

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO

JOSÉ PORFÍRIO DE SOUZA

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO
DA UNIOESTE

São Paulo, 2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE MESTRADO

JOSÉ PORFÍRIO DE SOUZA

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO
DA UNIOESTE

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu como requisito à obtenção de mestre em Educação Física.

Área de concentração: Atividade Física, Esporte e Saúde.

Linha de Pesquisa: Intervenções Pedagógicas na Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vilma Lení Nista-Piccolo

São Paulo, 2007

Souza, José Porfírio de

Formação do profissional de educação física: o caso da UNIOESTE - São Paulo, 2007.

284 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.

Orientador: Prof^a. Dra. Vilma Lení Nista – Piccolo

1. Educação Física - Formação. 2. Educação Física – Estudo e ensino. 3.

Formação profissional I. Título

AGRADECIMENTOS

A todos os profissionais de Educação Física, egressos da Unioeste e participantes da pesquisa, que me acolheram com carinho, cujas reflexões foram determinantes para a consolidação desta pesquisa. Muito obrigado!

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por me proporcionar este período de afastamento e crescimento.

Ao Curso de Educação Física da Unioeste e professores do Colegiado de curso que supriram minhas atividades, neste momento importante em minha vida. Muito obrigado!

Ao profs. Inácio e Carmem Brandl pelo grandioso auxílio na construção desta pesquisa.

A bibliotecária Márcia Leitzke pelo auxílio na revisão e formatação do trabalho.

À USJT por me proporcionar uma bolsa parcial de estudos e especialmente as professoras do curso de Mestrado: Prof^{as} Dras. Sheila, Marília, Miranda e M^a Regina, pela seriedade que tratam as questões relacionadas à Educação Física e por expandir minha visão sobre mundo.

Aos professores do GEPEFE da USJT, pelos ensinamentos.

Aos meus colegas de "cativeiro", Lucinar, Demilton, Daniel e Aristides pelo auxílio no enfrentamento das dificuldades e pela receptividade.

A todos os mestrandos 2006 e colegas da USJT, que percorreram este caminho juntos comigo em especial a Verinha, Lincoln, Cláudia, Raquel, Sérgio, Márcio, Renatinha, Marina, Marcus, Wagner e aos "ratólogos" Marcelo e Íris.

Aos meus amigos inseparáveis nos momentos de solidão: Nersinhu (o berge) e Luky (o borracha).

A minha mãe Clarice sempre disposta a trazer uma palavra de conforto e ao meu pai Sebastião, que não está mais entre nós, mas continua presente em nossos corações.

Especialmente a Prof^a. Dr^a. Vilma Lení Nista-Piccolo, pela orientação, paciência, dedicação, perseverança, competência e pela constante luta ligada às causas da área de Educação Física. Muito Obrigado!

A minha esposa Noeli Genz, companheira, mulher-guerreira que soube suportar a distância e aos meus momentos de devaneios. Te amo.

RESUMO

A formação do profissional em Educação Física tem sido tema recorrente na literatura da área, mas ainda carece de estudos mais aprofundados. Análises sobre as dificuldades dos egressos nos primeiros passos de sua atuação é uma das questões que tem preocupado alguns professores-formadores, no sentido de auxiliar seus ex-alunos na transição da Universidade para a escola. Assim, tendo como objeto de estudo o curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, esta pesquisa teve como meta analisar se a formação em licenciatura, oferecida por este curso, tem atendido às necessidades dos egressos para atuarem nas escolas de ensino fundamental e médio, a partir de uma análise de todos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do curso, e da coleta dos discursos dos próprios egressos formados nesta Instituição, entre os anos de 2000 a 2005, que estão atuando em escolas públicas e ou particulares que foram entrevistados individualmente. Este curso já formou centenas de profissionais dessa área de conhecimento durante vinte três anos de existência, os quais adentraram no mercado de trabalho, e implantou cinco Projetos Políticos Pedagógicos. Durante treze anos esta IES ofereceu apenas o curso de licenciatura, mas devido às mudanças advindas do mercado de trabalho, que passaram a exigir um novo perfil profissional, ou seja, a figura do bacharel, para atender às novas demandas da área não-escolar, e ainda devido ao atendimento da resolução 03/CNE/87, o curso passou a oferecer a partir do ano de 1997 o curso de bacharelado, que passou a funcionar concomitantemente com o de licenciatura. Por conta do grande número de alunos formados, somado às mudanças realizadas nas grades curriculares, surgiu-nos esta inquietação como docente dessa Instituição. A partir de uma abordagem qualitativa com enfoque descritivo de um estudo de caso da Unioeste, empregou-se a Técnica de análise documental de Marconi e Lakatos (1996) para análise dos PPP, e análise das entrevistas por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, de Lefèvre e Lefèvre (2005). Os resultados obtidos nesta pesquisa declaram que o Projeto Político Pedagógico tem atendido parcialmente às expectativas do egresso licenciado em Educação Física, pois os egressos expressam que sua formação proporcionou-lhes uma base de conhecimentos, considerando o corpo docente capacitado, mas apontando uma desconexão entre a Universidade com a escola. São levantadas as dificuldades encontradas no início de suas atuações, em todos os níveis do Ensino Básico. Em relação ao perfil do egresso pretendido pelo curso e expressado no PPP (1997), pôde-se inferir que há uma carência de informações específicas sobre o direcionamento deste egresso para o contexto escolar. O que ficou evidenciado é que faltam pontos específicos, principalmente em relação ao conhecimento, tanto dos mecanismos de funcionamento de uma escola como dos processos de atendimento às crianças. Portanto, ao identificar o pensamento do egresso, que está atuando como professor de Educação Física em instituições escolares públicas e particulares, pressupõe-se haver uma desconexão entre a formação proposta no PPP (1997), em relação as necessidades deste egresso e a realidade escolar encontrada no seu universo de atuação. Nesta pesquisa não se tratou de culpabilizar a elaboração dos PPP, as grades curriculares, as leis e diretrizes que sustentavam o curso de Educação Física da Unioeste e muito menos, os professores e ou os alunos. O novo PPP (2006), já contempla estratégias que visam dar luz a alguns problemas levantados, no entanto, até 2009 o curso formará profissionais com base no PPP (1997). Sendo assim, parece ser imperativo dirigir um olhar mais atento para estes futuros professores, visando auxiliá-los em suas dificuldades, no momento de sua entrada na escola como professor de Educação Física, sugerindo a construção de estratégias que possam levá-los a conhecer a escola antes do estágio curricular.

Palavras-chave: Formação Profissional, Educação Física, Egressos.

ABSTRACT

The training of the professional in Fitness has been recurrent theme in the literature of the area, but still needs further investigation. Analysis on the difficulties of egresses in the first steps of their acting is one of the issues that has worried some teachers, trainers, to help their former university students in their transition to school. Thus, with the course of Physical Education of the State University of the Western Parana – Unioeste as an object of study, this research shought to examine if the licentiate degree, offered by this course, has met the needs of egresses to work in middle and high schools, from an analysis of all Political Pedagogical Projects (PPP) of the course, and the collection of speeches by egresses trained in this institution, between the years of 2000 and 2005, who are currently working in public and/or private schools and that were individually interviewed. This course has trained hundreds of professionals of this knowledge area, who were inserted in the job market, in twenty three years of existence, and it has implemented five Political Pedagogical Projects. For thirteen years this IES offered only the licentiate degree, but due to the changes in the job market, which began to require a new professional profile, i.e., the bachelor, in order to meet the new demands of the non-school fields, and also due to the resolution 03/CNE/87, the course has provided from the year of 1997 on, the bachelor degree, which has run concurrently with the licentiate degree course. Because of the large number of students trained, added to the changes made in grades curriculum, came to us this concern as a teacher of this institution. From a qualitative approach with descriptive focus of a study case of Unioeste, the documental analysis technique of Marconi and Lakatos (1996) was used to review the PPP, so was analysis of the interviews through the Collective Subject Speech, Lefèvre and Lefèvre (2005). The results obtained in this study state that the Project Political Pedagogical has partially met the expectations of egresses of licentiate degree in Physical Education, as the egresses express that their education provided them with a knowledge base, considering the well trained faculty, but pointing a disconnection between the University and the school. Difficulties in the egresses' early performances have been raised, at all levels of primary education. Regarding the egresses profile desired by the course and expressed in PPP (1997), one can infer that there is a lack of specific information on this egress direction to the school context. What has been shown is the lack of specific points, particularly in relation to knowledge, both in the operation mechanisms of a school and in the attendance processes to children. So, by identifying the thought of the egresses, who is serving as a Physical Education teacher in public schools and private institutions, one can assume that there is a disconnection between the training proposed in the PPP (1997), regarding the needs of this egresses found in the school reality in his universe of action. This research did not mean to blame the preparation of PPP, the curriculum grades, the laws and guidelines that sustained Unioeste Physical Education Course, much less, the teachers or the students. The new PPP (2006), already includes strategies that aim to give light to some problems raised, however, until 2009 the course will form professionals on the basis of 1997 PPP. Therefore, it seems imperative to give a closer look for these future teachers, aiming to help them in their difficulties the moment they enter the school as a Physical Education teacher, suggesting the construction of strategies that can lead them to know the school before the traineeship.

Keywords: Professional Training, Physical Education, Egresses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Formandos do curso de Educação Física 1986-2005	149
Quadro 2. Contatos e entrevistas efetuadas com egressos de Educação Física/Unioeste	151
Quadro 3. IAD – Instrumento de Análise de Discurso, relativo ao conteúdo de todas as respostas da pergunta – Como foi sua formação na universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?.....	241
Quadro 4. IAD – Instrumento de Análise de Discurso, alusivo ao conteúdo de todas as respostas da pergunta – Como foram seus primeiros passos ao ministrar aulas de Educação Física na escola?	267
Quadro 5. IAD – Instrumento de Análise de Discurso, alusivo ao conteúdo de todas as respostas da pergunta – Você se sente atualizado em Educação Física Escolar?	274

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Caracterização das idéias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?	153
Tabela 2. Caracterização das idéias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?	190
Tabela 3. Caracterização das idéias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Você se sente um professor de Educação Física atualizado?	208
Tabela 4. Frequência e percentual em relação ao grau e ano de formação dos egressos da Unioeste participantes da pesquisa	217

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 O Problema	9
1.2 Objetivos.....	20
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	22
3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	35
3.1 A Influência Médica-Higienista e Militar na Formação dos Primeiros Profissionais em Educação Física no Brasil	36
3.2 A Influência Esportivista e Psicomotora na Formação do Profissional em Educação Física.....	42
3.3 Propostas de Mudanças Desencadeadas a Partir da Resolução 03/87 e Implantação do Curso de Bacharelado	44
3.4 O Profissional de Educação Física Reflexivo	61
3.5 Atuação Profissional em Educação Física.....	69
3.5.1 A relação professor-aluno e situações-problema na atuação do profissional em Educação Física na escola.....	84
4 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIOESTE.....	92
4.1 1ª Fase – 1984 a 1989 - O Início de Funcionamento do Curso de Licenciatura	93
4.2 2ª Fase - 1990 a 1996 – A Discussão sobre o Curso de Bacharelado.....	101
4.3 3ª Fase – 1997 a 2005 – A Implantação do Curso de Bacharelado	110
4.3.1 Perfil do Egresso estabelecido pelo Curso de Educação Física da Unioeste.....	117
4.3.2 Objetivos do Curso	118
4.4 4ª Fase – Separação dos Cursos a Partir de 2006	119
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	127
5.1 Caracterização do Estudo	127
5.2 O Caso da Unioeste	133
5.2.1 Projetos Políticos do Curso de Educação Física-Unioeste	133
5.2.1.1 Análise técnica dos documentos.....	138

5.2.2 Entrevista com os Egressos do Curso de Educação Física da Unioeste.....	140
5.2.2.1 A entrevista.....	142
5.2.2.2 Estudo-piloto	144
5.2.2.3 Análise técnica das entrevistas	145
5.3 Características da Região e Local de Estudo.....	148
5.4 Participantes da Pesquisa.....	149
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	152
6.1 A Formação do Egresso da Unioeste.....	153
6.1.1 A Realidade da Escola e a Formação Docente	153
6.1.2 O Estágio Supervisionado	161
6.1.3 Bacharelado x Licenciatura	169
6.1.4 A relação Teoria x Prática	174
6.1.5 Imaturidade Acadêmica.....	182
6.1.6 A Pesquisa na Universidade	186
6.2 A Atuação do Egresso da Unioeste	190
6.2.1 Falta de Estrutura e Equipamentos nas Escolas.....	190
6.2.2 Os Aspectos Comportamentais dos Alunos na Escola	194
6.2.3 A Tendência dos Alunos à Prática Desportiva	198
6.2.4 Não Me Vejo como Professora da Escola	202
6.2.5 A Reprodução de Conteúdos	206
6.3 A Atualização do Egresso da Unioeste.....	208
6.3.1 Não me Sinto Atualizado.....	208
6.3.2 Sim, Sinto-me Atualizado.....	211
6.3.3 Procuo Me Atualizar	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICES	236

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

As reflexões sobre a formação de professores têm-se propagado em vertentes que objetivam contextualizar este universo, e propor sugestões para uma melhora efetiva na atuação deste educador em seu ambiente de trabalho. Neste caso específico elege-se a escola como local de trabalho e atuação deste professor, universo onde ele desempenha suas funções como educador.

Ao abordar este tema, são observados determinados posicionamentos, que vão desde as críticas da falta de preparo deste profissional, oriunda de uma formação ineficiente na Universidade, o distanciamento desta com as questões reais da escola, até a imposição de diretrizes curriculares deflagradas por instituições governamentais, sem uma participação efetiva neste processo, de um dos grandes interessados em resolver tais problemas educacionais, que é o próprio docente. Para entender o que acontece no processo de formação de professores, estudos são dirigidos, ao mesmo tempo para: desvelar a identidade do professor, sua carreira, bem como suas práticas pedagógicas, e a relação teoria e prática empregadas no processo de ensino-aprendizagem.

Outros aspectos nos chamam a atenção para uma crise sem precedentes que se instaura no centro deste processo, evidenciando a desvalorização do professor pela sociedade, e a sua culpabilização pelas mazelas educacionais que ora se apresentam, bem como, pelos resultados inexpressivos que nossos educandos vêm apresentando em todos os níveis, nas avaliações disseminadas pelos órgãos governamentais. Algumas destas avaliações são: Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, aplicada para alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, Enem - Exame Nacional do Ensino Médio e Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que faz parte do Sinaes que é o sistema de avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2006).

Em relação aos resultados inexpressivos alcançados por nossos educandos e os investimentos realizados pelos órgãos governamentais no sistema educacional, autores, como Perrenoud (1999), Pèrez Gomes (1995) escrevem que a sociedade tem se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização, pois nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Para estes autores, devido ao investimento do poder

público no sistema educacional estar aumentando, a opinião pública e a classe política, não estão mais dispostas a somente apoiar o crescimento sem fim dos orçamentos da educação, mas também exigem a prestação de contas e querem uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida, sem por isso custar mais caro.

Por conta destas questões, somadas à massificação do ensino básico, evidenciando um aumento considerável da procura pela escola, as atribuições e a responsabilidade do professor têm se desdobrado nos tempos atuais, e ele tem se deparado com situações de ensino em sua prática pedagógica, que talvez possa não ter vivenciado em seus cursos de licenciatura, obrigando-o de uma forma ou de outra, dar conta deste processo educativo e solucionar os problemas reais que surgem no seu dia-a-dia.

Além do mais, parece perceptível que, a função de educador apresenta atualmente, desafios que ultrapassam os limites da sala de aula, pois o conhecimento humano evoluiu de visões e explicações simples para a compreensão e aceitação da extraordinária complexidade do ensino, e o ato de ensinar, de ser professor, a vida dos professores ao menos a sua vida escolar tornou-se mais difícil do que há anos atrás, pois o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complicado e diversificado, uma vez que o mundo que nos cerca torna-se cada vez mais complexo (NÓVOA, 2001; ZABALA, 2002; ZABALZA, 2003; IMBERNÓN, 2005).

Ademais, independente da complexidade que se tornou o ato de ensinar, somado a cobrança que a sociedade tem feito, a atenção maior tem se repercutido diretamente para a formação do professor e para os cursos formadores destes docentes.

Pèrez Gomes (1995) acrescenta que, sem esquecer a influência decisiva de outros fatores (escolarização, organização social da escola, recursos materiais, configuração do currículo, etc.) determinantes da política educativa de cada país, desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade, as atenções são voltadas para o professor, como um profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola.

A este respeito, Nóvoa (1995b, p.31) nos coloca que falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos dos cursos de formação, pois, a mudança educacional "depende dos professores e da sua formação, além da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, pois hoje em dia, nenhuma inovação pode passar ao lado de nenhuma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento".

No entanto, Pèrez Gomes (1995, p.95) escreve que,

não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de

satisfação prometido [...] e a formação destes profissionais é o eixo da atual controvérsia.

Desta forma, pode-se considerar que a formação de professores está envolta de vários significados, que tentam elucidar a complexidade do ato de ser professor, mas do mesmo modo, está intrinsecamente relacionada à organização dos cursos de formação e ao projeto político pedagógico que esta instituição de ensino tem para com o desenvolvimento de seus futuros educadores. Pèrez Gomes (1995) escreve que a formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão, pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos da escola, ensino e currículo prevalentes em cada época. Para o mesmo autor, a partir da definição de cada um destes conceitos desenvolvem-se imagens que pretendem definir a função do docente como profissional na escola e na sala de aula, pois são familiares às atribuições do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas e outros.

Além destas, existem outras atribuições a que o professor está submetido, Nóvoa (1995b) afirma que toda a formação encerra um projeto de ação e de *trans-formação*, e não há um projeto sem opções, pois a formação de professores passa pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo, e outras passarão pela tentativa de controle e de enquadramento. Desta forma, o autor nos coloca que os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.

Ou seja, há os professores preocupados com o quadro insatisfatório que o sistema educacional apresenta e tentam, por um novo olhar, aprimorar a sua prática pedagógica, e outros que continuam com uma visão arcaica de ensino, repetindo fórmulas ultrapassadas e mantendo o mesmo comportamento tão criticado nos dias atuais. Um outro aspecto relacionado à formação de professores, e que tem nos chamado a atenção, é a atribuição da formação docente como um processo contínuo, que tem início na Universidade, e vai se construindo no transcurso de sua carreira. Este ponto de vista é abordado por Garcia (1995) que escreve que, mesmo pecando por ingenuidade, é necessário salientar que ao falarmos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições (epistemológicas, ideológicas, culturais) relativas ao ensino, ao professor e aos alunos. O mesmo autor escreve ainda que:

[...] um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em causa (GARCIA, 1995, p. 55, grifo do autor).

O processo de formação do professor tem início na Universidade, mas não se esgota ao sair dela, pois o professor vai construindo no decorrer de sua carreira, capacidades e habilidades, a partir das situações e desafios que vão surgindo no seu cotidiano. A partir dessas experiências o professor vai adquirindo uma bagagem de conhecimentos, que podem dar o perfil do seu desempenho, dotando-o de competências para lidar com situações diferenciadas que, com certeza, surgirão em sua carreira.

Entretanto, apesar de ser um processo *continuum*, os cursos de formação de professores não estão isentos de suas responsabilidades. Uma delas é propiciar ao futuro profissional uma instrumentalização pedagógica eficaz, para que a sua atuação profissional seja competente e comprometida com a instituição onde irá desenvolver o seu trabalho. Para que isso se concretize os cursos devem operacionalizar um projeto político pedagógico consistente e adequado ao perfil do professor que se pretenda formar.

Perrenoud et al (2001, p. 11) nos colocam que a tônica para os cursos de formação de professores é, ou deveria ser “formar professores capazes de organizar situações de aprendizagem”.

Ao observar que este desígnio não tem se materializado nos cursos de formação, alguns autores associam que o modelo de racionalidade técnica disseminado pelos cursos pode influenciar, de maneira negativa, na formação de professores. Shön (1995) escreve que, nas Universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir e que simultaneamente, estamos mais conscientes das inadequações deste modelo, não só no ensino, mas em todas as profissões.

Apesar deste estudo não centralizar-se no modelo de racionalidade técnica, nem ser nosso objeto de investigação, resolvemos tecer algumas considerações sobre este tema, pois é possível que existam projetos políticos pedagógicos de cursos de formação de professores impregnados com estas características.

Esta racionalidade técnica a que Shön se refere, é traduzida por Pèrez Gomes (1995, p. 96) da seguinte maneira: “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a

educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. O autor afirma que neste modelo:

[...] a atividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação (PÈREZ GOMES, 1995, p.96).

Para o autor, na vida profissional o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-estabelecidas, que podem ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica e, na prática profissional o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas de perspectivas de perceber e reagir.

Assim, a criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, fatos, teorias, procedimentos conhecidos e disponíveis, pois a prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento de competências em que todas as capacidades, conhecimentos e atitudes não dependam da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real (PÈREZ GOMES, 1995).

A responsabilidade em mobilizar este outro tipo de conhecimento e criar situações de diálogo com o ambiente em que o professor atuará, ficaria a cargo dos cursos de formação de professores, que devem ter clareza que este professor irá trabalhar em uma escola e, portanto, deve mobilizar um corpo de conhecimentos que possibilite uma sustentação pedagógica para que ele possa aplicá-lo em uma situação real de ensino.

Pèrez Gomes (1995) ao tecer severas críticas aos cursos de formação de professores, afirma que, nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional: -em primeiro lugar, só a partir do reconhecimento dos problemas concretos é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre; -em segundo lugar, o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações divergentes da prática é do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão.

O autor relata ainda que, a prática deve mesmo constituir-se como um ponto de partida do currículo de formação e, ao se referir às instituições de formação de professores no sistema de ensino espanhol, advoga que o fracasso destas instituições, não é fruto de

incompetências pessoais, mas sim do modelo de racionalidade técnica subjacente à sua concepção prática e da formação de profissionais.

Portanto, se transferirmos estas indagações para nossos cursos de formação de professores, podemos ponderar que possam existir os mesmos problemas, considerando que a divisão entre teoria e prática ainda esteja prevalecendo e mantendo uma distância do que é aprendido na Universidade em relação à aplicabilidade destes conhecimentos em uma situação real de ensino na escola.

Corroborando a estas reflexões, ao relacionar a utilização demasiada da racionalidade técnica nos cursos formadores de professores no Brasil, Shenetzler (2001) advoga que, não menos simplista tem sido a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura da maioria das nossas instituições universitárias, pois, calcados neste modelo de racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a ação ao abordar situações e problemas pedagógicos ideais, porque são abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares.

Ao abordar a influência deste paradoxo em relação à separação do conhecimento disseminado na Universidade, com os problemas reais apresentados no universo escolar, ao final dos cursos de formação de licenciatura, Shenetzler (2001, p. 8), escreve que concebidos como técnicos, os professores “[...] vêm-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão por não ser reproduzível e envolver conflito de valores”.

Baseado nestas considerações é possível que os cursos formadores de professores em Licenciatura na área de Educação Física, apresentem estas mesmas características, podendo também ter sido impregnados por este modelo, causando uma separação entre teoria e prática, além de um distanciamento entre o conhecimento disseminado na Universidade e a realidade apresentada no dia-a-dia da escola, onde os professores, formados por estas instituições, iniciarão sua atuação pedagógica como educador, desenvolvendo seu projeto individual como profissional.

Há alguns anos, especialistas da área de Educação Física, nos chamavam a atenção para essa problemática, evidenciando esta preocupação.

Em suas reflexões, Nista-Piccolo (1993), nos alertava para este fato, afirmando que havia ainda distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e sua aplicação nas atividades práticas, e que, na verdade, muito se questionava a Educação Física nas escolas, mas pouco se fazia para que ocorressem mudanças em seus métodos ou em sua didática de ensino.

Ao contextualizar este universo há alguns anos, e do mesmo modo, preocupada com a formação do licenciado, e com o direcionamento da Educação Física Escolar, Verenguer (1995) afirmava que as críticas feitas aos cursos de Licenciatura em Educação Física faziam parte de toda uma reestruturação acadêmica da área: pensar sobre Educação Física também é pensar sobre Educação Física escolar. Nesta época, a autora constatou que, mesmo com o aumento do número de trabalhos publicados e com o avanço do conhecimento em Educação Física nos últimos vinte anos, isto não significou uma melhora na atuação profissional do licenciado, pois evidenciava-se que a maioria dos recém-formados repetia as mesmas rotinas que seus colegas-professores formados há 15 anos.

Estas indagações nos causam ainda certo desconforto, mas atualmente vivemos um quadro diferente do período em questão, pois a área de Educação Física vive um momento de aumento significativo do número de publicações em relação ao estudo da formação e atuação profissional, com vistas a entender como se dá esse processo. Outro aspecto que temos observado é que, a área de Educação Física passa por um período de grandes contribuições de abordagens pedagógicas que objetivam auxiliar este profissional em sua atuação na escola, muito embora, nos levam a inquirir se estas contribuições têm se materializado neste contexto.

Verenguer (1995) nos alertou que é preciso avaliar quanto do conhecimento desenvolvido pela pesquisa está sendo transferido e auxiliado os conteúdos das disciplinas que compõem a Licenciatura em Educação Física, e quanto deste conhecimento exerce influência na atuação profissional. Em síntese, a autora afirma que, a reorganização da Licenciatura em Educação Física deve prever disciplinas capazes de reler os conteúdos específicos de forma a contribuir para a formação do professor, e para que isto se concretize é imperioso que os programas de pós-graduação se sensibilizem da importância de se desenvolver trabalhos sobre as questões relativas à Licenciatura. No entanto, passados mais de uma década, temos observado que estas inquietações apresentadas por Nista-Piccolo (1993) e Verenguer (1995), além de outros autores, ainda estão presentes em nosso meio acadêmico.

Isso nos leva a refletir se, estas questões podem estar relacionadas aos modelos de formação disseminados pelos cursos formadores de Educação Física, e se esta formação contribui para o distanciamento do conhecimento adquirido na Universidade e a atuação do professor de Educação Física desenvolvida neste contexto escolar.

Por conta disso, apesar dos avanços da área em relação a estes aspectos, têm-se observado através de discursos recentes que ainda há a necessidade de se rever algumas questões que nos auxiliam a compreender melhor a formação e atuação do profissional em

Educação Física. Darido (2003) escreve que, apesar de todas as mudanças sócio-políticas, que vivenciamos nestas últimas décadas, e de um discurso que supervaloriza a Educação, temos ainda um cenário bastante sombrio, principalmente porque esse discurso não chegou a influenciar definitivamente a prática pedagógica.

O quadro atual da área, segundo esta autora, indica um aumento do número de livros, revistas, pesquisas científicas e de divulgação, aumento do número de professores com títulos de mestres e doutores, uma valorização da prática da atividade física na sociedade contemporânea, um aumento do número de praticantes de atividades físicas, contudo, todas estas transformações parecem não afetar significativamente o contexto das aulas de Educação Física na escola.

Desta forma, devido à procura de uma linha norteadora que tem se debruçado sobre a formação deste profissional licenciado em Educação Física, como um dos focos do debate educacional e cultural, é preciso se aprofundar nas reflexões em relação à sua formação e atuação como agente educacional e social no contexto escolar.

Assim, resgatar, repensar e investigar a sua formação poderá nos fornecer elementos para um aprofundamento destas questões, que estão a permear esta prática, pois muitos profissionais licenciados em Educação Física, ao ingressarem no ambiente de trabalho, nesse caso específico uma escola, comentam que a realidade encontrada é totalmente diferente daquela vivenciada em seu curso de graduação. Isso pode nos levar à reflexão das seguintes questões: - o conhecimento disseminado na Universidade está muito distante da realidade, na qual os profissionais atuarão?; - os cursos de graduação ensinam, ou não, este profissional a lidar com situações diferenciadas?; - o egresso está preparado para elaborar suas próprias aulas, ou apenas reproduzir as aulas obtidas em sua graduação?; - quais as dificuldades encontradas em seu estágio curricular?; - como estes profissionais poderão lidar com a falta de material e de estrutura das escolas? - este profissional está se atualizando?.

Essas questões têm provocado uma discussão acirrada no meio acadêmico nos últimos anos, devido ao quadro que se apresenta. Além do modelo de racionalidade técnica que está a ressurgir, para alguns autores, as causas desses problemas podem estar na disseminação de cursos de Educação Física no País, sem estrutura para atender aos seus educandos, a falta de capacitação dos professores universitários, ou possíveis falhas na implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos que trazem como consequência uma elaboração de propostas curriculares não condizentes com o perfil do profissional que se pretende formar e que a escola necessita.

Para esta reflexão que se apresenta, é relevante buscar uma fundamentação que possa fornecer algumas pistas para as soluções dos problemas encontrados.

Alguns autores esboçam determinados aspectos para explicar esses problemas, como é o caso de Oliveira (2000) que afirma que o despreparo destes profissionais, a forma repetitiva com que eles apresentam os conteúdos, em nada acrescenta na vida de seus alunos. O autor cita ainda que quando este profissional objetiva oferecer um melhor preparo físico de seus alunos, usando como argumento a “busca da saúde”, tem mais dificuldade para convencê-los. Silva (1991) vai além nessa reflexão, declarando que a causa disso pode estar ligada ao corpo docente dos cursos de graduação, os quais possivelmente estejam veiculando estratégias de ensino ultrapassadas, inadequadas, estando conscientes ou não, o que ainda piora quando são amparadas por currículos mal elaborados.

