente. Ela serve para observação, treinamento e a não chegar “cru” no mercado de trabalho, sem saber o que fazer em determinadas situações. (aluno 5A).

É nesta hora que posso ver o que aprendi, o que posso fazer para melhorar. (aluno 5B).

Ter uma visão diferente da realidade do mundo fora da universidade, entendendo que terá condições e até conflitos durante suas aulas. (aluno 5C).

A formação em um curso de nível superior exige conhecimentos além do que se encontra em livros, periódicos ou artigos. Todo esse conhecimento, se aliado a vivências pode enriquecer em qualidade toda a “bagagem” que o acadêmico traz durante sua vida. Os conhecimentos práticos possibilitam maiores entendimentos e melhores interpretações das teorias estudadas durante a formação. (aluna 6A).

É aliar os conhecimentos teóricos de cada disciplina com a realidade das atividades da profissão. A teoria é de suma importância, mas a realidade na prática é muito diferente. (aluno 9A).

A prática é importante no momento que permite ao aluno perceber quais algumas dificuldades, facilidades, prováveis desafios que virá encontrar fora dos muros da universidade, ou melhor dos bancos universitários. Repensando assim posturas e prática, buscando adaptar e criar novos métodos que otimizem o seu trabalho. (aluno 9C).

Os alunos atribuem a importância da PCC às diferentes experiências em situações reais de aprendizagem, possibilitando uma melhor compreensão das teorias estudadas em sala de aula.

O professor P7 não consegue responder à pergunta por ainda não compreender a necessidade de acrescentar tantas horas para a prática pedagógica, aumentando o volume total de horas do curso.

Eu vou ser sincero: eu não entendo direito. O motivo de eu não entender é o simples fato de que hoje os alunos vivenciam a prática pedagógica e na realidade a carga de todas as práticas pedagógicas joga o volume total de horas do curso de Educação Física lá pra cima e o retorno disso para sua formação, ao final... não estou vendo tanta influência nisso. Sou propenso a entender que nesse momento o aumento no número de carga horária em função da prática pedagógica é alguma coisa que não tenho a certeza que está trazendo bons frutos para os alunos... não tenho certeza disso. (professor P7).

Em consonância ao relato desse professor, o aluno 6A faz a seguinte afirmação:

A prática como componente curricular às vezes excede o seu total de horas, sendo as horas que pertencem a disciplina inteira, o que dificulta discussões de outros assuntos referentes aos conteúdos. A falta de professores é um outro fator que resulta numa distribuição de disciplinas que, às vezes, são oferecidas em períodos de férias, dificultando as práticas pedagógicas em escolas. (aluno 6A).

Assim, temos três realidades a serem discutidas: uma é o acréscimo de 420 horas de prática pedagógica que o curso de Educação Física contempla; a outra diz respeito ao preenchimento de toda a carga horária da disciplina com práticas pedagógicas; e, por fim, o não oferecimento das disciplinas de PCC durante o semestre regular.

Em relação ao acréscimo de horas nas práticas pedagógicas relatado pelo professor P7, cabe lembrar que essa ação foi estabelecida pelos ordenamentos legais a partir da Resolução do CNE/CP nº. 2/02, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; e, da Resolução nº 7/04, que instituiu as DCN's para os cursos de graduação em Educação Física.

O professor demonstra sinceridade ao afirmar que não vê tanta influência dessas práticas para os alunos e, talvez, a resposta para tal fato seja a falta de organização e sistematização dessas práticas por parte dos professores. Como foi afirmado pelo Aluno 6A, toda a carga horária da disciplina se resumia aos alunos ministrarem aulas entre eles mesmos, havendo um déficit de conteúdos e discussões acerca dos conhecimentos de ordem teórica.

O mesmo aluno também relata a falta de professores e, conseqüentemente, de disciplinas a serem oferecidas durante o semestre regular, acarretando a sua oferta em períodos de férias, e dificultando o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas.

c) Conhecimento sobre as informações da PCC

Os professores têm interpretações distintas quanto ao conhecimento das informações da PCC contidas no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física. O professor P6, por exemplo, não sabe quantas disciplinas contempla a PCC ao afirmar que cada disciplina tem uma carga horária específica de prática pedagógica: "Aqui no nosso curso cada disciplina tem a sua, o seu

momento de prática pedagógica. No caso na minha disciplina são trinta horas, penso que as outras também são, né?” (professor P6).

O professor P5 distingue bem a carga horária da sua disciplina e da prática pedagógica, porém, afirma usar do improviso para trabalhá-la. Assim, ele fala ao ser questionado sobre as informações da PCC no PPP do curso:

Daqui, conheço. Olha [...] sessenta horas são do professor responsável pela disciplina e trinta horas de prática pedagógica. E infelizmente não é dado a estrutura para o aluno fazer a prática pedagógica. Então eu como docente improviso e faço os próprios alunos fazerem uma prática pedagógica durante o processo de aprendizagem da disciplina. (professor P5)

Nesse depoimento fica claro que o professor interpreta as sessenta horas como sendo de sua responsabilidade e não especifica nada em relação às trinta horas de prática pedagógica: a responsabilidade é dele enquanto professor ou é do aluno na busca dessas atividades práticas?

O entendimento do professor P7 é diferente desse juízo. Ele afirma que antes era trinta e agora são quinze horas de prática, onde o aluno, ao término de cada atividade de PCC, tem que entregar um relatório. Ele conclui seu pensamento com a seguinte reflexão:

A prática pedagógica não precisa ser feita sozinha, os alunos podem muito bem me convocar ou pedir auxílio de qualquer coisa que quiserem que seja feito, que eu ajudo a desenvolver. Mas como são trinta e cinco cabeças e cada cabeça pensa de um jeito... fica solto. Eu queria que a prática fosse mais controlada, sistematizada. (professor P7).

Sobre a existência de algum documento oficializado, além do PPP do curso que regulamenta a PCC, o professor C1 responde:

Não existe. O que eu fiz assim que assumi como coordenador foi extrair o ponto prática pedagógica para os professores, para compreensão do que era prática pedagógica... que não era mais uma carga horária [...]. Porque para os professores já existia uma prática, porque eles dividiam a aula em teórica e prática. Mas essa compreensão de prática pedagógica, a prática da docência, do ensino, do fazer pedagógico, quer seja pesquisa quer seja aula propriamente dita, ainda não estava bem compreendida. Esse documento foi retirada da prática pedagógica, inclusive dizendo o que nós chamamos de prática pedagógica que não é só a docência, a docência é uma delas, mas elaboração de material didático, elaboração de textos sobre o objeto que naquele momento está sendo estudado. (Professor C1).

A perspectiva de prática para esse professor vai além do simples acréscimo de horas nas disciplinas. Segundo o professor C1, as informações extraídas do PPP do curso foram divulgadas no e-mail (online) e colocadas em uma via impressa (Anexo I) no escaninho de cada professor.

A tarefa de refletir sobre a PCC e decidir qual a melhor maneira de desenvolvê-la não deve ser responsabilidade única do coordenador, mas de todos os envolvidos no processo de ensino. O projeto, por ser uma construção coletiva, tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas:

Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática coletiva gera fortes sentimentos de pertença e identidade [...] A participação é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidades das ações [...] O projeto político-pedagógico não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. (VEIGA, 2000, p. 186).

Nesse entendimento, por não haver essa coletividade, pode-se dizer que há tensões entre o que está escrito no projeto pedagógico e o que acontece no dia a dia do curso.

Segundo os professores entrevistados, existe essa dificuldade de compreensão do que verdadeiramente é a PCC, e que é manifestada de maneira contundente pelo professor coordenador do curso: “[...] eu penso que ainda não está concretizado” (professor C1).

Essa manifestação não está somente nos depoimentos dos professores, mas também nas falas dos alunos:

Alguns professores apresentam seus projetos de prática de forma verbal, outros através do plano de curso. Mas, há aqueles que nem comentam com a gente sobre o assunto, isso ocorre talvez por que o professor não saiba como realizá-la. (aluno 5B).

Alguns deixaram um pouco solta essas práticas, não dando para definir claramente o que era a prática pedagógica. (aluno 6B).

Acredito que seja pelo motivo de ausência de conhecimento ou pela falta do interesse em “passar” essa informação. (aluno 8C).

Essa prática como componente curricular é transmitida como algo muito vazio, só como observar ou puramente vivenciar, sem o objetivo de uma análise crítica, para que se possa repensar o que foi feito. (aluno 9C).

O professor P5 reconhece a ausência de discussão entre professores com uma simples frase: “não, eu nunca vi!”. O professor P4 alertou sobre essa falta

de clareza no trato com a prática pedagógica ao falar da importância que a mesma tem e que precisa de espaços de discussão no âmbito acadêmico.

Eu ainda repito com uma convicção muito forte de que, se você entrevistar dez professores, talvez você tenha dez formas diferentes de encarar a prática pedagógica que cada um pensa, alguns mais próximos, outros mais distantes. Alguns que tem o conceito completamente diferente do outro, eu tenho certeza... isso é um problema! (professor P4).

A professora P3 reforça essa situação dizendo: “não sei se eu sei (risos)... eu até acompanhei logo que entrei quando me foi passada a disciplina ainda da estrutura antiga”. Ora, esse professor está lecionando nesta instituição há sete anos e foi nesse período que ela acompanhou as informações sobre a PCC? Baseada numa estrutura antiga? Que PCC? E a discussão após a reformulação do projeto pedagógico que foi feita durante três anos e implantada no segundo semestre de 2007, não houve?

A mesma professora responde:

Não. Isso é uma coisa que a gente já vem desejando que aconteça. Não digo tentando porque tentar... tentar... a gente não tentou. Ninguém nunca tomou a iniciativa em marcar e reunir e até que, de uns dois semestres pra cá, eu já consegui melhorar algumas coisas.

A esse respeito, o professor P4 também diz não haver nenhum momento de discussão, muito menos de aprofundamento sobre a prática como componente curricular: “[...] e a minha impressão é que varia muito de um para outro, não apenas da prática concreta, mas da concepção sobre o que é essa prática, sobre o que deveria ser essa prática”.

Em sua fala, ele ressalta ainda que não há acesso às informações da coordenação que orientem ou que dê algumas diretrizes sobre como deveria ser processada em cada PCC. Apesar da crítica, o professor P4 delinea uma sugestão:

Acho que é um aspecto frágil, porque se não foi debatido academicamente para ter pelo menos um nivelamento sobre o que deve ser garantido numa prática pedagógica... Repito independente da compreensão que cada professor tenha sobre isso, é o que deve ser garantido minimamente. Não diria padronização porque essa palavra é muito quadrada, mas um nivelamento pra garantir princípios e procedimentos para poder desenvolver essa prática pedagógica.

São questões cujas reflexões se tornam desafiadoras diante de tantas lacunas mencionadas nesse processo. Todos os envolvidos na área da educação podem buscar caminhos favorecedores e esclarecedores para que a PCC seja realmente um elemento articulador de um fazer docente, pelas ações e práticas, num processo contínuo de reflexão e construção.

d) Desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da PCC

Os professores, de um modo geral, afirmam que desenvolvem a PCC através de experiências de ensino.

A outra atividade dentro desse campo da prática pedagógica é quando eu próprio trabalho com os conteúdos na prática, propondo as atividades [...] Eu entro apresentando alternativas pra mostrar a eles como poderia ampliar uma atividade que foi preparada, planejada de uma forma restrita. Então a nossa contribuição é a partir dessa nova intervenção, a gente possa fazer uma prática com todos. Outra forma diferente é quando eles estão participando da micro-aula no qual vou intervir depois do processo. (professor P4).

Eu cumpro em sala de aula. Ele tem que ministrar aulas para os seus próprios colegas. É escolhido um tema de aula, aonde ele tem que fazer o planejamento da aula. Me entrega o planejamento na entrada da aula, ele ministra aula sob minha supervisão e, ao término, nós vamos fazer o debate com os alunos do que foi feito de forma adequada, do que foi feito de forma inadequada e quais são as soluções e/ou as possíveis estratégias pra que se acontecer tal fenômeno durante a aula. (professor P5).

A gente senta, faz o planejamento das atividades práticas, eles vão pra escola, realizam as atividades e depois eles fazem o relatório, a gente discute e vê o quê que pode mudar. Infelizmente não há uma continuidade. São atividades pontuais. Inclusive em escolas diferentes, até porque não teria como fazer toda a carga horária numa escola só. (professora P3).

Esse ano agora que se iniciou, eu estou fazendo diferente... estou organizando as minhas práticas pedagógicas. Uma parte em oficinas que eu vou trabalhar na disciplina ministrando e/ou convidando professores de fora, vamos ter as visitas a eventos, mas eu ainda não passei essa estrutura pra eles. (professor P6).

A gente organiza toda a aula, o que aconteceu durante aquela aula, docência assistida. São cinco grupos onde cada grupo vai preparar aulas. Eu faço um rodízio um dá aula, um observa e três executam a aula. No final da aula a gente retoma tudo o que aconteceu em todas as etapas. Inclusive da observação, por exemplo, e tem um retorno também dos que fizeram aula e dos que deram a aula para a observação feita. Uma outra experiência é a produção. Nós estamos caminhando para produção do material didático, no caso um material digital que a partir de um artigo, o aluno vai reunir recursos pra trazer isso sob a forma digital, trecho de filme trecho de comentário, narração... A ideia é formar um book digital de pelo menos cinco temas importantes naquela área. (professor C1).