Analisando estes aspectos mais recentemente, Daólio (2005) nos coloca que se por um lado, existe um discurso dos professores que, em alguns momentos, é transformador e crítico, por outro lado, a lógica e sua prática ainda se mostra arraigada a determinados valores que poderiam ser considerados, precipitadamente, como superados.

Outro aspecto levantado por Barros (1996) é que, além da problemática inerente à compreensão do processo de desenvolvimento da profissão e do mercado de trabalho, a área de Educação Física está passando por um período de muitos questionamentos e mudanças tanto nas características próprias junto à sociedade como a conseqüente alteração do perfil profissional e acadêmico.

Essas questões apresentadas pelos autores nos fizeram refletir sobre as necessidades de melhor compreender as mudanças que vêm ocorrendo no interior de nossa área. Segundo Gallardo (1997) os cursos de graduação devem oferecer subsídios para que o profissional tenha conhecimentos generalizados, o suficiente para fundamentar sua atuação, bem como permitir a aquisição de princípios metodológicos flexíveis, sendo que, estes princípios devem ser suficientes para que o profissional possa usá-los como instrumentos na adaptação de programas de ação nas diferentes demandas do ambiente real de trabalho.

Desta forma, movidos por uma inquietação e a partir desta problemática abordada, resolvemos investigar: a) se o curso de Educação Física da Unioeste se enquadra nestas peculiaridades, ou melhor, se o curso vem oferecendo uma formação, que atenda as necessidades do egresso em relação à sua atuação no contexto escolar; b) se o Projeto Político Pedagógico do curso é ou não adequado para estes fins; c) se o egresso licenciado em Educação Física se sente atualizado como profissional em Educação Física.

Como docente desta instituição há vários anos e, também de escolas de ensino fundamental e médio, ainda nos dias atuais, sempre tive curiosidade sobre este tema, e o que nos moveu a realizar esta pesquisa, está relacionado com a própria trajetória deste pesquisador dentro desta Universidade, pois fui acadêmico da primeira turma, e tenho contato permanente com egressos formados por esta instituição. Muitas vezes observei que em aulas ministradas por estes egressos, os conteúdos estavam voltados apenas ao esporte, sem uma fundamentação teórica, e, o pior, visando a *performance* de seus alunos.

Tenho acompanhado a preocupação dos professores do curso, responsáveis pela formação destes egressos, inferindo que algo poderia estar errado, pois o perfil desejado pelo curso pode não ser o que se apresenta em relação à atuação deste egresso no contexto escolar. Ao mesmo tempo, tenho acompanhado o crescimento do corpo de conhecimento dos professores do curso, e muitas vezes me deparei com estes professores, apresentando para seus parceiros e para seus discentes, novas metodologias, abordagens emergentes na área, que tratam sistematicamente desta problemática, e que oferecem um rol de informações que visualizam uma saída para este quadro que se apresenta.

Da mesma forma, tenho acompanhado os avanços deste curso, desde sua criação e início de funcionamento no ano de 1984, tendo formado centenas de profissionais dessa área, que adentraram no mercado de trabalho e implantado cinco Projetos Políticos Pedagógicos, e entre eles, a inserção do curso de bacharelado que passou a funcionar com três anos de núcleo comum com a licenciatura e o quarto ano diferenciado. Por conta do grande número de alunos formados, somado às mudanças realizadas nas grades curriculares, percebemos que seria de grande valia investigar os egressos formados e entender o seu posicionamento em relação à sua formação promovida pelo curso.

Então, para responder a estas inquietações, resolvemos realizar esta pesquisa e dar voz ao egresso, deixando-o se expressar, investigando o seu pensamento e, toda a trajetória histórica do curso da qual faço parte.

Assim, para empreender esta pesquisa convencionou-se classificá-la como um Estudo de Caso, com uma abordagem qualitativa. Esta investigação foi classificada como uma pesquisa de Estudo de Caso da Unioeste, pois acreditamos que, como se trata de investigar egressos formados pelo mesmo curso, com base no mesmo Projeto Político Pedagógico, em um mesmo período, eleger este trabalho como um estudo de caso, pode nos dar uma sustentação científica com bases sólidas para a execução deste estudo.

Os egressos investigados em questão foram todos formados a partir da implantação do 3º Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do

Paraná - Unioeste, entre os anos de 2000 a 2005, sendo que todos exercem a função de professores de Educação Física do Ensino Básico em escolas localizadas na região do oeste do Paraná.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se de uma entrevista semi-estruturada, realizada de forma individual, em que todas as perguntas formuladas foram às mesmas para todos os sujeitos que aceitaram participar da entrevista. Para maior aprofundamento da pesquisa, investigou-se todos os Projetos Políticos Pedagógicos implantados no curso, bem como os documentos, que fizeram parte deste processo de criação do curso desde o ano de 1984, até o ano de 2006, período em que foram separados os cursos de licenciatura e bacharelado.

Para elaboração desta pesquisa, optamos por organizá-la da seguinte maneira: no capítulo II foram abordados temas relacionados à Formação de Professores e aos cursos de Formação. No capítulo III, foi abordado um tema direcionado especificamente para a Formação do Profissional em Educação Física, onde foram relatadas algumas nuances históricas em relação à construção dos cursos de Educação Física no Brasil, desde a implantação da resolução 69/69 e 03/87 pelo Conselho Federal de Educação. Ainda neste capítulo, é abordado o tema relacionado à Atuação Profissional do licenciado em Educação Física no contexto escolar. No capítulo IV é retratado todo o processo de construção e implantação do curso de Educação Física da Unioeste, bem como, a descrição dos projetos políticos pedagógicos e grades curriculares, desde o ano de 1984 até o ano de 2006.

Até o momento, constatou-se que durante o período de funcionamento do curso de Educação Física da Unioeste, desde a sua concepção em 1984 até o ano de 2006, em que ocorreu o desmembramento do curso de graduação (antigo bacharelado) e licenciatura, foram obedecidas todas as normatizações estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, algumas até o último limite de prazos.

Com relação à separação dos cursos em licenciatura e graduação (antigo Bacharelado), a partir do ano de 2002, parece-nos existir ainda inquietações em relação à formação Profissional em Educação Física, o que nos remete a pensar, que, também não se esgotaram as dúvidas sobre este modelo de formação profissional, havendo uma necessidade de pesquisas mais avançadas, no sentido de desvendar o pensamento deste profissional de Educação Física.

Como esta separação foi efetivada no ano de 2006, no curso de Educação Física da Unioeste, somente em 2010, poderão ser analisados os impactos deste novo modelo de formação. Então, resolvemos concentrar nossa pesquisa nos egressos formados entre os anos

de 2000 a 2005, cujo modelo e formação foram realizados com o funcionamento dos cursos paralelamente, com base na resolução 03/87, que continuará regendo ainda, este curso até 2009, ano em que será formada a última turma. Para maior entendimento, o curso atualmente está submetido a um projeto político pedagógico com base na resolução 03/87, em que os cursos funcionarão conjuntamente, até a formação da última turma, e outros dois projetos com base nas novas resoluções, em que os cursos de licenciatura e graduação (bacharelado) foram separados.

Justifica-se esta pesquisa, na medida em que verificamos que ainda não foram realizadas pesquisas neste curso, com o objetivo de constatar o que estes egressos pensam sobre este modelo de formação, e como ele interferiu e vem interferindo em sua atuação prática no contexto escolar.

Portanto, investigar o curso de Educação Física da Universidade do Oeste do Paraná, e o Projeto Político Pedagógico que sustenta o próprio curso, poderá nos trazer informações que poderão beneficiar a própria estruturação do curso, bem como auxiliar na filosofia impregnada neste novo modelo de formação que ora se apresenta. Para efetivação desse trabalho foi levantado a seguinte problematização: a formação em licenciatura do curso de Educação Física da Unioeste tem atendido as necessidades deste profissional em relação à sua atuação no contexto escolar?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar se a formação em licenciatura oferecida pelo Curso de Educação Física da Unioeste nos anos de 2000 a 2005, e o Projeto Político Pedagógico têm atendido as necessidades do egresso para atuar na escola.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar os Projetos Políticos Pedagógicos do Curso de Educação Física da Unioeste, implantado desde o início de seu funcionamento, em especial dos anos de 2000 a 2005, no que diz respeito a sua estruturação, observando a legislação e a organização curricular;
- Apresentar o perfil do egresso licenciado em Educação Física, pretendido pelo curso no Projeto Político Pedagógico entre os anos de 2000 e 2005;

- Identificar o pensamento do egresso, que esteja atuando como professor de Educação Física em escolas estaduais e particulares formados neste período.
- Investigar se a formação do egresso do Curso de Educação Física, corresponde ou não ao proposto no Projeto Político Pedagógico do curso.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formar profissionais capazes de organizar situações de aprendizagem, sem dúvida, deveria ser a abordagem central da maior parte dos programas da formação inicial e continuada de professores da educação infantil ao ensino superior. Tal visão de profissionalismo não significa – como permite supor que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos estereotipados ou, em outros termos, a reforçar a sua prática no domínio do ensino. Tornar-se um profissional, significa, bem mais (PERRENOUD et al, 2001).

Estes apontamentos, feitos pelos autores, nos conduzem à reflexão de que os cursos formadores de professores deveriam dispor de instrumentos mais eficazes na condução do processo de formação, que possibilitassem uma atuação competente e reflexiva. O que se pode perceber é um quadro de apatia em relação ao desenvolvimento desta profissão, pois além dessa falta de reflexão, há carência de inovação nas práticas pedagógicas, gerando uma crise educacional.

Estas inquietações acerca da formação de professores têm-se disseminado em vários aspectos, que buscam propor sugestões para uma saída desta crise que se instaura no centro deste processo.

Nóvoa (1995a), reportando-se à profissão docente, afirma que uma crise se arrasta a longos anos, e não se vislumbram perspectivas de superação, em curto prazo, causando desmotivação pessoal, abandono, insatisfação profissional, traduzido numa atitude de falta de investimento e de indisposição constante com omissão de reflexão crítica. Cita ainda que, essa espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores.

Corroborando com estas reflexões, Silva (2005) afirma que, há atualmente um quadro geral de insatisfação em relação à profissão docente, facilmente identificado por sua desvalorização social, representada pelos baixos salários e perguntas como: “você apenas leciona?” ou “você ainda é professora?” indicando uma visão desta profissão como se fosse um estágio transitório para uma outra mais valorizada, ou mesmo como sendo um “bico”.

No entanto, apesar desta celeuma, temos presenciado a produção de metodologias, processos de ensino-aprendizagem, e abordagens pedagógicas de vários autores, nos últimos anos, que tem contribuído de maneira significativa para auxiliar na formação e atuação de professores. Por outro lado, parece que necessitamos avançar mais, para que estas propostas

se materializem de maneira a alterar de uma forma eficiente a práxis e a aplicabilidade destas abordagens, pelos profissionais da educação, diretamente nas instituições de ensino.

Neste cenário, o Brasil tem se destacado há décadas, na educação por uma razão incômoda: está entre os piores do mundo em sala de aula (IOSCHPE, 2007).

Uma das justificativas para esta situação é que para compensar seus baixos rendimentos, o professor muitas vezes é obrigado a buscar outro meio de sustento para complementar sua renda salarial, ou desdobrar suas funções, acarretando um número de aulas exorbitantes. Para Nacarato, Varani e Carvalho (2001) as constantes perdas salariais fizeram com que os (as) professores (as) buscassem saídas – uma delas tem sido a ampliação da jornada de trabalho para conseguir um equilíbrio econômico e, atualmente para sobreviver. Os autores afirmam ainda que esta ampliação chega, em muitos casos, a fazer com que o (a) professor (a) trabalhe os três períodos do dia, durante toda a semana.

Estes fatos trazem como conseqüências o estresse do docente, a queda na qualidade de sua aula, a impossibilidade de se aperfeiçoar constantemente e a falta de tempo para preparar e refletir criticamente sobre sua prática pedagógica. Assim, se por um lado, no discurso vigente da sociedade como um todo, prevalece a questão do fracasso e da evasão escolar, responsabilizando-se por isso professores mal preparado (as), por outro, estes (as) assumem parte da culpa e muitas vezes, têm a consciência de que seu ensino não apresenta a qualidade por eles (as) idealizada (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2001).

E, apesar de todos os problemas macroestruturais que fazem parte da difícil carreira do professor, ainda temos visto artigos em revistas de circulação nacional, que aproveitam este momento difícil que o sistema educacional vive para culpabilizar apenas o professor por todas estas mazelas, como o estudo feito por um especialista em economia da educação, com mestrado pela Universidade Yale, nos Estados Unidos. O estudo realizado por Ioschpe (2007), ao abordar as questões do ensino com objetividade matemática, provocou uma controvérsia sobre o tema formação de professores, afirmando que os males da escola brasileira não têm relação com a escassez de dinheiro em sala de aula, tampouco com o baixo salário dos professores – idéias cristalizadas no Brasil -, mas sim se originam do despreparo dos docentes para o exercício da profissão. O que pode se dizer a respeito desta afirmação, é que em qualquer profissão são formados profissionais mal preparados e ainda, o quê um especialista em Economia, formado por uma Universidade Americana entende da educação do Brasil? Acredita-se que nunca deva ter adentrado em uma sala de aula, para pelo menos compactuar o universo real, e as dificuldades que um professor encontra para dar conta de todo o processo de ensinar e educar. E, muitas vezes, em escolas que não possuem o mínimo de estrutura

física e equipamentos necessários para o desenvolvimento das aulas, devido ao descaso das autoridades, - entre muitos outros problemas.

Corroborando a estas reflexões, Nacarato, Varani e Carvalho (2001), afirmam que, na rede pública, com a necessidade de ampliação do número de salas de aula, têm-se improvisado, nos últimos anos, ambientes insalubres, tanto para o professor quanto para o estudante. Afirmam ainda que esta situação esteja se agravando, pois o Governo Federal no afã de reduzir o número de analfabetos e crianças fora da escola têm conclamado a população como um todo e, em especial, diretores e professores, a matricular toda criança no ensino fundamental, mesmo que a escola não disponha de espaço físico, ou seja, matricula-se primeiro e depois, busca-se um local para encaminhá-las.

Um exemplo desta situação, para estes mesmos autores, é o Estado de São Paulo, em que são usados contêineres e vagões de trem como salas de aulas, ou melhor, criam-se vagas onde inexistem espaço físico e estes fatos revelam a falta de planejamento e organização do governo quanto aos assuntos educacionais.

Em sua pesquisa Ioschpe (2007) ao abordar a idéia de que os professores brasileiros são mal remunerados e a classe injustiçada, o magistério não seria uma das carreiras mais populares do país, com 2 milhões de profissionais – número que só faz crescer, concluindo que ter mais dinheiro no bolso não é o fator determinante para transformar o professor num bom educador. A este respeito, pode-se dizer que o valor que o professor recebe, bem como a inserção no mercado de trabalho, não são indicativos para escolha de uma carreira profissional, se assim fosse, os cursos de graduação que surgiram recentemente morreriam antes mesmo de começar. Além do mais, acredito que em qualquer profissão a remuneração salarial digna é um dos fatores determinantes para um bom desempenho, pois professor também necessita de uma condição financeira para suprir as suas necessidades.

Pautando-se em dados apresentados pela Unesco, Ioschpe (2007) escreve que, o que mais prejudica a *performance* dos docentes no Brasil é um sistema que despreza talentos individuais e forma professores com uma mentalidade equivocada – enquanto 9% considera ser prioritário “proporcionar conhecimentos básicos” aos alunos, a maioria prefere “formar cidadãos conscientes”.

Neste ponto, acredito que, os professores no Brasil têm se esmerado para dar conta de formar cidadãos, e possibilitar ao aluno aprender os rudimentos básicos e necessários para ser cidadão. Ocorre que, por conta das pressões do mercado de trabalho; preparação para o vestibular e outros fatores, isto tem causado certo desequilíbrio entre estas duas questões e provocado inquietações no desenvolvimento de ações pedagógicas no cotidiano do professor.

Desta forma, acredito que este educador deva buscar conciliar em seu trabalho estes dois aspectos, ou seja, um ensino de qualidade em que o educando possa adquirir conhecimentos necessários e fundamentais para sua vida. Para que isso se materialize o professor deve ter consciência de suas responsabilidades como educador e ter condições para estar se atualizando, para assim melhorar sua atuação em sala de aula. De tal modo, acreditamos que é preciso de certa cautela ao ler tudo o que é publicado, em relação à formação dos professores no Brasil, e ainda como foi observado, este artigo não traz em nenhum momento, fontes fidedignas e fundamentação teórica baseada em especialistas em Educação no país, que tem se esmerado em desvendar os problemas reais que acontecem no sistema educacional e no desenvolvimento desta profissão.

Para jogar luz nesta problemática e amenizar esta situação, autores como (ZEICHNER, 1995; PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998; NÓVOA, 1995a) têm se debruçado nestas questões, objetivando uma melhora neste quadro, propondo a formação de um profissional reflexivo, dotando-o de competências para que este profissional possa ter um desenvolvimento mais efetivo de suas funções.

No entanto, a formação de professores hoje, parece ser uma função mais complexa que no passado, devido a uma série de fatores sócio-culturais: entre outros, e para Péres (2005) formar professores, atualmente, passa – obrigatoriamente – pelas considerações sobre as novas demandas impostas à Educação, advindas das necessidades da revelação de novos saberes, da ampliação dos domínios do conhecimento e do reconhecimento da influência do desenvolvimento tecnológico sobre o ato educativo, dentre outras questões.

Corroborando a estas reflexões, Imbernón (2005) afirma que o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado, pois o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo e, as dúvidas, a falta de certezas e a divergência, são aspectos consubstanciais com os quais o profissional da educação deve conviver, assim como acontece com profissionais de qualquer setor. Schön (2000) afirma que podemos perceber que nos últimos vinte anos os problemas da prática do mundo real não se apresentam de forma simples, e com estruturas bem-delineadas para os profissionais, apresentando-se na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.

Masetto (2003) enfatizando sobre a função do professor universitário, nos coloca que o papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas, está no seu limite e que, diariamente estamos sujeitos a ser surpreendidos com informações novas de que dispõem nossos alunos, as quais, nem sempre temos oportunidade de ver nos inúmeros sites existentes na internet. E ainda que,

[...] têm-se procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que os conhecimentos e as experiências são transmitidos de um professor que sabe o que conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, recebe o diploma ou certificado de competência que lhe permite o exercício profissional, e em caso negativo, repete o curso (MASETTO, 2003, p.12).

Este mesmo autor afirma ainda que, só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como exercício de qualquer profissão exige capacitação própria e específica, e, isto não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão, exige tudo isso mais competência pedagógica, pois tem a função de um educador.

Esta suposta ausência de visão dos formadores de profissionais tem recebido rigorosas críticas e, nesse atual clima de descontentamento, além das profissões especializadas serem acusadas de ineficazes e inadequadas, os cursos de graduação, por meio de suas faculdades, têm sido acusados regularmente de não conseguir ensinar os rudimentos de uma prática efetiva.

As faculdades mais criticadas inseridas neste contexto são as de Educação, segundo Schön (2000). Este autor acrescenta ainda que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas for baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico, enfatizando que o conhecimento que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, os cursos profissionais parecem ser menos capazes de ensinar.

No entanto, para Perrenoud et al (2001), estudos sociológicos sobre as profissões demonstram uma evolução clara no decorrer dos últimos anos, na maior parte dos ofícios relativos aos profissionais das ciências humanas: enfermeiros, assistentes sociais, jornalistas... e professores. Afirmam ainda que, na maioria dos países ocidentais, o professor está em vias de passar do status de executante para o de profissional, mas por outro lado, para responder aos desafios sem precedentes da transformação necessária dos sistemas educacionais, o papel dos professores deve, necessariamente evoluir.

Nóvoa (1995a) afirma que, apesar de tudo, o prestígio da profissão docente permanece intacto, enquanto Zabala (1998) nos coloca que, um dos objetivos de qualquer profissional consiste em ser cada vez mais competente.

Perrenoud et al. (2001, p.12) explicam o que são estas competências:

[...] sem nos fecharmos a priori em uma terminologia específica, consideraremos aqui sob a expressão “competências profissionais” um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício. De acordo com essa definição bem ampla, as competências

são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática.

Para Paquay e Wagner (2001) o termo competência é tomado aqui no sentido amplo e compreende aquisições de todas as ordens (saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-tornar-se) necessárias à realização de uma tarefa e à resolução de problemas em um domínio determinado.

Pode-se então dizer que, para prestar estes serviços à sociedade, o profissional deve ter um conjunto de competências e conhecimentos, que são aprendidos na Universidade, predominantemente em seus cursos de graduação. Esta instituição de ensino constituída como um local de produção de conhecimento tem como uma de suas fundamentais funções, a formação de recursos humanos que vão possibilitar o atendimento às necessidades da sociedade em alguma área específica.

Por conseguinte, a sociedade demanda múltiplos tipos de serviços, cada qual com o seu grau de especificidade, e o profissional deve, fundamentado num conhecimento específico, apresentar programas e projetos que possam resolver problemas existentes. No entanto, parece-nos que algumas Universidades não têm cumprido o seu papel.

Masetto (2003) afirma que o mais grave (ainda hoje, em muitas faculdades e Universidades brasileiras) é o fato de não se ter consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação, e que o trabalho do docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.

Corroborando com estas questões, Altet (2001) afirma que a dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori. Acrescenta que, uma vez que são comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação é que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado para intervenções futuras.

Assim, a autora nos permite dizer que, as informações previstas são regularmente modificadas de acordo com as reações dos alunos; da evolução da situação pedagógica e do contexto. Desta forma, podemos afirmar que, se trata de um processo recíproco de intercâmbio de informações entre o professor e o aluno.

Em relação a este processo de ensino-aprendizagem Zabala (1998) afirma que mesmo sendo extremamente complexos – certamente mais complexos do que os de qualquer

outra profissão – é necessário que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em sala de aula e “os docentes, independentemente do nível em que trabalham, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (ZABALA, 1998, p.10).

Para Zabala (1998, p.13), geralmente se consegue esta melhora profissional,

[...] mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las. A experiência, a nossa e a dos outros professores. O conhecimento, aquele que provém da investigação, das experiências dos outros e de modelos, exemplos e propostas. Em outras profissões não se utiliza unicamente da experiência que dá a prática para a validação ou explicação das propostas.

O autor afirma ainda que necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva, e que uma atuação profissional deve ser baseada no pensamento prático, mas também como uma capacidade reflexiva.

A definição de um professor profissional ou reflexivo é mencionada por Altet (2001, p.25) como “[...] uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados oriundos da prática”.

A autora acrescenta que quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Outros autores como, Paquay e Wagner (2001) declaram que a faceta-paradigma do professor reflexivo compreende, ao mesmo tempo, o professor que reflete sobre suas práticas e analisa seus efeitos, ou seja, aquele que produz ferramentas inovadoras.

Estas idéias sobre pensamento reflexivo surgiram a partir da década de 80 em diferentes países, e estudiosos como Schön (2000), Zeichner (1995), nos Estados Unidos; Garcia (1995), Pèrez-Gómez e Zabala (1998, 2002) na Espanha; Perrenoud (1999, 2001) na França e Nóvoa (1995) em Portugal, passaram a propor um novo modelo de formação. A teorização e implementação destas propostas variam de autor para autor, mas, o ponto comum entre elas é a formação baseada na prática da reflexão sobre o ensino.

Estes autores têm procurado disseminar uma reflexão pedagógica baseada em formar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos, contrários à lógica da racionalidade técnica, isto é, que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade

para todos os estudantes (ZEICHNER, 1995; PERRENOUD, 1999; SCHÖN, 2000; ZABALA, 1998; NÓVOA, 1995a, CIFALLI, 2001).

Para Pèrez Gomes (1995) de acordo com o modelo de racionalidade técnica, a atividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Ele acrescenta que para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação.

Ao adentrar nos aspectos relacionados ao cotidiano universitário, Fernandes (1998) cita que, tem sido possível verificar que há preocupação constitucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor, e esta preocupação manifesta-se no espaço da educação formal, quando o professor realiza com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática.

Para este mesmo autor, não se trata de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender), e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e Universidade que se pretende).

Em relação à profissionalização do professor, esta é constituída, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e adaptar-se, dominando qualquer nova situação (ALTET, 2001, p.25).

Então, para Altet (2001), ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe. Porém, este “fazer aprender” se dá pela comunicação e pela aplicação; o professor é um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.

Segundo a autora, historicamente, podemos levantar quatro modelos diferentes de profissionalismo do ensino:

- O professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da Antiguidade, que considerava o professor como um mestre, um mago que sabe que não necessita

de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes;

- O professor TÉCNICO: modelo que aparece com as Escolas Normais; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentado, que transmite o seus truques; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;
- O professor ENGENHEIRO ou TECNOLÓGICO: esse modelo apóia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;
- O professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: neste quarto modelo, em nossa opinião a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre prática-teoria-prática; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores (ALTET, 2001, p.25-26).

Nestes diferentes modelos de profissionalismo, a autora difere a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos que ensinam sendo, portanto, necessário identificar quais são as competências e os conhecimentos que se valem das práticas do professor profissional, após haver definido preliminarmente o que constitui a especificidade da profissão voltada para o ensino.

Dentro destas categorias, atualmente, o profissional reflexivo, aliado a um comportamento autônomo, seria o modelo de professor eleito por vários autores. Para Paquay e Wagner (2001) na maior parte dos países ocidentais, o ofício de professor tende a ser considerado como uma “profissão”, o que significa um profissional que realiza autonomamente atos intelectuais não-rotineiros que envolvem responsabilidade, sendo que sua arte e suas técnicas são adquiridas através de uma longa formação. Para estes mesmos autores, o profissional é autônomo na medida em que pode orientar seu próprio aprendizado através de uma análise crítica de suas práticas e dos resultados desta.

Então, quais seriam as competências necessárias para atuar como um profissional reflexivo? Para Paquay e Wagner (2001), em função de um projeto de formação explícito, o formador leva em conta, de maneira deliberada, o maior número possível de parâmetros da situação de formação, articulando de maneira crítica os elementos da situação (graças a suas teorias pessoais e coletivas).

Afirmam os autores ainda que, o formador examina diferentes possibilidades de ações e toma decisões (escolhe, resolve, projeta, planeja...) recorrendo a elas em situações concretas; verifica a pertinência de sua ação, reajusta-a, adapta-a se necessário e tira lições para depois. Em suma, um profissional é analista de situações em sua singularidade e um operador de decisões reflexivo, conforme o pensamento destes autores.

Desta forma, se os cursos de formação de professores, elegerem como modelo de formação um profissional reflexivo-autônomo e introduzirem estas idéias aos profissionais formadores, poderão contribuir para melhorar o cenário que se apresenta na formação profissional de professores nos dias atuais.

Imbernón (2005) nos coloca que um fator importante na capacitação profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos, e por isso, na formação profissional da educação é importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência, e como esta elaboração, ou processamento de informação, se projeta sobre os planos de ação da docência em seu desenvolvimento prático.

O autor afirma ainda que a formação do professor se fundamentará em estabelecer estratégias de pensamento e percepção, de estímulos; estará centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Assim, assume importância uma reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação. Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas.

Para Imbernón (2005), neste contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende para uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza.

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais, segundo o autor, que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação de situações complexas em que se situa, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com o qual deve manter estreitas relações.

Este ponto de vista apontado se refere às dimensões em que está envolvida a profissão, e que atualmente o professor deva expandir sua atuação para além da sala de aula, procurando conhecer o contexto que o cerca, ou seja, a comunidade em que está inserido. Para o autor o professor deve envolver-se em tarefas comunitárias e manter estreitas relações com o universo em que é desenvolvida a sua atuação.

Outro aspecto levantado pelo autor, está relacionado à formação permanente do professor, apontando cinco grandes linhas ou eixos de atuação:

- 1- A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa;
- 2 - A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores;
- 3 - A união da formação a um projeto de trabalho;
- 4 - A formação do estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc..., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc;
- 5 - Desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação constitucional (IMBERNÓN, 2005, p. 48).

Desta forma, segundo o autor, se considerarmos válidas as premissas anteriores, a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente, e a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

Nesta conjuntura, as instituições, ou cursos de preparação, têm um papel preponderante na preparação de profissionais docentes, e segundo Imbernón (2005) comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve, ou seja, devem ser instituições “vivas”, promotoras da mudança e da inovação.

Refletir sobre mudança e inovação na formação de professores nos parece um momento adequado e oportuno, principalmente pelos resultados inexpressivos de nossos educandos do Ensino Básico, nas avaliações divulgadas pelos órgãos educacionais nos últimos tempos. Talvez em função destes resultados pífios é que o Ministério de Educação tenha divulgado a implementação de um plano de desenvolvimento educacional, nos informando que o governo brasileiro "promete" investir um bilhão de reais no sistema educacional para reverter este quadro que se apresenta, conforme vem sendo veiculado nos meios de comunicação.

Vários outros artigos foram disseminados nos órgãos de imprensa para avaliar este quadro, propondo um novo olhar e apresentando sugestões para uma mudança radical no sistema educacional brasileiro e, principalmente para culpabilizar os professores por estes resultados ínfimos, como se o professor fosse o único responsável por esta situação.