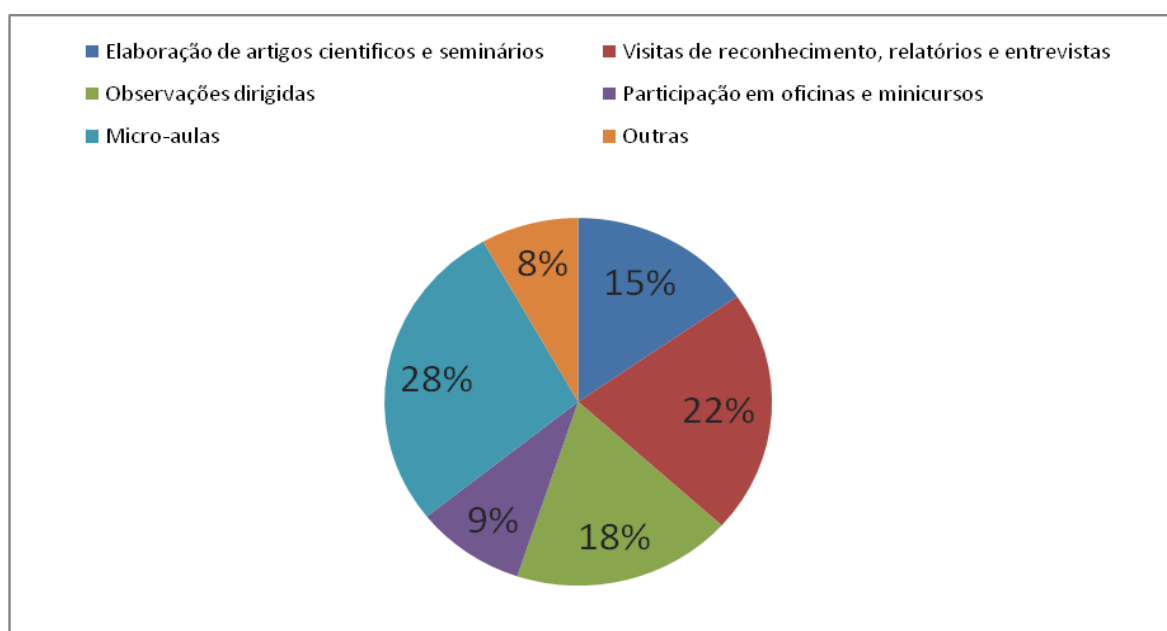
Em síntese, os professores P4 e P5 evidenciam a prática pedagógica através de experiências de ensino com os próprios colegas da turma. A professora P3 desenvolve a prática pedagógica na escola, possibilitando a compreensão de uma determinada realidade em situações de aprendizagem real. O professor P6 organiza as práticas em forma de oficinas com professores convidados. E, por fim, o professor C1 também desenvolve a prática pedagógica através de experiências de ensino com a própria turma, e trabalha com a produção de material didático.

Todas essas ações fazem parte do desenvolvimento de práticas pedagógicas ou PCC, e estão de acordo com as informações contidas no PPP do curso (UFMA, 2007).

Os depoimentos dos professores também colaboram com as informações dos alunos nos questionários ao afirmarem que, em sua maioria, as atividades de práticas desenvolvidas são as micro-aulas, conforme nos mostra o gráfico 1.

Dessa forma, fica clara a participação do discente e do docente na construção do planejamento e desenvolvimento de uma aula baseada num processo de dinamização e de reflexão sobre a ação produzida pelo discente naquele momento.

Gráfico 1 – Principais atividades de PCC na visão dos alunos



Fonte: Questionários aplicados com os alunos.

Os alunos marcaram mais de uma alternativa ao serem questionados sobre quais atividades eram caracterizadas como PCC. Assim, 75% dos alunos informaram as micro-aulas como a atividade mais desenvolvida nas disciplinas de PCC, seguida de 58,33% correspondente às visitas de reconhecimento, relatórios e entrevistas, 50% com as observações dirigidas, 41,66% com a elaboração de artigos científicos e seminários, 25% de participação em oficinas e minicursos e 22,22% relataram a participação em projetos de pesquisa e extensão.

Entretanto, segundo o PPP do curso (UFMA, 2007), as atividades de iniciação científica e projetos e/ou programas de extensão se caracterizam como atividades complementares e não como Prática como Componente Curricular.

Essas atividades complementares também são desenvolvidas ao longo de todo o curso de licenciatura em Educação Física da UFMA, a partir do 2º período, cujo cumprimento da carga horária mínima é de duzentas e dez (210h) horas-aulas. De acordo com o PPP, o discente tem autonomia quanto à escolha da modalidade de atividade, distribuídas em:

- a) Participação em eventos científicos (congressos, simpósios, convenções etc), sendo que às horas de participante poderão ser acrescidas quando o acadêmico for também expositor de painel e/ou comunicação oral, com publicação de resumo ou texto na íntegra em anais de eventos científicos;
- b) Participação em monitorias, estágios e programas extracurriculares de natureza formativa técnico-instrumental e/ou para cidadania (PET, Movimento Estudantil, etc.);
- c) Participação como bolsista de iniciação científica em projetos regulamentados pela respectiva câmara de pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFMA;
- d) Participação como bolsista ou voluntário em projetos e/ou programas de extensão, devidamente aprovados nas instâncias acadêmicas da UFMA;
- e) Participação em cursos de extensão, atualização e aperfeiçoamento realizados em âmbito estadual, regional, nacional e internacional;
- f) Outras atividades, desde que regulamentadas pelo Colegiado do Curso, através de normas específicas.

Como se pode observar, alguns discentes fazem confusão ao relatarem quais são as principais atividades de prática pedagógica desenvolvidas nas disciplinas.

Também há diferentes concepções acerca da carga horária de PCC a serem desenvolvidas.

Em situação hoje, real, eu tenho setenta e cinco horas programadas, com horário fixo normal que são três horários num dia mais dois, portanto, vai dar setenta e cinco, e essas quinze horas seriam alternativas além da aula. Porque essas setenta e cinco horas eles terão que estar necessariamente aqui no horário deles de aula. E dentro desse planejamento das setenta e cinco horas nós temos as práticas, e aí contempla essa vivência deles dentro dessa concepção da prática pedagógica; eles atuando como professores com colegas na própria aula. Essas outras quinze horas normalmente a gente estende a algumas atividades fora de sala de aula, que seriam alguns eventos específicos relacionados com a disciplina. Normalmente eu acompanho o evento pra que eu possa tá discutindo in lócus, situações relacionadas ao que está acontecendo. (professor P4).

Diante desse depoimento do professor P4, observamos que a disciplina que ele ministra, assim como as demais, tem carga horária total de 90 horas, divididas em 60 + 30 (acréscimo da PCC). Entretanto, as trinta horas de PCC acabam também sendo divididas em apenas quinze horas presenciais, com a responsabilidade do professor em sala de aula, e mais quinze horas sob a responsabilidade do aluno, extra horário da disciplina. O mesmo processo foi relatado pela professora P3 e pelo professor P6. Os demais não demonstraram nenhum tipo de organização em relação às trinta horas da prática pedagógica.

O PPP do curso não faz menção sobre essa divisão da carga horária da PCC em horas presenciais e não-presenciais. O documento afirma, porém, que a culminância das práticas pedagógicas será desenvolvida em forma de seminário de relatos de experiência, em todas as disciplinas que contemplam a PCC (UFMA, 2007).

De acordo com Pimenta e Lima (2004), através dos seminários, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica das ações docentes.

Apesar de reconhecer a necessidade dessas práticas pedagógicas e dessa articulação entre as diferentes disciplinas, não existe nenhuma ação conjunta para minimizar essa distância entre as áreas de conhecimento. Nem mesmo o seminário apontado nesse documento.

Diante dessa informação, a professora P1 relata:

Não temos discussão pedagógica. Nós temos discussões pedagógicas por espaço. Os professores que se identificam, eles conversam entre si, mas eu

tenho certeza que isso vai melhorar. Porque uma dessas questões problemáticas que eu vejo, são as relações interpessoais. Não haverá nunca esse se não melhorar as relações interpessoais. Eu costumo dizer a muitos anos que um dos departamentos mais capacitados que existe dentro dessa universidade somos nós, mas, que ainda precisam entender o processo pedagógico. (professora P1).

O professor P2 também reforça essa fragmentação entre os professores de disciplinas que contemplam a PCC:

Formalmente não existe esse momento. O que acontece diante de alguma dificuldade estabelecida principalmente nas práticas, alguns professores fazem comentário, geralmente quando envolve algum aspecto físico das instalações... mas se tratando de conhecimentos teóricos que entram em uma linha ou outra... não. Seria muito bom se isso acontecesse [...] Então fica muito na relação entre professor e aluno. Infelizmente entre professores isso não acontece, não procede. (professor P2).

Da mesma maneira, quando se fala em acompanhamento do que é produzido nas disciplinas que contemplam a PCC, os professores relatam total ausência de controle.

Neste momento não existe fiscalização. O que a gente conseguiu fazer foi solicitar aos professores que encaminhassem seu planejamento acadêmico dentro das quarenta horas, e que nessas quarenta horas estivessem contempladas os três pilares do ensino: ensino, pesquisa e extensão, e que tudo isso fosse comprovado. (professor D1).

O professor D1 também afirma ter avançado na oferta das disciplinas: “neste momento, nós melhoramos o quantitativo, nós não melhoramos o qualitativo” (professor D1). Segundo ele, a criação de mecanismos de controle será pensada em um segundo momento: “eu não tenho esse instrumento, não posso obrigá-los, mas o aluno hoje tem esse instrumento desde a ouvidoria, até mesmo fazer um relato ao chefe de departamento que o professor não cumpre com a ementa da disciplina” (professor D1).

No entanto, se não existe fiscalização, o desenvolvimento da PCC fica de inteira responsabilidade do professor, sendo ele quem deve oferecer, planejar, discutir e avaliar todo o processo. O professor não depende de um acompanhamento ou de uma avaliação, ele tem autonomia para desenvolver ou não a PCC.

Não há nenhum documento que eu devolva pra coordenação, tão porque eu acho que falta um momento coletivo de discutir, não a questão das particularidades através dum relatório pessoal, mas acho que pode discutir de uma maneira global com todos como é que essa prática tem ocorrido. Acho que isso precisa ser aprimorado. (professor P4).

Eu não fiz esse registro... não existiu esse registro. Esse registro existiu dentro das quinze horas do trabalho que os alunos me entregaram. Lá no trabalho tinha o histórico, a metodologia que utilizou, visita tal dia... Mas efetivamente, não existiu esse registro, mas como eu também não sabia como funcionava, foi uma falha minha enquanto professor... Poderia muito bem ter pensado diferente, mas infelizmente não pensei. Eu por acaso, na verdade já tinha pensado nisso, mas, na xérox, eu encontrei a folha de um professor que deixa disponível lá e que tem lá os dias, os horário, ou seja, um controle de prática pedagógica. (professor P6).

Se existisse certa articulação da coordenação, departamento e corpo docente no acompanhamento e socialização das atividades desenvolvidas em cada disciplina dessas, talvez as problemáticas constatadas fossem amenizadas.

Um ponto muito importante destacado por Veiga (1989, p. 153) é que a “efetivação da prática pedagógica não pode se dar à revelia da observância de certa organização, de certa sistematização, uma vez que o trabalho em sala de aula não é um processo espontâneo, natural, mas intencional e sistemático”. É imprescindível a organização do trabalho, de modo que o processo de ensino e aprendizagem não fique dependendo apenas do interesse do aluno. A prática pedagógica para ser consciente deve nascer da experiência social.

Diante desses desencontros, o professor também desconhece se há a possibilidade da prática pedagógica reprovar ou não o aluno.

Eu acho que é isso que acontece: se condensa tudo. Ao mesmo tempo que eu entendo que é uma dificuldade eu reprová-lo... Se temos uma somatória das notas, ele é contemplado e na presença, ele está contemplado também. Então teria que ter uma separação disso. (professor D1).

A única exigência é você compor a lista de chamada. Você tem que registrar as noventa horas de aula. Agora se o professor não tiver princípios e não gostar do que faz, ele faz a coisa errada. Eu não sei se tem professores assim, mas o professor pode dar muito bem as suas sessenta horas e as trinta simplesmente só registrar. (professor P7).

Na realidade, não é questão de separar, mas, sim, de sistematizar e acompanhar as atividades desenvolvidas, respeitando de forma veemente a carga horária destinada à PCC. O PPP do curso não apresenta nenhuma informação em relação à aprovação ou reprovação na PCC, porque ela está vinculada à disciplina.

Cabe ao professor não só registrar as frequências e ausências dos alunos(as), como também sistematizar e avaliar a PCC desenvolvida em sua disciplina.

e) Obstáculos na realização da PCC

Com relação aos principais obstáculos enfrentados para o desenvolvimento da PCC, observa-se que, além das questões de ordem técnico-burocráticas, eles envolvem uma série de problemas relacionados aos professores e alunos:

Não consegui ainda perceber o entendimento e valorização por parte dos alunos “eu tenho que fazer, faz parte do meu currículo. Por não estar sistematizado, orientado e normatizado culturalmente, cotidianamente na prática da disciplina entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-instituição. Essa é a principal dificuldade. (professor P6).

O professor P6 atribui, como principal obstáculo, a falta de esclarecimento dos alunos na importância da PCC inserida nas disciplinas do curso.

Olha, uma das principais dificuldades que a gente tinha antes, era essa questão do horário. O semestre passado eu tive oportunidade de ter a disciplina dentro do quadro. Nesse semestre eles tiraram de novo! No projeto diz assim: “o aluno tem que cumprir trinta horas”, mas se o aluno me diz que ele não pode ir nesse dia de prática, como que eu reponho com esse aluno? Então no fundo o aluno, ele cumpre às trinta horas dele, mas o professor, ele cumpre sessenta. Porque nem todos os alunos vão nas trinta horas que foram combinadas inicialmente, daí o professor tem que fazer mais uma pra outros alunos que não foram, e a gente acaba, o professor acaba excedendo essa carga horária e muitas vezes a gente faz em final de semana e, é mais complicado assim. (professora P3).

O cumprimento das trinta horas previstas para a PCC ainda é um fator de muitos entraves para o professor. Percebemos nos depoimentos dos professores essa inquietação pelo fato de não abranger a carga horária total da disciplina no quadro de horários semanais.

A professora P3 conseguiu, no semestre passado, incluir a PCC no horário semanal por conta da não oferta de uma disciplina que também contempla a PCC. Porém, ela ressalta que o problema continua porque os alunos que vão à escola para desenvolver a prática pedagógica precisam retornar à UFMA para assistirem as demais aulas: “Normalmente, nesses dias que a gente vai pra prática, eu combino com o professor, de ceder pra esse professor o meu outro horário, e ele

me cede aquele. Mas aí, eu dependo da boa vontade do outro professor em concordar” (professora P3). A professora afirma também que, até o presente momento, ela nunca teve problema em relação às trocas de horários com os outros professores: “mas eu acho que não deveria ser dessa forma...”. (professora P3).

Nesse semestre atual, com todas as disciplinas sendo oferecidas, acaba acontecendo o que o referido professor nos alertou em seu depoimento: o aluno até cumpre as trinta horas da PCC, mas o professor que acompanha a atividade excede a carga horária para possibilitar aos alunos a oportunidade de vivenciar as atividades de prática pedagógica na disciplina. Essa é a visão da PCC, onde as trinta horas destinadas à sua prática, além de ser de responsabilidade do professor, devem ser presenciais.

Ainda sobre a carga horária, o professor C1 afirma que é importante não só o cumprimento da carga horária, mas também o acompanhamento do professor nas atividades de prática pedagógica que os alunos participam.

O que eu tenho notado é que há uma questão do cumprimento da carga horária. É importante? É, mas não há um retorno, principalmente porque muitas são feitas na sala de aula; as micro-aulas já existem. Mas quando se trata de fazer outras atividades extra-acompanhamento, nem sempre o professor acompanha e é vista apenas pelo relatório, e não se tem ideia do todo. Se teve algum momento de retorno, de discussão sobre o que foi visto, para além do que tá impresso...então o desafio é esse compreender a importância dessa prática pedagógica. O aluno tem que ter retorno sim, compreender que é necessária uma avaliação, uma reflexão sobre essa atividade desenvolvida. (professor C1).

O professor P7 afirma que o trabalho com a PCC é algo muito difícil de ser desenvolvido, pois a avaliação dos alunos nessa prática se resume à entrega de relatórios e justifica a liberdade do aluno em escolher qual atividade quer fazer e o professor não tem controle sobre isso. Nesse caso, observa-se que o professor não define a atividade para direcionar o aluno.

Querem que o professor acompanhe, mas como você tem trinta e cinco alunos, cada qual pode fazer o que quiser [...] num dia o aluno pode está pesquisando no site, no outro dia um outro está indo assistir jogos, então não tem como o professor fazer, daí cheguei a essa conclusão dos relatórios. Pensando nisso só tem uma forma, o aluno tem que escrever e eu vou analisar. Se quiserem discutir, discute e a gente tenta organizar essa prática. (professor P7).

Ao planejar as atividades de PCC, o professor deve oferecer situações didáticas em que os futuros profissionais coloquem em uso os conhecimentos aprendidos. Para o Projeto Pedagógico do curso (UFMA, 2007), a PCC deve ser desenvolvida “com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas”, na qual o acompanhamento do professor é indispensável. A professora P3 assim se posiciona:

Eu acho que isso fica muito a critério do professor, se ele quiser fazer ele faz se não quiser, não faz. Não tem como a coordenação ficar sabendo se está acontecendo, ou não está acontecendo. Eu acho que isso é uma coisa ruim. (professora P3).

O entendimento da própria prática pedagógica. Muitos professores restringem essa prática apenas a observações, o que considero insuficiente para que o aluno perceba dificuldades e vivencie tal “disciplina”. (aluno 9C).

Conforme foi observado anteriormente, se não há supervisão e nem acompanhamento das atividades de PCC por parte da coordenação e do departamento, como garantir que o professor contemple essas atividades e todos os aspectos que a envolvem no decorrer de sua disciplina?

A avaliação do currículo de forma sistemática poderá favorecer a criação de mecanismos normativos que direcionem a aplicabilidade da PCC, bem como os registros das atividades desenvolvidas em cada disciplina.

O professor D1, que está na UFMA há apenas dois anos, desabafa e aponta elementos que trazem sérias consequências para a formação inicial e que dizem respeito ao compromisso e à competência do docente.

Eu acho que o maior desafio começa pelo professor, pelo docente, e à medida que vamos avançando, essas dificuldades passam pelos discentes. Hoje, temos um perfil de alunos que é desinteressado da prática e que não gosta e não quer fazer prática. Assume uma posição hipocinética, “eu não quero”, ao mesmo tempo em que o próprio professor também dá pouca importância pra prática. Os alunos que também já não têm a visão, acaba achando aquilo ali algo superficial e irrisório. [...] Em pouco tempo aqui impressiona esse descompromisso e essa inércia dos discentes, eu atrelo isso aos docentes. Nós temos hoje um corpo docente, na minha avaliação pessoal, na sua grande maioria, são professores descompromissados com o curso, com as suas disciplinas, e quando eu falar disciplina tanto a teoria, quanto a prática, e essa inércia, ela entra nesse círculo vicioso. Você já tem os alunos que são inertes também e um reforça a inércia do outro. Você tem aí um pessoal mórbido, fazendo pouquíssima coisa, o mínimo do mínimo. Então você vai observar que são pouquíssimos professores que cumprem a carga horária, menos ainda, que oferecem projetos, sejam na área da extensão, seja na área da pesquisa. (professor D1).

Sobre esse posicionamento, Veiga (1989) afirma que a atitude de compromisso do professor está na sua intervenção junto ao aluno, a fim de ajudá-lo a acreditar em suas possibilidades e a superar o vínculo de dependência entre ele e o professor. Da mesma forma acontece com a atitude de compromisso do aluno, que “está no seu envolvimento e no seu esforço de atingir os objetivos necessários à sua formação profissional” (VEIGA, 1989, p. 157).

Ele relata em seu depoimento que vários professores, inclusive com doutorado, não possuem um currículo lattes, critério obrigatório para qualquer edital dentro da universidade: “e se esse professor não tem lattes, significa que ele não participa de nada! E se não participa, também não produz! Ele está inerte!” (professor D1).

O mesmo professor ressalta ainda a carência de práticas pedagógicas nas disciplinas do curso.

[...] nós temos pouquíssima pratica pedagógica em todas as disciplinas e ao mesmo tempo entendo que essa pratica pedagógica ela deveria continuar extra-disciplina ou extra-sala [...] Então, há dois anos eu estou aqui e a piscina nunca funcionou, então eu não possibilito ao meu aluno uma prática a contento. Não só dentro da minha disciplina, como extra-disciplina. Então se por ali nós tivéssemos alguns projetos ocorrendo na qual os nossos alunos pudessem tá participando... E não só participando, também praticando: ‘eu não sei nadar’, ‘então eu vou utilizar determinado horário, que eu possa ir com alguns alunos da turma que saibam alguma coisa’, então, ‘e se ajudar’, então eu aplico ali uma prática pedagógica também. Eu entendo que a gente peca muito no nosso curso. Hoje essa prática pedagógica ela quase inexistente, e quando nossos alunos vão para o mercado, não sabem muito o que fazer porque não vivenciaram a prática. Tem-se a teoria, mas eu não sei aplicar aquilo ali. Ou ‘se alguém aplicar pra mim, o que é que eu faço com isso? Já que eu nunca tive essa oportunidade na vida’. (professor D1).

Outro ponto bastante relevante é descrito pelo professor P5, ao afirmar que as micro-aulas não geram um efeito real em sua realização, além de acreditar que a prática pedagógica é colocada num momento errado.

Não tem como o professor fazer prática pedagógica, se eu não tenho em quem aplicar. Eu simulo uma prática pedagógica, porque os alunos fazem isso com os seus próprios colegas. A prática pedagógica deve ser feita num ambiente mais real possível, então deveria ter se feito num outro período fora da sala de aula, não durante o desenvolvimento da disciplina. Como é feito em qualquer outra profissão, só na educação física que querem fazer desse jeito, junto. (professor P5).

O professor novamente aponta como possibilidade o COLUN, mas, em seguida, questiona: “Como é que eu utilizaria, se o nosso estudante fica só um período aqui na instituição? Mal dá tempo dele ter as disciplinas, o conteúdo...”. (professor P5).

Na visão dos alunos, os principais obstáculos são:

A falta de local... Isso se formos a uma escola. A falta de empenho de muitos professores que acreditam que para a prática basta uma apresentação de seminário. (aluno 5B).

Falta de estrutura, falta de recursos e falta de interesse de muitos alunos. (aluno 8A).

Capacitar os docentes sobre o que é de fato e como aplicar a prática como componente curricular. (aluno 8B).

O despreparo destes alunos e a falta de informação são as principais dificuldades, uma vez que esta prática não é discutida em sala de aula e nem tampouco esclarecidas no curso de formação. (aluno 8C).

Acredito que a maior dificuldade está mesmo na não realização da maioria dos professores dessa prática como componente curricular e, por conseguinte, o aluno se acomoda ou mesmo, nem sabe da existência dessa possibilidade. (aluno 9A).

A dicotomia e a interpretação que os professores fazem da prática como componente curricular confunde os alunos e por vezes fica reduzida, trazendo ainda a noção de tecnicismo nas atividades, com pouca ou nenhuma reflexão crítica. (aluno 9B).

Observam-se, nessa categoria, vários elementos que se tornam imprescindíveis para uma melhor compreensão e desenvolvimento dessas disciplinas no processo de formação inicial. Os professores reconhecem as suas dificuldades e compreendem também a falta de entendimento dos alunos no que tange a PCC.

f) Existência e superação da dicotomia entre teoria e prática

Essa preocupação em saber se a inclusão da Prática como Componente Curricular veio contribuir para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática parece ser uma inquietação muito grande na área da Educação Física, justificada pela sua própria inserção no âmbito escolar, conforme foi observado no capítulo anterior. Afinal, pode-se discutir essa questão em outras disciplinas que definem

conteúdos a serem aplicados em cada série, como a matemática, o português ou a história, e isso contribui para a credibilidade que possuem no sistema educacional.

E quanto a Educação Física? Sequer se sabe conceituá-la, já que o seu conceito é construído mediante objetivos e propostas educacionais que foram se modificando ao longo deste último século, e, sem sombras de dúvidas, todas essas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam não só a formação do profissional como também as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. O professor D1 traduz esse cenário em seu depoimento:

Você não consegue zerar o problema até pela história do profissional, do docente que está aqui. Tem professores que tem a sua origem mais voltada para uma vivência prática e aí acaba puxando muito mais pela prática. Da mesma forma, você tem professor onde a disciplina dele é cem por cento prática, não tem teoria, não tem aula teórica. Por outro lado uma dessas catorze disciplinas só tem teoria. Então temos extremos, e sei que tem um pouquinho dessa individualidade do professor. O que eu acho é que ambos têm que entender que a teoria é importante, e que a prática é importante. Se eu acho que pela minha formação a prática tem uma importância maior... Tudo bem, não vou aqui julgar, mas ele tem que dar teoria. E o inverso é verdadeiro. Se a minha formação é teórica, eu entendo que eu preciso trabalhar a prática com esses alunos. Não dá pra eu eliminar, ceifar uma parte, seja ela teórica, seja ela prática. Talvez essa obrigatoriedade dessas trinta horas nos ajude a forçar esse professor a entender que os dois lados são importantes. (professor D1).

A especificidade dessa área de conhecimento sempre esteve ligada à concepção de atividade prática, privilegiando as atividades de ordem motora referentes à abordagem da aptidão física. Priorizava-se, nessa concepção, um fazer destituído de significado para o aluno que visava simplesmente executar tarefas e reproduzir modelos, com a finalidade de alcançar um resultado previamente determinado.

Em contrapartida, há a necessidade de se refletir sobre uma nova maneira de conceber a Educação Física, privilegiando o “pensar sobre o fazer”, a partir das necessidades e características de cada ser, conforme preconiza a perspectiva de que a cultura corporal poderá ser contextualizada, interpretada e discutida, a fim de ser compreendida e não mais meramente reproduzida.

Ao perguntarmos aos professores se existe uma dicotomia entre a teoria e a prática no curso de licenciatura em Educação Física, todos os entrevistados responderam que sim, embora apresentem também vários argumentos. Os professores P3, C1 e P4 traduzem esse sentimento tomando como base a iniciativa

e o compromisso do professor, a avaliação e o discurso diferentes da prática, como também os elementos presentes no cotidiano que favorecem essa dicotomia.

Eu acho que existe demais, muito! Como eu te falei, eu nem sabia que nós tínhamos quatorze disciplinas, que era tudo isso... mas eu ainda acho que falta bastante [...]. Agora, eu vejo que outros professores têm a mesma oportunidade e não têm a iniciativa. Não sei nem se o nome seria iniciativa ou vontade, enfim... não sei. Eu acho que a coordenação já podia ter tomado a iniciativa, principalmente porque os professores têm cobrado. (professora P3).