Em outro artigo publicado em uma revista de circulação nacional - o qual se tem a convicção de que não foi escrito por uma especialista no trato com os problemas educacionais brasileiros -, são abordados alguns fatos que passaremos a relatar.

Antunes (2007) nos informa que cinco décadas separam a educação brasileira dos países emergentes como a China e a Coréia, e que a comparação com os países ricos coloca o Brasil em situação ainda mais constrangedora, pois neste caso, o atraso é de 120 anos. Em seu artigo ele afirma que, para os economistas Eduardo Giannetti da Fonseca e o irlandês Dan O'Brien, o que falta aos brasileiros é uma visão a longo prazo sobre o problema, pois a mentalidade predominante dos governantes sempre foi perseguir resultados imediatos aos investimentos na escola - sem focar em medidas cujos efeitos positivos pudessem se dar depois da troca de poder. Gianetti nos coloca que no Brasil, encara-se a educação como um problema de construção civil: as autoridades competem para saber quem mandou erguer a escola mais vistosa. Dan O'Brien reforça a idéia de que as escolas brasileiras têm passado longe do que de fato importa a um bom ensino: metas acadêmicas, professores capazes de executá-las e um sistema preparado para cobrar resultados.

Antunes (2007) escreve que é um conjunto aparentemente simples, mas que foi só alcançado por países que, ao contrário do Brasil, souberam canalizar os recursos às (menos visíveis) questões pedagógicas - e esperar os resultados ao longo de décadas.

O que se pôde constatar nestas ponderações é que, nossos governantes estão mais preocupados em erguer escolas, mesmo sendo constatado que estas medidas não têm sido cumpridas satisfatoriamente e materializadas para a melhoria da educação. E, além de a máquina governamental não cumprir suas obrigações, o professor se vê abandonado em relação ao aperfeiçoamento e capacitação necessária para a melhoria de sua atuação, e ainda como abordamos anteriormente, se vê obrigado a dar conta de um número excessivo de alunos por sala, com condições mínimas para efetivar um trabalho satisfatório.

Nacarato, Varani e Carvalho (2001) nos colocam que, parece que a meta do Ministério da Educação é estabelecer um índice de retenção zero ou próxima de zero nas escolas públicas, e este fato vem se concretizando com propostas como: garantia de matrícula para todas as crianças no ensino fundamental - sem retenção ao final de cada série, mas apenas de ciclos, classificação e reclassificação de estudantes e aceleração de estudos e com isso estar-se-ia reduzindo o custo médio, por aluno, na rede e, conseqüentemente, economizando recursos.

Devido a esta situação, para os autores, as implicações do projeto político-educacional do governo apresentam contradições evidenciando a sobrecarga e a

desvalorização profissional do trabalho docente, ou seja, parece haver um conflito neste projeto político entre o reconhecimento legal do profissional e o reconhecimento, de fato, dessa profissionalização.

Apoiando-se em Geraldi (1995), os autores Nacarato, Varani e Carvalho (2001, p. 92) apontam que "ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados [...] o sistema diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério", ou ainda, o estado oferece ao professor condições mínimas de trabalho/remuneração, mas exigem deste, dedicação, desenvolvimento e motivação máximos, dentro de um projeto político nem sempre explícito.

Desta forma para se consolidar um projeto político educacional amplo e eficiente, se faz necessário que urgentemente sejam adotadas políticas educacionais sérias, que venham auxiliar e contribuir no sentido de, dispor aos professores um instrumental pedagógico e eficiente para auxiliar e tirar o Brasil desta situação incômoda, e antes de culpabilizar os professores pelas mazelas educacionais, é preciso um olhar mais amplo sobre todas estas questões e, principalmente em relação às obrigações que o governo tem para com estas questões.

E ainda que, os professores responsáveis pela formação de futuros professores, apesar de todas as dificuldades observadas, auxiliem neste processo em proporcionar situações de ensino-aprendizagem que estabelecem uma relação real com a escola, e ofereçam condições para que este profissional possa aprender durante seus cursos, a ensinar.

Pode-se argumentar também que, além desta tarefa, é necessário que os cursos adotem estratégias para ensinar estes futuros docentes a planejarem suas atividades antecipadamente, antes de iniciar a aplicabilidade de conteúdos, e saibam reconhecer as dificuldades que seus alunos apresentam, bem como respeitarem o universo cultural e social em que estes discentes estejam inseridos, para proporcionarem um ensino de qualidade tão almejado e necessário.

Como temos observado, não é uma tarefa fácil devido a todo um processo histórico de descaso de nossos governantes para com os problemas educacionais, e a falta de uma reflexão mais aprofundada, principalmente no que diz respeito, a difícil função que este educador exerce na sociedade.

No próximo capítulo abordamos a Formação do Profissional em Educação Física, que fazendo parte deste contexto, também é evidenciada como responsável pelas transformações nos sistema educacional sendo promotora de práticas sociais e pedagógicas inovadoras, que busquem soluções para uma melhora permanente nas instituições escolares.

3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O debate acerca da formação profissional em Educação Física no Brasil, conforme demonstram os trabalhos de Barros (1996), Rangel-Betti e Betti (1996), Carmo (1987), DaCosta (1999), Darido e Rangel (2005), Kunz et al (1999), Freire, Verenguer e Reis (2002), Galvão (2002), Gallardo (1997), Koliniak Filho (1998), Taffarel, (1998), Manoel e Tani (1999), Oliveira (2000), Silva (1991), Tojal (1989) e outros, têm apresentado há mais de duas décadas, constantes reflexões nessa área de intervenção.

O estudo da Formação Profissional em Educação Física envolve um emaranhado de questões que obrigatoriamente devem ser explicitadas em um universo específico, para melhor compreendê-la. Ao adentrar neste universo de questionamentos, é preciso certa cautela, pois, além dos aspectos relacionados à formação deste profissional, há fatores ligados às Instituições que desenvolvem os cursos de Educação Física que formam estes profissionais; às resoluções e diretrizes curriculares que normatizam a funcionalidade destes cursos; ao corpo de conhecimento dos professores formadores; e ao papel social que este profissional deve exercer no mercado de trabalho.

Outra questão que se torna relevante é que devido às normatizações instauradas pelo Conselho Federal de Educação, ao profissional de Educação Física, foi atribuída duas formações distintas: as titulações de licenciado e bacharel, separando-as de acordo com as suas funções exercidas nos segmento escolar e não escolar, conforme demonstra a Resolução 03/CFE/87. Antes, porém esta profissão era regida pelas Resoluções 69/CFE/69 e 09/CFE/69 e ainda, no final da década de 30, pelo Decreto-Lei 1212 de 1939, quando cria a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física (OLIVEIRA, 2006).

Recentemente, destacamos as Resoluções 01 e 02/CNE/2002 que tratam das questões para a formação do licenciado (para todas as áreas da Educação Básica) e 07/CNE/2004 que trata especificamente da formação do Bacharel (graduado) em Educação Física.

Analisada historicamente através de extenuantes embates acadêmicos por especialistas da área, tem-se observado que as críticas ao profissional de Educação Física muitas vezes partem de vários contextos. Para Silva (2002) é mais difícil ainda, quando se busca entender o que está acontecendo numa área específica - no caso a formação profissional em Educação Física - porque envolve várias ciências e a análise se faz sobre uma realidade muito recente, em movimento, em que os próprios estudos disponíveis ainda são em número

reduzido e, que está permeado pela legislação, pela estrutura curricular, pelas concepções de Educação Física, de formação profissional além das políticas públicas que a definem.

Para melhor compreensão da formação profissional em Educação Física, se faz necessário situá-la em alguns contextos históricos específicos em que esteve inserida e, mesmo não sendo a intenção deste trabalho resgatar amplamente a história da Educação Física, optamos em abordar alguns fatos que foram determinantes para o entendimento da complexidade deste tema.

Nos vários momentos históricos e circunstâncias em que esta profissão esteve envolvida, a função de professor de Educação Física foi se transformando de forma gradativa e passou de educador do físico e técnico/instrutor esportivo para profissional em Educação Física, envolto em valores e significados que tentam elucidar toda a sua trajetória. Uma das circunstâncias em que este profissional esteve envolvido tem relação com a influência sofrida por médicos e militares, fatos que serão apresentados a seguir.

3.1 A Influência Médica-Higienista e Militar na Formação dos Primeiros Profissionais em Educação Física no Brasil

Apesar de considerar que a influência médica e militar já foi demasiadamente discutida, quando se refere ao tema formação profissional em Educação Física, nos parece ainda imprescindível, resgatar algumas nuances históricas que influenciaram e ainda influenciam esta profissão, pois o primeiro professor de Educação Física Brasil formou-se dentro de uma instituição militar. Os professores e instrutores destas instituições eram basicamente médicos e militares, que através de conhecimentos específicos de suas profissões foram influenciando também os primeiros professores de Educação Física a adotarem estes mesmos conceitos e difundir-los no desenvolvimento de sua carreira profissional. Isto acabou por gerar nos cursos de formação em Educação Física, projetos políticos pedagógicos, grades curriculares, impregnadas deste caráter biomédico, higienista e militar, que ainda são temas de grandes debates.

A inquietação em relação à formação profissional em Educação Física inicia antes mesmo da, “criação da primeira escola de formação de instrutores de Educação Física em São Paulo no ano de 1907” (GALLARDO, 1997, p. 17), e chegam até as novas diretrizes curriculares do ano de 2004 em que houve a obrigatoriedade da separação dos cursos de

licenciatura e bacharelado, transformando-os em licenciatura e graduação em Educação Física.

A preocupação com a formação do professor de Educação Física começa na década de 30 quando os governantes e autoridades, ao perceberem as condições desfavoráveis de saúde da população brasileira, constatam que haveria a necessidade de se formar um profissional, que auxiliasse na melhora de qualidade de vida do povo, e conseqüentemente da melhoria da raça. Além de cumprir esta tarefa, este profissional também se incumbiria de passar conceitos de ordem moral, cívica, higiênica e, preparar o povo para a guerra. Esta função foi delegada aos primeiros professores de Educação Física, formados nas escolas de formação de instrutores no Brasil, que conjuntamente com médicos e militares ficariam incumbidos de desenvolver programas de atividades físicas para a população.

Ao abordar estes fatos, Silva (2002), nos coloca que a Educação Física brasileira foi chamada para colaborar com o desenvolvimento do país, na década de trinta, em três aspectos, a saber: na construção da nação a partir da regeneração física, moral e eugênica do povo; na formação de corpos dóceis para o processo de industrialização e na preparação para a guerra. Para o autor, na sua origem, a Educação Física no Brasil desenvolveu-se, como em quase todos os outros países, a partir de duas grandes orientações, que se inter-relacionam: a médica-higienista e a militar, e assim, os chamados métodos ginásticos, oriundos das instituições militares, ao serem inseridos na instituição escolar reproduzem suas características originais.

Para elucidar a origem das relações do professor de Educação Física, Junior e Alves (2005) optaram em fazer um corte histórico, que compreende as décadas de 20 e 30 do século passado e nos apresentam alguns fatos e dois personagens marcantes que se preocuparam com a formação do professor de Educação Física neste período, que são Fernando de Azevedo e Manoel Bonfim. Para estes autores, Bonfim e Azevedo acreditavam que o Brasil tinha um povo doente, que não poderia desenvolver o país e que a Educação, inserida neste contexto, a Educação Física, deveria servir à nação e à humanidade, e este seria o grande projeto do Brasil.

Neste período, os preceitos em relação a hábitos higiênicos e saudáveis na busca da melhoria da raça humana eram considerados imprescindíveis para tornar o país competitivo e moderno, demonstrando claras evidências de que a responsabilidade por estas ações ficaria também, a cargo do professor de Educação Física.

Retrocedendo nos períodos entre 1850 a 1930, Soares (2004, p.136), afirma que nesta época em questão,

[...] foram evidenciados os elementos constitutivos de uma visão biologizada da educação física, e na análise do processo de construção desta visão, o pensamento médico higienista revelou-se como a expressão mais acabada da biologização e naturalização não apenas da educação física, mas do homem e da sociedade em geral, a qual surge simultaneamente ao processo de desenvolvimento do capitalismo mundial, com suas repercussões e adaptações no Brasil.

Este pensamento médico higienista também é contextualizado por Junior e Alves (2005) que, apontam que a proposta de Fernando de Azevedo era de que a educação se completaria com a educação higiênica, auxiliando na formação de trabalhadores brasileiros, pois acreditava que a raça brasileira estava sendo definida, portanto, se o povo tivesse melhores condições de vida e adquirisse hábitos saudáveis, poderiam ser transmitidas geneticamente a gerações posteriores. Para que esta proposta se consolidasse, seria necessário formar professores de Educação Física capacitados e com um embasamento científico. Para estes autores, Manoel Bonfim e Fernando de Azevedo foram grandes precursores da escolarização da ginástica no Brasil e apresentavam em seus escritos que, era necessário criar os cursos de formação de professores nessa área a fim de que eles pudessem aprender os seus métodos científicos.

Ao analisar estas questões, em que se preconizava uma metodologia científica no período em questão, Soares (2004) cita que a Educação Física apresentou-se como “científica” e, portanto, convincente, uma vez que práticas sociais que se apresentassem como tal, gozavam de status e eram assimiladas como hierarquicamente superiores. Acrescenta ainda que, a Educação Física atendeu, no seu tempo e espaço, aos critérios de cientificidade propostos pela abordagem positivista de ciência (hegemônica no período), e foi respeitada e aclamada por assim se apresentar.

Ao analisar este mesmo período, Gallardo (1997) também não poupa críticas, e assegura que a Educação Física (ginástica) nesta época, é considerada importante para os fins pretendidos e, seu teor foi demarcado por médicos com preocupações higienistas, em que se buscava a aquisição e a manutenção da saúde individual.

Porém,

[...] exercendo um controle social através da família, encontraremos nos discursos dos médicos um enfoque disciplinador, normativo e moral. Os médicos entendem que através da ginástica pode-se recuperar e formar cidadãos com saúde física e mental, regenerar a raça, as virtudes e a moral. Evidentemente que o modelo utilizado foi o da raça branca (GALLARDO, 1997, p. 17).

Soares (2004) ainda salienta que expressões do pensamento pedagógico brasileiro, tais como de Rui Barbosa e de Fernando de Azevedo, não pouparam páginas em seus escritos

sobre a Educação Física, para evidenciar o caráter “científico” a ela, emprestado pelas ciências biológicas.

Sintonizados com valores dominantes do seu tempo, o tempo da crença na ciência que experimenta, comprova, generaliza e descobre leis, estes pensadores, de fato, promoveram a Educação Física e tematizaram o corpo biológico ao mergulharem nas propostas higiênicas de forte caráter disciplinar. Assim, mostraram o corpo à sociedade, que passa a querer “educá-lo” (SOARES, 2004).

Para Junior e Alves (2005) tanto o pensamento escolanovista de Fernando de Azevedo como o incipiente pensamento brasileiro de esquerda de Manoel Bonfim colocaram a Educação Física como estratégia impreterível na valorização da saúde nos anos vinte e trinta, sendo que a Educação Física fazia parte de um projeto de formação de um novo homem brasileiro que, na sua época, era anseio de diversas posições políticas.

No entanto, ao enfatizar a função do professor de Educação Física como relevante para a sociedade neste período, pode-se constatar que houve uma contribuição significativa para o desenvolvimento desta profissão, mas, para Soares (2004, p. 137) “a direção dada à educação física no período analisado não merece elogios, todavia precisa ser compreendida nos dias de hoje de modo mais abrangente para que não seja reproduzida valendo-se, apenas, de nova roupagem”.

Neste período a formação profissional em Educação Física começa a ser influenciada por militares, mas mantendo o caráter médico higiênico e eugênico, o que de certa forma, direcionou o perfil dos primeiros profissionais de Educação Física formados nas escolas de Educação Física para esses fins, primeiramente em instituições militares e posteriormente em escolas civis.

Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) afirmam que, com a 1ª guerra mundial, a Educação Física ganhou influência dos militares e, que além da necessidade de atender à demanda da nova ordem econômico-industrial, que exigia trabalhadores habilidosos, saudáveis e capazes de resistir às longas rotinas de trabalho, passa a existir uma preocupação de “preparar para os combates”, de formar contingentes de corpos ágeis e fortes, em condições de suportar grandes desgastes.

Estas funções educacionais foram historicamente direcionadas aos professores de Educação Física, mas para isso, deveriam adquirir uma formação que atendessem a estes preceitos para poderem atuar. Assim, foram criadas as primeiras escolas de formação de instrutores de Educação Física, ou melhor, instrutores de ginástica.

Da Costa (1999), afirma que na década de 30 já se fundavam cursos superiores em “Educação Física e Desportos” em São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Retrocedendo um pouco nestas contextualizações históricas, Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) informam que, com a criação, em 1907, da primeira escola de formação de instrutores de Educação Física – Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo – e, em 1922, do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, passou-se a contratar militares para serem professores/instrutores de ginásticas nas escolas.

No entanto, para Da Costa (1999), em que pese a existência de registros históricos que indicam uma prática institucionalizada já em meados do século 19 no Brasil, apenas na década de 30 do século passado surgiram as primeiras iniciativas de formação superior no país. Antes, a formação de profissionais, quando existentes, produzia-se em estabelecimento militares ou educacionais em cursos de curta duração.

Para atender a esta demanda, civis foram incorporados a estes estabelecimentos militares. Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) afirmam que, além de dar continuidade ao ideário médico higienista/eugenista, esses militares, contaminados pelos princípios positivistas de que o homem é um ser definido e explicado biologicamente, com desigualdades naturais que justificavam as desigualdades sociais, introduziram nas escolas a preocupação com a formação de futuros militares.

Ao abordar esta influência higiênico-militar Darido e Rangel (2005) observam que a concepção dominante da Educação Física é calcada nos hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício, e que a partir do modelo militarista disseminavam uma formação de pessoas capazes de suportarem o combate, a luta, para atuarem na guerra; por isso, era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados.

Para as autoras, ambas as concepções de Educação Física, higienista e militarista, consideravam-na como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que a desse suporte, por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução física militar, uma vez que, para ensinar na Educação Física não era preciso dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante.

Assim, as primeiras escolas de Educação Física no Brasil foram implantadas e a filosofia dos cursos, bem como a implementação das disciplinas, conteúdos e currículos foram sendo influenciadas por este modelo militar e médico, atendendo às exigências da época, conseqüentemente influenciando no perfil dos primeiros professores de Educação Física que gradativamente foram formando-se nestes cursos.

Da Costa (1999), vai além destas reflexões ao afirmar que, a evolução da formação de professores de Educação Física no Brasil transcorreu influenciada por escolas européias, naturalmente defasados no tempo, e seguindo o mesmo modelo tripartite, que tinha como matrizes a medicina, a pedagogia e o treinamento militar e o primeiro curso que foi influenciado por este modelo foi a Escola Nacional de Educação Física e Desportos do Rio de Janeiro no ano de 1939. Para o autor, este modelo tripartite em que a tradição militar era representada pelo método francês, e adotado pelo exército brasileiro, também incorporava disciplinas vindas da influência médica e da ordem corporal, como a ginástica e desportos.

Neste particular, a formação superior em Educação Física no Brasil, distinguiu-se da tendência européia, por optar por uma adaptação progressiva à licenciatura partindo de uma menor duração para uma similar às demais formações da área educacional. Em termos de semelhança, aponta-se para a manutenção do modelo tripartite, que em última análise aparenta configurar a identidade do profissional em Educação Física segundo uma construção de mais de 2500 anos (DA COSTA, 1999). Em relação a este fato, para o autor, há uma questão de fundo, até agora, sobrevivendo entre o currículo e a sua legitimidade social, que se dispõe em cerca de 25 séculos de existência de uma das mais antigas profissões entre os homens, sendo 5 séculos de vínculos estreitos com a Educação moderna. O autor afirma ainda que, é bem provável que esta tradição inusitada explique a sobrevivência da Educação Física em meio às suas crescentes contradições epistemológicas, e que essas aproximações históricas permitem compreender melhor esta problematização.

Após as grandes guerras, o discurso predominante na Educação Física passa a ser: “A Educação Física é um meio de Educação” e, o discurso dessa fase vai advogar em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral. Mas, essas mudanças ocorrem principalmente no discurso, porque a prática higienista e militarista permanece essencialmente inalterada (DARIDO; RANGEL, 2005).

Para as autoras, este modelo denominado escolanovista explicita formas de pensamento que, aos poucos, alteram a prática de Educação Física e a postura do professor. Esse movimento tem seu auge no início da década de 1960 e passa a ser reprimido a partir da instalação da ditadura militar no nosso País.

Segundo Da Costa (1999) este modelo curricular original de 1939 somente teve uma revisão legal, de ampla abrangência, quando se instituiu o Currículo Mínimo com a resolução n. 69 de 06 de novembro de 1969 do Conselho Federal de Educação em que instituiu disciplinas desportivas substituindo as de cunho militar, mas mantendo a dimensão biomédica como fundamental e associando à metodológica (Ginástica e Desportos).

Passadas três décadas, em que se originou o primeiro currículo nas escolas de Educação Física no Brasil, é implementada outra resolução, que passa a ofertar disciplinas de caráter esportivo no lugar das disciplinas militares. Inicia-se neste momento a influência denominada esportivista.

3.2 A Influência Esportivista e Psicomotora na Formação do Profissional em Educação Física

Silva (2002) afirma que, o rompimento com esse paradigma biomédico, ocorre com o advento do esporte que toma impulso através do Método de Educação Física Esportiva, oriundo de influências européias, a partir do término da II Guerra Mundial e da flexibilização ditatorial do Estado Novo.

Assim, novamente a Educação Física, segundo o autor, passa a vigorar através de outra instituição que a predomina, subordinada aos seus códigos e significados, sendo um meio agora de efetivar a formação de bases ao desporto de alto rendimento, que passou a ser assumido, conforme seus valores, no interior das aulas de Educação Física.

Por conta disso, as funções atribuídas ao professor de Educação Física são desdobradas, pois além de se responsabilizar com os aspectos relacionados à saúde dos indivíduos oriundos do ideário médico higienista/eugenista, passa a colaborar na organização de eventos esportivos, formação de atletas e equipes de alto nível para defender o país em competições internacionais passando a atuar como técnico desportivo.

Ao abordar esta influência esportiva na área de Educação Física, Manoel e Tani (1999, p. 15-16) afirmam que,

[...] o esporte, por outro lado, vem sendo reconhecido desde os anos 60, como um fenômeno sócio-cultural de grande impacto. A onda crescente de profissionalização, iniciada de forma abrangente em meados dos anos 80, catapultou o interesse pelo esporte como um ramo de atividade profissional extremamente atraente. A atuação não se restringe à orientação técnica, tática e física de atletas e equipes, mas passa a incluir também a organização e promoção de eventos e programas esportivos.

Este modelo esportivista, que passa a se configurar no interior da área de Educação Física, se relaciona diretamente com o destaque que o País obteve com o esporte de alto nível, principalmente pelos resultados adquiridos na conquista de campeonatos mundiais de futebol. Para Darido e Rangel (2005) o sucesso da seleção brasileira de futebol em duas copas do mundo (1958 e 1962), e o terceiro título da copa do mundo de 1970 foi o auge da política de “pão e circo”, contribuindo para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de

educação física e, essa política consistia em prover as necessidades básicas da população, assim como os meios para o seu entretenimento.

Segundo as autoras, os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico na medida em que participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível.

Esta época em que a Educação Física esteve envolvida é marcante, pois explicita como o desenvolvimento do esporte dentro da área obteve destaque, e como este movimento esportivo acabou por influenciar decisivamente na filosofia dos cursos de Educação Física e na implantação de grades curriculares voltadas para este modelo de formação.

É nesta fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, os fins justificando os meios estão presentes no contexto da Educação Física. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos. O modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista é muito criticado pelos meios acadêmicos, principalmente a partir da década de 1980, embora essa concepção ainda seja bastante presente na sociedade e na escola (DARIDO; RANGEL, 2005).

Outro aspecto relevante que influenciou a Educação Física nos últimos anos da década de 1970, apontado por Darido e Rangel (2005), foi à educação psicocinética, conhecida por educação psicomotora ou motricidade, esta proposta foi divulgada inicialmente em programas de escolas especiais para alunos portadores de deficiência física e mental.

As autoras citadas, reconhecem que, a psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge neste período, em contraposição aos modelos anteriores, pois nele, o desenvolvimento da criança é com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, garantindo a formação integral do aluno. Segundo as autoras, essa concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física, que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e valorizar o conhecimento de origem psicológica.

Esse movimento denominado de psicomotricidade influenciou positivamente na formação de profissionais em Educação Física, possibilitando um novo olhar voltado para a formação integral do aluno, despertando estudos para outras áreas como a psicologia. Ainda neste momento é gerado no interior da área, depois da desastrosa implantação da resolução 69/69, propostas de mudanças com vistas à implantação da resolução 03/87, que possibilitaria

que os cursos de licenciatura incorporassem conjuntamente o curso de bacharelado numa mesma grade curricular.

3.3 Propostas de Mudanças Desencadeadas a Partir da Resolução 03/87 e Implantação do Curso de Bacharelado

A partir da década de 80, a Formação Profissional em Educação Física compõe-se, como um tema determinante para a área no Brasil, tendo sido abordado em diversos periódicos, revistas, anais, como foco de intensas discussões, objetivando um aprofundamento nas questões que permeiam este profissional. Para Taffarel (1998) a temática da formação profissional em Educação Física vem sendo discutida desde a criação da primeira escola civil de formação em 1939, sendo que, principalmente após a década de 80 os estudos receberam uma atenção mais relevante.

É a partir deste período que os conflitos se materializam dentro da área de Educação Física, pois se percebeu que, aquele modelo de profissional formado a partir de preceitos biomédico-militar e esportivo não era condizente com o perfil do profissional que se pretendia. Era o momento de estabelecer um novo olhar para a área, e romper com o paradigma que se fez presente durante décadas, pois se constatava que os cursos formadores destes profissionais ainda estavam impregnados de uma filosofia voltada para formar técnicos desportivos, em detrimento da formação de professores educadores.

Ao abordar este período, Darido e Rangel (2005) nos informam que os cursos de graduação limitavam-se a reproduzir técnicas de movimento quase sempre esportivas e Vaz, Sayão e Pinto (2002) citam que a formação de professores destes cursos estava voltada para um perfil tecno-biologizante do esporte. Já, nessa época, com a decadência do regime militar, Carmo (1987) nos coloca que a concepção de Educação Física e Desporto como elemento de saúde, recreação e bem estar, já não conseguia dar conta das reivindicações e pressões sociais, que a cada dia aumentavam.

Assim, os discursos contrários à demasiada ênfase atribuída ao esporte de rendimento, a exacerbação de movimentos padronizados, a uniformização da técnica, a visão biomédica, foram despertando para uma necessidade de propor mudanças e rever o papel do professor. Por conta desta situação, é gerado um discurso que preconizava o perfil de um professor educador, com uma visão mais humanista com a conotação de pedagogo, e o

professor responsável pela atividade com seus alunos, para não se passar por disciplinador, deixava que os alunos escolhessem os conteúdos e o direcionamento das aulas.

Para Darido e Rangel (2005), em alguns casos, a crítica excessiva ao esporte de rendimento voltou-se para outro extremo, ou seja, assistimos ao desenvolvimento de um modelo, no qual o aluno é quem decide o que vai fazer na aula, escolhendo o jogo e a forma como quer praticá-lo. O papel do professor se restringe a oferecer uma bola e marcar o tempo, pois praticamente o professor não intervém, e esse modelo de profissional foi, e ainda é duramente criticado pelos especialistas que estudam a formação de profissionais em Educação Física.

A disseminação deste modelo de profissional pode ter raízes em alguns cursos de formação em licenciatura Educação Física, nos quais os professores, contrários àquela influência, acabam por preconizar um ensino que possibilita maior liberdade no desenvolvimento de suas aulas, mas sem uma preocupação aprofundada aos aspectos metodológicos, às abordagens pedagógicas direcionadas ao esporte, que obviamente fazem parte deste cenário e são extremamente necessárias à Educação Física dentro do contexto escolar. O que se está querendo dizer, relaciona-se à maneira como o esporte foi conduzido no universo escolar, como se a escola fosse um centro de treinamento esportivo e as aulas de Educação Física lugar de formação de atletas em busca de *performance*, e as aulas não se prestam para isso, pelo menos não deveriam, pois lugar de desempenho não é na escola.

Estas mesmas autoras escrevem ainda que é preciso deixar claro que esse modelo não foi defendido por professores, estudiosos ou acadêmicos, mas infelizmente, é bastante representativo no contexto escolar, e provavelmente tenha nascido de interpretações inadequadas e das condições de formação e trabalho do professor. Mas, apesar disto, está presente nos diversos cursos de Educação Física disseminados pelo país. Muitos professores que formam novos profissionais nestes cursos, possuem uma visão reducionista e fragmentada da Educação Física e se preocupam apenas com a atuação deles como técnicos desportivos, porém atuando em escolas. Para Darido e Rangel (2005, p.4), isso acontece por duas razões principais:

- ✓ Primeiramente, porque o discurso acadêmico passou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física, e não apresentando propostas viáveis e exequíveis para a prática;
- ✓ Outro fator diz respeito à falta de políticas públicas que facilitem de fato o trabalho do professor, como condições de trabalho, espaço, material adequado, políticas salariais e, principalmente, apoio às ações de formação continuada.