Existe e isso porque a gente retoma ainda no tipo de avaliação. Ainda temos aquela avaliação da nota e sem retorno. Mesmo aquelas disciplinas predominantemente práticas que são a dos elementos da cultura corporal onde o professor faz uma prova escrita e não dá o retorno para o aluno. Há uma dicotomia sim e existe a dificuldade de você pegar uma turma já acostumada com esse sistema de “eu teorizo e respondo aquele prova”, a gente tem dificuldade com algumas turmas que você quer dar uma dinâmica de reflexão teórica e prática ao mesmo tempo e os alunos acabam achando que está solto. E mesmo nas aulas prática a gente vê alguns alunos que reclamam o seguinte: “dei a aula e pronto” qual é o retorno que nós temos sobre essa prática? (professor C1).

Eu tenho certeza que sim! Primeiro porque existem muitas situações em que você ouve muito sobre, teoricamente, como deveria ser. E na prática, muitos daqueles que discursam, acabam na prática não conseguindo ou reproduzindo aquilo que eles defendem teoricamente. (professor P4).

A professora P1 ressalta também o medo que alguns alunos e professores sentem ao se deparar com a criança e sua realidade.

[...] você vai ter que está muito mais preparado para entender aquele processo e nem sempre estamos. Tem muito professor aqui que se for botar pra dar aula pra menino de terceiro ano, vai se perder... muitos? Sim e não é um nem dois não! Sabe por que? Porque ele perdeu o contato com a criança. Ele só tem contato com a criança na parte teórica. (professora P1).

A professora P1 afirma trabalhar com criança há 34 anos e acredita que essa experiência é fundamental “para ser ou viver as atividades de prática corporal através da prática pedagógica e saber exatamente como você vai se portar com a criança, confrontando a teoria e a prática” (professora P1).

Neste sentido, a professora P1 afirma que existem muitos professores que perderam de vista a realidade social e, dessa forma, não poderão atenuar o formalismo e superar a dicotomia entre teoria e prática.

Compreende-se a formação inicial como o espaço em que devem ser viabilizados os ambientes de reflexão sobre a prática, implementando condições para tornar os alunos em futuros professores, atores de sua formação. Defende-se o

tratamento da prática que priorize o processo dialético, de forma a possibilitar a autonomia do professor sobre o fazer pedagógico, permitindo reflexão, conscientização e construção de uma efetiva prática:

Quando se fala em prática pedagógica é o fazer pedagógico, é o fazer profissional, mas ainda fica naquela questão “eu vou observar no cotidiano o que eu teorizei e então aplicar”, e não é isso a prática pedagógica ... É um movimento difícil, mas necessário. Ainda temos muito a caminhar numa ação, compreender que estamos refletindo e fazer uma reflexão com base numa experiência anterior. É um exercício difícil porque ainda se pensa “eu estou fazendo a teoria, agora vamos fazer a prática, botar os instrumentos, botar a técnica”. Eu acho que tem muito a se caminhar pra ver num só movimento ação-reflexão e reflexão-ação, uma circularidade que, ainda não temos. (professor C1).

O professor C1 debate sobre qual entendimento se tem da prática pedagógica e, de certa forma, critica a observação. Apesar de o professor mencionar a dificuldade de compreensão desse processo, vale destacar que existem contradições presentes e documentadas, como, por exemplo, o que tange o próprio Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física, no qual afirma que a observação dirigida (UFMA, 2007) faz parte do conjunto de ações da PCC. E se isso não é prática pedagógica, por que está documentado no PPP? Como compreender essa situação, tendo em vista que o coordenador do curso faz essa afirmação?

Diante desse fato, recorre-se aos depoimentos dos professores P7 e P4 na tentativa de trazer uma resposta a essas perguntas.

Acho que não é uma realidade só daqui... É uma realidade geral e nesse sentido acho que é uma discussão que ainda não chegou ao fim e não vai chegar nunca ao fim. (professor P6).

Na verdade a coordenação ou colegiado do curso poderia ter criado um instrumento ou uma discussão que viesse então com os parâmetros, eu acho que caberia a esse âmbito, colegiado e coordenação, porque afeta diretamente a questão do curso, então eu acho que agora a retomada da discussão é uma comissão para rediscutir procedimentos. (professor P4).

Tanto o professor P6 quanto o professor P4 acreditam que a inclusão da PCC não tem contribuído de forma efetiva para a superação da dicotomia teoria e prática. Como afirma o professor P4: “a única mudança depende muito de como cada profissional aborda a prática pedagógica [...]. A prática deve estar voltada para

a compreensão de qual é esse papel de ser professor, quais dimensões que existem nessa relação dele com o aluno”.

O referido professor diz que tem preocupação e tenta trabalhar de forma a contribuir com a formação dos alunos. Entretanto, ele reafirma não haver nenhum parâmetro e nenhuma indicação clara que seja de consenso de todos sobre o que é certo, o que não é, e como deve ser. Assim, coloca-se a necessidade de cada profissional perceber suas mudanças significativas e, através de uma autocrítica, visualizar o que precisa melhorar. E, assim, ele traz uma reflexão sobre qual é o papel do professor universitário:

O professor de universidade pública tem que ter uma responsabilidade social muito grande. Você vai formar alguém que vai atuar, intervir no mercado de trabalho que nós sabemos, você vai para o mercado de trabalho você vê aí muita coisa errada que tem. Quer dizer, que educação é essa que hoje nós temos lá fora? Mas a pergunta antecede, se eu tenho profissionais bem preparados eles poderão, de alguma maneira, começar a usar essa situação lá fora, é difícil, mas o primeiro caminho é esse, a massa crítica, não é? (professor P4).

A justificativa apresentada para a discussão da prática torna-se recorrente mediante a observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores. Segundo Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 49), “quando [os professores] chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado na academia”.

Como reflexo, têm-se alunos que parecem não conseguir compreender e valorizar o próprio objeto de estudo, ou mesmo sua futura profissão, o que fica muito claro nos depoimentos dos professores:

O que eu percebo que, oitenta por cento dos alunos... que vêm fazer Educação Física, não gostam da prática de atividade física. Isso pra mim é um, quase que um motivo pra eu desistir de dar aula aqui, onde o aluno não gosta de correr, não gosta de saltar, não gosta de transpirar! Então é um elemento muito complicador. (professor P5).

Eu queria deixar registrado que os alunos de Educação Física se esquivam das aulas práticas. Alguns inventam histórias, inventam situações pra não fazer aula [...] (professor P2).

Eu costumo dizer que aluno de Educação Física que não gosta de fazer atividade física é melhor procurar outra coisa pra fazer! Eu vejo que há um fortalecimento desse pensamento... Eu me lembro que quando eu comecei

a fazer o curso de Educação Física há um tempo, comecei fora, mas terminei aqui e era um prazer fazer as aulas praticas. Hoje na hora em que você leva pra uma quadra, “olha, vai ter que fazer... seu compromisso com o curso e tal”, setenta por cento do programa da disciplina é pratico... Então você tem que cumprir isso e ás vezes dá até briga porque os alunos não querem entender essas coisas. (professor P7).

O problema da teoria e da prática aqui não é nem dos docentes, a teoria e prática aqui, o problema maior é dos alunos. (professor P5).

Para Gamboa (2007), a forma concreta da ação e da prática da Educação Física está alicerçada na motricidade, no movimento humano, na corporeidade ou na cultura corporal. Qualquer que seja a concepção dada a ela, é inconcebível reduzi-la unicamente ao movimento cognitivo.

Do total de alunos que responderam ao questionário, apenas 25% (Alunos 5A, 5C e 8C) acreditam não haver dicotomia entre teoria e prática no curso de Educação Física da UFMA. Os demais (75%) afirmam não só haver essa dicotomia como também a justificam:

[...] a teoria é muito “colorida” até porque na Universidade temos acesso a muitos recursos, mas na hora da prática percebemos o quão difícil é dar aula em uma escola que conta com um racionamento de materiais. (aluno 5B).

Os conhecimentos são dados em cada disciplina como se fossem gavetas e sendo assim fica difícil fazer uma ligação quando formos colocar em prática esse conhecimento enquanto profissionais. (aluna 6B).

Na teoria é uma maravilha, mas quando se vai para a prática nas escolas toda essa teoria vira utopia. (aluna 6C).

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria e prática, sem a qual “a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22). Nesse mesmo sentido, conforme explicitado pela aluna 6B, a qual fala do conhecimento dado como se fossem gavetas, Freire (1996, p. 25) se reporta ao ensino bancário, que

[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo”.

Nesse viés em que a prática pedagógica considera o professor como sujeito que deposita seu conhecimento na cabeça vazia do aluno, Schmidt et al.

(1999) afirma que essa inversão do processo de conhecimento é legitimada por, pelo menos, três circunstâncias: entendimento da teoria separada da prática, pois, na realidade, “toda teoria é construída a partir e em função da prática e sua validade se constata em confronto com a prática” (p. 24); divisão da teoria em várias áreas e segmentos estanques; e fração do conhecimento como objeto de posse de pessoas.

Essas circunstâncias podem dificultar o processo de conhecimento, cuja coisificação do saber serve para legitimar a relação de poder entre professor e aluno.

Os alunos também se posicionam ao serem questionados sobre a contribuição para a superação dessa dicotomia entre teoria e prática, a partir da inclusão da PCC no curso de Educação Física. Todos afirmam que a PCC contribui de maneira significativa para a superação dessa dicotomia. Os alunos 5B, 5C e 9A fazem a seguinte reflexão:

A prática tem contribuído, porque tira da nossa cabeça a ideia de que existe escola perfeita, de maneira que podemos saber realmente a realidade que nos espera. (aluno 5B).

Contribuiu para que refletisse de que deveria ter associações para que o aprendizado fosse compreendido de forma completa e não de forma fragmentada, por exemplo, um aluno aprende a nadar, porém sem ter contato com o fluido e só com os fundamentos dos nados, prejudicando uma formação completa, sem a prática e a teoria juntas. (aluno 5C).

A prática como componente curricular colabora dando experiências e estimulando a revisão dos conteúdos trabalhados na disciplina para realização dos afazeres da prática. (aluno 9A).

Entretanto, existe a necessidade de “um amadurecimento de todos (docente e discente) para além da prática no olhar da prática, ou seja, do sentido de fazer apenas” (aluna 9B), e, também, ainda requer que os docentes façam as práticas pedagógicas de “forma mais contextualizada, crítica e reflexiva” (aluna 9C).

Com esses depoimentos, ressalta-se a importância da prática pedagógica em toda a formação profissional, compreendendo que a prática não fala por si mesma, pois ela se materializa na ação.

6 CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo, que teve como principal objetivo a investigação da prática como componente curricular e se sua inclusão tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA, algumas considerações merecem destaque. Uma delas diz respeito às discussões realizadas na bibliografia sobre a política de educação para a formação docente e o processo de reformulação das DCN's para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

Compreende-se que esse processo de reformulação e instituição das DCN's nas IES se dá num novo cenário de relação entre o Estado e a sociedade, o qual se intensificou no Brasil, frente às pressões exercidas pela iniciativa privada (reestruturação produtiva, ajustes estruturais e reforma do Estado) e marcadas pelos tensionamentos internos dos cursos de graduação, como a insatisfação com o currículo extenso, fragmentado e ultrapassado.

No bojo da reforma, a educação ganha importância nos preceitos da lógica capitalista, buscando atender às demandas do mercado. Assim, de um lado temos a legislação educacional, configurada pelas DCN's, que aponta mudanças significativas no campo dos currículos dos cursos de graduação, e, de outro, a sua materialização em diferentes contextos e realidades educacionais.

O currículo mínimo é substituído pelos processos formativos através das diretrizes curriculares. A flexibilidade na organização curricular é considerada elemento primordial, pois visa à formação de um profissional apto às mudanças e que busque atender à diversidade de carreira. Percebe-se a indicação de um currículo para o ensino superior que resolva a efetivação da proposta de eixos curriculares e que esteja alicerçado ao modelo de ensino segmentado, centrado nas disciplinas.

Todavia, o princípio da regulação continua presente. Poucas mudanças são realmente efetivadas na adoção dos princípios (unidade entre teoria e prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, concepção de formação continuada e avaliação permanente e contínua) com a intenção de possibilitar a formação de profissionais de educação autônomos e

críticos, comprometidos com a mudança das condições de desigualdade da população brasileira.

Merece destaque, também, a trajetória da formação profissional em Educação Física, que reflete concepções e finalidades para cada momento histórico, evidenciando perspectivas diferentes de currículo e práticas pedagógicas.

Assim, entende-se que a prática da Educação Física nem sempre foi bem vista e aceita como elemento educacional, pois estava vinculada ao trabalho manual e físico, que, historicamente, atribuiu à Educação Física a responsabilidade pelo desenvolvimento e aprimoramento físico do aluno na trajetória educacional. Nesse sentido, a prática pedagógica contribui para a reprodução do conhecimento, reforçando a dicotomia entre saber e fazer, responsabilizando-a pelo executar e agir como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do conhecer, do pensar, do refletir, do teorizar e vice-versa.

Essa forma de conceber a Educação Física é proveniente da concepção instrumental de educação, configurada pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, de modo a assegurar a mão de obra fisicamente adestrada e capacitada. Cabe ressaltar, também, que essa separação entre teoria e prática não é algo exclusivo da Educação Física, é uma discussão proclamada desde a Antiguidade, como afirma os estudos de Vázquez (1977).

Essa relação teórica e prática é apresentada pela Resolução CNE/CP nº 1/02 nos critérios de organização curricular, como um eixo articulador, contemplada através da Prática como Componente Curricular, presente no interior das áreas ou das disciplinas. Seu princípio metodológico pressupõe que todo fazer implica em reflexão e toda reflexão implica em um fazer, ainda que nem sempre este se materialize.

Apesar dessas orientações, a dicotomia entre teoria e prática persiste. No discurso, evidencia-se a união entre ambas, mas os próprios ordenamentos legais (pareceres e resoluções) fazem esta separação ao atribuírem tempos (cargas horárias) diferentes para os diversos componentes curriculares: quatrocentas horas (400h) de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; quatrocentas horas (400h) de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; mil e oitocentas horas (1800h) de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; duzentas horas (200h) para outras formas acadêmico-científico-culturais.

Coerentemente com a legislação vigente, a PCC no Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA assumiu uma perspectiva de componente curricular denominada de prática pedagógica, apreciada no interior de 14 (quatorze) disciplinas, com o acréscimo de 30 (trinta) horas para a prática pedagógica.

Inicialmente, observamos que o referido projeto aponta alterações positivas na matriz curricular, pois alocou a prática pedagógica ao longo do curso (com disciplinas do 1º ao 6º período) e obedeceu a carga horária estabelecida pelas diretrizes, superando-a em 20 (vinte) horas e totalizando 420h (quatrocentas e vinte horas) de prática pedagógica.

Salientamos, contudo, que existem conflitos e divergências entre o que está escrito e o que é vivenciado. Ao analisarmos a prática pedagógica do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA, os resultados ficaram transparentes a partir do estudo do PPP e dos planos de ensino, em conjunto com os depoimentos dos professores e alunos.

Em geral, apesar dos depoimentos dos professores compreenderem a concepção de prática relacionada à indissociabilidade da teoria com a prática, constatamos que a maioria ainda não tem conhecimento do que é a PCC e sua importância para a formação inicial. Os principais problemas diagnosticados nas falas dos professores foram: não saber quantas e quais são as disciplinas de PCC, desconhecendo as informações do PPP do curso; divisão da PCC em quinze horas presenciais e quinze horas não-presenciais; ausência de discussão entre professores de PCC; e inexistência de um projeto específico de PCC.

Todos esses problemas, de certa forma, contribuem para a dicotomia entre teoria e prática ao evidenciar aulas teóricas e aulas práticas como se fossem PCC.

As manifestações das diferentes expressões da cultura corporal não podem ser confundidas com a PCC. A aula prática, por si só, não pode ser caracterizada como uma prática pedagógica ou PCC, pois esta deve ser devidamente planejada e desenvolvida na formação da identidade do futuro professor, o que não se resume na transmissão de teorias para viabilizar simplesmente um fazer pedagógico destituído de uma reflexão teórica. A PCC expressa o exercício da docência em tempo e espaço curricular específicos, visando à atuação em situações contextualizadas de ensino e aprendizagem.

Apesar dessa orientação apresentada na Resolução CNE/CP nº 2/02, identificamos na categoria desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da PCC que os professores, em sua maioria, desenvolvem a PCC através de experiências de ensino com os próprios colegas da turma, na forma de micro-aulas, fato este confirmado também pelos alunos. Assim, além das micro-aulas, os professores utilizam a participação em oficinas, a elaboração de relatórios e a produção de material didático. Os alunos, ao relatarem as principais atividades de PCC, confirmam as falas dos professores acrescentando as atividades de elaboração de artigos científicos e seminários. Entretanto, ao comentarem a participação em projetos de pesquisa e extensão como atividades de PCC, demonstram incoerência entre a PCC e as Atividades Complementares, presentes nos PPP do curso.

A carga horária, conforme descrita anteriormente, também gera diferentes entendimentos por parte dos professores. Vale ressaltar que o PPP do curso contempla apenas a divisão de “60 + 30”, sendo sessenta horas da disciplina e trinta de prática pedagógica. Alguns professores redistribuem as trinta horas em duas etapas, sendo quinze horas presenciais sob a responsabilidade do professor e quinze horas não-presenciais sob a responsabilidade do aluno, extra horário da disciplina. Quanto à culminância das práticas pedagógicas, o PPP do curso (UFMA, 2007) afirma que a atividade será desenvolvida em forma de seminário de apresentação de relatos de experiência em todas as disciplinas que contemplam a PCC. Nesta ocasião, serão apresentadas, avaliadas e socializadas as experiências nas diferentes disciplinas de PCC junto à comunidade discente e docente.

Apesar dos professores reconhecerem a necessidade de articulação/interação entre as disciplinas de PCC, nada foi feito desde a implantação das práticas pedagógicas, em 2007, para minimizar essa distância. No entanto, aquilo que não está delineado no PPP, como a subdivisão das práticas pedagógicas, se materializa, e aquilo que foi discutido, construído e organizado no PPP, como os seminários entre as diferentes disciplinas, não se concretizam.

Como não há planejamento coletivo dos professores e nem supervisão, a PCC fica de inteira responsabilidade do professor, que deve oferecer, planejar, discutir e avaliar todo o processo. Dessa forma, sugere-se à coordenação do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA a realização de seminários da disciplina (interno) e entre as disciplinas (externo) de PCC em cada semestre, para possibilitar a troca de experiências proposta no PPP do curso e diminuir os

desencontros expressos nos depoimentos de professores (as) e alunos (as) entrevistados(as). Do mesmo modo, registra-se a necessidade urgente na elaboração de normas complementares que favoreçam o entendimento da comunidade acadêmica sobre a aplicabilidade da PCC nas diferentes disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA.

Quanto aos obstáculos na realização da PCC, observamos uma troca de acusações entre professores e alunos. Os professores afirmam não perceberem o entendimento e valorização da PCC por parte dos alunos. Os alunos, por sua vez, rebatem ao relatar que a maioria dos professores não realiza a PCC.

Nesse embate, encontramos alguns professores e alunos conscientes de suas próprias falhas: alguns professores afirmam ter dificuldade em desenvolver a PCC e reconhecem que o desafio maior está nele mesmo, enquanto professor, e essa dificuldade acaba avançando para o aluno. O mesmo acontece com alguns alunos, que reconhecem suas limitações, como a falta de interesse, o despreparo e a acomodação.

Por outro lado, existe a “falta” de local para desenvolver essas práticas, e o despreparo e a falta de interesse de muitos alunos, o que resulta na não realização da PCC, conforme prevê o PPP do curso. Como consequência, temos a não realização da maioria das práticas pedagógicas e, quando realizadas, são literalmente vazias de reflexão teórica. Vale lembrar que a atividade teórica só existe através da prática e em relação à prática, porém, ela, por si só, não transforma a realidade.

A partir de então, deve-se compreender, construir e reconstruir o binômio teoria e prática como elementos indissolúveis, de forma a reconhecer nesta prática uma consciência, uma finalidade. Isso implica na compreensão do processo de ensino em suas várias determinações e na busca de caminhos alternativos para a viabilização de uma prática pedagógica mais consciente.

Em relação à existência e à superação da dicotomia entre teoria e prática, todos os professores entrevistados afirmam que existe essa dicotomia por perceberem que o discurso e a prática, muitas vezes, está incoerente; a prática está distanciada daquilo que ele próprio defende teoricamente.

Diante dessa informação, percebe-se que a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações distanciadas da prática refletida, impedindo, dessa forma, a relação dialética nas contradições e imprevisibilidades que a realidade possibilita.

A maioria dos alunos afirma a existência dessa dicotomia e todos acreditam que a PCC tem contribuído de maneira significativa para a superação da mesma.

Entretanto, algumas falas de professores demonstram que a PCC tem contribuído verdadeiramente para a superação dessa dicotomia, por conta das diferentes interpretações pedagógicas que variam de acordo com a concepção do professor. Se este docente não tem esse papel claramente definido - de que a concepção de formação deve estar pautada numa formação reflexiva, onde o aluno, futuro professor, deve aprimorar e reelaborar continuamente seus conhecimentos -, ele vai simplesmente reproduzir práticas pedagógicas descontextualizadas, acirrando as dicotomias entre teoria e prática.

De maneira geral, o curso de licenciatura em Educação Física da UFMA está sendo afetado pela falta de organização das informações de PCC descritas no PPP; pela não apropriação, por parte dos professores, do conhecimento de que trata a PCC, trazendo afirmações indevidas e contraditórias; pela ausência de planejamento das práticas pedagógicas de todos os professores entrevistados; e pela não articulação de todos esses elementos, resultando em uma dissociação entre o que está escrito e oficializado, e o que é percebido e vivenciado pelo aluno no interior das disciplinas de PCC.

A realidade das disciplinas de PCC no referido curso, embora não esteja sendo aplicada com êxito, tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática, na medida em que os depoimentos revelam elementos que favorecem essa dicotomia e que estão presentes nas práticas pedagógicas das disciplinas. Essa presença acentuada da consciência é um passo significativo para reconhecer as falhas e lacunas no processo de ensino e aprendizagem, bem como para a construção de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, de forma a compreender a realidade sobre a qual vai atuar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, G.O **o novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Bomtempo, 2000.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H. S. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 ago. 2010.

ARAUJO, Silvana Martins de. O jogo no contexto da educação física escolar: diferentes perspectivas metodológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. , 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Secretaria Estadual de Minas Gerais, Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. 1 CD-ROM.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Políticas Públicas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições do ensino superior. **Documento final do XII Encontro Nacional**. Brasília, DF, agosto, 2004.

AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor. Reflexão sobre as abordagens pedagógicas em educação física. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de educação física**. Londrina, PR: O Autor, 2001. p. 77-94.

BAPTISTA, Marco Túlio et al. Influência da escola de Educação Física do Exército na origem do currículo da educação física no Brasil. *Revista Digital*, ano 9, n. 62, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd62/brasil.htm>>. Acesso em: 23 set. 2010.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. A Educação Superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 173-215.

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

BRACHT, Valter. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1999.

_____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003. (Coleção educação física).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394. Acesso em 27 out. 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. **Parecer n. 009, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15 de 02 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

_____. **Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 2002.

_____. **Resolução n. 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, 2002.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Presidência da República. Governo Fernando Henrique Cardoso Brasília. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer n. 213, de 9 de outubro de 2008**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **O artigo 7º da Lei 5.692/71 no ensino de 2º grau**. Brasília, DF, 1978.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer n. 583, de 4 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, 29 out. 2001, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). **Parecer n. 776, de 03 de dezembro de 1997**.

Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Diário Oficial da União, 03 dez. 1997, Brasília, DF.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2007.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 173-215.

BOGDAN, R. C.; BIKLLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2003.

BONFIM, Maria Núbia B. Educação Superior no Maranhão: trajetória e contexto. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 249-266.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 jan. 2010.

_____. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do comitê (1980) à ANFOPE (1992). In: **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992. p. 75-86

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

CAMARGO, Arlete Maria M. de. O princípio da flexibilidade curricular nos currículos dos cursos de graduação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 211-225.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física da Escola e a Educação Física na Escola**: a educação física como componente curricular. Vitória: UFES, 1997. (Coleção Gnosis, 10).

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Campinas. Campinas, 1999. 185 f. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação Física: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Alda Maria D. A.; LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível Superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 145-172.

CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, nº 75, ano XXII, Campinas: CEDES, 2001.

CHAUI, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis: Vozes/CIPEDE, 1999. p. 211-222

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Scrita, 1996.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA [do ministério do esporte], **Dimensões pedagógicas do Esporte**. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2004. 136p. (Esporte escolar; v. 2).

DAÓLIO, Jocimar. A representação do trabalho do professor de Educação Física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Campinas, v. 2, n. 15, p. 181-186, 1994.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

_____. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física escolar. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, dez. 1998.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 31-60.

DRAIBE, Sônia. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. Revista da USP, n. 17, p.86-101, março a maio de 1993.

EXECUTIVA NACIONAL DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ExNEEF. Gestão 2008/2009. **Cartilha de subsídio aos debates da Campanha Nacional**

pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física: Educação Física é uma só! Formação unificada já! Porto Alegre.

_____. Gestão 2009/2010. **Cartilha de subsídio aos debates da Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física:** Educação Física é uma só! Formação unificada já! Porto Alegre.

FERREIRA, Marcos Santos. Aptidão física e saúde na Educação Física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan., 2001.

FERNANDES, C. M. B.; FERNANDES, S. R. S. As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra>. Acesso em 15 fev. 2008.

FONSECA, Selma Guimarães. Saberes e práticas pedagógicas na formação inicial do professor para o ensino de história: vivências e recriações. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin et al. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino**. Curitiba: Champagnat, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. p. 93-130. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 jan. 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, abr. 1999.

FRONZA, Fabíola Lucy. Diretrizes curriculares nacionais (manuscrito): mudanças no ensino superior? Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2009. 80 f. Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias**. Maceió: EDUFAL, 2007.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

KOLYNIAC FILHO, Carol. **Educação física: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 33-54 (Rumos as cultura moderna, v. 26).

KUENZER, Acácia Zeneida. A proposta pedagógica (do Ensino Médio). In: **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Janete Luzia; BRITO, Priscila Silva. Mundialização e “Questão Social”: as políticas sociais brasileiras como paradigmas. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3, 2007, São Luís. **Anais...**

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do professor).

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Lucinete Marques. **O processo de auto-avaliação da UFMA (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Marília, SP, 2011. 275 f.

LINDOSO, Kedna Patrícia de Melo. **Memórias do curso de Educação Física da UFMA: 1977 à 1988**. Monografia (Graduação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2008. 94 f. Curso de Licenciatura em Educação Física. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MANCIBO, Deise. Políticas da Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 15-24.

MARX, Karl. **Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MASSIAS, Simone Carvalho. **As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990 – 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. 155 f. Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – História, Política e Sociedade, 2007.

MAUÉS, Olgaíses. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil**. In: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves. (Org.). Currículo e Políticas Públicas. Belo-Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: , 12. , 2008, Caxambu. **Anais...** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra>. Acesso em 15 de fevereiro de 2008.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 9-29.