Um aspecto positivo e determinante que demarcou este começo da década de 80 e, intensificou os debates acerca deste arquétipo de profissional que os cursos de Educação Física estariam formando, foi o regresso de mestres e doutores que se afastaram do país na busca de cursos de pós-graduação. Estes mestres e doutores propunham um novo olhar para a formação em Educação Física, enfatizando um perfil de educador e pesquisador.

Galvão, Rodrigues e Sanchez Neto (2005) confirmam que o início da década de 80 configurou-se como um momento de intensas discussões motivadas pelo retorno de diversos profissionais após terem concluído os programas de pós-graduação, alguns deles no exterior e outros em programas nacionais, e as diferentes fontes visitadas pelos recém-formados mestres e doutores trouxeram para os espaços de discussão na Educação Física diferentes concepções, colocando como centro desse debate a construção de um estatuto epistemológico.

Concomitantemente ao regresso dos novos mestres e doutores, de acordo com Darido e Rangel (2005, p.5), o país estava passando por um período de redemocratização política denominada “Abertura”, com os seguintes aspectos influenciando a Educação Física:

- movimentos instituídos de organização civil, que solicitavam a participação direta da população nas eleições do Poder executivo, principalmente para a Presidência da República. Esses movimentos contavam com um contingente de professores e acadêmicos da área de Educação Física;
- liberdade efetiva na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas de conhecimento científico e filosófico, mesmo aquelas relacionadas às tendências que eram opostas ao regime de governo;
- encontros e debates entre profissionais e acadêmicos. Esses eventos eram promovidos pelas instituições criadas para representar os interesses da Educação Física, baseadas, cada uma, em concepções diferentes da área.

Movidos por um desejo de mudança, nesta época, é gerado no interior da área de Educação Física um movimento, que baseado em diversas concepções, até então, não abordadas neste campo profissional, passa a criticar os cursos de Educação Física, suas respectivas grades curriculares, o perfil de profissionais formados por estes cursos, a legislação vigente, bem como o modelo de formação destes cursos, nos quais a atuação dos profissionais ainda estava impregnada de valores biomédicos e esportivistas, pois os cursos de Educação Física ainda eram regidos pela resolução nº. 69/69.

Neste período os cursos de Educação Física só ofereciam a formação em Licenciatura e Tojal (1989) nos faz um relato histórico sobre as circunstâncias que

envolveram a discussão da implantação do curso de bacharelado, já demonstrando uma preocupação em relação à ausência de questões ligadas à pesquisa.

Neste momento, as atenções são voltadas para a resolução nº. 69/69 e 09 e 10/69 que normatizavam o funcionamento dos cursos de licenciatura, cujo teor estava impregnado de conteúdos voltados ao esporte e caráter biomédico. Para o autor, as Escolas Superiores de formação de licenciados em Educação Física vinham utilizando como base de organização de seu curso, o currículo mínimo estabelecido pela Resolução número 9, de 10 de outubro de 1969, do Conselho Federal de Educação - CFE, que fixava os mínimos de conteúdo e duração para a formação pedagógica nos cursos de licenciatura.

A preocupação com a formação oferecida pelas Escolas Superiores de Educação Física aumentou bastante e alguns seminários com o objetivo de discutir o currículo e o perfil dos egressos das escolas foram organizados. O objetivo era propor mudanças nesta normatização governamental, ou seja, influenciar a aprovação do parecer nº. 215/87, que trazia em seu teor prerrogativas para a implantação de um novo curso na área de Educação Física. É neste momento que se inicia a discussão da implantação do curso de bacharelado e de um novo currículo que seria incorporado ao de licenciatura.

Destes vários encontros que foram realizados, Tojal (1989) e Da Costa (1999) registram alguns como, o seminário realizado no ano 1978 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que culminou com a elaboração de um documento propondo mudanças efetivas nos cursos de licenciatura e na implantação do bacharelado.

Este documento critica as Escolas de Educação Física, que pela supervalorização do atleta, conduziram a filosofia educacional existente a uma formação técnico-desportiva e preconiza que: é dever das escolas enfatizar o aspecto humanístico visando à formação com conotação do pedagogo; a busca do perfil do professor como educador; criação de opções de formação com habilitações específicas, preocupação do Conselho Federal de Educação, de acordo com a indicação 22/72 (formação de especialistas). E ainda, possibilitar a formação no curso de licenciatura em: licenciatura com caráter de terminalidade; licenciatura curta com possibilidade de prosseguimento de estudos até a licenciatura plena; licenciatura plena com uma única habilitação específica, a critério da instituição de ensino (TOJAL, 1989; DA COSTA, 1999).

Em outros estados brasileiros durante o ano de 1980, como Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraíba, Sergipe, da mesma forma, foram organizados encontros para tratar das mudanças no currículo de Educação Física, e no final do ano de 1981, envolvendo estes diversos estados foi realizado na

Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis, um seminário nacional para discutir estas questões. No final deste seminário, Tojal (1989) afirma que uma proposta foi apresentada, sugerindo a mudança de denominação da profissão e a inclusão de algumas matérias, resultando numa nova estrutura curricular; foi ainda rejeitado a proposta do oferecimento de habilitações, conforme constou no projeto inicial. Neste mesmo ano de 1981, o pesquisador nos coloca que, em vários Estados, outros eventos para tratar do currículo dos cursos foram realizados, com a participação de numerosos professores e alunos dos cursos de graduação e finalmente, a comunidade nacional da Educação Física reuniu-se em 1982 na cidade de Curitiba para a realização de um seminário que propunha:

- I. Estabelecer uma linha filosófica do currículo;
- II. Definir o perfil do professor de Educação Física;
- III. Propor matérias e disciplinas com as respectivas ementas, bem como estabelecimento do tempo de integralização curricular (TOJAL, 1989).

Após estes encontros outro embate se apresenta em relação à denominação “currículo mínimo”, em que foram formados três grupos para debater este item e, segundo Tojal (1989) foi constatado através de trabalhos desenvolvidos por Cagigal, Dufour e FIEP, em instituições européias, americanas e japonesas a não existência da figura denominada currículo mínimo, mas sim a existência de campos que abrangem grandes áreas de conhecimento. Essas áreas de conhecimento se referem à Formação Geral (humanística e técnica), que se materializaram no artigo 3º da resolução 03/87 que foi aprovada posteriormente. Para elaboração desta nova proposta, algumas apreciações foram realizadas, após o exame da experiência brasileira, no campo da formação de professores de Educação Física. Desta forma, para Tojal (1989, p. 76) constatou-se que:

[...] o currículo mínimo que deveria ser aplicado pelas escolas, garantindo uma melhor formação do profissional, em muitos casos, não sofreu qualquer acréscimo, tendo mesmo se revelado inexecutável em algumas instituições, gerando distorções e quando não simulacros.

Ainda como parte complementar da proposta, alguns itens importantes são apresentados, a saber:

- a. Fixação de uma carga horária mínima para a realização do curso;
- b. Fixação do limite mínimo e máximo para a realização do curso;
- c. Estabelecimento de matérias que ajudariam as instituições na elaboração de seus currículos;

- d. Criação de mecanismos de controle “a posteriori” na fase de reconhecimento (TOJAL, 1989).

O que parecia perceptível após o seminário de Curitiba, em que participaram 30 especialistas de diversos Estados, 21 instituições de Ensino Superior e outras autoridades educacionais, é que as IES reivindicavam autonomia e flexibilidade, pois desta forma, permitiria a cada instituição elaborar seus próprios currículos. Para que as 95 escolas de Educação Física do País se manifestassem em relação à proposta, foi expedido um ofício circular pelo CFE, e somente 16 Escolas responderam. Em 1985, pelo ofício CFE-1521/85, foi reiterado os pedidos às escolas que haviam se manifestado, e com isso, mais 44 instituições responderam, ou concordando com a proposta, ou dando novas sugestões, ou fazendo críticas, ou ainda propondo modificações. Em meio a estas discussões, é apresentado um fato que foi considerado relevante para o avanço destas propostas. Em novembro de 1985, de acordo com Tojal (1989), foi designado um novo relator da proposta curricular, para substituir o antigo conselheiro. Foi indicado um professor, graduado em Educação Física, o Sr. Mauro Costa Rodrigues que assumiu a Presidência da Comissão Central de Currículos do Conselho Federal de Educação.

Concomitantemente a todo este processo de reformulação, em 1984 é emitido um documento pelas Associações de Professores de Educação Física – APEF, que ficou conhecido como Carta de Belo Horizonte. De acordo com Da Costa (1999), esta carta propôs um perfil desejável de formação profissional, orientação para um currículo mais flexível no Ensino Superior de Educação Física e nos objetivos para a prática de Educação Formal e não-formal (Bacharelado e/ou Licenciatura).

Neste documento consta que a área de “Aprofundamento” corresponderia na Resolução aos interesses dos alunos, às peculiaridades de cada região e as demandas do mercado de trabalho, e ao mesmo tempo, já são apresentadas sugestões referentes à carga horária dos cursos, anos de duração, bem como o percentual de distribuição das áreas temáticas, que compõem o currículo.

As IES, no caso, definiriam o currículo dentro destes marcos conceituais, dentro de uma carga horária mínima de 2880 h/a (4 a 7 anos de duração). Deste total, pelo menos 80% destinavam-se à Formação Geral e no máximo 20% ao aprofundamento. Do total da Formação Geral 60% dedicavam-se ao conhecimento técnico. A monografia tornou-se, neste ato normativo, obrigatória (DA COSTA, 1999).

As discussões prosseguiram no ano de 1986, nos Estados de São Paulo, tendo como local estabelecido a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, e novamente neste mesmo ano, em Brasília, o grupo de trabalho do Conselho Federal de Educação reuniu-se com a agenda estabelecida para iniciar a etapa de síntese e consideração de todos os estudos e documentos contendo críticas e propostas diversificadas. Para Tojal (1989), dessa reunião, resultaram algumas conclusões que direcionaram os debates, sendo que, tais conclusões foram da maior importância para o estabelecimento do parecer número 215/87 do Conselho Federal de Educação.

Segundo Da Costa (1999, p.198-199) e Tojal (1989, p.78) as conclusões a respeito da discussão e reformulação do currículo mínimo de Educação Física, em relação ao parecer nº. 215/87 foram as seguintes:

- 1º. Reconheceu-se a pertinência dos princípios norteadores da proposta emanada do encontro de Curitiba (1982), mesmo diante da nova política pretendida para o desporto brasileiro, proposta esta, então, amadurecida pelo debate e atualizada em consonância com o momento vivido pelo ensino superior.
- 2º. Ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nesta proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, as peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e as características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, e discente.
- 3º. Identificaram-se como casuísticos, e sem uma base mais sólida de sustentação, os argumentos de que a proposta criaria dificuldades ou mesmo impediria a transferência de alunos, além de possibilitar fraudes no desenvolvimento dos cursos.
- 4º. Concluiu-se que, embora em desacordo com a jurisprudência do CFE quanto à forma de apresentação do que se convencionou chamar de “currículo mínimo”, a linha de desenvolvimento curricular apresentada pela proposta, em sua essência não contraria o estabelecido pelo artigo 26 da Lei 5540/68.
- 5º. Reconheceu-se a necessidade, como a prevista inicialmente pela proposta de reformulação curricular (Curitiba/1982), de haver, complementarmente à proposta, estratégias para implementação, acompanhamento e avaliação da mesma.

6°. Reconheceu-se que a aceitação por parte da IES, da proposta em questão revelaria que foram assumidas, na verdade, as responsabilidades que a liberdade lhes outorga, traduzindo-se assim numa real carta de idoneidade das instituições.

Neste mesmo documento, foi apresentado um novo *perfil profissional do licenciado*, bem como o do *bacharel* em Educação Física em que, é destacada:

[...] a capacidade de análise e síntese, com ampla visão da realidade e atitude crítica dela; consciência das reais necessidades e possibilidades do cidadão e das características apresentadas pela sociedade; domínio de instrumentos, métodos e técnicas que permitam desenvolver sua profissão, respondendo a situações concretas e gerais, com condições de liderança e comportamento ético, que se ajuste à dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação; capacidade de identificar as necessidades regionais, refletir e decidir de forma autônoma, propor e aceitar mudanças, mantendo-se atualizado no campo de ensino formal e não-formal; capacidade de usar adequadamente os conteúdos, materiais, equipamentos, espaços e lugares, a fim de auxiliar os alunos e atingir competência para viver cooperativamente nas mais complexas situação e capacidade de identificar e respeitar as diferenças individuais no processo de aprendizagem e estabelecer um ambiente crítico e reflexivo, dentro de uma proposta emancipadora e educativa (DACOSTA, 1999, p. 200).

Dando continuidade neste processo de discussão, ainda no ano de 1986 foram enviadas às Universidades do país um ofício pelo CFE, contendo em seu teor a nova proposta. Tojal (1989) informa que esse ofício de nº. 1672/87 do CFE continha também os reajustes surgidos dessas conclusões, acompanhadas das justificativas das medidas adotadas, e em setembro desse ano, reunido o grupo de trabalho em Brasília, foram analisadas as 40 respostas recebidas, sendo que, apenas 26 estavam inteiramente de acordo com a proposta, das quais 02 propuseram o curso de bacharelado.

No ano de 1986, Tojal (1989) afirma que foi realizada uma discussão no plenário do Conselho Federal de Educação, à qual compareceram representantes da maioria das escolas, havendo manifestações favoráveis ao curso de bacharelado e à manutenção da proposta. Nesse mesmo mês de outubro, o autor informa ainda que, no dia 15 foi realizada em São Paulo na USP, uma reunião da qual participaram 21 das 34 Escolas de Educação Física existentes no Estado de São Paulo e concluiu-se que, das presentes 16 optaram pelo oferecimento dos cursos de licenciatura e bacharelado; 04 ofereceriam somente licenciatura e 01 escola absteve-se de opinar, sendo o resultado dessa reunião enviado ao senhor relator do Conselho Federal de Educação, bem como algumas manifestações isoladas de Escolas, como a UNICAMP e UNESP. Estes documentos encaminhados, segundo Tojal (1989), propunham modificações no Parecer CFE nº. 215/87, quanto ao seu artigo 1°. : A formação dos

profissionais de Educação Física será feita em curso de Graduação, que conferirá os títulos de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física.

Desta forma, mesmo não havendo um consenso entre as IES de todo o Brasil, em implantar o bacharelado conjuntamente ao curso de licenciatura, foi-se criando um ambiente para a consolidação deste curso e sua inclusão no parecer, principalmente pela intermediação das Escolas de Educação Física do Estado de São Paulo.

Para Tojal (1989, p. 79), alicerçada no desejo manifestado pelas Escolas de Educação Física nas reuniões realizadas no CFE e na SEED/MEC, pelos grupos que se formaram para debates e pelas manifestações enviadas pelas escolas paulistas,

ficou clara a necessidade de se introduzir o bacharelado no parecer e resolução, juntamente, nestes documentos que trata da licenciatura, o que se deu através do parecer do CFE 215/87, aprovado em 11 de março de 1987, e apresentado pelo relator conselheiro Mauro Costa Rodrigues.

Alguns meses após a aprovação deste parecer pelo CFE, cujo conteúdo possibilitou a implantação do curso de bacharelado, dezoito anos depois da resolução nº. 09 do ano de 1969, se materializa uma nova resolução. Exatamente no dia 16 de Junho de 1987 é promulgada e assinada a Resolução nº. 03, pelo Conselho Federal de Educação, que passa regular os cursos de formação de profissionais em Educação Física do Ensino Superior.

Ao analisar a resolução 03/87, e as sugestões oriundas do Seminário da Universidade do Rio de Janeiro de 1978, da proposta de reformulação curricular - Curitiba/1982 e da Carta de Belo Horizonte, emitida pelas Associações de Professores de Educação Física – APEF em 1984, e de outros encontros, constatou-se que, muitas destas recomendações foram incorporadas no corpo deste documento, pelo Conselho Federal de Educação.

O Conselho Federal de Educação revogou a resolução anterior de nº. 09 de 06 de novembro de 1969 e, e implantou a 03/87 promovendo uma revolução nos cursos de Educação Física, pois fixou os mínimos de conteúdo, duração destes cursos, e também consolidou a inclusão em seu artigo 1º. da formação do bacharel adjacente ao cursos de licenciatura. Quanto à carga horária, ficou estabelecido que os cursos passassem a ter 2880 horas/aula, com 4 a 7 anos de duração.

Vários especialistas intensificaram os debates, principalmente sobre os aspectos positivos e negativos em relação às justificativas da implantação deste novo curso. Kunz et al (1999) recordam que, apesar dos possíveis conflitos de posições, a criação do bacharelado foi, fundamentalmente, uma resposta aos argumentos de que a formação do licenciado não vinha

atendendo ao desenvolvimento das qualificações e das competências necessárias à intervenção do profissional nos diversos campos de trabalho não-escolar.

A nova demanda advinda do mercado de trabalho, que possibilitava novas áreas de atuação profissional foram se consolidando fora das instituições escolares, o que exigia qualificações específicas para atender a população. Para Kunz et al (1999), sem dúvida, o fenômeno sociocultural denominado por muitos de “esportivização da sociedade”, vem provocando profundas transformações no *modus vivendi* da população mundial e, de forma inequívoca, na população brasileira em particular.

Para Oliveira (2000) o mercado de trabalho do profissional de Educação física hoje, passa por cinco grandes áreas: escola; saúde; lazer; esporte e empresa.

Escola: creche/pré-escola – Ensino Fundamental – Ensino Médio e Ensino Superior;

Saúde: hospitais, clínicas de recuperação (cardíaca e fisioterápica), clínicas de reeducação motora, centro de tratamento de distúrbios motores/mentais e outros;

Lazer: clubes, hotéis, estâncias hidrominerais, hotéis fazenda, SESC, SESI, animação de festas e outros;

Esporte: profissional e amador (clubes esportivos, empresas, prefeituras, clubes sociais etc.), escolas de natação, escolas de tênis;

Empresa: indústrias, academias, escolinhas de forma geral e outros.

Devido a estas mudanças paradigmáticas em relação à diversificação e procura de alternativas relacionadas às atividades físicas, esportivas, lazer e saúde, a sociedade passou a exigir um profissional diferenciado que atendesse aos seus anseios. Barros (1996) confirmando essa premissa, cita que, na sociedade atual onde as forças sociais se organizam, há necessidade dos trabalhadores que prestam serviços no campo da Educação Física e do Esporte, de definirem um espaço próprio para serem melhor identificados e garantirem sua credibilidade junto à sociedade, é cada vez mais percebida. Para Kunz et al (1999), este fenômeno provocou uma rápida expansão e diversificação dos campos de atuação profissional relacionados à tradição da Educação Física, dos esportes e das atividades físico-esportivas nas perspectivas do lazer e da saúde/qualidade de vida.

Desta forma, era necessário constituir este novo profissional com qualificações específicas para atender a esta nova demanda social, e os cursos de Educação Física teriam esta responsabilidade de formá-los. Assim, com o intuito de atender a essa crescente e diversificada demanda, segundo Kunz et al (1999), os então cursos de licenciatura plena em

Educação Física foram incorporando aos seus currículos diferentes disciplinas de fundamentação (em atendimento ao amadurecimento científico da área) e de intervenção (em atendimento à referida expansão e diversificação do mercado e da cultura do movimento).

Com base na nova resolução e parecer, implementados pelo Conselho Federal de Educação, os cursos foram se adequando a este novo perfil, e, no entanto, esta resolução, que parecia ser a solução para os problemas referente à formação de profissionais em Educação Física, acabou se tornando em parte, um instrumento ineficaz, pois aparentemente não houve conscientização por parte de muitos coordenadores e professores dos cursos de Educação Física, quando da montagem das respectivas grades curriculares. Muito embora, possa aventar se, todos estes profissionais envolvidos nos cursos possuíam uma reflexão sistematizada, em relação às mudanças profundas que estavam ocorrendo na área e também, se a figura deste profissional tinha algum poder de decisão em relação a estas questões.

Corroborando a estas reflexões, Kunz et al (1999, p.9) nos autorizam a dizer que,

[...] certamente, essa incorporação de disciplinas, por um lado, acarretou a descaracterização da especificidade dos currículos dos cursos de licenciatura plena e, por outro, não dava consistência à formação das competências específicas requeridas para atuação profissional nos diferentes campos de trabalho fora do âmbito escolar.

Outro aspecto relevante de caráter organizacional que nos chamou a atenção foi em relação à possível adoção de algumas medidas de contenção com instrumentos eficazes que vistoriassem os currículos destes cursos, não como uma forma de censura, mas de acompanhamento e esclarecimento sobre a interpretação da nova legislação. Para que a implantação do novo currículo obtivesse sucesso, obviamente seria necessário haver uma fiscalização por parte do CFE ou outro órgão governamental, ou mesmo por parte da categoria profissional. Tojal (1989, p.81) já pressentia que sem essas medidas, possivelmente não se teria o resultado almejado e, preconizava que:

[...] é necessário concordar com uma das propostas do encontro de Curitiba/1982, no sentido de que fosse criado pelo CFE um mecanismo de controle “a posteriori” na fase de reconhecimento dos currículos e suas alterações, visando coibir os abusos que já estão surgindo, inclusive o de com o mesmo currículo e algumas alterações no último ano do curso se ofereçam dois diplomas, mas não duas habilitações.

Evidentemente, essas medidas se é que foram tomadas, não surtiram os efeitos desejados, no que concerne a uma fiscalização que fosse coibir abusos por parte dos cursos de graduação em Educação Física, quando da operacionalidade em implantar e/ou adequar seus currículos. Deste modo, apesar das críticas em relação à ênfase atribuída ao modelo curricular biomédico-desportivo e concentração demasiada de disciplinas, com conteúdos voltados ao

esporte oriundos da resolução 69/69, esta nova resolução 03/87 em seu artigo 4º., § 1º, consta que de um total de 2880 horas/aula, pelo menos 80% serão destinadas à Formação Geral e um mínimo de 20% para aprofundamento de Conhecimentos e, em seu § 2º, desses 80% das horas destinadas a Formação Geral, 60 % deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

O que parece ter ocorrido em muitos cursos é que, além dos 60% de Conhecimento Técnico, em que estavam centralizadas as disciplinas desportivas, os cursos de Educação Física, incorporaram e ou remanejaram estas disciplinas desportivas para a área de Aprofundamento de Conhecimentos, mantendo o mesmo caráter biomédico-desportivo tão questionado anteriormente. Assim, igualmente os cursos mantiveram o mesmo caráter hegemônico da Resolução 69/69.

Para Da Costa (1999), de resto, a Resolução 03/87 configurou uma estruturação de disciplinas que permitia o ajuste no modelo tradicional tripartite, que já nos referimos antes, uma vez que balizava por percentual em cargas horárias: 80% deveriam ser dedicados à Formação Geral (disciplinas de cunho humanístico e técnico) e 20% ao Aprofundamento (disciplinas de interesse da região em que se situava a IES, de demandas pelo mercado de trabalho e de preferência dos alunos); na Formação Geral, 60% seriam destinadas ao conhecimento técnico.

Em pesquisa desenvolvida na Universidade Gama Filho, junto aos cursos de Educação Física no Brasil no período entre 1988/1997, tendo como coordenador Lamartine P. Da Costa (1999), que resultou no livro “Formação Profissional em Educação Física: esporte e lazer no Brasil”, foram investigados 80 cursos e suas respectivas grades curriculares. Em uma das fases desta pesquisa, realizada por Da Costa (1999) com 40 IES, no anos de 1988/1997, especificamente nos Cursos de Educação Física, em que foram analisados somente a área de “Aprofundamento de conhecimentos”, das grades curriculares, observou-se que 20 IES separaram as disciplinas de especialização a título de “Aprofundamento”, “Aperfeiçoamento ou “Complementar”. O autor aborda que, de qualquer modo, o número de disciplinas cogitadas como especialização oscila em cerca de uma a duas dezenas em cada IES, e a carga horária total da área, por seu turno situa-se em torno de 500 h/a.

Uma das hipóteses a que Da Costa (1999, p.98) chegou neste contexto, e cabe registrar foi,

[...] a existência de sobreposição de disciplinas com denominações diferentes, mas, de idênticos conteúdos, como por exemplo, a oferta de “esportes coletivos e individuais” que naturalmente coincidem com todas as demais disciplinas esportivas [...] e que havia ofertas teóricas que deveriam estar na área de Formação Geral e não em Aprofundamento.

Isto teria o significado de que, esta última oferta supostamente voltada para o mercado de trabalho poderia abrigar disciplinas, diretamente vinculada à Licenciatura e ao Bacharelado, porém sem espaço na devida área. Outra hipótese a ser cogitada é a de que certos professores também vinculados à Formação Técnica e Humanista permaneceriam circulando no currículo a espera de adequação na grade de disciplinas, e que as adequações foram mais quantitativas do que qualitativas (DACOSTA, 1999).

O que nos chamou a atenção em relação à pesquisa desenvolvida é que: se por um lado, podemos diagnosticar alguns aspectos positivos que a Resolução 03/87 propiciou como a autonomia das IES na montagem de grades curriculares, e liberdade para atender as especificidades de cada região, por outro, deixou lacunas, que permitiram que cada curso programasse e direcionasse o perfil profissional de seus educandos de acordo com o que lhes conviesse. Isto permitiu que esta implementação curricular seguisse os mesmos moldes das normatizações antigas, com pequenas adaptações, mas mantendo a mesma filosofia e modelo. Assim, apesar dos vários simpósios, encontros, debates efetuados pelos profissionais da área, propondo mudanças no redimensionamento dos cursos de Educação Física, mesmo com as intervenções feitas na resolução 03/87, os cursos não modificaram seu *modus operandi*.

A partir desta resolução, muitas pesquisas e estudos foram realizados para questionar estes modelos curriculares adotados pelos cursos de Educação Física e Rangel-Betti e Betti (1996) identificaram dois tipos de currículos sob a ótica do tratamento dado à relação teoria-prática e, consideram que estas relações constituem o eixo principal dos problemas e limitações que afetam hoje os currículos de formação profissional em Educação Física. Os tipos de currículos identificados foram:

1 - O currículo **tradicional-esportivo** enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas", nas quais o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista etc. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia etc. Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física. Esta é uma concepção ainda prevalente em muitos cursos, especialmente nas instituições privadas.

2 - O currículo de **orientação técnico-científica** valoriza as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas - e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. O conceito de prática é outro: trata-se de “ensinar a ensinar”. Um exemplo são as “seqüências pedagógicas”. Adiantamos que ainda é um conceito limitado, pois o graduando aprende a “executar” a seqüência, e não a aplicá-la, porque a aplicação – dizem os defensores deste modelo - é um problema da prática de ensino. O conhecimento flui da teoria para a prática, e a prática é a **aplicação** dos conhecimentos teóricos, na seguinte seqüência: **ciência básica > ciência aplicada > tecnologia**. Em alguns cursos propõem-se disciplinas de síntese, como, por exemplo, “Processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras” e “Programas de Educação Física”, que auxiliariam nesta transição da teoria para a prática. Como consequência, ocorre uma valorização da Prática de Ensino, disciplina autônoma que passa a ser responsabilizada quase que exclusivamente pela aplicação e integração dos conhecimentos.

Confirmando essa valorização da disciplina de Prática de Ensino, Vaz, Sayão e Pinto (2002, p. 8-9) afirmam que “[...] o currículo novo, tanto quanto o anterior, apresentava problemas entre teoria e prática, no qual o estágio era considerado a parte prática do curso e as disciplinas que o antecederiam, a parte teórica”.

Ao abordar as origens deste modelo curricular **técnico-científico**, Rangel-Betti e Betti (1996) afirmam que ele surgiu no Brasil em meados da década de 80, e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física. Afirmam ainda que, recebeu muita influência da concepção que vê a Educação Física como área do conhecimento (disciplina acadêmica) ou ciência, que seria responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica etc.

Disto, para os autores, resultou um considerável aumento no número e na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica. Por conta desta concepção, de um lado, e de outro por causa da ampliação e diversificação do mercado de trabalho, já não mais restrito à Escola, surgiu à proposição e implantação, do Bacharelado em Educação Física. Na ânsia de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um “inchaço”, provocado pela incorporação de conteúdos ligados às novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada etc). Acrescentam ainda que, “o currículo de orientação **técnico-científica** encontra-se em vigor nos cursos de muitas Universidades públicas e, algumas

particulares, porém dificilmente aparece na sua forma ‘pura’, mas combinada com o tradicional-esportivo” (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996, p. 11).

Um dos motivos da incorporação de várias disciplinas, voltadas para academias, clubes, e outros segmentos considerados não formais, na grade curricular em Educação Física, foi devido aos cursos de Educação Física passarem a atender o curso de bacharelado, que neste momento passa a funcionar concomitantemente ao curso de licenciatura, visando estabelecer um outro profissional no mercado de trabalho. Muitos especialistas da área de Educação Física que já vinham criticando este modelo de formação dos cursos de licenciatura passam neste momento a recriminar também o padrão de formação do bacharelado, ou seja, que os cursos de Educação Física não estariam propiciando uma formação adequada para ambas as formações.

Com o intuito de atender o mercado de trabalho, em que os cursos passam a possibilitar a formação do bacharel, o acúmulo de disciplinas acabou acarretando prejuízos no curso de licenciatura, desviando-o de sua trajetória que era formar o professor para atender instituições de ensino escolares e, ao mesmo tempo não propiciando uma formação sólida para o bacharel.