MUÑOZ, G. H.; SILVA, R. H. R.; ALVES, T. S.; SANTOS, D. B.; BERTOLDI, A. P. F. Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Revista Pensar a Prática**. Florianópolis, SC, v. 9, n. 2, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MELO, Maria Alice. Tendência da expansão da educação superior pós-LDB: o caso do Maranhão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 69-84.

CBCE. **O CBCE e as Diretrizes Curriculares da Educação Física** . 2005. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/acontece/matéria.asp?id=34>>. Acesso em 02 ago.2011.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. In: **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

_____. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, F. S. L. de; ANDRADE FILHO, N. F. de; FIGUEIREDO, Z. C. C. Licenciatura em Educação Física: uma proposta para o CEFD/UFES. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., 2005, Porto Alegre. **Anais ciência para a vida**. Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2005. 1 CD ROM. GTT-Formação profissional/Campo de trabalho.

PALAFIX, Gabriel. Abordagens teóricas da Educação Física/ Esportes. In: **Anais do I Congresso Regional Sudeste – CBCE**. 1999.

PERENTELLI, Léia Fernandes. **A prática como componente curricular**: um estudo em cursos de licenciatura em matemática. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008. 121 f. Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Matemática, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PITANGA, Francisco José Godim. **Epidemiologia da atividade física, exercício físico e saúde**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2004.

RAPOSO, Conceição. A trajetória da Formação Docente e suas relações com a Educação Básica . In: CABRAL NETO, Antônio; NASCIMENTO, Ilma Vieira; LIMA, Rosângela Novaes (Orgs.). **Políticas Pública de Educação no Brasil**: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 249-272.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar do Professor**. Ponta Grossa, PR, v. 1, jan./jul. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopias, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. [S.l.]: Artmed, 2003.

_____. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.177-193, 2004.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz/EPSJVS, 2006.

SILVA, Luzimar Barbalho da. Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. In: CABRAL NETO, Antônio et al. (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 261-292.

SILVEIRA, Guilherme Carvalho Franco; PINTO, Joelcio Fernandes. Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira das Ciências dos Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 137-150, mai., 2001.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodología do ensino de educação física: coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério de 2º grau. Série Formação do professor).

TAFFAREL, Celi. **Proposta para a disciplina Prática do Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFPE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1999. Mimeografado.

TAFFAREL, Celi N. Z.; LACKS, Solange. Política de formação profissional e educação física: conflitos e confrontos entre MEC/CNE, ANFOPE e CONFEF. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 13, 2003, Caxambu. **Anais**. Campinas: CBCE, 2003. cd-room.

_____. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia, C. C. (Org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, Patrícia Mano. **O curso de educação física: a questão da formação acadêmica na visão de seus agentes**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2007. 152 f. Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Programa de Doutorado em Educação, 2007.

TURMINA, A. C.; BIANCHETTI, L. et al. **Especialistas ou generalistas?** As origens desse dilema e os seus desdobramentos para a práxis dos orientadores e dos supervisores educacionais. *Prospectiva*. Porto Alegre, AOERGS, n.27, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Núcleo de Esportes. São Luís, MA: 2007.

VAGO, Tarcísio Mauro; SOUSA, Eustáquia Salvadora. A educação física e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 16, p. 48-55, mar./abr. 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio (org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer em educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 34-47.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho por meio desta solicitar a Vossa participação como voluntário(a) da pesquisa intitulada “A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física” de autoria da mestranda Raffaelle Andressa dos Santos Araújo (MEDME-09015), que tem como objetivo geral investigar a prática como componente curricular e se sua inclusão tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA.

Para melhor orientar o desenvolvimento dessa investigação, foram definidos quatro objetivos específicos: verificar na literatura existente a discussão sobre a prática como componente curricular; identificar o trato pedagógico da prática como componente curricular nos Projetos Políticos Pedagógicos; conhecer como a prática pedagógica foi inserida na organização curricular; e analisar de que forma essa prática vem sendo desenvolvidas.

O uso das informações obtidas estão submetidas às normas éticas destinadas à pesquisa e sua colaboração se dará de forma anônima. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora Raffaelle Andressa dos Santos Araújo e orientadora Maria Alice Melo.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

E-mail: raffaellesantos@yahoo.com.br

São Luís, 07 de abril de 2011.

Raffaelle Andressa dos Santos Araújo
Mestranda em Educação (UFMA)

Profª Drª Maria Alice Melo
Orientadora

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “A prática como componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física”, sob responsabilidade da pesquisadora Raffaele Andressa dos Santos Araujo, aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Alice Melo.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1 – O objetivo geral da pesquisa é investigar a prática como componente curricular e se sua inclusão tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA. Para melhor orientar o desenvolvimento da investigação, foram definidos quatro objetivos específicos: verificar na literatura existente a discussão sobre a prática como componente curricular nos cursos de formação de professores; identificar o trato pedagógico da prática como componente curricular no Projeto Político Pedagógico (PPP) desse curso; conhecer como a prática profissional foi inserida na organização curricular; e analisar de que forma a prática vem sendo desenvolvida.

2 – Durante o estudo serão feitas análise documental do Projeto Político Pedagógico e dos Planos de Ensino das disciplinas que contemplam a prática como componente curricular.

3 – O coordenador, chefe do departamento e professores, após autorização, participarão de uma entrevista semi-estruturada, que será gravada pela pesquisadora.

4 – Os(as) alunos(as), após autorização, responderão um questionário com perguntas abertas e fechadas, que será aplicado pela pesquisadora.

5 – Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa.

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.

7 – Estou ciente de que a minha contribuição, ao participar desta pesquisa, trará benefícios de ordem positiva à área da Educação, em especial a Educação Física, pois sou parte integrante deste contexto.

8 – Tenho convicção de que não existe nenhuma possibilidade de risco na participação desta pesquisa, pois minha colaboração se dará apenas em conceder informações, a qual somente com minha autorização poderá, ou não, ser feita pela pesquisadora.

São Luís, 07 de abril de 2011.

Raffaelle Andressa dos Santos Araujo
Mestranda em Educação (UFMA)

Nome	Identificação	Assinatura

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada com o coordenador do curso de licenciatura em Educação Física

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO CURSO

- Dados de identificação: Formação/Titulação; tempo de profissão; tempo de exercício profissional na UFMA, quais disciplinas que atua; experiência em outros níveis de ensino.
1. Qual é o seu entendimento de prática? Quais autores fundamentam esse entendimento?
 2. Em sua opinião, qual a importância da Prática como Componente Curricular para formação de futuros professores de Educação Física escolar?
 3. Existe algum documento oficializado, além do PPP do curso, que regulamenta a PCC? Se sim, como os professores tomaram conhecimento desse documento?
 4. Há um projeto específico de Prática como Componente Curricular para ser desenvolvido nas turmas? Se não, por quê? Se sim, de que forma foi apresentado?
 5. Em sua opinião, quais são os principais avanços e desafios da Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física?
 6. Em sua opinião existe no Curso de Licenciatura em Educação Física uma dicotomia entre teoria e prática? Você acredita que a inclusão da prática como componente curricular tem contribuído para a superação dessa dicotomia no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? Se não, por quê? Se sim, de que forma?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semi-estruturada com o chefe de departamento de Educação Física

ROTEIRO DE ENTREVISTA – CHEFE DE DEPARTAMENTO

- Dados de identificação: Formação/Titulação; Tempo de profissão; tempo de exercício profissional na UFMA, quais disciplinas que atua; experiência em outros níveis de ensino.
1. Qual é o seu entendimento de prática? Quais autores fundamentam esse entendimento?
 2. Em sua opinião, qual a importância da Prática como Componente Curricular para formação de futuros professores de Educação Física escolar?
 3. Como a Prática como Componente Curricular fica registrada no histórico escolar? Comente sobre isso.
 4. Como acontece a supervisão dos professores que realizam a Prática como Componente Curricular? O senhor vem acompanhando esse processo?
 5. A Prática como Componente Curricular reprova? De que forma os professores comunicam isso à Coordenação de Curso?
 6. Em sua opinião, quais são os principais avanços e desafios da Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física?
 7. Em sua opinião existe no Curso de Licenciatura em Educação Física uma dicotomia entre teoria e prática? Você acredita que a inclusão da prática como componente curricular tem contribuído para a superação dessa dicotomia no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? Se não, por quê? Se sim, de que forma? Você acredita que a inclusão da prática como componente curricular tem contribuído para a superação da dicotomia entre teoria e prática no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? Se sim, de que forma? Se não, por quê?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores das disciplinas que contemplam a Prática como Componente Curricular do curso de Educação Física

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

- Dados de identificação: Formação/Titulação; Tempo de profissão; tempo de exercício profissional na UFMA, quais disciplinas que atua; experiência em outros níveis de ensino.
1. Qual é o seu entendimento de prática? Quais autores fundamentam esse entendimento?
 2. Em sua opinião, qual a importância da Prática como Componente Curricular para formação de futuros professores de Educação Física escolar?
 3. Você conhece o regulamento da Prática como Componente Curricular contido no PPP do Curso?
 4. Existe um projeto específico de Prática como Componente Curricular na sua disciplina para ser desenvolvido nas turmas? Se não, por quê? Se sim, de que forma foi apresentado e desenvolvido com os alunos(as)?
 5. Você cumpre a carga horária da Prática como Componente Curricular da sua disciplina? Se sim, como ela se realizou? Se não, por que ela não se realizou?
 6. Como essa Prática Profissional é trabalhada em relação às outras disciplinas? Que discussões você realiza com os outros professores de Prática Profissional e das outras disciplinas?
 7. Em sua opinião, existem obstáculos à realização da Prática como Componente Curricular no Curso? Se sim, quais? Com quem socializa as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da Prática como componente curricular?
 8. Caso você já tenha realizado alguma Prática como Componente Curricular, como você avaliou o desempenho dos seus alunos?
 9. De que forma você comunicou a realização e o resultado da Prática como Componente Curricular a Coordenação do Curso?
 10. Em sua opinião existe no Curso de Licenciatura em Educação Física uma dicotomia entre teoria e prática? Você acredita que a inclusão da prática como componente curricular tem contribuído para a superação dessa dicotomia no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? Se não, por quê? Se sim, de que forma?

APÊNDICE F – Questionário semi-estruturado aplicados aos alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

NOME: _____ PERÍODO: _____

Prezado aluno(a),

Este é um questionário com perguntas abertas e fechadas. Leia atentamente e responda de forma consciente cada questão.

1. Para você, o que é Prática como Componente Curricular?

2. Qual a importância da Prática como Componente Curricular para sua formação?

3. Quais são as principais atividades caracterizadas como Prática como Componente Curricular?

X	ATIVIDADES
	Elaboração de artigos científicos e seminários
	Visitas de reconhecimento, relatórios e entrevistas
	Observações dirigidas
	Participação em oficinas e minicursos
	Micro-aulas
	Outras:

4. Quais os principais problemas enfrentados por professores e alunos durante a realização da Prática como Componente Curricular?

5. O professor apresentou antes em sala o projeto de Prática como Componente Curricular para que todos os alunos tomassem conhecimento dessa prática? Se não, por quê? Se sim, de que forma foi apresentada?

6. Em sua opinião existe no Curso de Licenciatura em Educação Física uma dicotomia entre teoria e prática? Você acredita que a inclusão da prática como componente curricular tem contribuído para a superação dessa dicotomia no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMA? Se não, por quê? Se sim, de que forma?

ANEXOS

ANEXO A – Resposta (online) do curso de licenciatura em Ciências Biológicas à carta de apresentação da pesquisa

São Luis, 11 de novembro de 2010

Ilma. Sra.

Mestranda Rafeelle Andressa dos Santos Araújo

Curso de Mestrado em Educação – UFMA

Nesta

Prezada Senhora,

Em resposta ao seu pedido, constante da Carta de Apresentação entregue nesta Coordenação, informamos que disponibilizamos o Projeto Pedagógico do Curso em vigor que contempla as modalidades bacharelado e licenciatura.

Informamos também, que a partir do de 2011 o curso será ministrado separadamente as duas modalidades, sendo que iniciaremos só com o bacharelado até que seja elaborado o Projeto Pedagógico para a licenciatura.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Silma Regina Ferreira Pereira
Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas
Mat.6254.5-UFMA

ANEXO B – Diretrizes para graduação em Educação Física

CNE aprova Diretrizes para Graduação em Educação Física

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “C”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Sr. Ministro da Educação em 18 Março de 2004.

RESOLVE:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Graduados em Educação Física definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos Profissionais de Educação Física, estabelecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º - A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º - O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Parágrafo 1º - O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Parágrafo 2º - O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução.

Art. 5º -A Instituição de Ensino Superior deverá pautar o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Art. 6º - As competências de natureza político-social, éticomoral, técnico-profissional e científica deverão constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física.

Parágrafo 1º - A formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

- Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

- Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.

Parágrafo 2º - As Instituições de Ensino Superior poderão incorporar outras competências e habilidades que se mostrem adequadas e coerentes com seus projetos pedagógicos.

Parágrafo 3º - A definição das competências e habilidades gerais e específicas que caracterizarão o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.

Art. 7º - Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

Parágrafo 1º A Formação Ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento:

- a) Relação ser humano-sociedade
- b) Biológica do corpo humano
- c) Produção do conhecimento científico e tecnológico

Parágrafo 2º - A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões:

- a) Culturais do movimento humano
- b) Técnico-instrumental
- c) Didático-pedagógico

Parágrafo 3º - A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

Parágrafo 4º - As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.

Art. 8º - Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Art. 9º - O tempo mínimo para integralização do curso de graduação em Educação Física será definido em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10º - A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

Parágrafo 1º - A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso.