Corroborando com estes apontamentos Moreira (2002, p. 143), confirmou este fato em pesquisa desenvolvida com cursos em Educação Física no Grande ABC - São Paulo, apontando que "na verificação dos planejamentos de disciplinas [...], pode-se notar que os mesmos estão pautados na fragmentação do conhecimento, ou seja, entende-se que muitas disciplinas não demonstram conexões mínimas para estarem inseridas numa grade curricular de formação de professores".

Afirma ainda que, na maioria das vezes, as disciplinas dos cursos analisados no Grande ABC não demonstravam relações entre si, por exemplo: a disciplina de anatomia não é aplicada a Educação Física, ou seja, a anatomia que se tem num curso de Educação Física pode ser ministrada em qualquer curso que estude o homem a partir de sua estrutura física.

Uma das especialistas em formação profissional no Brasil nos chama a atenção para esta problemática, pois, de acordo com Verenguer (1995) o curso de Licenciatura em Educação Física, como se encontra estruturado, não passa de um pseudo curso de Bacharelado, ou seja, ele não é nem um curso de Bacharelado em Educação Física na perspectiva das discussões atuais da área e tão pouco se caracteriza como um curso responsável pela formação de profissionais que irão atuar no ensino formal.

Essa descaracterização de ambos os cursos também são criticadas por Tojal (1989, p. 80) que advogava que:

[...] aquilo que está no planejamento o que é realmente executado, tanto a relação a programas como quanto às cargas horárias das diversas disciplinas, é comumente uma farsa. Estabelece-se, então, um pacto de incompetência e mediocridade, passando a interessar ao corpo docente, somente o recebimento do documento que lhe garanta a possibilidade de ocupar um espaço como profissional, e ao corpo docente um trabalho “sem problemas”.

Além da crítica a operacionalidade dos programas e do corpo docente dos cursos de Educação Física, as instituições particulares também passam a ser alvo de análise e o autor afirma ainda que, algumas escolas particulares, na busca de novos candidatos, acabam por organizar rapidamente um novo currículo. Pressa e postura perigosa, pois, principalmente pelo acréscimo de carga horária às disciplinas já existentes, e a inclusão de algumas disciplinas como Dança; Direito; Política Desportiva; Jazz; Metodologia da Pesquisa Científica; Ética profissional e outras que, nada modificam o perfil do profissional a ser formado, passam a oferecer duas habilitações ao mesmo tempo (TOJAL, 1989).

Ao abordar estas questões, a Comissão de Especialistas de Ensino Superior, cuja proposta era a reforma nas diretrizes curriculares dos cursos de Educação Física, liderada por Kunz et al (1999), traçam algumas considerações sobre a resolução 03/87 e a questão da formação em licenciatura e bacharelado.

Para estes especialistas, a dimensão curricular dos então cursos de licenciatura plena em Educação Física extrapolou os limites de qualificação e de habilitação do profissional que atuaria na rede escolar, nos ensinos de primeiro e segundo grau (formação do professor). Assim, os cursos passaram a desenvolver uma perspectiva própria de “licenciatura ampliada”, na tentativa de formar professores capazes de atuar no mercado de trabalho escolar e não-escolar.

Ao analisar estes fatos e principalmente as influências que esta resolução trouxe internamente para os cursos de Educação Física, Kunz et al (1999) observam que muitos currículos (incluindo os de IES de destaque nacional), apesar de proporem a formação do licenciado e do bacharel, caracterizam-se pela formação do que temos denominado de “dois em um”. Para estes autores, a maioria dos cursos já reconhecidos manteve basicamente a mesma estrutura curricular anterior à Resolução nº. 03/87 (isto é, uma espécie de licenciatura ampliada), porém, conferindo os dois títulos em formação concomitante. O marco conceitual desses cursos explicita que a estrutura curricular possibilitará a formação de um profissional para atuar tanto na educação escolar, quanto nos campos de trabalho não-escolar.

Os mesmos autores dizem que poucas são as IES que fazem uma pequena e discreta diferenciação no(s) último(s) período(s), para que haja a diferenciação de especificidade

curricular entre os cursos de licenciatura e de bacharelado, portanto, se uma IES oferece as duas habilitações (de licenciatura e de bacharelado), é pelo menos difícil admitir que ambos os títulos sejam conferidos ao final das 2.880 horas/aula estabelecidas na Resolução n.º. 03/87 como carga horária mínima para uma das habilitações.

Mesmo admitindo estas dificuldades em proporcionar duas habilitações em um mesmo curso, atendendo a esta resolução, as instituições de ensino superior seguiram formando bacharéis e licenciados em Educação Física. Alguns especialistas, preocupados principalmente com a formação e a atuação do licenciado na escola e defensores do curso de licenciatura, passaram a investigar os prejuízos que esta resolução trouxe para a formação profissional em Educação Física.

Ao reportar a confusão que esta normatização trouxe internamente para os cursos de licenciatura Verenguer (1995) escreve que, este quadro se agrava quando se observa que os cursos de Licenciatura estão organizados muito mais para atender a legislação e menos às necessidades de uma ótima formação, isto porque, os referidos cursos se caracterizam por um conjunto de disciplinas pedagógicas desarticuladas das disciplinas de conteúdo e que, via de regra, são apenas as Faculdades de Educação as responsáveis pela instrumentalização do professor. Segundo a autora, para se definir um curso de Licenciatura é preciso ter como objeto principal o universo escolar e, no caso da Educação Física, como e porque a atividade motora se insere neste universo.

Para Betti (1992) o problema das áreas que há muito distinguem o bacharel do licenciado está na licenciatura e não no bacharelado, pois equivocadamente, alguns de nós julgam que valorizam a licenciatura transformando-a numa imensa coleção de disciplinas ligadas a recreação, dança, esporte, etc, de conteúdos necessariamente superficiais em função dos limites de carga horária. Desta forma,

[...] as licenciaturas em Educação Física têm fracassado, fundamentalmente, porque seu foco prioritário de estudo não está na pré-escola e nas escolas de 1º e 2º graus, e na utilização das atividades físicas dentro delas, mas em outra parte qualquer onde o aluno possa futuramente encontrar emprego (BETTI, 1992, p. 250 - 251).

Ao abordar estas questões, Verenguer (1995), afirma que a formação do licenciado dá-se não só como o resultado da soma das disciplinas de conteúdo e (cinco ou seis) disciplinas pedagógicas, mas através da acomodação dos conteúdos específicos e pedagógicos em disciplinas capazes de transformar e selecionar os conteúdos mais adequados ao contexto escolar.

Não se deve associar o bacharel em Educação Física com o especialista e o licenciado com o generalista. Uma leitura, que curiosamente nunca é feita pelos críticos do bacharelado, embora profundamente vinculada à tradição educacional brasileira, é a de que o licenciado é um especialista; um especialista em escolas de Ensino Fundamental e Médio. É também da nossa tradição, infelizmente, que a licenciatura seja um curso *pro forma*, um bacharelado revestido de tintura pedagógica de algumas poucas disciplinas (BETTI, 1992).

Segundo o mesmo autor a diferenciação bacharelado-licenciatura proporciona um adequado instrumental de operacionalização e concordando com críticos do bacharelado como Carmo e Faria Junior, afirma que não se deve deixar levar pelo imediatismo e pelo mercado de trabalho, e que para tal, é também imprescindível que as Universidades não partam de modelos pré-fabricados, mas ajustem seus cursos às características da clientela, disponibilidade docente e material, defina com clareza e sem subterfúgios os objetivos, e, por que não, considerem, também, o mercado de trabalho, pois seria uma irresponsabilidade investir escassos recursos do País para formar um contingente de desempregados, e por isso, é um equívoco buscar um modelo-padrão de bacharelado e licenciatura na proposta do Conselho Federal de Educação.

3.4 O Profissional de Educação Física Reflexivo

Embora muitos estudos tenham se intensificado, investigando a formação profissional em Educação Física, desenvolvendo pesquisas, objetivando revelar o que ocorre em seu ambiente de trabalho, em sua carreira, desencadeando muitos processos de transformação nas concepções da área, sugerindo novos caminhos, para Freire, Verenguer e Reis (2002) este profissional ainda não responde aos anseios da sociedade, em relação aos seus serviços.

Freire, Verenguer e Reis (2002) afirmam que a sociedade ainda não tem clareza sobre os serviços prestados pelo profissional de Educação Física, sendo que ele mesmo ainda não apresenta uma identidade própria, pois quando se questiona a importância da Educação Física para a sociedade, ou sobre os objetivos do serviço prestado, a maioria das pessoas afirma que este trabalho visa à melhoria da saúde e da qualidade de vida do ser humano. Para as autoras essas afirmações tão genéricas expõem a fragilidade e a falta de clareza das atuações dos profissionais da área sobre a especificidade dessa profissão.

Numa profissão, para Manoel e Tani (1999), as pessoas estão comprometidas com uma carreira, sendo que a maneira que executam o trabalho deve basear-se no conhecimento da essência do serviço oferecido, e nas questões que permeiam o indivíduo a quem prestam este serviço. Dessa forma, pode-se afirmar, categoricamente, que o profissional deve buscar constantemente um nível de conhecimento adequado para satisfazer a clientela em que ele se submeterá a prestação de seu trabalho. Pois, o que caracteriza uma profissão é o compromisso dos profissionais para com seus pares, sua profissão e os seus clientes, além da constante inovação do conhecimento específico e da intervenção na área, por meio da pesquisa e reflexão (FREIRE; VERENGUER e REIS, 2002). Além disso, afirmam as autoras: como as transformações sociais geram pressões para a modificação do conhecimento, o profissional deve ser capaz de adaptar ou alterar a sua maneira de trabalhar.

Podemos, então, afirmar que para proporcionar estes serviços à sociedade, o profissional deve possuir um conjunto de competências e conhecimentos, que são adquiridos na Universidade, predominantemente em seus cursos de graduação. Barros (1996) complementa que estes cursos têm entre seus principais objetivos preparar profissionais para o mercado de trabalho. No caso da Educação Física, que presta serviços especializados à sociedade, ou seja, fundamentados em habilidades, técnicas e procedimentos pedagógicos que lhe são próprios, os cursos de graduação em Educação Física devem passar esses conhecimentos aos futuros profissionais da área, para atender tanto as atividades formais como não-formais, de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Igualmente, a Universidade, constituída como um espaço privilegiado de produção do conhecimento deve ter como um de seus principais objetivos, operacionalizar a concepção de recursos humanos que irão possibilitar o atendimento às necessidades da sociedade em alguma área específica. Isto quer dizer que esta sociedade demanda distintas formas de ocupação, cada qual com o seu grau de especificidade, e o profissional deve, fundamentado num conhecimento exclusivo, apresentar programas e projetos apropriados para solucionar problemas existentes.

No entanto, parece que algumas Universidades não têm cumprido o seu papel e conforme Masetto (2003) o mais grave é que não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação.

Neste contexto as faculdades mais criticadas são as que lidam com a área da Educação que, segundo Schön (2000), ainda incorporam a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de base científica e que o conhecimento que os aspirantes a

profissionais mais precisam aprender é justamente aquele que os cursos profissionais parecem menos capazes de ensinar. Masetto (2003) cita que o trabalho do docente deva privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.

Em relação a este processo de ensino-aprendizagem, Zabala (1998) afirma que mesmo extremamente complexo não impede, mas torna necessário, que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em sala de aula e “os docentes, independentemente do nível em que trabalham, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (ZABALA, 1998, p.10).

Afirma ainda que, necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva e que uma atuação profissional deva ser baseada no pensamento prático, mas também como uma capacidade reflexiva.

Altet (2001), uma das estudiosas desta prática reflexiva, e colaboradora de Perrenoud, apresenta-nos o modelo do professor atual e reflexivo:

[...] neste modelo, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apóia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo ACÇÃO-CONHECIMENTO-PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidades de análise de suas práticas. (ALTET, 2001, p.25).

Este movimento denominado "ensino reflexivo" surgiu em diferentes países a partir da percepção de uma crise educacional e conseqüente necessidade de reforma segundo Rangel-Betti e Betti (1996). Os autores nos colocam que podemos ligar três razões a este movimento: o fracasso escolar, a tentativa de se entender a formação de professores diferentemente da racionalidade técnica, e o objetivo de fazer voltar os rumos da educação às mãos dos professores de ensino fundamental e médio.

A racionalidade técnica é atribuída por Schön (2000) a aqueles profissionais rigorosos que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos e solucionam tais problemas através da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Ao abordar as questões relacionadas à formação profissional e sua relação com a instrumentalização da teoria e prática na Universidade, bem como, sua aplicabilidade fora

deste contexto, Schön (2000) afirma que na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa problemas caóticos e confusos que desafiam as soluções técnicas.

Para o autor, a ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano.

Segundo Schön (2000) este dilema tem duas fontes, sendo primeiramente a idéia estabelecida de um conhecimento profissional rigoroso, baseado na racionalidade técnica, e segundo, a consciência de zonas de práticas pantanosas e indeterminadas que estão além dos cânones daquele conhecimento.

Todavia, para Pèrez Gomes (1995, p.100),

[...] não significa que se deva abandonar, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica em qualquer situação da prática educativa, pois, [...] existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz, consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada.

O que o autor propõe é que, o que não podemos é considerar a atividade profissional (prática) do professor, como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica e, que seria mais correto, encará-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico. Afirma ainda que, geralmente, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os mais relevantes da prática educativa.

Entretanto, Schön (2000) advoga que, podemos perceber que nos últimos vinte anos os problemas da prática do mundo real, não se apresentam de forma simples e com estruturas bem-delineadas para os profissionais e tendem a se apresentar na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.

Por conseguinte, esta conseqüente deficiência visual das instituições de ensino superior, formadoras de profissionais, tem recebido diversas críticas e, para Schön (2000), nesse atual clima de insatisfação, se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, seus cursos têm sido acusados regularmente de não conseguirem ensinar os rudimentos de uma prática efetiva.

Desta forma, essa racionalidade técnica, aparentemente parece permear do mesmo modo, a área de Educação Física e afeta diretamente a formação desse profissional. Betti (2006, p.79) afirma que "o desafio maior que se coloca hoje é como articular os diferentes entendimentos da área de Educação Física, superando dualismos e divisões que opõem a teoria à prática, que distanciam a educação básica da Universidade, a formação profissional do mercado de trabalho, os profissionais dos pesquisadores".

Ao abordar a formação de professores profissionais e aproximar a relação teoria e prática, o professor é convidado a uma epistemologia da prática e a uma reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 1995; PÈREZ GOMES, 1995).

Para Rangel-Betti e Betti, (1996) as idéias sobre teorização e implementação desta proposta de ensino-reflexivo variam de autor para autor, mas, o ponto comum entre elas é a formação baseada na prática da reflexão sobre o ensino. O resultado disto seria um profissional que refletisse antes, durante e após a ação de ensinar.

Segundo Shön (1995), para o professor familiarizar-se com este tipo de saber, ele tem de prestar atenção no aluno, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam os discentes a dizerem certas coisas. Para o autor, este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino para Shön (1995) é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão. Para Zeichner (1995, p.126),

[...] a reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Aqui a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional.

Para Rangel-Betti e Betti (1996), o conceito de **reflexão na ação** (ou reflexão na prática) caracteriza-se como um conhecimento tácito que o professor mobiliza e elabora durante a própria ação; o professor ativa os seus recursos intelectuais (conceitos, teorias, crenças, técnicas), diagnostica a situação, elabora estratégias de intervenção e prevê o curso futuro dos acontecimentos. Quase nunca o conhecimento na prática precisa traduzir-se em linguagem verbal ou escrita. É oportuno notar que um professor experiente consegue fazer isto muito bem. Existe conhecimento em toda ação profissional, ainda que fruto da

experiência e reflexão passada, que, porém corre o risco de se cristalizar em rotinas semi-automáticas, gerando a monotonia (para professor e alunos) e a repetição mecânica.

Assim como as afirmações de Pèrez-Gómez (1995), Schön (1995; 2000) e outros autores este tipo de conhecimento não pode ser *ensinado* porque é uma vivência global e não pode ser submetido à rigidez das teorias, mas *aprendido* na experiência de trabalho.

Já a **reflexão sobre a ação** (ou reflexão sobre a prática) é considerada pelos autores uma análise efetuada *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação, e que exige a verbalização. É uma aplicação dos instrumentos conceituais para compreender e reconstruir a própria prática. A reflexão sobre a prática considera, dentre outros fatores: as características da situação problemática, a determinação das metas, a escolha dos meios, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e as formas de representar a realidade, as avaliações efetuadas.

Para Zeichner (1995) a reflexão-sobre-a-ação, refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação, produzidas pelo professor, e nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas.

Pèrez Gomes (1995, p. 106) afirma que quando o professor reflete *na e sobre* a ação:

[...] converte-se num investigador em sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das pressões curriculares impostas no exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar em sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada.

Rangel-Betti e Betti (1996), ao transferir estas reflexões para a área de Educação Física afirmam que, nesta prática reflexiva o professor elabora seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento técnico-científico, e, é isso que deveria distinguir em nossa área um profissional com formação acadêmica de um leigo. "Por que eu fiz assim?"; "Com base em que tomei tal decisão?" seriam perguntas que auxiliariam o professor neste processo.

No interior da área de conhecimento, Educação Física, este movimento também ganhou força, pois a formação profissional na área exige uma preocupação permanente com atitudes reflexivas e científicas. Barros (1996) afirma que os profissionais devem ser capazes,

em seus campos de atuação, de analisar criticamente os conhecimentos, no sentido de compreender as condições e os processos pelos quais o conhecimento foi produzido.

Koliniak Filho (1998, p.113) reportando-se ao profissional de Educação Física, afirma:

[...] que se deve favorecer uma atitude reflexiva, e que o desenvolvimento do ensino na formação do profissional em Educação Física, só pode ocorrer com docentes que tenham uma ampla visão filosófica, científica e técnica, aliada o exercício do ensino (seja em escolas, academias, clubes ou outras situações) e ao hábito da reflexão. Professores altamente especializados, detentores de grande saber técnico, mas incapazes de contextualizar suas práticas na dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas em que atuam, dificilmente poderão contribuir para a formação de uma atitude reflexiva por parte do alunado.

Para Koliniak Filho (1998), esta atitude reflexiva do profissional de Educação Física não se esgota na articulação teoria-prática durante o processo de ensino-aprendizagem; ele explica que tal atitude exige um olhar constante e crítico para a realidade, para os fatos que estão ocorrendo cotidianamente e, do mesmo modo, esse caráter reflexivo, deve estar presente, tanto no âmbito estrito das atividades que serão desenvolvidas pelo futuro professor (ensino escolar, orientação em academias, atividades em clubes, eventos esportivos, campanhas publicitárias, etc.) como na esfera mais genérica das relações político-econômicas locais, nacionais e internacionais.

O exercício de análise da realidade, à luz do conhecimento que os alunos constroem durante a graduação, representa a forma privilegiada para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, que pode acrescentar mais significado aos conteúdos do ensino profissional em Educação Física (KOLINIAK FILHO, 1998).

Desta forma, para Silva (2006), o pensar reflexivo pode transformar idéias em atitudes, as quais são indispensáveis à ação docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade, o professor que realiza o pensamento reflexivo está, sobretudo, promovendo uma auto formação também de ordem prática, que muito interessa à educação, a fim de resolver as questões dialéticas existentes na articulação entre teoria e prática.

Desta maneira o profissional em Educação Física deve através de um ato de transcendência, congrega em sua rotina a reflexão, e o seu curso de graduação deve assumir o encargo de habilitar esse profissional, empreendendo um saber exclusivo, a propósito de sua área de intervenção, que lhe permita tomar decisões mais adequadas na prestação de seus serviços à sociedade.

O curso de graduação deve ainda possibilitar, segundo Freire, Verenguer e Reis (2002), condições necessárias para o graduando adquirir conhecimento, visando sua profissionalização, aprendendo a reconhecer e identificar as características e necessidades, as possibilidades e os desejos dos futuros alunos no tocante ao movimento humano.

Diante do exposto, como poderíamos sintetizar essa prática reflexiva? Seria uma prática em que o educando e futuro profissional de Educação Física elabora o seu próprio conhecimento, o qual incorpora e transcende o conhecimento técnico-científico? Pensar uma prática reflexiva na educação requer estar interessado em criar atitudes que desenvolvam os pensamentos efetivos, mantendo uma postura de questionar, problematizar, sugerir, elaborar e, conseqüentemente, construir o conhecimento, e formar professores é reafirmar o compromisso técnico e político de promoção e desenvolvimento de ações afirmativas, voltadas para a qualidade educacional, social e cultural. É promover o diálogo necessário entre teoria e prática: a primeira, que fundamenta o ato educativo; a segunda que o faz – refletidamente – acontecer (PERES, 2005).

Não se pode deixar de explicitar que o pensar reflexivo exige tempo, mas somente a partir dele é possível fazer a problematização da prática pedagógica, segundo Silva (2006), e que, ao pesquisar as soluções lógicas requer do professor intuição, emoção e paixão, elementos que o fazem reagir diante das dificuldades sem causar-lhe "cegueira", oferecendo condições de visualizar os diversos aspectos do contexto analisado. Acrescentando ainda que o ato do pensar reflexivo tenha direcionalidade prática e política e seja distinto da idéia simplista do "pensar por pensar".

Desta forma, o profissional em Educação Física deve incorporar o hábito da reflexão em suas ações, e o seu curso de graduação, obrigatoriamente, deve assumir a responsabilidade de oferecer um instrumental pedagógico que capacite esse futuro professor, empreendendo um saber profissional sobre sua área de intervenção, que lhe permita tomar decisões mais adequadas na prestação de seus serviços a sociedade, e ainda, deve oferecer bases sólidas em seu trabalho para que se tenha clareza e responsabilidade de sua ação como profissional. Acreditamos da mesma forma, que é dever dos cursos formadores de profissionais na área de Educação Física, estabelecer uma relação e uma aproximação do conhecimento adquirido nestes cursos, com a realidade apresentada no contexto escolar, onde este profissional irá desenvolver seu projeto individual de ensino.

Portanto, parece necessário um aprofundamento nas questões que permeiam a formação do profissional em Educação Física e uma necessidade de rever, de construir uma nova concepção da prática docente, a qual eleja a dimensão reflexiva como componente

fundamental da atividade do professor, acompanhada do seu engajamento em relação às questões sociais e intelectuais, procurando transformar sua ação em uma prática reflexiva que vá ao encontro das necessidades de seus alunos, objetivando desta forma uma melhora efetiva na sua atuação como educador.

3.5 Atuação Profissional em Educação Física

A escola, uma das principais instituições presentes na sociedade, encontra-se num cenário de grandes tensões, envolta por desconfiança em relação a sua missão como transmissora de conhecimentos e formadora de cidadãos. Permeada por dúvidas e incertezas, esta instituição de ensino não consegue vislumbrar uma saída para atingir seu objetivo mais evidente, que é formar cidadãos críticos, autônomos, para viver em sociedade e enfrentar seu mundo real. Mas, formar cidadãos com uma bagagem de conhecimento que ele possa usufruir em sua vida. Atualmente, a escola não sabe se forma cidadãos conscientes ou se ensina os conhecimentos básicos aos seus alunos. E, se por um lado, o conhecimento transmitido pela escola já não é suficiente para atingir estes preceitos, por outro, vivemos um momento de grandes contribuições de abordagens pedagógicas que foram criadas justamente para auxiliar o professor em sua atuação em sala de aula. Um dos grandes dilemas é como fazer com que as contribuições aos processos de ensino-aprendizagem se materializem nestas instituições e contribuam para uma práxis efetiva na atuação deste profissional dentro deste contexto, operacionalizando um ensino que realmente atenda o educando e proporcione uma aprendizagem dotada de situações autênticas que possibilitem que ele tenha uma visão de mundo real.

Neste cenário, muitos especialistas têm se debruçado em buscar um entendimento e uma explicação plausível para este dilema, e o que tem se observado é que atuação profissional de professores na escola, nos parece, estar permeada de insegurança e conflitos, pois atuar na escola hoje, se tornou uma atividade mais complexa do que era no passado. Nóvoa (2001) escreve que hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, que não existia. Para o autor, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando todas essas pessoas estão dentro da escola ao mesmo tempo é certamente, mais complexo e mais difícil ser professor do que, era a 60 anos ou a 70 anos.

Apesar deste momento de grandes contribuições de abordagens pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem utilizados pelo professor em sala de aula, ainda deixam margem para intensas discussões. Zabala (2002) nos coloca que ao longo da história, a visão que se teve sobre os processos de ensino-aprendizagem e, como consequência, a explicação do que ocorre na sala de aula, do mesmo modo que nos outros âmbitos do conhecimento humano, evoluiu de visões e explicações simples para a compreensão e aceitação da extraordinária complexidade do ensino.

Perrenoud (1999) declara que a escola encontra-se em crise. A tradição escolar insiste na restituição dos saberes assimilados (ou simplesmente memorizados) nas formas clássicas do exame, da prova escrita ou oral, mais do que em sua mobilização na ação. As modalidades de avaliação escolar não testam à transposição de conhecimentos e a escola não prepara para isso (PERRENOUD, 2002).

Em meio a esta problemática, o professor tem se deparado com situações inimagináveis que vão além da simples atuação em sala de aula como mero transmissor de conhecimento. Zabala (2003) escreve que a vida dos professores (ao menos a sua vida escolar) é bem complexa, pois eles devem tomar decisões constantemente (o que fazer, como responder a uma pergunta ou a uma conduta, como estimular algum aluno pouco envolvido, como administrar o grupo etc.). Para o autor, o professor deverá fazê-lo em um contexto em que a decisão e a responsabilidade de tomar uma direção ou outra, dependerá de seus próprios critérios e de sua própria intuição.

Em meio a este cenário complexo, a Educação Física está na escola como um componente curricular e o profissional em Educação Física com habilitação em licenciatura é o responsável por esta disciplina, que através de seus serviços deve proporcionar um atendimento aos alunos do Ensino Básico, caracterizado pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Atualmente temos visto muitas críticas em relação ao papel desempenhado pela escola na sociedade, mas ela ainda é considerada um espaço significativo de aprendizagem, e a Educação Física escolar, como parte integrante deste universo, pode auxiliá-la no cumprimento de seus objetivos. Segundo Verenguer (1995) a instituição escola é um lugar privilegiado para a aquisição, reflexão e transmissão do conhecimento produzido pela sociedade, e a Educação Física escolar não pode estar alheia, pelo contrário, precisa assumir seu papel no processo formal de ensino.

A Educação Física consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vigente desde 1996, como um *Componente Curricular* da Educação Básica, segundo Darido

e Sanchez Neto (2005), e é equivalente às demais áreas de conhecimento representadas no Sistema Educacional. Para Rangel et al (2005b) constitui-se um consenso de que o acesso à educação é um direito do cidadão e um dever do estado e assim, sendo a Educação Física parte integrante do currículo escolar, é mais do que natural entendê-la como direito de todos que pela escola passarem.

Desta forma, todos que passam pela Educação Básica têm aulas de Educação Física dentro do currículo das escolas, segundo Galvão, Rodrigues e Sanchez Neto (2005), e essas aulas são ministradas por professores que possuem licença para exercer a docência específica da Educação Física. Por conseguinte, para exercer esta profissão no interior da escola, ele obrigatoriamente deve passar por uma formação em um curso oferecido por uma Instituição de Ensino Superior e de acordo com os autores, essa graduação acadêmica deve ser fundamentada em pressupostos da ciência, que possibilitam a elaboração de conhecimentos sobre a Educação Física.

Para prestar estes serviços, assim, como qualquer outra profissão, é preciso deixar claro que este profissional, necessariamente deve apresentar uma série de competências e conhecimentos específicos para sua atuação, e entender, que este universo é habitado por crianças, jovens e adolescentes. Nista-Piccolo (1993) nos coloca que o papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação e assim, poderá se pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo.

Atualmente percebemos que as funções do professor se desdobraram no interior da escola e também na sociedade de maneira geral, pois, não é visto mais, somente como professor, mas como um agente social, cuja responsabilidade ultrapassou o desenvolvimento de sua prática em sala de aula. A autora citada anteriormente, nos coloca que o professor está também condicionado ao contexto sócio-econômico, cultural e político da sociedade em que vive, portanto, sofre injustiças e desumanidades e, por essa razão, deve ansiar por uma transformação. Acrescenta ainda que, o professor tem condições, mais do que outros profissionais, de buscar mudanças radicais na libertação de uma sociedade, mas apenas pode atingir essa perspectiva de transformação quando tiver consciência de que é capaz de lutar contra os condicionamentos, e aí, o seu papel será de agente transformador, reconhecendo a sua ação pedagógica como um fator de conscientização.

Essas injustiças e desumanidades a que a autora se refere, podem estar relacionadas a uma falta de reconhecimento dos serviços prestados por este agente educacional pela sociedade; as condições de trabalho a que ele se submete para desenvolver suas funções e

também a carga horária exorbitante que ele muitas vezes tem que cumprir para ampliar seus rendimentos.

Para Rangel et al (2005b) há outra questão presente no imaginário social indicando que os professores são considerados incompetentes, visto que, é freqüente, inclusive em discursos políticos, o pensamento de que aqueles que não sabem fazer alguma coisa se dedicam justamente a ensiná-la. Chamam-nos a atenção ainda para o fato de que, são diversas as atribuições ao papel do professor: modelo de comportamento, transmissor de conhecimentos, técnico, executor de rotinas, planejador ou estrategista, pessoa que toma decisões ou resolve problemas.

Apesar de toda a problemática, a escola ainda se constitui como um ambiente expressivo de janelas abertas para a atuação do profissional licenciado em Educação Física, pois é neste contexto que ele irá contribuir com seus conhecimentos. Para isso, é dever deste profissional compreender que cada escola possui suas especificidades e um projeto político pedagógico, no qual orienta os seus objetivos como entidade educativa e prestadora de serviços a seus alunos.

Conseqüentemente, este profissional deverá inteirar-se destas particularidades para empreender seu planejamento individual que esteja de acordo com os objetivos principais da escola, pois a Educação Física como um componente curricular na escola, se diferencia das outras disciplinas, por apresentar características próprias e uma especificidade que requer um espaço adequado, material, equipamentos, ou seja, uma infra-estrutura que as outras disciplinas não exigem.

Entretanto, nem sempre a questão de fazer parte do currículo significa que essa disciplina consiga oferecer igualdade de oportunidade a todos. Da mesma forma como muitos alunos não conseguem permanecer na escola, muitos não conseguem participar de uma aula de Educação Física. Os motivos podem ser os mais diversos e transitam entre falta de espaço (não há espaços suficientes para que todos os alunos realizem as atividades por todo o tempo da aula, afirmam alunos e professores); falta de material; falta de habilidade motora do aluno (como se um dos objetivos da disciplina fosse apenas tentar ensinar essas habilidades); falta de interesse dos alunos (RANGEL et al, 2005b).

Ao abordarmos estas questões é perceptível que o profissional de Educação Física, além de lidar com os processos de ensino-aprendizagem, encontrará estes problemas quando for atuar em uma escola. Conseqüentemente, com o repasse de recursos insignificantes pelo sistema educacional, acarretando um orçamento irrisório, principalmente para as escolas públicas, interferirá no desenvolvimento do projeto individual deste professor e se, de acordo

com Rangel et al (2005b), entendermos que todos os alunos têm direitos, como cidadãos, de participarem das aulas de Educação Física, independentemente da cor, etnia, religião, gênero, idade etc., o problema do professor reside em encontrar alternativas para a não-exclusão.

Portanto, este profissional deverá encontrar formas diferenciadas para o bom desempenho de suas atividades, procurando conhecer o ambiente e o universo em que sua escola se encontra, as condições sociais que a população de seus alunos vive, enfim extrapolar a sua função apenas de professor.

Desta forma, este profissional deverá também repensar sua própria prática pedagógica, a fim de torná-la acessível a todos os alunos. Ao mesmo tempo, poderá fazer com que os próprios alunos entendam seus direitos e possam cobrá-los, seja dos diretores de escola ou outras autoridades competentes (RANGEL et al 2005b).

Em relação ao papel desempenhado por este educador, Nista-Piccolo (1993) afirma que o que se espera desse profissional é que ele tenha uma postura de comprometimento com a formação global do educando e de uma sociedade democrática.

Para Galvão, Rodrigues e Sanchez Neto (2005), todos os alunos devem participar das aulas do componente curricular e, para que isso ocorra, diversas vivências podem ser propostas, devendo haver preocupação com a inclusão de todos os alunos nas aulas e também com a não-exclusão dos alunos nas diferentes vivências. Corroborando a estas reflexões, Rangel et al (2005b) nos colocam que, a escola, enquanto instituição na qual o saber deve ser sistematizado, transmitido, aprendido, compreendido e transformado democraticamente, tem provocado, entre aqueles responsáveis pelas mudanças, dúvidas e conflitos diante de como se deve agir com os alunos numa sociedade em que a exclusão é um fator preocupante.

Galvão, Rodrigues e Sanchez Neto, (2005) escrevem que, os objetivos de cada aula devem ser discutidos com os alunos e as diferentes vivências devem ser explicadas, pois os objetivos podem ser alcançados por quaisquer delas. Isso significa que vários meios podem ser utilizados para se alcançar os objetivos das aulas.

Além disso, Darido e Sanchez Neto (2005) nos colocam que é possível perceber, após análise das abordagens isoladas e dos PCNs, que a área de Educação Física Escolar é bastante complexa e pode ser vista sob diferentes ângulos, e que a coerência dessas diferentes perspectivas depende de sua relação com o próprio entendimento da área, pois compreendemos que a Educação Física assumiu diferentes sentidos nas últimas décadas do século XX no Brasil. Implica que diferentes significados podem ser atribuídos ao termo “Educação Física”, o que pode causar conflitos de entendimento no seu uso.

Segundo o seu contexto de atuação e a aplicabilidade de conhecimentos, a Educação Física tem diferentes significados, mas inter-relacionadas:

- 1º. Uma área de conhecimento e/ou investigação científica, que estuda determinados fenômenos através da metodologia científica e sistematiza o conhecimento assim produzido, organizando-o em conjunto de proposições correlacionadas que podem construir teorias;
- 2º. Um conjunto de práticas sistematizadas para o desenvolvimento de propriedades motoras. Práticas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais ou mesmo informalmente;
- 3º. Uma profissão regulamentada que ocorre no Ensino Superior (DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005);
- 4º. Um componente curricular de processos educacionais formais que têm lugar na instituição escolar, entendida como prática pedagógica, pois se refere ao processo de ensino aprendizagem que corre no cotidiano escolar (KOLINIAC FILHO, 1996; DARIDO; SANCHEZ NETO, 2005).

Todos estes aspectos se inter-relacionam, mas este último, no que diz respeito ao entendimento da Educação Física como um componente curricular tem se mostrado como um objeto de preocupação e inquietação, pois mesmo regulamentado pela lei, não significa que atuação do profissional de Educação Física na escola, é desenvolvida a contento, e o papel desempenhado por este profissional ainda é passível de críticas.

De fato e de direito, a Educação Física está presente no universo escolar e para buscar compreender a atuação do profissional em Educação Física neste contexto, muitos especialistas da área se apegam a alguns momentos históricos que ainda parecem influenciar a atuação deste profissional. Estes momentos são permeados por códigos e significados que nos remetem para as décadas de setenta e oitenta.

Para Daólio (2005) a área de Educação Física, em especial a Educação Física Escolar, teve grande influência militar e esportiva no Brasil nos últimos vinte anos e, inicialmente era considerada como uma área de atuação essencialmente prática, sem fundamentação teórica. Corroborando a esta reflexão Koliniak Filho (1996, p.48) nos coloca que “a Educação Física Escolar de 1969 a 1980 apoiava-se no valor educativo do esporte, tendo como grandes objetivos a melhoria da aptidão física dos alunos e a iniciação desportiva”.

Ao atribuir uma parcela de culpa aos cursos de graduação, Daólio (2005) afirma que estes se limitavam a produzir técnicas de movimentos quase sempre esportivas.

Esta formação oriunda destes cursos, acabou de certa forma, influenciando diretamente a atuação deste profissional dentro do universo escolar, mostrando-se mais como um treinador do que como educador. Posteriormente, segundo o mesmo autor, a Educação Física Escolar, contou com suporte teórico de referenciais originais e criativos de várias áreas de conhecimento e de diferentes autores, havendo um importante aporte de conhecimentos das ciências humanas, fato que possibilitou a discussão da Educação Física na escola como uma área de conhecimento ancorada na cultura, apresentando-se como produtora de cultura.

Além da Cultura Corporal, abordagem a que este autor se refere, outras também surgiram para propor diferentes formas de atuação do profissional em Educação Física, visando enriquecer sua prática pedagógica. Essa rápida evolução na área de Educação Física, no que se refere às diversas abordagens produzidas por especialistas, provocou um aumento considerável de práticas pedagógicas, sendo visto como um fator positivo, pois veio trazer contribuições significativas em relação à produção teórica da área.

Por outro lado, Daólio (2005) nos coloca que o rápido desenvolvimento acadêmico da Educação Física Escolar teve como decorrência, até certo ponto previsível, um distanciamento entre a produção teórica e os profissionais atuantes nas muitas escolas espalhadas pelo país. Esse distanciamento é explicado de diversas formas por vários autores, e um deles declara o fato de que muitos profissionais foram formados nas décadas de 1970 e 1980, enquanto as novas abordagens pedagógicas surgiram apenas nas décadas seguintes. Este período abordado foi marcado por um modelo de formação profissional centrado em disciplinas esportivas e biológicas, que acabaram por oferecer um ensino fragmentado, em que a atuação do professor de Educação Física estava mais voltada para técnico ou treinador, do que como educador.

Entretanto, Galvão (2002), procurando perceber a influência da interação professor-aluno no interesse do educando pelas aulas de Educação Física na escola, encontrou durante observações de aulas em escolas públicas da cidade de Rio Claro (SP), uma professora que demonstrou possuir todas as características de um docente bem-sucedido. Essa professora cursou a licenciatura em Educação Física em uma instituição particular de ensino, localizada no interior do Estado de São Paulo, na década de 1970.

Galvão (2002) nos coloca que o tipo de formação que esta professora teve foi um período marcado ainda pela formação que, hoje, chamamos de tradicional, cujas principais características são: professor diretivo, autoritário e que ocupa o papel de treinador em

detrimento do de professor, e que a ênfase está na valorização da prática esportiva acrítica e subjugada, da competição e da *performance*. Para a pesquisadora, esse tipo de formação provavelmente não proporcionou ao professor o olhar sobre os indivíduos, já que a predominância foi sobre o ensino dos gestos mecânicos. Além disso, as disciplinas das áreas esportivas e biológicas sobrepujaram aquelas das áreas humanas. O resultado foi um professor com uma prática pedagógica marcada pela ausência do prazer, da ludicidade e da harmoniosa e equilibrada interação com o aluno.

Galvão (2002, p. 71) afirma que, no entanto é fácil perceber que essa professora conseguiu ir além dos aspectos negativos de sua formação e das dificuldades encontradas no contexto escolar e realizar um trabalho que a caracteriza como uma professora bem-sucedida, pois:

1. Ela procurou diversificar tanto o conteúdo, como a maneira de implementá-lo. Além dos esportes tradicionalmente trabalhados na escola, ela acrescentou o atletismo, a queimada, o jogo de “câmbio” e aulas que abordavam regras, técnicas e origens históricas das modalidades. Além disso, as regras foram modificadas com a preocupação de incluir alunos e facilitar a prática das atividades.
2. Essa professora trabalhou com turmas mistas, e os alunos realmente realizavam as atividades dessa maneira, ou seja, não eram separados por sexo nas aulas.
3. Na interação professor-aluno, foi possível observar que ela utilizou uma gama de afetividade positiva, pois elogiou, incentivou e valorizou os alunos, além de tratá-los com humanidade, identificando-os pelos seus respectivos nomes, demonstrando carinho e atenção o tempo todo.

A autora conclui que, nesse sentido, foi possível perceber que essa professora demonstrou preocupar-se, durante sua intervenção pedagógica, em abordar os conteúdos em suas diferentes dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Portanto, a atribuição da culpa dos problemas que a Educação Física vem enfrentando ao período de formação dos professores explica-se parcialmente já que, um professor, mesmo formado na década de 70 ou 80, pode desenvolver um trabalho exemplar para a área, mesmo que consideremos este caso como uma rara exceção, até porque, a formação do professor não se esgota na graduação.

Outro fator agravante apontado por Daólio (2005) em relação ao distanciamento entre a produção teórica e os profissionais atuantes nas escolas, é a carência de cursos de formação continuada, que levem os professores aos avanços teóricos produzidos nas Universidades. Em relação às abordagens emergentes da área e suas contribuições para a Educação Física Escolar, é possível perceber que elas, ainda que de forma modesta, interferiram na atuação do profissional, pois, segundo Darido e Sanchez Neto (2005), os objetivos e as propostas da Educação Física foram se modificando nos últimos anos, e todas as tendências, de algum modo influenciaram a formação do profissional e suas práticas

pedagógicas, pois na Educação Física, assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de se pensar e implementar a disciplina na escola.

Oliveira (1997), em trabalho realizado sobre Metodologias emergentes no ensino da Educação Física, concluiu que as tendências metodológicas que são propostas, que sucumbem antes mesmo de serem testadas e colocadas efetivamente em prática. Ao buscar as razões disto, o autor faz um questionamento sobre quais seriam os motivos que estariam impedindo que novas formas de abordagens de conteúdos em Educação Física, dentro da escola, pudessem ser colocadas em prática? Categoricamente, o autor afirma que se trata:

- da falta de preparo dos professores para o enfrentamento de novas estratégias metodológicas;
- da falta de interesse em estimular novas abordagens metodológicas; da condição de refratário do conhecimento que os docentes assumem no ensino;
- da estabilidade empregatícia que os docentes têm dentro do sistema educacional;
- e do medo da instabilidade frente a novos conteúdos e estratégias metodológicas, pois seria um risco desnecessário, já que não são cobrados para tal ação. (OLIVEIRA, 1997, p. 22)

Entretanto, para o autor, mesmo frente a este quadro de dificuldades e incertezas na apresentação de propostas metodológicas, a área da Educação Física tem, nos últimos anos, criado estratégias e apresentado novas formas reflexivas do entendimento e aplicação da Educação Física na escola e,

[...] este esforço, mais uma vez, vemos que tem sido pequeno frente aos problemas gerais que a área possui em relação ao entendimento de toda a comunidade sobre a Educação Física. Infelizmente, a Educação Física é entendida como atividade dentro do processo educacional, é resolvida como uma prática sem interesse para a formação integral dos educandos e assim por diante. (OLIVEIRA, 1997, p. 2-3).

Ao nos depararmos com a falta de interesse na formação integral dos educandos, é perceptível que não somente a área de Educação Física Escolar, mas muitos outros componentes curriculares vivem estes momentos de desafio frente às questões educacionais, ou melhor, a escola vive este momento. Portanto, nos parece cabível salientar que "um dos vários desafios que a escola vem enfrentando nos últimos anos é a integração das contribuições de diferentes paradigmas teóricos no planejamento e no dia-a-dia da sala de aula" (ROJAS et al, 2005, p.5).

A Educação Física Escolar encontra-se dentro deste paradoxo, pois temos várias produções calcadas em diferentes paradigmas que oferecem diversas alternativas de ações pedagógicas, cujo objetivo é proporcionar subsídios para a atuação do profissional em Educação Física, mas, o que temos observado é que de fato, estas diferentes abordagens não

têm alterado a práxis do profissional em Educação Física em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Ao abordarmos este processo de ensino-aprendizagem disseminado na escola, de maneira geral, pode-se enfatizar que, se até o século XIX a escola considerava que as crianças aprendiam basicamente ouvindo o professor e repetindo o que ele dizia, hoje nós sabemos que essa forma de ensino-aprendizagem é muito limitada, além de desconsiderar o que a ciência tem nos ensinado a respeito (ROJAS et al, 2005).

Ramos (2005), membro da Universidade de Málaga – Espanha, ao abordar estas questões, afirma que, se os diversos paradoxos que foram sendo construídos historicamente baseados em teorias psicopedagógicas fossem aplicados à escola real, possivelmente hoje teríamos uma imagem bem diferente de nossas escolas de ensino fundamental e médio.

Cada constructo teórico enfatiza determinadas dimensões da aprendizagem em detrimento de outras e suscita comentários diversos entre os professores. Muitas vezes, após palestras brilhantes, os professores comentam: “Isto só funciona na teoria ou quero ver essas idéias na sala de aula; não dá certo” (ROJAS et al, 2005, p.5).

Ramos (2005) afirma ainda que é visível os grandes progressos técnicos, as importantes melhorias das instalações, com o êxito que representa a escolarização total da população. Porém, para o autor, no essencial, o tratamento pedagógico e didático é ultrapassado, isto é, o professor diante de alunos silenciosos, com os olhares dirigidos aos seus lábios ou a lousa (ou a outro recurso nas escolas mais avançadas).

Alguns autores brasileiros na área de Educação Física também se debruçam nesta questão sobre a imobilidade das crianças na escola, ou melhor, sobre a imobilidade dos corpos das crianças, especialmente Freire (1993), que já vem há algum tempo denunciando esta prática de que, quem fica confinado em salas apertadas, sentado e imóvel em carteiras, milhares de horas durante boa parte de sua vida, aprende a ficar sentado nas carteiras de onde nunca mais venha a se erguer. Escreve ainda que, os problemas de rejeição da Educação Física agravar-se-ão quando ela puder mostrar que as pessoas vão à escola, mas não aprendem nada de significativo, apesar de tanto tempo que passam lá. Assim, as pessoas não aprendem aquilo que está declarado nos programas pedagógicos porque aquele é um ensino não dirigido às pessoas, principalmente quando se trata de crianças.

Isto porque, segundo Ramos (2005, p. 9),

[...] o conteúdo educativo é decidido fora da escola e o professor apenas desenvolve. Os alunos não conversam entre si, apenas estudam o que é dado nos livros de texto, conteúdo que serve de apoio, mas que, em geral não tem nenhum significado para

suas vidas, não é relevante, pois não tem relação com o mundo à sua volta e oferece visão fragmentada deste.

Corroborando com esta reflexão, de que a função da escola deve estar voltada para a compreensão do mundo real, Perrenoud (1999, p. 13) nos coloca que entre os adultos que aderem à idéia de que a escola serve para aprender coisas diretamente úteis à vida, encontram-se, sem surpresa, "os fortemente engajados na indústria e nos negócios, enquanto os que trabalham e encontram suas identidades em atividades relacionadas ao ser humano (na função pública, na arte ou na pesquisa) defendem uma visão mais ampla da escolaridade".

Para o autor, não se pode reduzir o campo dos "utilitaristas" àqueles que se preocupam com o trabalho e com as forças produtivas. Para o autor, os movimentos de escola nova e pedagogia ativa, juntam-se ao mundo do trabalho na defesa de uma escolaridade que permite a apreensão da realidade e, apesar das diferenças ideológicas, estão unidos por uma tese: "para que serve ir à escola, se não se adquire nela os meios para agir no e sobre o mundo?" (PERRENOUD, 1999, p.13).

Para Perrenoud (1999) esta insólita aliança não pára aí: enquanto há aqueles que falam da necessidade de adaptação à concorrência econômica e à modernização do aparelho de produção, outros falam em autonomia e democracia e, ainda assim, o sistema de ensino está preso, desde o surgimento da forma escola, há uma tensão entre os que querem transmitir a cultura e os conhecimentos por si e os que querem, nem que seja em visões contraditórias, ligá-los muito rapidamente a práticas sociais.

Ao vislumbrar uma possível resposta à crise da escola, Perrenoud (1999) nos coloca que, dentro do sistema educacional, está se tomando consciência do fato de que a explosão dos orçamentos e a inflação dos programas não foram acompanhados por uma elevação proporcional dos níveis reais da formação e ao recriminar os modelos de formação oriundos das Universidades, admite que a procura pela escola está crescendo, mas a formação não evolui no mesmo ritmo.

Como consequência desta disparidade e o investimento do poder público no sistema educacional estar aumentando, Perrenoud (1999, p. 15) nos coloca que,

em cada sociedade desenvolvida, a opinião pública e a classe política não está mais disposta a somente apoiar o crescimento sem fim dos orçamentos da educação, mas também exigem a prestação de contas, querem uma escola mais eficaz, que prepare melhor para a vida, sem por isso custar mais caro.

Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem, para os sistemas educacionais na última década do século XX, de acordo com Perrenoud (1999, p.15), isso não se deve a uma nova utopia:

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescente dos seres humanos [...] no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, conferem-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e mudanças.

Para acompanhar estas mudanças a escola deve criar instrumentos que possibilitem formas diversificadas para atender seus alunos, pois como sabemos as instituições de ensino não têm acompanhado esta evolução tecnológica, acarretando sérios problemas como a evasão escolar e falta de interesse por parte dos educandos em freqüentar uma sala de aula.

Desta forma, as críticas evidenciadas à escola nos levam a considerá-la atualmente como uma instituição não mais atrativa, por se apresentar anacrônica, atrasada em relação a outras instituições, pelo fato de não acompanhar as novas demandas da sociedade e ainda, abandonada devido ao descaso das autoridades governamentais.

Somado a esta morosidade em relação aos avanços que não foram incorporados na escola, ela ainda desvirtuou-se de seu objetivo principal que é o ensino, passando a servir como creche, restaurante e outros. Resende e Soares (1996) nos colocam que nestas últimas décadas, agravado pela própria conjuntura político-econômica da sociedade brasileira, à escola tem sido associado tantas atribuições complementares, que só agravaram as condições para atender a sua responsabilidade clássica de ensinar.

Afirmam ainda que, à escola, além de ensino, associaram-se, em muitos casos, a responsabilidade de alimentar, residir, tratar de doenças, substituir educação familiar, promover festas comemorativas, etc. Não queremos dizer que a escola não possa promover e oportunizar estas atividades complementares e ações, que também são importantes, considerando o quadro brasileiro, mas não podem, sob qualquer pretexto, descaracterizar a função essencial da escola. O que estamos constatando na atualidade é o inverso: o complementar tem sido mais enfatizado que o essencial (RESENDE; SOARES, 1996).

Como proposta para esta celeuma, Perrenoud (1999) nos coloca que o desenvolvimento mais metódico de competências desde a escola, pode parecer uma via para sair da crise do sistema educacional.

Perrenoud (2002) afirma que, uma competência não é nada mais que uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos, agindo com discernimento. Para isso, há duas condições a cumprir:

- dispor de recursos cognitivos pertinentes, de saberes, de capacidades, de informações, de atitudes, de valores;
- conseguir mobilizá-los e colocá-los em sinergia no momento oportuno, de forma inteligente e eficaz.

Para o autor, enquanto a tradição enciclopédica acumula os saberes sem se perguntar muito quando, onde e por que os alunos poderão utilizá-los, a abordagem por competências considera que os saberes são ferramentas para a ação e que se aprende a usá-los, assim como as outras coisas.

Para Perrenoud (2001) existe hoje um referencial que identifica cerca de 50 competências cruciais na profissão de educador. Algumas delas são novas ou adquiriram uma crescente importância nos dias de hoje em função das transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho dos professores e essas competências, dividem-se em 10 grandes “famílias”:

- Organizar e estimular situações de aprendizagem.
- Gerar a progressão das aprendizagens.
- Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam.
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho.
- Trabalhar em equipe.
- Participar da gestão da escola.
- Informar e envolver os pais.
- Utilizar as novas tecnologias.
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- Gerar sua própria formação contínua.

O autor escreve ainda que, em algumas profissões que dependem totalmente das tecnologias, a renovação das competências é evidente. Ele constata que, no entanto, isto não acontece na educação escolar: nem o vídeo, nem o computador, nem a multimídia, até hoje, fizeram com que a profissão de professor mudasse. Perrenoud (1999), nos coloca que desse ponto de vista, a aparente continuidade provoca a ruptura, e se surgissem novas competências,

não seriam para responder a novas possibilidades técnicas, mas devido à transformação da visão ou das condições de exercício da profissão.

São múltiplos os significados da noção de competência para Perrenoud (1999, p. 7), mas pode ser definido como sendo:

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. No sentido comum da expressão são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor da nossa experiência e de nossa formação.

Essas competências são construídas de acordo com experiência que o professor vai adquirindo durante a sua atuação profissional, ou melhor, de acordo com as situações-problemas que vão surgindo no contato com seus educandos. Zabala (2002) escreve que, no fundo, ensinar implica dominar habilidades, técnicas e estratégias de ensino, isto é, o domínio de procedimentos, e que, do mesmo modo que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar, ensinando. O autor cita ainda que, ao contrário, a maioria dos cursos de formação dos professores está ligada ao discurso teórico e, como sabemos, este tem muito pouca valia se não estiver relacionado, antes de tudo, a exemplos, ou seja, a modelos.

Ao abordar esta saída alternativa para a crise e dialogar sobre o ofício dos professores e suas próprias competências, Perrenoud (1999, p. 17) nos convida a considerar,

[...] os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a trabalhar regularmente com situações-problemas, a criar ou utilizar meios de ensino, a negociar ou conduzir projetos com seus alunos, a adotar um planejamento flexível e indicativo, a improvisar, a implementar um novo contrato didático, a praticar uma avaliação formadora, em uma situação de trabalho, a alcançar uma compartimentação disciplinar menor.

Ao conduzir projetos conjuntamente aos seus alunos e propondo situações-problemas, o aluno estará vivenciando situações reais, e este aprendizado poderá auxiliá-lo a resolver questões em seu cotidiano, ou seja, em seu mundo real. Esta forma de atuação contraria os modelos de ensino-aprendizagem tradicionais, em que, para Perrenoud (1999), é sempre possível manter os alunos fisicamente fechados em uma sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma forma ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária.

Para este autor, a fim de aprender, os alunos, de alguma maneira, devem tornar-se os atores do seu próprio aprendizado, pois ninguém pode aprender em seu lugar e desse modo, transformar os alunos em atores, em parceiros da interação pedagógica, parece ser a tarefa em torno do qual se articulam e ganham sentido todos os saberes do professor.

O autor nos coloca ainda que, essa perspectiva, assusta com razão, todos aqueles que acreditam que ensinar consiste, antes de tudo em transmitir de modo ordenado, conhecimentos eruditos bem-dominados, e que, também é importante levar em consideração as resistências dos alunos diante de qualquer transformação considerável de seu ofício, pois para desenvolver suas competências, o aluno deve trabalhar mais, correr novos riscos, cooperar, projetar-se e questionar-se.

Ao se referir a uma pedagogia centrada nos conhecimentos, em que o contrato do aluno é escutar, tentar entender, fazer exercícios com aplicação e restituir suas aquisições por intermédio do referencial de testes de conhecimento papel-lápis, na maioria das vezes individuais e anotados, Perrenoud (1999), aborda que, em uma pedagogia das situações-problema o papel do aluno é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências, ou melhor, ele tem o direito a ensaios e erros e é convidado a expor suas dúvidas, a explicar seus raciocínios, a tomar consciência de suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar-se.

O aluno é convidado para um exercício constante de metacognição e metacomunicação. Este contrato exige maior coerência e continuidade de uma aula para outra, além de um constante esforço de aplicação e de ajuste de regras do jogo. Também passa por uma ruptura com a competição e com o individualismo. Isso remete à improvável cooperação entre adultos e ao possível contraste entre a cultura profissional individualista dos professores e o convite feito aos alunos para trabalharem juntos (PERRENOUD, 1999).

Do lado da identidade e das competências do professor, o autor atribui:

1. A capacidade para incentivar e orientar o tateamento experimental;
2. A aceitação dos erros como fontes essenciais de regulação e progresso, desde que analisados e entendidos (Astolfi, 1997 apud PERRENOUD, 1999, p. 65);
3. A valorização da cooperação entre os alunos em tarefas complexas;
4. A capacidade de explicar e de ajustar o contrato didático, de ouvir as resistências dos alunos e levá-las em consideração;
5. A capacidade de engajar-se pessoalmente no trabalho, não ficando sempre em posição de árbitro ou de avaliador, mas sem por isso tornar-se um igual (PERRENOUD, 1999).

Frente a esta ruptura de uma educação tradicional, onde o processo de ensino aprendizagem era focado apenas na figura e nos conhecimentos do professor e, ao aluno só restaria executá-los, a área de Educação Física tem se debruçado igualmente a estas questões,

propondo através de diferentes abordagens pedagógicas, inserir estes conceitos na atuação do profissional em Educação Física, propondo um novo olhar e respeito para com o seus educandos e sua participação na escolha de atividades.

3.5.1 A relação professor-aluno e situações-problema na atuação do profissional em Educação Física na escola

A discussão frente à resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem e uma relação mais próxima entre o professor e o aluno têm sido abordadas frente à atuação do profissional em Educação Física na escola. As pedagogias emergentes nesta área apontam para a importância deste aspecto e propõem uma afinidade maior entre o educando e o professor, o qual comumente decidia o programa e não solicitava a participação dos alunos.

Compactuando a este modelo de atuação, Rangel et al (2005a, p. 110) escrevem que: “o sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem depende da interação professor-aluno em sua prática pedagógica”. Para que isso ocorra o professor deve adotar uma postura flexível em sua prática pedagógica e estar aberto às opiniões dos alunos, quanto aos procedimentos, à escolha de atividades e conteúdos que sejam significativos para este educando, pois, para os autores, a interação professor-aluno traduz-se como um processo de influência mútua que as pessoas exercem entre si, e, portanto, caracteriza-se por envolver ações sociais que se orientam pelas ações dos outros, logo, na relação professor-aluno, as ações dos alunos orientam-se pelas ações dos professores.

Ao adotar esta postura, o professor estará proporcionando uma participação efetiva de seu educando nas decisões do grupo e assim, ao respeitar sua opinião, e deixando que este aluno se manifeste propiciará um clima agradável e de interação ao ministrar sua aula.

O movimento humano é uma das formas fundamentais de interação social e requer uma relação íntima das pessoas entre si e o universo. Esta interação proporciona uma grande intimidade que guarda os aspectos específicos de cooperação e competição, e as atividades físicas proporcionam símbolos de comunicação e natureza não-verbal e, isso pode levar a interação (RANGEL et al, 2005a).

Para estes autores, o professor determina os comportamentos nos seus alunos através das diferenças de padrões de comportamento que mantém. Portanto, na mediação dos conflitos de responsabilidade do professor, a relação professor-aluno deve contemplar o

diálogo, e o professor, no papel de mediador, deve provocar um ambiente de reflexão, troca e decisões superadoras nas situações problemas.