Parágrafo 2º - O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

I. No caso da Instituição de Ensino Superior optar pela proposição de núcleos temáticos de aprofundamento, como estabelece o Art. 7º, § 1º desta Resolução, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

Parágrafo 3º - As atividades complementares deverão ser incrementadas ao longo do curso, devendo a Instituição de Ensino Superior criar mecanismos e critérios de aproveitamento de conhecimentos e de experiências vivenciadas pelo aluno, por meio de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

Parágrafo 4º - A carga horária para o desenvolvimento das experiências aludidas no caput deste Artigo será definida em Resolução específica do Conselho Nacional de Educação.

Art. 11 - Para a integralização da formação do graduado em Educação Física poderá ser exigida, pela instituição, a elaboração de um trabalho de do curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.

Art. 12 - Na organização do curso de graduação em Educação Física deverá ser indicada a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 13 - A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo 1º - A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico profissionais e científicas.

Parágrafo 2º - As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Art. 14 - A duração do curso de graduação em Educação Física será estabelecida em Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

Art. 15 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

*Edson de Oliveira Nunes Em exercício
(Publicado no D.O.U. de 05/04/2004, seção 1, pág. 18).*

ANEXO C – Resolução nº 1/02 DO CNE/CP

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (*) () (***)¹⁸**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(***) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 1/2002

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade

democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO D – Resolução nº 2/02 DO CNE/CP

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. (*)

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1o, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

ANEXO E – Matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA

PRIMEIRO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR.T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Anatomia Humana			Morfologia	2	1	60		60
Saúde Coletiva e Socorros Urgentes			Educação Física	2	1	60		60
Educação Nutricional			Ciências Fisiológicas	4	-	60		60
Metodologia do Trabalho Científico			Biblioteconomia	4	-	60		60
Ritmo e Expressão			Educação Física	2	1	60	30	90
Fundamentos e Metodologia do ensino do Atletismo			Educação Física	2	1	60	30	90
TOTAL				16	4	360	60	420

SEGUNDO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR.T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Anatomia Humana aplicada à Educação Física		Anatomia Humana	Morfologia	2	1	60		60
Bases Biológicas da Educação Física (histologia, bioquímica e fisiologia básica)			Morfologia / DEF	4	-	60		60
História e Política Educacional Brasileira			DE II	4	-	60		60
Fundamentos Sócio-Antropológicos e Educação Física			Sociologia e Antropologia / DEF	4	-	60		60
Fundamentos e Metodologia do ensino da Natação			Educa�o Física	2	1	60	30	90
Fundamentos e Metodologia do ensino dos Jogos e Brincadeiras			Educa�o Física	2	1	60	30	90
Atividades Complementares								30
TOTAL				18	3	360	60	450

TERCEIRO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR.T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Fisiologia aplicada à Educação Física		Bases Biológicas da Educação Física	Educação Física	2	1	60		60
Conhecimento Filosófico e Educação Física			Filosofia /DEF	4	-	60		60
Epistemologia da Educação Física			Educação Física	4	-	60		60
História da Educação Física		História e Política Educacional Brasileira	Educação Física	4	-	60		60
Fundamentos e Metodologia do ensino do Futebol			Educação Física	2	1	60	30	90
Fundamentos e Metodologia do ensino da Ginástica			Educação Física	2	1	60	30	90
Atividades Complementares								30
TOTAL				18	3	360	60	450

QUARTO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR.T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Bases Cinesiológicas e Biomecânicas aplicadas à Educação Física		Anatomia aplicada à Educação Física	Morfologia/ DEF	2	1	60		60
Psicologia Educacional: aprendizagem e desenvolvimento humano			DE II /DEF	4	-	60		60
Didática		História e Política Educacional Brasileira	DE I	4	-	60		60
Educação Física na Educação Básica I		Ritmo e expressão Fundamentos e Metodologia do ensino do Atletismo e Ginástica	Educação Física	2	1	60		60
Fundamentos e Metodologia do ensino do Futsal			Educação Física	2	1	60	30	90
Fundamentos e Metodologia do ensino da Dança		Ritmo e Expressão	Educação Física	2	1	60	30	90
Atividades Complementares								30
TOTAL				16	4	360	60	450

QUINTO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR. T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Metodologia da Pesquisa em Educação Física		Metodologia do Trabalho Científico	Educação Física	4	-	60		60
Psicologia aplicada à Educação Física e aos Esportes		Psicologia Educacional: aprendizagem e desenvolvimento humano	Psicologia /DEF	2	1	60		60
Educação Física na Educação Básica II		Fundamentos e Metodologia do ensino do Futebol, Futsal e da Dança; Educação Física na Educação Básica I	Educação Física	2	1	60		60
Fundamentos e Metodologia do ensino das Lutas			Educação Física	2	1	60	30	90
Fundamentos e metodologia do ensino do Handebol			Educação Física	2	1	60	30	30
Estágio Supervisionado da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I		Didática Educação Física na Educação Básica I	Educação Física	-	3	135		135
Atividades Complementares								30
TOTAL				12	7	435	60	525

SEXTO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR.T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Introdução aos Estudos do Lazer			Educação Física	4	-	60		60
Educação Física Adaptada		Educação Física na Educação Básica II	Educação Física	2	1	60	30	90
Fundamentos e Metodologia do ensino da Ginástica Esportiva (Artística e Rítmica)		Fundamentos e Metodologia do ensino da Ginástica	Educação Física	2	2	90	30	120
Fundamentos e Metodologia do ensino do Basquetebol			Educação Física	2	1	60	30	90
Fundamentos e Metodologia do ensino do Voleibol			Educação Física	2	1	60	30	90
Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II		Estágio Supervisionado da Educação Física na Ed. Infantil e no Ensino Fundamental I	Educação Física	-	3	135		135
Atividades Complementares								30
TOTAL				12	8	465	120	615

SÉTIMO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR.T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Núcleo Temático: Disciplina (1)			Educação Física	2	1	60		60
Núcleo Temático: Disciplina (2)			Educação Física	2	1	60		60
Núcleo Temático: Disciplina (3)			Educação Física	2	1	60		60
Núcleo Temático: Disciplina (4)			Educação Física	2	1	60		60
Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Médio		Estágio Supervisionado da Educação Física no Ensino Fundamental II	Educação Física	-	3	135		135
Seminário de Monografia I		Metodologia da Pesquisa em Educação Física		2	-	30		30
Atividades Complementares								30
TOTAL				10	7	405		435

OITAVO PERÍODO

NOME DISCIPLINA	CÓDIGO	PRÉ-REQUISITO	DPTO	CR.T	CR.P	CH	PP	TOTAL
Seminário de Monografia II		Seminário de Monografia I	Educação Física	4	-	60		60
Eletiva (1)			Educação Física	2	1	60		60
Eletiva (2)			Educação Física	2	1	60		60
Eletiva (3)			Educação Física	2	1	60		60
Gestão e Organização Escolar		História e Política Educacional Brasileira	D E II	4	-	60		60
Atividades Complementares								30
TOTAL				14	3	300		330

ANEXO F – Organização curricular das disciplinas de PCC do curso de licenciatura em Educação Física da UFMA

FORMAÇÃO ESPECÍFICA: Conhecimentos Identificadores da Educação Física

Didático-pedagógicos	Didática	60
	Educação Física Adaptada	60+30
	Gestão e Organização Escolar	60
	Educação Física na Educação Básica I	60
	Educação Física na Educação Básica II	60
	Estágio Supervisionado da E.F. na Educação Infantil e Ensino Fundamental I	135
	Estágio Supervisionado da E.F. no Ensino Fundamental II	135
	Estágio Supervisionado da E.F. no Ensino Médio	135
	Prática Pedagógica (carga horária incluída nos créditos práticos das disciplinas)	(420)
	Subtotal	735
Técnico-instrumental	Anatomia Humana Aplicada a Educação Física	60
	Fisiologia Aplicada à Educação Física	60
	Bases Cinesiológicas e Biomecânicas Aplicadas à Ed. Física.	60
	Atividades Complementares	210
	Subtotal	390
Culturais do Movimento Humano	Introdução aos Estudos do Lazer	60
	Ritmo e Expressão	60+30
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ginástica	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino dos Jogos e Brincadeiras	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino da Dança	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino das Lutas	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino do Handebol	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino do Futsal	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino do Futebol	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino do Basquetebol	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino do Voleibol	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino do Atletismo	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino do Natação	60+30
	Fundam. e Metodologia do Ensino da Ginástica Esportiva	90+30
	Subtotal	1260

ANEXO G – Parecer CNE/CES nº 400/05

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Centro Educacional Sorocabano Uirapuru Ltda. **UF:** SP

ASSUNTO: Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEEF nº 94/2005.

RELATOR: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

PROCESSO Nº: 23001.000136/2005-28

PARECER CNE/CES Nº: 400/2005 **APROVADO EM:** 24/11/2005

I – RELATÓRIO

O Instituto Superior de Educação Uirapuru dirigiu-se ao Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior expondo o seguinte:

O Instituto Superior de Educação Uirapuru, credenciado através da Portaria MEC nº 2.362, de 5/11/2001, mantido pelo Centro Educacional Sorocabano Uirapuru Ltda, vem respeitosamente a presença de Vossa Senhoria expor e ao final formular a presente consulta com fundamento no artigo 5º, inciso VIII do Regimento do Conselho Nacional de Educação.

- 1- *O requerente oferece a Graduação Plena em Educação Física, Licenciatura, conforme autorização concedida pela Portaria MEC nº 2.364, de 5/11/2001;*
- 2- *O curso de Educação Física foi estruturado com base nas normas vigentes, especialmente a Resolução CNE/CP nº 1/2002;*
- 3- *À época da estruturação do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Graduação em Educação Física estavam em discussão nesse egrégio colegiado, mas os documentos que fundamentavam as discussões achavam-se amplamente disponíveis para a comunidade acadêmica.*

Assim, o Processo de Autorização, além de atender as exigências da Resolução CNE/CP nº 1/2002, levou em conta os pressupostos que fundamentavam as Diretrizes Curriculares Nacionais introduzidas pela Resolução CNE/CES 7/2004.

Desta forma, o Projeto Pedagógico vigente atende plenamente o contido nessa mencionada Resolução, bem como no Parecer CNE/CES nº 58/2004. Não há, portanto, qualquer ajuste a ser feito no Projeto Pedagógico que exija manifestação

quer da SESu/MEC, quer desse Conselho;

4- A Resolução CONFEF nº 94/2005 (doc. anexo nº 1), em seu artigo 1º, inciso IV, solicita dos alunos formados o seguinte:

Documento da Instituição de Ensino Superior indicando a data de autorização e reconhecimento do curso, data de ingresso e conclusão do referido curso, bem como a base legal do respectivo curso de Educação Física, qual seja:

- a) Licenciatura – se instituído pela Resolução CFE nº 3/1987 ou Resolução CNE/CP nº 1/2002.
- b) Bacharelado – se instituído pela Resolução CFE nº 3/1987.
- c) Graduação – se instituído pela Resolução CNE/CES nº 7/2004...

5- A partir dessa solicitação o CONFEF está expedindo Registro diverso conforme interpreta ser a graduação estruturada na forma de:

- 5.1- Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 – atuação plena;
- 5.2- Licenciatura com base na Resolução 1/2002 – atuação de Educação Física no Ensino Básico;
- 5.3- Bacharelado com base na Resolução nº 3/1987 – atuação plena;
- 5.4- Graduação com base na Resolução CNE/CES nº 7/2004 – atuação “Fitness”.

Da exposição, formula as seguintes questões:

- I- As licenciaturas em Educação Física são consideradas graduação plena?
- II- As licenciaturas em Educação Física, independente da época de sua instalação, estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CP nº 1/2002?
- III- A Resolução CFE nº 3/1987 está revogada? Em caso positivo, desde quando?
- IV- É admissível que dois Cursos que conduzam à licenciatura em Educação Física ensejem registros em campos de atuação diversos?
- V- Como convivem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 7/2004?

Este Relator inicialmente observa que, ao contrário do que afirma o interessado no item 5 de sua exposição de motivos, são os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) e não o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) que concede o registro dos profissionais de Educação Física, e passa prontamente a responder as questões formuladas:

I - As licenciaturas em Educação Física são consideradas graduação plena?

Resposta: Desde a promulgação da Lei nº 9.394/96, só há cursos de graduação plena, que conduzem o estudante, após a conclusão de estudos, à colação de grau e correspondente emissão de diploma. O assunto está disciplinado no art. 44, inciso II, da Lei mencionada.

A graduação compreende:

- a) Bacharelados,
- b) Licenciatura,
- c) Cursos Superiores de Graduação Tecnológica.

As licenciaturas serão sempre cursos de graduação plena (art. 62), inexistindo a figura da licenciatura curta.

II - As licenciaturas em Educação Física, independente da época de sua instalação, estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CP nº 1/2002?

Resposta: As licenciaturas em Educação Física autorizadas pelo MEC estão todas sujeitas ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, introduzidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002, cuja ementa aqui se transcreve:

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Assim, independente da época em que foram instituídas as licenciaturas em Educação Física no Brasil, quer sejam instaladas em instituições isoladas ou universidades, todas devem se ajustar ao contido na Resolução CNE/CP nº 1/2002.

III - A Resolução CFE nº 3/1987 está revogada? Em caso positivo, desde quando?

Resposta: A Resolução CFE nº 3/87 definia o currículo mínimo do Curso de Educação Física, na vigência da legislação anterior a 1996, e não está mais em vigor.

Os conceitos decorrentes da mencionada Resolução CFE nº 3/87 puderam ser usados como referência para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, desde a promulgação da nova LDB, até a publicação da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que introduziu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física.

IV - É admissível que dois cursos que conduzam à licenciatura em Educação Física ensejem registros em campos de atuação diversos?

Resposta: Reitera-se aqui que todas as licenciaturas em Educação Física no Brasil estão sujeitas ao cumprimento da Resolução CNE/CES nº 1/2002. Portanto, todos os licenciados em Educação Física têm os mesmos direitos, não devendo receber registros em campos de ação diferentes.

Essa questão é tratada, no ordenamento legal brasileiro, nos seguintes termos:

1. Segundo a Constituição Federal,

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

(...)

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...)

XVI - organização do sistema nacional de emprego e condições para o exercício de profissões;

(...)

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

2. Segundo a Lei nº 9.696/1998, que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física,

Art. 1º O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

Art. 2o Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:

I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;

II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;

III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física.

Art. 3o Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Portanto, está definido que (1) a competência para legislar sobre as qualificações profissionais requeridas para o exercício de trabalho que exija o atendimento de condições específicas é privativa da União, não sendo cabível a aplicação de restrições que eventualmente sejam impostas por outros agentes sociais; (2) a Lei Federal nº 9.696/1998 estabelece as competências do profissional de Educação Física e a condição requerida para o exercício profissional das atividades de Educação Física; (3) esta condição é o registro regular nos Conselhos Regionais de Educação Física; (4) a inscrição nestes Conselhos, para aqueles que se graduaram ou vierem a se graduar após a edição da Lei nº 9.696/1998, é restrita àqueles que possuem diploma obtido no país, em curso reconhecido, ou no exterior, e posteriormente revalidado; (5) a legislação educacional, e, em especial a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não discrimina cursos de Licenciatura entre si, mas apenas determina que todos os cursos sigam as Diretrizes Curriculares Nacionais; (6) enfim, todos os portadores de diploma com validade nacional em Educação Física, tanto em cursos de Licenciatura quanto em cursos de Bacharelado, atendem às exigências de graduação previstas no inciso I do art. 2º da Lei nº 9.696/1998.

Desta forma, não tem sustentação legal – e mais, é flagrantemente inconstitucional – a discriminação do registro profissional e, portanto, a aplicação de restrições distintas ao exercício profissional de graduados em diferentes cursos de graduação de Licenciatura ou de Bacharelado em Educação Física, através de decisões de Conselhos Regionais ou do Conselho Federal de Educação Física. Portanto, a delimitação de campos de atuação profissional em função da modalidade de formação, introduzida pelo artigo 3o da citada Resolução CONFED nº 94/2005, assim como as eventuais restrições dela decorrentes, que venham a ser aplicadas pelos Conselhos Regionais de Educação Física, estão em conflito com o ordenamento legal vigente no país.

V - Como convivem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 7/2004?

Resposta: As licenciaturas, tanto em Educação Física como nos demais componentes curriculares da Educação Básica, conforme foi mencionado, estão sujeitas ao cumprimento do contido na resolução CNE/CP nº 1/2002, devendo contudo tomar como referência para a especificação, na matriz curricular, dos conteúdos programáticos próprios de cada área do conhecimento, a doutrina constante nas diretrizes próprias de cada área. Assim, no caso objeto da consulta, Licenciatura em Educação Física, é absolutamente possível e necessário que as instituições estruturarem suas licenciaturas ajustando-se às exigências da Resolução CNE/CP nº 1/2002, definindo os conteúdos programáticos específicos da área em acordo com o que está indicado na Resolução CNE/CES nº 7/2004.

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Presidente

Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Vice-Presidente

ANEXO H – Cronograma de disciplinas do curso de Educação Física para o 1º semestre/2011.

DISCIPLINAS DO CURSO DE ED. FÍSICA PARA 1º/2011

	DISCIPLINAS	CÓDIGO	T	LOCAL	HORÁRIOS						PROFESSORES
					2°	3°	4°	5°	6°	SAB	
1º Período	ANATOMIA HUMANA	5939.2		Morfologia	1/2		1/2				MILON
	SAÚDE COLET. E SOC. URG.	5940.5		Núcleo		6/7		6/7			ELIZABETH
	RITMO E EXPRESSÃO	5942.7		Núcleo	4/5		3/4				WALDECY
	MTC	3659.9		Núcleo		3/4		4/5			SILVANA VETTER
	EDUCAÇÃO NUTRICIONAL	5941.6		Morfologia					2/5		ALINE
2º Período	FUND. E MET. DE ENS. ATLETISMO					1/2		1/3			ALEX FABIANO
	ANATOMIA APLICADA A ED. FIS.	5944.9		Morfologia	4/5		4/5				ALLAN
	BASES BIOL. DA ED. FIS	5945.0		Núcleo		1/2		1/2			FLORENTINO
	FUND. SOC. ANTROP. E ED. FIS	5947.2		Núcleo					1/4		JARBAS
	FUND. E MET DOS JOGOS E BRINC.	5949.4		Núcleo	3	3/5	3				JUCILEA
3º Período	HIST. E POL. EDUC. BRASILEIRA							3/5	5		PAULINO
	FUND. E MET. ENS. NATAÇÃO	5948.3		Núcleo	1/2		1/2				MÁRIO
	FISIOLOGIA APLIC. A ED. FIS	5950.7		Núcleo	4/5		4/5				FLORENTINO
	CONHECIMENTOS FILOSÓFICOS E EF	5951.8		Núcleo		4/5		4/5			SOCORRO
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	5953.0		Núcleo			3	1/3			PAULO TRINDADE
4º Período	EPISTEMOLOGIA DA ED. FIS	5952.9		Núcleo	1/2		1/2				SILVANA MARTINS
	FUND. E MET. ENS. GINÁSTICA	5955.2		Núcleo	3				3/5		RAIMUNDO N.
	FUND. E MET ENS. FUTEBOL	5954.1		Núcleo		1/3			1/2		NAVARRO
	BASES CIN E BIOM. DA ED. FIS	5956.3		Morfologia		1/2		1/2			LUCELE
	PSIC. EDUC. E DESEN. HUMANO	6126.7		Núcleo				5	3/5		WERLANG
5º Período	FUND. E MET. DO ENS. DA DANÇA	6130.3		Núcleo		4/5			1/2		WALDECY
	FUND. E MET. DO ENS. DO FUTSAL	6129.0		Núcleo			4/5	3/4			NAVARRO
	DIDÁTICA	6127.8		Núcleo	1/4						HERCILIA
	EDUC. FIS. NA EDUCAÇÃO BÁSICA I	6128.9		Núcleo		3	1/3				TARCISIO
	MET. DA PESQ. EM ED. FIS.	6131.4		Núcleo	4/5		4/5				SILVANA MOURA
6º Período	EDUC. FIS. NA EDUCAÇÃO BÁSICA II	6133.6	1	Núcleo		1/2		3/4			TARCISIO
	ESTÁGIO SUP. DO ENS. FUND. I	6136.9						7/9			ALISSON
	FUND. E MET. DO ENS. DAS LUTAS	6134.7		Núcleo	1/2		1/2				SERGIO
	FUND. E MET. ENS. DO HANDEBOL	6135.8		Núcleo		3/5		1/2			VICENTE
	PSIC. APLICADA AO ESPORTE	6132.5		Núcleo					1/4		ZARTU
7º Período	INTRODUÇÃO AOS ESTU. DO LAZER	6137.0		Núcleo		1/2		1/2			SILVANA MARTINS
	FUND. E MET. ENS. DA GINAST. ESPORTIVA	6138.1		Núcleo		7/9		7/9			RAIMUNDO WALDECY
	FUND. E MET. ENS. BASQUETEBOL	6139.2		Núcleo	4/5		4/5				ISIDORO
	ESTÁGIO SUP. DO ENS. FUND. II	6141.6									ALISSON
	FUND. E MET. ENS. DO VOLEIBOL	6140.5		Núcleo		3/5		4/5			ZARTU
8º Período	EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	6202.2		Núcleo	1/3		1/3				SILVANA MOURA
	EDUC. FIS. NA EDUCAÇÃO BÁSICA II	6133.6	2	Núcleo					1/4		ALISSON
	SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA I	6147.2		Núcleo			4/5				CARLOS AUGUSTO
	ESTÁGIO SUP. DO ENS. MÉDIO	6146.1									ALISSON
	SAÚDE COL. ATIV. FIS.(N.A SAUDE)	7239.9		Núcleo	4/5			4/5			VICENTE
9º Período	ATI. FIS. GRUP. ESPECIAIS(N.A SAUDE)	7240.2		Núcleo		4/5			4/5		FLORENTINO
	PROCESSOS DE ENVELHEC.(N.A SAUDE)	7241.3		Núcleo	6/7		6/7				ISIDORO
	AVAL. E PRESC. DE EXERCÍCIOS(N.A SAUDE)	7242.4		Núcleo							
	MED. E AVAL. EM ESPORTE(N.A ESPORTE)	6142.7		Núcleo							
	GESTÃO E ORG. DO ESP.(N.A ESPORTE)	6144.9		Núcleo		1/2		1/2			JUCILEA
10º Período	TREINAMENTO DESP.(N.A ESPORTE)	6145.0		Núcleo							
	SOCIOL. DO ESPORTE(N.A ESPORTE)	6143.8		Núcleo	4/5		4/5				PAULO TRINDADE
	LAZER E SOCIEDADE(N.A LAZER)	7244.6		Núcleo	1/2		1/2				CARLOS AUGUSTO
	LAZER E EDUC. AMBIENTAL(N.A LAZER)	7245.7		Núcleo	4/5				1/2		JUCILEA
	LAZER E CULT POPULAR(N.A LAZER)	7246.8		Núcleo		1/2		1/2			NONATO
11º Período	POL. PUBL. DO LAZER(N.A LAZER)	7243.5		Núcleo		4/5		4/5			SILVANA MARTINS
	SEMINÁRIO DE MONOGRAFIA II	6148.3									
	PROFUNDAMENTO EM VOLEIBOL(ELETIVA)	6159.6		Núcleo		1/2		1/2			ZARTU
	EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO(ELETIVA)	6162.1		Núcleo	1/2		1/2				PAULO
	GINÁSTICA LABORAL(ELETIVA)	6173.4		Núcleo		1/2		1/2			ELIZABETH
12º Período	FUND. MET. DOS ESPO. DE AVENT.(ELETIVA)	6168.7		Núcleo		4/5		4/5			ALEX
	GESTÃO E ORG. ESCOLAR	6149.4		Núcleo					2/5		JOÃO DE DEUS
	MONOGRAFIA	9999.0									

HORÁRIO MATUTINO: 1° 7:30 às 8:20 / 2° 8:20 às 9:10 / 3° 9:20 às 10:10 / 4° 10:10 às 11:00 / 5° 11:00 às 11:50

HORÁRIO VESPERTINO: 6° 14:00 às 14:50 / 7° 14:50 às 15:40 / 8° 15:50 às 16:40 / 9° 16:40 às 17:30 / 10° 17:30 às 18:20

HORÁRIO NOTURNO: 11° 18:30 às 19:20 / 12° 19:20 às 20:10 / 13° 20:10 às 21:00 / 14° 21:00 às 21:50

ANEXO I – Texto extraído do PPP sobre a Prática Pedagógica

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*

A *Prática como Componente Curricular* foi definida pela Resolução CNE/CP N° 1/2002 como eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, apresentando como princípio metodológico geral que "todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize". Isto significa que o professor (a), além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz. Esta Resolução aponta que a **Prática** deve acontecer desde o início do processo formativo e se estender ao longo de todo o curso, não ficando reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

Em articulação intrínseca como o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, podendo envolver uma ação cooperativa com os órgãos normativos e executivos dos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros profissionais coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo e que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

O documento indica a possibilidade da **Prática como componente curricular** ocorrer no interior das áreas ou disciplinas não a limitando àquelas de ordem pedagógicas, como também, em tempo e espaço curricular específico, denominada coordenação da dimensão prática.

O § 1° do artigo 13 da Resolução CNE/CP n° 2/2002 determina que a prática seja desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

Através de outra Resolução, a N° 1/2002 o CNE/CP determinou 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

No curso de Educação Física da UFMA, os princípios que norteiam as **práticas** pedagógicas estão relacionados à centralidade na formação profissional docente, a qual introduz a temática educação e trabalho como campo profissional. Para tanto, as **práticas** estão inseridas nos próprios conteúdos das disciplinas desenvolvidos ao longo do curso, de forma a garantir a articulação que necessita estar presente em todos os espaços acadêmicos. Esta experiência de trabalho será vivenciada através de experiências de ensino (com os colegas da turma ou com a comunidade no horário da aula) ou na forma de projetos de extensão universitária (com a comunidade, fora do horário de aula) corresponde uma iniciativa da formação inicial que está inserida dentro de disciplinas de diferentes eixos curriculares ou como atividades curriculares complementares.

A carga horária total das **práticas** pedagógicas (420 h) está distribuída em 14 disciplinas com créditos práticos de 30 horas, conforme quadros da matriz curricular do curso.

A culminância das atividades **práticas** pedagógicas será desenvolvida em forma de seminário de apresentação de relatos de experiências, desenvolvidas nas 14 disciplinas. Ocasão em que tais experiências serão, além de apresentadas, avaliadas e socializadas junto à comunidade discente e docente. Além do que, poderão servir de referência para o planejamento dos programas futuros.

Outro aspecto que poderá ser contemplado no seminário em questão, refere-se ao cumprimento de parte da carga horária das “Atividades Complementares”, pelos discentes que não estejam matriculados em uma das 14 disciplinas envolvidas.

Além disso, há outras ações que poderão ser implementadas, como visitas de reconhecimento, análise de documentos, entrevistas, observações dirigidas, elaboração de textos, análise e preparo de material didático, participação em oficinas (vivências práticas de procedimentos didático-pedagógicos), experiências de laboratório (vinculadas à compreensão do processo de sistematização ou produção do conhecimento), podendo estar relacionadas a projetos institucionais de pesquisa e extensão.