O processo de ensino e aprendizagem que ocorre em cada aula deve ser avaliado pelo professor e alunos, a fim de melhorá-lo, adequando-o às necessidades específicas do cotidiano das turmas. Para isso, os momentos de avaliação devem ser variados e democráticos, servindo, sobretudo, para uma reflexão mais sistemática e coletiva. Além de observar os alunos, o professor deve lhes informar sobre os critérios em que fundamentam sua observação. Enfim, pensamos ser fundamental que o professor compartilhe com os alunos suas propostas, suas intenções, seus conhecimentos e também suas dúvidas e preocupações (GALVÃO; RODRIGUES; SANCHEZ NETO, 2005).

Ao compartilhar estas questões, Rangel et al (2005b, p. 43) nos colocam que:

[...] devemos evitar uma posição contemplativa da realidade para conseguirmos evidenciar e explicar para os alunos as contradições entre teoria e prática. Devemos possibilitar as condições para que os alunos tenham uma formação crítica e autônoma. Para isso é necessário que fiquem cada vez mais independentes em relação ao próprio professor.

Em relação a negociar e conduzir projetos com os alunos Perrenoud (1999) observa que, não é possível imaginar que o professor defina de modo unilateral as situações-problema, e que a tarefa do professor consista apenas em propô-las. Muito ao contrário, ele deve negociá-las o bastante para que se tornem significativas e mobilizadoras para muitos alunos.

Afirma ainda que, não é uma simples questão de ética: a relação pedagógica é, fundamentalmente, assimétrica e o professor não está ali para atender a qualquer preço as demandas dos alunos, porém, a negociação é uma forma não só de respeito para com eles, mas também um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos em processos de projeto ou solução de problemas. Para o autor isto só funciona obviamente, se o poder for realmente partilhado e se o professor escutar as sugestões e as críticas dos alunos, lidando corretamente com as situações.

Ao abordar esta questão e conciliá-la com as competências, Perrenoud (1999, p. 63) afirma que os professores que entram nesse caminho precisam de novos trunfos:

1. A capacidade e a vontade de *negociar tudo quanto pode sê-lo*, não só para ser democrático, mas também porque a divisão do poder é um modo de favorecer o que os didáticos da matemática, especialmente Brousseau, chamaram de a *devolução do problema para o aluno*. Ninguém entra na carreira política com a ilusão de que vai impor sua vontade sem negociar. A negociação não está inscrita

na identidade dos docentes e, quando se torna necessária, pode parecer como uma vil barganha em vez de uma alavanca pedagógica.

2. O bom conhecimento dos processos de projetos e das dinâmicas de grupos restritos, de maneira a evitar os efeitos perversos e os erros clássicos e identificar com precisão as vantagens e os efeitos perversos desses processos a partir de um ponto de vista didático.
3. Uma capacidade de mediação entre os alunos e de estimulação do debate, pois os projetos são negociados tanto *entre eles* quanto com o professor.
4. Capacidades de metacomunicação e de análise do funcionamento de um grupo de tarefas, as quais permitem formular e pensar problemas encontrados por esse tipo de processo: lassidão, liderança, exclusões e clãs, estratégias de diferenciação, táticas minimalistas. As pedagogias ativas e cooperativas enfrentam os mesmos problemas, e isso não é diferente com as pedagogias diferenciadas. Assim, a abordagem por competência está em boa companhia.

Ao transferirmos estas situações para a atuação do profissional em Educação Física, em que as atividades desenvolvidas, como o jogo, o esporte, as lutas, podem gerar alguns conflitos entre os alunos, o professor pode utilizar destes mecanismos a que o autor se refere, em relação a situações-problemas, cuja resolução se daria com a participação dos próprios educandos em conjunto com o professor. Ao professor caberia, atuar como mediador na resolução destes problemas e direcionando-os para atividades de cooperação e liderança que venham auxiliar no desenvolvimento global do educando.

Então, qual seria o perfil de profissional para empreender este modelo de abordagem pedagógica? Para Shön (1995, p. 83) seria, *um professor reflexivo*, pois,

[...] num primeiro momento, um professor reflexivo, permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre este facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento de instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Desta forma, o professor reflexivo vai experienciando sobre os problemas que irão surgindo e, através das hipóteses formuladas, conjuntamente com o educando vai buscando alternativas para se chegar a uma solução.

Corroborando a estas questões, Rangel et al (2005b) afirmam que, quanto à reflexão propriamente dita, ela caracterizaria o professor como um investigador no ambiente de aula, que a utilizaria para seu próprio aprimoramento profissional, ou seja, a reflexão serviria para uma espécie de formação contínua *in loco* durante a atividade docente. Essa questão conduziria necessariamente à reconsideração da função do professor e, conseqüentemente, tanto, a mudança na conceituação teórica de sua formação, quanto ao processo de seu desenvolvimento prático.

No entanto, para estes autores, parece ser impraticável que o professor assuma uma postura reflexiva se lhe é privado o tempo necessário para a reflexão e que, ao pensarmos no professor como prático reflexivo, tem-se que levar em conta sua experiência, que reside na prática diária e que o professor deve considerar a importância de refletir em seu próprio dia-a-dia.

Para Rangel et al (2005b, p. 42),

[...] a reflexão também permite compreender que ensinar é uma competência que aprendemos e melhoramos durante toda nossa carreira docente, sendo mais importante que a formação inicial, isso porque, no máximo, um professor pode ser preparado para o início de carreira, tentando antecipar elementos do processo de ensino e aprendizagem durante a formação.

Em relação a esta reflexão crítica, enquanto uma das possibilidades da Educação Física na escola, Rangel et al (2005b) citam vários assuntos que são pertinentes quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem:

- a valorização da história de vida dos professores e alunos, que passa a ser também um elemento relevante, além dos conteúdos;
- o aproveitamento do conhecimento prático advindo dessa valorização da história de vida;
- a constatação de que todos os dias nós aprendemos, independentemente do nosso nível de experiência;
- maior preocupação quanto ao modo como o professor ensina e como o aluno aprende;
- questões sobre o processo de reflexão feitas antes, durante ou após a ação, e também após a reflexão sobre essa ação;
- consideração sobre a incerteza nas ações pedagógicas e sua flexibilidade frente a situações inesperadas;
- coerência entre os momentos de prática e os de ênfase na teoria;
- necessidade de interação dos professores para reduzir a fragmentação entre as disciplinas;
- percepção de que os conhecimentos devem ser buscados à medida que se fazem necessários para solucionar situações problemáticas;
- preparação constante para o enfrentamento da realidade;
- a influência dos imediatismos da vida cotidiana, na mídia e também do mercado de trabalho. (RANGEL et al, 2005b, p. 41).

A partir destas considerações é possível afirmar que a atuação profissional em Educação Física é permeada por vários aspectos e circunstâncias que ultrapassam uma análise simples, pois são evidenciados a história de vida dos professores, sua visão de mundo, as incertezas quanto à sua qualificação e sua atuação pedagógica prática no cotidiano escolar.

Além disso, o professor deve estar atento para as situações inesperadas que irão surgir no momento de atuar e ter consciência de que sua formação não se encerra na Universidade. Para isso, ele terá que se aperfeiçoar constantemente, engajando-se na busca de novos conhecimentos e manter-se atualizado no sentido de se tornar um profissional reflexivo, que possa dar conta destas situações problemáticas que irão surgir no desenvolvimento de sua profissão.

É possível afirmar, que a Educação Física Escolar evoluiu de um simples componente curricular para uma área de conhecimento científico que abrange várias disciplinas no tocante do movimento humano. O perfil deste profissional que atua na escola tem sofrido profundas modificações, e ascendeu de simples técnico desportivo para um educador, um pedagogo crítico e consciente da importância desta disciplina na escola. Obviamente é necessário avançar ainda mais, para uma consolidação desta disciplina que justifique definitivamente sua presença neste contexto.

Mas, qual seria o professor ideal para atuar na Educação Física Escolar? Tem-se preconizado, que este profissional tenha uma postura crítica reflexiva e autônoma; que esteja consciente de suas práticas pedagógicas; que procure conhecer as características e os objetivos da escola. É determinante que este profissional, busque uma prática pedagógica que esteja de acordo com a maturidade de seus alunos e respeite o seu universo cultural.

A este respeito, Nista-Piccolo (1999, p. 10) escreve que,

[...] é preciso elaborar procedimentos pedagógicos adequados à realidade que encontramos, isto é, com base nas experiências motoras que as crianças apresentam, vivenciadas por elas anteriormente, é que é possível estruturar nosso trabalho. E ainda, com base nas dificuldades demonstradas podem-se criar meios, caminhos viáveis para a aprendizagem de todos.

A autora afirma ainda que, a preocupação de um professor que vai ensinar a seus alunos deve estar centrada nas questões pedagógicas que permeiam essa aprendizagem: nas propostas em si, no ambiente do trabalho e na metodologia a ser desenvolvida na aplicação das atividades.

Para isso, é necessário que este profissional tenha contato com as várias metodologias e abordagens pedagógicas disseminadas na área, e eleja para sua atuação aquela

que corresponda à necessidade de seus alunos e seja condizente com suas convicções. Atualmente podemos afirmar que a Educação Física dispõe de uma diversidade de abordagens pedagógicas, centrada em valores humanos, que devem ser obrigatoriamente visitadas pelo profissional que atua na escola, ou seja, é necessário que ele tenha conhecimento desse vasto instrumental pedagógico e faça com que eles se materializem em seu ambiente de trabalho.

Mas, independente do tipo de abordagem que este profissional escolha, é necessário que ele respeite o universo cultural e corporal de seu aluno.

Ao se referir ao respeito que se deve ter com a cultura corporal da criança, Silva (1996) nos coloca que, a função da Educação Física escolar é propiciar aos alunos o acesso a um conhecimento organizado a respeito da cultura humana do movimento e o crescimento pessoal dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuir para a promoção de uma convivência social responsável, digna, justa, pautada pelo diálogo, solidariedade e respeito mútuo. Voltados, da mesma forma, para uma abordagem da Cultura Corporal do Movimento, alguns especialistas colocam que, a Educação Física é uma prática pedagógica, que caracteriza a Educação Física na Educação Básica, como é o caso de Galvão; Rodrigues e Neto, (2005, p.34), que afirmam:

[...] pensamos que o objetivo principal da Educação Física escolar é introduzir e integrar os alunos na Cultura Corporal do Movimento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, formando os cidadãos que irão usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar manifestações que caracterizam essa área [...], a partir de elaborações, reflexões cada vez mais críticas e complexas [...] respeitando sua individualidade e o grupo.

Ao agregar abordagens pedagógicas que despertem valores humanos e respeito à individualidade de seus alunos, este profissional poderá contribuir para acabar de vez com o ranço tecnicista e esportivista que sempre permeou as aulas de Educação Física e, que sempre valorizou o desempenho do aluno.

Soares (1996) nos coloca que talvez hoje, estejamos necessitando estudar Ginástica, Jogos, Dança, Esportes e de posse destas fantásticas atividades codificadas pelo homem em sua história valer-se, criativamente, de metodologias que encerrem valores mais solidários, que apontem para uma saudável relação entre indivíduo e sociedade e vice-versa. A autora afirma ainda, que o ensino da Ginástica ou de qualquer Jogo Esportivo, por exemplo, sempre encerrará em seu interior uma dimensão técnica, mas uma dimensão técnica não significa nem tecnicismo nem “*performance*”, pois o lugar da “*performance*” não é na escola e o caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de Educação Física, desde que ela seja realmente uma aula.

Soares (1996, p.11) escreve que, de todos os conteúdos de ensino presentes em aulas de Educação Física, parece que aqueles da natureza esportiva sempre predominaram, e parafraseando Betti, pondera:

[...] O que não é algo ruim, conforme observa Betti em sua pesquisa, afirmação com a qual compartilho. Mas afirma ainda Betti que faltam muitas coisas nas aulas de Educação Física e assim pergunta: como explicar isto tendo em vista que aprendemos nos cursos de nível superior tantos conteúdos?.

Então, se o professor dispõe desse várias manifestações culturais e atividades, obtidas em seu curso de graduação, se faz necessário que sejam disponibilizados para seus alunos, que ele apresente um leque de possibilidades e atue como um mediador na escolha das atividades, proporcionando assim, diferenciadas formas de vivências corporais e culturais e maior interação entre o grupo, a partir desta diversificação.

Corroborando a estas reflexões Betti e Zuliani (2002, p. 80) nos colocam que, nestes tempos de rápidas e profundas transformações sociais, que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar a comunidade escolar e à própria sociedade o que *já sabem fazer*, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física, siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea.

Assim, para Rangel et al (2005b) a Educação Física estará contribuindo para a superação do discurso e de práticas hegemônicas historicamente construídas e ainda presentes no ambiente escolar, que é reservado para aqueles mais habilidosos e mais aptos, e o acesso aos conhecimentos da Educação Física deve constituir-se em direito e instrumento de transformação individual e coletiva, na busca da superação de desigualdades sociais, do exercício da justiça e da liberdade, da constituição de atitudes éticas de cooperação e solidariedade.

Desta forma, pensarmos uma Educação Física escolar que eleja a dimensão reflexiva como prioridade, aliada a difusão de abordagens que introduzam uma diversidade de atividades nas aulas de Educação Física, possibilitando que o aluno tenha contato com estas várias manifestações culturais de movimento, poderemos conduzir a Educação Física Escolar para um novo patamar, justificando sua permanência na escola. Coerência e persistência devem fazer parte da vida do profissional licenciado em Educação Física, pois a consolidação

desta disciplina na escola somente será efetivada se este profissional tiver consciência e responsabilidade em suas ações, aliada à competência e à busca constante de conhecimentos.

E, se de acordo com Moreira (2007, p.3), a Educação Física pode ser entendida como "um conjunto complexo de relações, pois, há muito está sendo discutida, porém sem que defina ou materialize quais são os problemas que afetam sua aplicação, especificamente na escola", faz-se necessário urgentemente operacionalizar a formação de um profissional licenciado em Educação Física reflexivo, crítico e autônomo que de conta deste processo e auxilie a área, provocando assim, as mudanças significativas tão almejadas.

Este tema tem provocado intensas discussões nos cursos de Educação Física espalhados pelo país. Constantemente grades curriculares e projetos políticos pedagógicos são modificados e implantados, conjuntamente com resoluções normatizadas pelos órgãos governamentais, com o intuito de lançar no mercado de trabalho profissionais com estas características, no entanto é perceptível que mudanças geradas por leis, não tem sido suficientes para alterar este quadro. Há a necessidade de algo mais, principalmente por parte dos professores formadores destes cursos de Educação Física, que necessitam entender o papel representativo de uma escola dentro da sociedade e ter consciência de que este profissional que ele está formando irá trabalhar neste universo, tão complexo e dinâmico.

No capítulo seguinte, iremos apresentar a trajetória do Curso de Educação Física da Unioeste e desvendar quais foram as transformações que ocorreram, a partir da implementação dos Projetos Políticos Pedagógicos e suas grades curriculares, desde o início de funcionamento deste curso.

4 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNIOESTE

Partindo do pressuposto de que, o projeto político pedagógico é um instrumento de extrema importância na formatação de um curso de graduação, pois nele estão contidas informações que poderiam nortear este trabalho, a partir desta fase, iniciou-se o estudo destes documentos. A estratégia de coleta de informações, porém não ficou limitada apenas nos PPPs, pois como um dos atores deste processo histórico do curso, desde a sua fase inicial, sabíamos que outros documentos poderiam fornecer informações significativas para adentrarmos no universo de formação do curso. Desta forma, buscou-se em atas, portarias, ofícios e outros documentos internos elaborados pelo curso e esta IES, uma sustentação maior para efetivar este processo que passaremos a apresentar ao longo deste capítulo.

Movidos por um sonho em implantar um curso de Educação Física, a Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon – Facimar mobilizou um grupo de professores de Educação Física, lideranças políticas e outros membros da comunidade no início da década de 80, para a elaboração de uma proposta que viesse atender as escolas, estudantes e a população deste município e região. A Facimar constituída como uma instituição particular nesta época, contava com poucos cursos e a necessidade de oferta em outras áreas de estudo era eminente, devido a um amplo desenvolvimento regional que se configurava no extremo oeste do Paraná. Neste período, havia uma carência de professores de Educação Física nas escolas da região, e muitas aulas eram ministradas por professores de outras áreas sem uma formação específica, fato que já justificava a implantação do curso.

Este grupo de professores de Educação Física, conjuntamente com outros membros da faculdade, iniciou uma pesquisa junto a outras instituições de ensino em que já funcionava um curso de Educação Física há algum tempo, para verificar a operacionalidade de implantação de um curso, documentos a serem encaminhados, bem como sua grade curricular, para então elaborar um modelo de Projeto Político Pedagógico que atendesse as especificidades da região. Para isso, foram consultados os cursos de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – UEM, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, dentre outras instituições.

Este processo de discussão, encaminhamento dos documentos necessários e elaboração da proposta ocorreu durante alguns anos, e no ano de 1983, este sonho se materializou.

A partir deste momento inicia-se o funcionamento do Curso desta instituição, sendo que, para investigar a sua trajetória e adentrar neste universo visando à análise da formação do profissional de Educação Física da Unioeste, buscou-se nos Projetos Políticos Pedagógicos uma base para a discussão, que se apresenta da seguinte forma:

4.1 1ª Fase – 1984 a 1989 - O Início de Funcionamento do Curso de Licenciatura

O início da formação do profissional de Educação Física, ocorreu quando foi criado o curso de Educação Física e Técnico em Desportos da Facimar, através do parecer nº. 33/83 pelo Conselho Estadual de Educação, de 09 de março de 1983 e autorizado a funcionar pelo Decreto Federal nº. 89.185, de 16 de dezembro de 1983, assinado pelo Presidente da República João Batista Figueiredo.

Em 1984, iniciou-se o curso, sendo implantado nesse período o 1º Projeto Político Pedagógico (PPP) que ficou em vigor até o ano de 1989, e o primeiro documento oficial que consta nos arquivos do Curso de Educação Física e Técnico em Desportos, citado neste PPP, e que se relaciona a proposta de implantação deste curso é a Ata nº. 18/80. Neste documento é descrito que a criação do Curso de Educação Física, foi proposta pelo Conselho Departamental da Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon – Facimar levando em consideração:

- A ampla pesquisa, realizada pela 58ª Inspetoria Regional de Ensino de Mal. C. Rondon - (I.R.E.), com estudantes e concluintes do 2º grau, em quatro municípios da região, a saber: Palotina, Terra Roxa, Guaíra, Santa Helena, além de Mal. C. Rondon apontou os cursos de Agronomia, Educação Física e Direito, como os mais necessários e de interesse na época. Os conselheiros entenderam que a Instituição estava capacitada para estruturar um curso apenas.
- A carência de profissionais habilitados na área de Educação Física, para trabalharem nas escolas de 1º e 2º graus, também foi diagnosticada na pesquisa realizada pela então 58ª I.R.E.
- As instituições de Ensino Superior instaladas na região oeste do Paraná, (anos 80) não ofertavam a licenciatura em Educação Física.

- Os princípios determinantes da função social das instituições de ensino superior, requerem a formação de profissionais habilitados para exercerem o magistério no ensino de 1º e 2º graus.
- A prioridade para o campo educacional, destacada como necessidade emergencial para a dinâmica do desenvolvimento regional, determinou a opção pela licenciatura em Educação Física (PPP, 1984).

Tais considerações justificaram o pedido e criação do Curso de Educação Física que recebeu parecer favorável dos conselheiros desta instituição, conforme a resolução nº. 23/93 de 23 de fevereiro de 1983, e então, parte-se para uma nova etapa que seria a contratação de um corpo docente para ministrar as aulas no curso.

Entre os primeiros professores admitidos neste momento para integrar o Departamento de Educação Física, basicamente oito trabalhavam em escolas de 1º e 2º graus e/ou Departamento de Esportes da prefeitura deste município, dois eram fisioterapeutas, dois eram médicos e um era professor de língua portuguesa de outro departamento da faculdade.

Até 1986, ano em que se formou a 1ª turma, o curso não possuía nenhum especialista, e a partir desse ano inicia-se um plano de capacitação docente; - até 1987 não existia um plano de carreira definido e os professores recebiam por hora/aula, pois esta instituição caracterizava-se como privada até este momento. Com o advento da estadualização, em 1987, pelo Governo do Estado do Paraná, é estabelecido um plano de carreira, fato esse que provoca a preocupação do docente em aperfeiçoar-se e passa a existir uma procura acentuada de cursos de pós-graduação, tanto *lato-sensu* como *stricto-sensu*, em especial os mestrados na área da educação.

Este processo de estadualização que visava transformar esta instituição privada em estadual foi duradouro e de muita luta. Vários movimentos estudantis se engajaram na busca deste objetivo, conjuntamente com a comunidade de todo o oeste do Paraná, discutindo, promovendo passeatas, reivindicando e exigindo que este projeto se transformasse em realidade e proporcionasse um ensino público e gratuito para esta população. Outras instituições como a Fecivel, Facitol, Facisa, respectivamente das cidades de Cascavel, Toledo e Foz do Iguaçu também se engajaram neste movimento e, todas estas instituições privadas foram estadualizadas, formando conjuntamente com a Facimar, a Universidade Estadual do oeste do Paraná – Unioeste, uma instituição multi-campi, estando à reitoria localizada na cidade de Cascavel.

O curso de Educação Física da Unioeste funcionava exclusivamente na cidade de Marechal Cândido Rondon, e este fato, gerou uma grande expectativa entre os professores do curso em oferecer um ensino de qualidade, pois segundo Bersch (2003), em estudo realizado sobre a comemoração de duas décadas de funcionamento do curso de Educação Física da Unioeste, denominado Educação Física – uma história de 20 anos, a transformação da Facimar em instituição universitária, a Unioeste, uma Universidade mantida pelo Estado, sendo pública e gratuita, corroborou ainda mais para elevar a responsabilidade e o compromisso do curso de Educação Física no campo social.

Apesar da estadualização destas outras instituições, e estas, estarem localizadas em cidades, cuja população de algumas é o dobro de Marechal Cândido Rondon, o compromisso em conceder um curso sem ônus e de qualidade para os universitários, só fez aumentar os desafios desta instituição e do curso, pois para Bersch (2003) é o único curso com este perfil num raio de ação de aproximadamente 300 quilômetros (o mais próximo é o da UEM-Maringá). Este aspecto gerou um aumento da procura pelo curso, tanto dos estudantes da região do oeste do Paraná, como de outros Estados.

Devido a esta insuficiência de professores licenciados em Educação Física nas escolas, e as ofertas de emprego serem eminentes nesta área, à construção da primeira grade curricular do curso, inserida no 1º Projeto Político Pedagógico foi direcionada para a formação do profissional para trabalhar no ensino de 1º e 2º graus. O que pode ser constatado neste momento é que, no imaginário do grupo de professores que implementou este currículo, o perfil desejado era direcionado ao professor educador, no entanto, a elaboração desta grade curricular estava mais voltada ao técnico desportivo, ou melhor, à um profissional apto a trabalhar com as modalidades esportivas.

A inexperiência dos professores, aliada ao pouco tempo de existência do curso, gerou o currículo e o perfil profissional que foi possível naquele momento, baseado nas trocas de informações com outras Universidades que adotavam a mesma linha, e no corpo de conhecimentos que estes professores possuíam neste início da década de 80.

Ao abordar este período, Manoel e Tani (1999, p. 13) escrevem, sobre a importância da definição do perfil de profissional em Educação Física que se pretendia formar, levando em consideração as peculiaridades do mercado de trabalho:

[...] esse perfil, por sua vez, está intimamente relacionado às necessidades sociais e às características de mercado e trabalho que são muito dinâmicas. A preparação profissional depende também do nível de maturidade acadêmica da área, ou seja, dos conhecimentos disponíveis para serem transmitidos a futuros profissionais, além da qualidade do corpo docente que tem a responsabilidade de difundi-los.

Em relação à qualidade do corpo docente apresentada neste início do curso, e apesar das intenções destes professores serem positivas quanto ao aspecto da formação de um educador voltado para atender esta população inserida no contexto escolar, o quadro de capacitação de professores apresentava apenas professores com titulação de graduados, o que de certa forma, impossibilitava a construção de um currículo que atendesse estas exigências.

Outro aspecto importante a ser analisado é que a maioria dos cursos de Educação Física, ao qual este curso mantinha contato e permutava informações relacionadas ao currículo, também direcionavam a formação de seus alunos com base neste modelo técnico-desportivo.

Com relação ao mercado de trabalho, neste período, sequer haviam academias de ginástica neste município e região, e as ofertas de trabalho, além da escola, estavam voltadas para o esporte de alto rendimento e escolinhas de iniciação desportiva.

Assim, a construção da primeira grade curricular do curso de Educação Física da Unioeste, inserida neste primeiro PPP, acompanhou as características da maioria dos cursos de Educação Física do Brasil e a legislação vigente. Para entendermos este processo de construção dos cursos de Educação Física no Brasil, bem como a implementação de grades curriculares, nos apoiamos em autores que traçam aspectos históricos que explicitam toda esta trajetória.

DaCosta (1999) nos informa que a primeira grade curricular de um curso de Educação Física reconhecido e divulgado como padrão nacional, foi estabelecido na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) na década de 30. Neste período já se fundavam os cursos superiores em “Educação Física e Desportos” em São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Para o autor a evolução da formação de professores em Educação Física no Brasil transcorreu similarmente à Europa embora naturalmente defasada no tempo e a ENEFD do Rio de Janeiro foi à primeira instituição oficialmente a adotar este currículo em 1939.

Este curso, de dois anos de duração alinhava-se entre quatro outros de um ano de duração, confirmando a tradição de formação curta: normal, técnica desportiva, treinamento e massagem e medicina da Educação Física e Desportos. Por sua vez, DaCosta (1999) cita que, o currículo de Formação Superior, inseria-se no modelo tripartite em que a tradição militar era apresentada pelo chamado Método Francês, então adotado pelo exército brasileiro.

Um exemplo típico deste modelo tripartite de formação que prevalecia na Europa na segunda metade do século 19, concerne a “Escola Central de Professores e Professoras de

Ginástica” criada em Madrid – Espanha, em 1883, e este modelo curricular tripartite tinha como matrizes a Medicina, a Pedagogia e o Treinamento Militar (DACOSTA, 1999).

Esta matriz curricular adotada das escolas européias foi incorporada nas escolas de Educação Física brasileiras através da resolução nº 69/CFE/69, que só foi modificada a partir da resolução 03/CFE/87, mas que, segundo Azevedo (1999) confirmou a tendência na formação proposta por um currículo que historicamente é caracterizada pelas matrizes do modelo tripartite de conhecimentos.

No início da década de 80 a formação profissional era regida pela Resolução nº. 69//69 do Conselho Federal de Educação que regulamentava exclusivamente os cursos de licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos, e, o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos de Educação Física, durante muito tempo, foram fixados por esta resolução, que mereceu críticas por parte dos profissionais desta área (VERENGUER, 1997; DACOSTA, 1999; AZEVEDO, 1999).

Somente em 1969, ocorreu efetivamente a primeira modificação curricular de importância nos cursos de formação de professores em Educação Física, com a inclusão de disciplinas de cunho pedagógico. Assim, por meio da Resolução n. 69/69 do CFE, foi introduzido o currículo mínimo obrigatório para todas as IES com curso de graduação em Educação Física, podendo ser acrescentadas a este, outras disciplinas de interesses pertinentes às Instituições (AZEVEDO, 1999).

Verenguer (1999) confirma que até 1987, data da aprovação da Resolução nº 03/CFE que criou a opção do bacharelado em Educação Física, a formação profissional era regida pela Resolução nº. 69/CFE/69 que regulamentava exclusivamente o curso de licenciatura em Educação Física e Técnico de Desportos.

A matriz curricular adotada pela ENEFD do Rio de Janeiro permaneceu inalterada durante muitos anos, mantendo as mesmas características do modelo tripartite de conhecimento. Segundo DaCosta (1999) este modelo original de 1939 somente teve uma revisão legal de ampla abrangência, quando se instituiu a resolução nº 09 de 06 de novembro de 1969 do Conselho Federal de Educação e Desportos, que fixou os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Educação Física e Técnico de Desportos, e ainda, este ato normativo efetivamente mudou o *status* profissional do educador físico, nivelando-se aos demais egressos de licenciaturas em nível universitário do país.

Assim, o curso foi definido numa duração mínima de 1800 horas/aula ministradas em mínimo de 3 anos e máximo de 5 anos, mas mantendo a dimensão biomédica como

fundamental e associando a metodológica (Ginástica e Desportos) com a pedagógica (DACOSTA, 1999).

Como as matrizes do modelo tripartite de conhecimentos se configuravam dentro das áreas de medicina, pedagogia e treinamento militar, as mudanças somente ocorreram, introduzindo a área desportiva em substituição a de treinamento militar, o que de certa forma, direcionou os demais cursos de Educação Física do Brasil a adotarem este modelo curricular, configurando a formação de técnicos ou instrutores desportivos.

Segundo consta no primeiro PPP do Curso de Educação Física e Técnico de Desportos da Facimar - Unioeste, pautada na resolução 69/CFE/69, desde a criação do curso até o ano de 1989, adotou-se o regime semestral, sendo oferecidas no vestibular 60 vagas, divididas em duas turmas de 30 discentes nas aulas práticas e funcionava somente no período matutino. A carga horária estabelecida no curso era de 2055 horas/aula, 255 horas a mais do que o mínimo estabelecido na resolução, sendo a duração do curso de 3 anos (6 semestres), e as disciplinas que constavam na grade curricular eram basicamente voltadas para os esportes e para a área biomédica, seguindo este modelo tripartite de conhecimentos (PPP, 1984).

DaCosta (1999) apresenta o elenco de disciplinas nesta resolução da seguinte forma: a) básicas – Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene; b) profissionais – Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e Matérias Pedagógicas de acordo com o Parecer 672/1969.

O rol de disciplinas apresentado na grade curricular do curso de Educação Física e Técnico de Desportos da Facimar, acompanha a resolução nº 69/69 tendo inclusive, a mesma seqüência nas disciplinas obrigatórias e profissionais, como pode ser observado abaixo:

Elenco das Disciplinas – Curso de Educação Física da Facimar - 1984

Disciplinas Obrigatórias: Biologia, Anatomia Humana, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria, Higiene Social.

Disciplinas Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação, Psicologia da Educação, Didática, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.

Disciplinas Complementares obrigatórias: Estudo dos Problemas Brasileiros, Língua Portuguesa, Basquetebol, Voleibol, Handebol, Futebol, História e Sociologia da Educação Física, Metodologia da Pesquisa Bibliográfica, Ginástica Olímpica, Organização e Administração da Educação Física (PPP, 1984).

Porém, além da grade curricular apresentar uma carga horária maior do que a estabelecida pela resolução, outro aspecto positivo em relação ao curso de Educação Física da

Facimar/Unioeste foi atender o Parecer nº. 894/CFE de 2 de dezembro de 1969, que segundo DaCosta (1999) definiu critérios para indicação de matérias, na constituição do currículo mínimo para a formação superior em Educação Física:

- redução das matérias básicas de fundamentação científica ao estritamente necessário;
- de acordo com o Parecer nº 292/ do CFE, destaque das matérias destinadas à formação educacional, incluindo, na Didática Geral e da Educação Física e na Filosofia, História e Sociologia da Educação Física e dos Desportos, todas as disciplinas conceituadas como tais, indispensáveis ao professor de Educação Física;
- relevo maior à prática de ensino que se deve tornar matéria autônoma;
- relegação de certos padrões do passado como, por exemplo, Desportos Coletivos Terrestres, Desportos individuais Aquáticos, Desportos de Ataque e Defesa.

Além das disciplinas apresentadas no parecer citado anteriormente, são incorporadas nesta grade curricular do curso, as disciplinas de Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, como pode ser observado no campo das disciplinas profissionais. Observa-se também, a inclusão das disciplinas de Metodologia da Pesquisa Científica e Organização e Administração da Educação Física nas disciplinas complementares obrigatórias, evidenciando já uma preocupação com a pesquisa, aspectos administrativos no campo da Educação Física e do Esporte e certa ênfase no direcionamento do currículo para o licenciado que viesse a atender a escola, mas ainda escassos. Nota-se ainda que, neste momento a disciplina de filosofia, embora já enfatizada na resolução vigente não apareça na grade curricular.

Segundo o PPP (1997) esse Plano Curricular estava centrado numa proposta estritamente tecnicista, desvinculada de uma formação voltada para o profissional da Educação. "As disciplinas de cunho sócio-filosófico eram insuficientes e ministradas sem conexão com os objetivos do curso" (PPP, 1997, p.18).

Para melhor compreensão de algumas nuances históricas da formação de professores/as no âmbito da Educação Física, cabe registrar que,

[...] até a resolução 03/1987, do Conselho Federal de Educação, o currículo desses cursos previa uma formação de três anos, quando predominava uma pulverização e uma descontextualização de disciplinas, na qual o perfil tecnobiologizante do esporte era tomado como o principal agente das investigações e intervenções (VAZ; SAYÃO e PINTO, 2002, p.8).

O curso de Educação Física da Unioeste seguia este mesmo modelo curricular de formação e perfil e Bersch (2003) confirma que neste curso, na década de 80, a perspectiva da formação profissional estava fortemente voltada aos conceitos tecnicistas e desportivos e o que fundamentou os profissionais que lideraram o movimento de criação deste curso superior, basicamente, foi à formação de licenciados, voltados fortemente à área técnica, explicitado no primeiro currículo do curso, com 180 horas de aprofundamento em Técnico de Desportos.

Segundo DaCosta (1999) a resolução nº 69/69 propunha que o título de “Técnico de Desportos” podia ser obtido pela inclusão de mais dois esportes de acordo com a lista de modalidades esportivas oferecida pela IES. Para Bersch (2003) as cargas horárias das disciplinas práticas do curso, eram de predominância desportiva, com uma significativa carga de horas-aulas voltadas para as modalidades tradicionais como Atletismo, Basquete, Handebol, Voleibol, Natação e Ginástica.

Portanto, em relação às disciplinas cursadas voltadas aos esportes, se o acadêmico cumprisse 180 horas de aprofundamento de carga horária, ele sairia habilitado para trabalhar como técnico de desportos, no entanto, a grande maioria destes egressos, apesar desta formação técnica, iniciava sua carreira profissional em escolas de ensino fundamental e médio.

Outro fato significativo que nos chamou a atenção foi que antes da realização do vestibular, os acadêmicos ingressantes no curso passavam por um “Teste de Aptidão Motora”, que consistia numa bateria de testes de equilíbrio, velocidade, agilidade, etc, e apesar deste teste se configurar apenas como de auto-conhecimento e percepção do próprio corpo, existem informações de que, houve reprovação no período em que era aplicado.

Bersch (2003) confirma que, neste curso de Educação Física houve um período, entre 1985 a 1987, que se exigiam prévias aos vestibulandos que buscavam o curso superior de Educação Física, tal a preocupação com a performance destes e os conteúdos práticos das modalidades esportivas. Inclusive na divulgação e convocação dos candidatos para realização do vestibular, estas prévias já eram divulgadas no manual do candidato, panfletos e cartazes.

Concomitantemente a estas preocupações e visando aperfeiçoar e atualizar acadêmicos egressos do Curso de Educação Física residentes na região, o curso passou a organizar eventos das mais diversas especialidades, ministradas por professores de destaque no contexto nacional. Um desses eventos anuais foi denominado de Encontros Regionais de Educação Física e a partir do ano de 1988 foi introduzido como evento permanente no Curso a Semana Acadêmica, com oferecimento de cursos e palestras de interesse discente e que até

hoje continuam a ser realizadas anualmente, complementadas com cursos de atualização profissional, aberto a todos os professores de Educação Física da Região.

Outro ponto destacado é o início de ofertas de atividades de extensão à comunidade de Marechal Cândido Rondon e cidades da região, realizadas por docentes e discentes do Curso de Educação Física, numa clara intenção de difundir o conhecimento produzido na academia junto à comunidade, integrando projetos sócio-cultural-esportivos (PPP, 1984).

No ano seguinte, após a formatura da primeira turma de professores de Educação Física do curso, o Conselho Federal de Educação através da Resolução nº. 03 de 16 de junho de 1987, fixa o mínimo de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de Educação Física (Bacharelado e/ou licenciatura plena). Através do artigo 1º resolve que, a formação dos profissionais em Educação Física será feita em cursos de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Esta resolução provoca uma acirrada discussão interna no curso de Educação Física da Unioeste, como também em todos os cursos de Educação Física no Brasil.

Este curso acompanhando os acontecimentos em nível nacional opta em não criar o curso Bacharelado, pois havia um grupo de professores contrário à implantação imediata deste novo curso. Além disso, o curso estava iniciando sua estruturação, sendo que, os espaços destinados às aulas eram insuficientes, não existia um laboratório apropriado para execução das aulas e os locais destinados às práticas desportivas eram de propriedade da prefeitura municipal. Como esta mudança no curso foi contestada, resolve-se, apenas cumprir as exigências em relação a disciplinas e cargas horárias preconizadas por esta resolução para o curso de licenciatura e amadurecer a idéia de implantação desta nova habilitação.

Assim, foi mantido o mesmo currículo implantado e esta tendência tecnicista e biomédica, acompanhou o curso durante os primeiros anos de funcionamento, mas os professores do curso, já demonstravam certa inquietação frente a este quadro, e já se pensava na possibilidade de rever a grade curricular, bem como o projeto político pedagógico.

Isto identificado, procurou-se, a partir do ano de 1988, uma forma de reestruturar a nova proposta, que passou a vigorar a partir de 1990.

4.2 2ª Fase - 1990 a 1996 – A Discussão sobre o Curso de Bacharelado

Com a implantação do 2º Projeto Político Pedagógico a partir no ano de 1990 que permaneceu até o ano de 1996 foi adotado o regime seriado anual, e as vagas oferecidas no

vestibular foram reduzidas para 50, divididas quando a situação assim exigisse, em duas turmas de 25 discentes, sendo oferecido ainda, apenas no período matutino. A carga horária estabelecida é ampliada para 2.940 horas/aula e duração do curso passa para 4 anos.

No início do ano de 1990 o quadro de docentes já apresentava três especializações em andamento, sendo que em 1991 houve o primeiro afastamento para mestrado.

Percebe-se que num curso com menos de dez anos de existência, a preocupação com a capacitação docente era um dos objetivos marcantes da Instituição, e no ano de 1993 já existiam cinco professores com mestrados em andamento. É a partir deste momento que passa a existir uma procura acentuada por cursos, tanto em nível de especialização *latu sensu* como *stricto sensu*, pois, iniciou-se uma política departamental, na qual se definiu a liberação de professores para cursarem mestrado, atendendo áreas consideradas prioritárias para o curso.

Neste período a readequação da grade curricular era inevitável, e atendendo o Conselho Federal de Educação através da Resolução nº. 03 de 16 de junho de 1987 o curso de Educação Física da Unioeste fez as modificações que eram consideradas convenientes no currículo, e protelou novamente a implantação do curso de bacharelado mantendo apenas o curso de licenciatura.

DaCosta (1999) cita que, em pesquisa desenvolvida pela Universidade Gama Filho junto aos cursos de Educação Física no Brasil, na década de 90, a resolução 03/CFE/87 era pouco conhecida e como tal solicitava envolvimento do corpo docente e discente. Outro dado levantado nesta pesquisa de campo apontado pelo autor, demonstrou que não havia mobilização por parte das IES, como também a implantação do novo currículo sofria adiamentos sucessivos.

Para DaCosta (1999, p. 131), a inexistência de uma visão estratégia macro – e talvez sua inutilidade – nas origens da Resolução 03/CFE/87, "pode ter sido a razão de equívocos de implantação da descentralização curricular que podem ser evitados nas demais atualizações".

Para o autor, o primeiro se refere a pouca ou nula participação dos alunos de graduação na reforma curricular e outro equívoco, era evitar o distanciamento das líderes de profissionalização como a USP, UNICAMP e UNESP (Rio Claro), que lideraram o movimento de implantação do bacharelado, com sua conotação de atendimento ao mercado de trabalho.

O terceiro equívoco mais evidente concerne à reduzida ênfase na pesquisa científica por parte das IES quanto ao processo de renovação curricular. Mesmo com os bons resultados advindos da produção de monografias, não há ainda uma explícita orientação para priorizar a iniciação científica na graduação de Educação Física, e o quarto e último equívoco, refere-se à

negligência com novas tecnologias e conhecimentos de ponta a serem contornados numa estratégia curricular que possa aperfeiçoar a referida resolução 03/CFE//87 (DACOSTA, 1999).

Esta Resolução instruía em seu artigo 2º, na alínea “a” que, os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física deveriam ser elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios, etc); e em seu artigo 3º que os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes: a) Formação Geral (humanística e técnica) e b) Aprofundamento de Conhecimentos (BRASIL, 1987).

A carga horária dos cursos deveria ser distribuída da seguinte forma, segundo o art 4º: de um total de 2.880 horas/aula, pelo menos 80% (oitenta por cento) serão destinadas à Formação Geral e um mínimo de 20% (vinte por cento) para aprofundamento de conhecimentos. Desses 80% das horas destinadas à Formação Geral, 60% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.

O curso de Educação Física da Unioeste cumpriu estas determinações e, incluiu em sua grade curricular várias disciplinas, que possibilitavam ao aluno ter uma vivência das atividades Não-Escolares preconizadas nesta resolução, embora a habilitação fosse licenciatura. Bersch (2003) cita que no início da década de 90, o foco voltou-se à implantação de disciplinas de cunho sócio-filosófico, humanístico e aprofundamento.

As mudanças advindas através da resolução 03/CFE/87 e parecer nº 215/CFE/87, se materializaram no curso de Educação Física da Unioeste, e a melhora gradativa da qualidade do corpo docente; os conhecimentos adquiridos oriundos dos cursos de especialização; e início da saída de docentes para os cursos de mestrado, proporcionaram mudanças significativas no curso e conseqüentemente uma reformulação na grade de disciplinas, evidenciando um novo perfil do profissional formado por esta instituição, que se apresentava da seguinte maneira:

- A estrutura da licenciatura em Educação Física, objetivamente, busca formar profissionais da Educação Física capazes de analisarem criticamente os conhecimentos no sentido de compreenderem as condições e os processos pelos quais foram produzidos. Com objetivo de sustentar a ação pedagógica competente e garantir assim o desenvolvimento profissional, a pesquisa na área é uma proposta subjacente ao curso.

- O perfil do licenciado não pode desvincular-se de uma atitude de competência em relação ao domínio crítico dos conteúdos curriculares propostos, e de pesquisa interdisciplinar. Assim a prática pedagógica desenvolvida volta-se a necessidade da formação de profissionais comprometidos com a área de conhecimento específico, além de desenvolver atitudes de reflexão e decisão para formas autônomas de pesquisa que ampliem o conhecimento de forma geral. Apresentar condição de liderança, capaz de abordar a dinâmica do processo de uma sociedade em permanente transformação é também característica considerada pertinente ao perfil do profissional da Educação Física (PPP, 1990).

Neste momento, o perfil desejado pelo curso apontava para um profissional autônomo, reflexivo e crítico que desenvolvesse pesquisas na área de Educação Física e Bersch (2003) cita que no início da década de 90, além do ensino, passou a existir um enfoque na pesquisa e extensão, ainda que de forma modesta. É apontada neste novo PPP, uma avaliação do currículo anterior e a necessidade de redimensionar a própria filosofia do curso com base nos reais objetivos. Tal redimensão, diz respeito à reflexão da linha teórica e dos conteúdos que estruturam as disciplinas e que este currículo foi elaborado com base na licenciatura.

Além da crítica feita ao currículo anterior como uma proposta estritamente tecnicista, esta avaliação aponta ainda que, como a Educação Física abrange um contexto maior, procurou-se incluir algumas disciplinas que dessem noções dessa maior amplitude, como por exemplo, Ginástica de Academia e Treinamento Desportivo.

Conforme o PPP (1990), esta reformulação priorizou dois eixos norteadores para o processo formativo, ou seja, eixo didático-pedagógico e outro bio-motor e constituiu-se pela articulação com as seguintes áreas:

- Humanísticas: 870 horas/aula
- Área Técnica: 1560 horas/aula
- Aprofundamento de conhecimentos: 510 horas/aula

A carga horária deste currículo passa a somar um total de 2.940 horas/aula, 60 horas/aula a mais do que o mínimo estipulado pela resolução 03/CFE/87, e algumas disciplinas passaram a ser ministradas aos sábados, devido ao aumento de carga horária. O elenco de disciplinas denominadas anteriormente de Obrigatórias, Profissionais e

Complementares Obrigatórias é substituído pelas Áreas Humanísticas, Técnica e Aprofundamento de Conhecimentos.

Em relação ao quadro de disciplinas, observa-se que são incorporadas Filosofia da Educação Física, Teoria da Educação Física, Medidas e Avaliação em Educação Física e Motricidade, que passam a fazer parte da Área humanística. As demais disciplinas se constituem do enfoque biomédico, já evidenciado no currículo anterior.

Quanto à Área técnica, aparecem as disciplinas de Metodologia e Técnica da Pesquisa Aplicada à Educação Física, substituindo a de Metodologia da Pesquisa Bibliográfica, como também a disciplina de Recreação que passa denominar-se Lazer e Recreação. Surgem também, as disciplinas de Educação Física Infantil, Nutrição, e Prática de Ensino I e II (Estágio Supervisionado), sendo incorporado neste item, (Estágio Supervisionado nas disciplinas de Lazer e Recreação, Atletismo, Handebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol).

Esta alteração na disciplina de Estágio Supervisionado nos chama a atenção, pois nos parece que mesmo sem uma intenção explícita, já havia certo direcionamento das disciplinas esportivas que deveriam ser desenvolvidas no contexto escolar.

Outro ponto destacado nesta área é a inclusão da disciplina de Seminário de Monografia. Nesta disciplina, conforme consta no PPP (1990), para o trabalho de conclusão de curso (TCC), o aluno desenvolve pesquisa de campo ou bibliográfica, durante o 4º ano, formula seu projeto de pesquisa, e posteriormente desenvolve sua monografia, que pode ser: uma proposta de trabalho ou uma comprovação após problema levantado, sob orientação de um professor especialista. A apresentação obedece a regras específicas do TCC de Educação Física, frente à uma banca examinadora, e é requisito para obtenção do diploma de graduação.

Quanto à Área de Aprofundamento constata-se a incorporação das disciplinas de Metodologia Especial da Educação Física, Ginástica Rítmica Desportiva - G.R.D., Judô, Atividades em Academia e Treinamento Desportivo, sendo as demais disciplinas remanejadas de uma área para outra.

Um pouco depois da implementação do “Currículo Novo”, foi possível avaliar que essas alterações estruturais não foram suficientes para superar problemas pedagógicos que comprometiam a formação do professor(a), precisamente porque as mudanças efetivas pouco ultrapassaram a ampliação da carga horária, a inclusão e a exclusão de algumas disciplinas e mesmo a sua mobilidade na grade curricular (VAZ, SAYÃO; PINTO, 2002).

Para estes autores, pouca clareza se tinha da necessidade de articular a docência, como eixo principal da formação, à extensão e à pesquisa, e já era perceptível que as “reformas” não estavam garantindo a qualidade almejada.

Vaz, Sayão e Pinto (2002, p. 8-9) afirmam que,

[...] dessa forma, o 'currículo novo', tanto quanto o anterior apresentava problemas de justaposição entre teoria e prática, no qual o estágio era considerado a parte prática do curso e as disciplinas que o antecederiam, a parte teórica: pulverização de disciplinas fragmentadas, na qual permaneciam muito escassas as relações interdisciplinares.

Afirmam ainda, que a manutenção da *distância relativa à realidade escolar concreta*, implicava a formação do(a) professor(a) com pouca intimidade com questões que iam desde o cotidiano das salas e pátios, até as questões macroestruturais que determinam as políticas educacionais.

De fato, tem-se a percepção de que estas questões ainda não eram compreendidas a fundo pelo curso de Educação Física da Unioeste, pois exigia um contato com profissionais mais qualificados que gerassem uma discussão mais sólida e a possibilidade de rever as bases conceituais impregnadas no curso. No ano de 1990 o Curso de Educação Física da Unioeste, deu um salto qualitativo em relação ao aprofundamento destas questões e o aperfeiçoamento de seus professores.

Foram promovidos Cursos de Pós-graduação (*Lato-sensu*), em convênios com a Universidade Estadual de Maringá e a Universidade Estadual de Campinas. Neste período foram realizados quatro cursos de Especialização: Educação Física Escolar, Educação Física – Área de concentração Voleibol e Handebol; Ciências Biológicas; Recreação e Lazer, que possibilitaram uma melhora na qualificação do corpo docente do curso, pois muitos professores aproveitaram para realizar os cursos oferecidos.

Conseqüentemente, com a melhora do corpo docente e uma visão mais abrangente da área de Educação Física, percebeu-se que os egressos formados pelo curso não iniciavam sua carreira profissional somente em escolas, mas também adentravam no mercado de trabalho voltado para academias, hotéis, departamento de esportes e outras áreas não-escolares.

Por conseguinte, os professores do curso lotados no departamento de Educação Física, resolveram aprofundar mais as questões relacionadas aos diversos campos de trabalho em Educação Física que surgiam na região e, conseqüentemente, repensar a possibilidade da abertura de um novo curso.

A partir do ano de 1994, visando à criação do Curso de Bacharelado, iniciou-se uma discussão, buscando implementar novas bases teóricas e implantação do 3º Projeto Político Pedagógico, sendo que, esse processo levou 3 anos até sua consolidação no ano de 1997.

Para uma inovação curricular e implantação do Bacharelado, a Coordenação do Curso de Educação Física, já no final do ano de 1994, distribuiu todos os programas de todas as disciplinas para os professores realizarem uma revisão geral na grade curricular, procurando identificar: sobreposição de conteúdos; adequabilidade de carga horária; atualização de referências bibliográficas; adequação ou não de conteúdos com a proposta e os objetivos gerais do curso; coerência entre conteúdos; estratégias de desenvolvimento e critérios de avaliação. Nesse período o curso já possuía alguns mestres e um corpo docente com referencial teórico pautado na Teoria da Motricidade Humana

Consta neste PPP (1990) que, para a implantação do Curso de Bacharelado, ainda foi realizada uma pesquisa, com entidades ligadas à Educação Física e Esporte, com egressos, e profissionais da área, cuja finalidade foi detectar a importância dessa implantação.

Foi constatada a viabilidade de um curso novo de bacharelado, com um currículo único, mas com disciplinas de núcleo comum entre os cursos - Licenciatura e Bacharelado e, paralelamente a estas discussões houve uma clara demonstração por parte dos docentes, em rever e aprofundar as bases conceituais do PPP em vigor, devido às mudanças geradas pela crise de paradigmas tanto nas ciências quanto na educação, no final do século XX (PPP, 1990).

O PPP (1990) contempla que no interior da tradicional área denominada Educação Física, uma crise se instaura, o que propicia o aparecimento, na década de oitenta e nos anos noventa uma produção científica relacionada à Corporeidade, a Educação Física e ao Esporte sem precedentes no Brasil. Desmistificam-se ideologias; questionam-se pressupostos; derrubam-se mitos; criam-se pedagogias do movimento; há um surgimento das oportunidades de mudanças.

São incorporados no referencial teórico, autores nacionais como Hugo Assmann, João Batista Freire, Regis de Moraes, Silvino Santin e Wagner Moreira, dentre outros, que adentram com rigor no interior do fenômeno da corporeidade, decodificando signos, propondo redefinições e novas interpretações desse fenômeno e passa-se a advogar um corpo sujeito, um corpo do ser-no-mundo, concretamente existencial nem por isso “coisificado”, ao mesmo tempo em que se tenta abandonar a idéia de corpo criador de um corpo abstrato, sem vontade própria, passível de dominação (PPP, 1990).

Também são abordados autores relevantes para área de nível internacional, destacando-se as contribuições de: Le Boulch (1987) com sua teoria da psicocinética; (1987); Parlebaz com sua teoria da ação motriz; e em especial Manuel Sérgio (1987) com sua teoria da Motricidade Humana.

No entanto, ainda havia certa resistência por parte de alguns professores em relação à implantação de um novo curso, e então foram convidados para prestar assessoria neste processo, o prof. Dr. Wagner Wey Moreira, prof. Dr. Ademir de Marco, prof^{as}. mestrandas Regina Simões e Cláudia Maria Guedes da Universidade Estadual de Campinas e Universidade Metodista de Piracicaba.

Conjuntamente com outros professores do departamento de Educação Física, são geradas novas discussões no interior do curso, propondo um novo olhar para estas questões e são apresentadas algumas justificativas para implantação do curso de bacharelado.

De acordo com o PPP (1990), estas justificativas, para o início desta tomada de posição e a respeito desta temática, são sustentadas por Moreira (1988) e se apresentam da seguinte forma, sobre o repensar da formação profissional em Educação Física:

a) O ensino universitário deve caracterizar-se pela produção de novos conhecimentos, abandonando a metodologia depositária de informações numa concepção bancária e adentrando ao ato de pensar crítico e criativo. Salvo erro de interpretação, apesar dos mais de 50 anos de história dos cursos de licenciatura em Educação Física no Brasil, a maioria deles ainda se estrutura na transmissão de informações dominadas, de exacerbado praticismo, resumindo-se no passar receitas didático-pedagógicas prontas. Não há, portanto, a geração de um novo conhecimento, por si só, inviabilizaria a formação desse profissional (à nível de justificativa) na Universidade.

b) Pensar a formação profissional hoje em dia, em nível de graduação, nas Universidades brasileiras, é missão quase impossível em qualquer área, pois várias delas não conseguiram se estruturar nem em termos de transmissão de ensino atualizado; outras, já transferiram para a pós-graduação a tarefa da graduação. Pinte-se este quadro com cores mais carregadas e teremos o esboço da situação da Educação Física quanto à formação profissional em cursos de graduação.

c) Pensar e repensar a formação profissional em Educação Física não pode repetir fórmulas falidas colocadas em prática em situações e épocas anteriores: mudar currículo, elenco de disciplinas, distribuição de carga horária... e com isso pensamos estar resolvendo o impasse. Quando isso acontece, cumpre-se a parábola da Wrigth Mills que descreveu a comunidade científica com remadores, nos porões de uma galera, imprimindo velocidade

sempre maior ao barco, sem saber para onde ir. É histórico nas Universidades o “ganhar tempo” para nada; quase sempre ganhamos tempo para voltar ao ponto inicial.

d) É importante olharmos para o que está acontecendo ao nosso redor, mesmo num olhar rápido e sem discussão de méritos.

- As Universidades Paulistas, UNICAMP, UNESP, e USP, de forma diferente, cada uma delas, já instauraram o bacharelado, possível legalmente desde o ano de 1987, através da resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação. Além dessas, Universidades Federais e particulares já tentam estruturar os cursos de bacharelado em Educação Física e Esportes.

- A realidade social brasileira organizou-se muito além da estrutura de uma educação escolar formal. Por essa razão fica difícil defender um curso superior, na área de Educação Física, que continue a focar apenas uma vertente: Licenciatura. Para ficar clara a posição do Colegiado de Curso de Educação Física, entendemos que o Bacharel é o generalista, que domina sua área de conhecimento, seu objeto de estudo, e o licenciado é o especialista aplicador do conhecimento de sua área através da elaboração de pedagogias do movimento para o interior do ensino escolar formal.

e) Importante também salientar: quando mencionamos a formação profissional na área de Educação Física (Motricidade Humana), tanto no bacharelado quanto na licenciatura, precisamos identificar a que ação educativa nos referimos.

- A versão mais divulgada de educação é aquela que tem como tarefa a aquisição, a sistematização e a transmissão de conhecimento, como instrumento de um saber determinado, entendido como experiências acumuladas, algo pronto e acabado, onde quem detém o saber o transmite para os escolhidos de forma fracionada e voltada para o aprimoramento técnico. Não é esse o conceito que procuramos associar neste trabalho.

- A outra versão de Educação é aquela que a considera como um fenômeno social amplo, vinculado ao contexto sócio-histórico, do qual sofre influências e influencia numa relação dialética. Nela não se concebe a dicotomia entre o saber e o agir, pensar e fazer, teoria e prática. A apropriação do conhecimento se dá pela ação e reflexão sobre o real. É esta a vertente que pretendemos ver explicitada na proposta de reformulação curricular do Curso de Educação Física (Motricidade Humana).

A partir desta discussão e da intenção de renovação do PPP, são traçados alguns aspectos geradores desta investigação realizada pelo Curso de Educação Física da Unioeste, cujas inquietações são apresentadas no PPP (1990), e se configuram da seguinte forma:

- A Unioeste, como instituição comprometida com seu tempo e possibilidades de seu fazer histórico, deveria contextualizar essas discussões buscando uma ação crítica do profissional por ela formado na área de Educação Física?
- O Curso de Educação Física da Unioeste deveria acompanhar as transformações existentes em sua área de formação profissional?
- A dinâmica da reflexão sobre a área profissional deve ser acompanhada por outra dinâmica de alterações no interior do que tradicionalmente convencionou-se chamar de Educação Física Escolar?

Essa reflexão incorporada no meio acadêmico, com a intenção de responder tais questões pertinentes e significativas, criou um ambiente promissor para a inovação curricular.

No ano de 1995 o quadro de professores já contava com 15 professores especialistas, 3 mestres e 5 mestrados, e além destes encontravam-se trabalhando no curso mais dois mestres, um mestrado e três especialistas lotados em outro departamento.

O aperfeiçoamento do quadro docente, aliada as reflexões internas do curso e alterações detectadas junto ao mercado de trabalho, corroborou ainda mais, para que se efetivassem essas mudanças e implantasse outro curso.

4.3 3ª Fase – 1997 a 2005 – A Implantação do Curso de Bacharelado

Após este longo período de reflexão, pesquisa junto ao mercado de trabalho tanto na área de licenciatura como de bacharelado, e tabulação do resultado dos questionários aplicados aos egressos formados nos anos anteriores, o curso de Educação Física implementa o novo PPP (1997), que permaneceu até o ano de 2005, e implanta o curso de bacharelado.

Foi um momento histórico dentro do curso de Educação Física da Unioeste, pois rompia com uma tradição de treze anos, em formar apenas professores licenciados, e o curso de bacharelado passa atender as novas demandas do mercado de trabalho, que já se mostravam reais na região. Além do mais, aquele modelo curricular era passível de muitas críticas por parte da comunidade acadêmica de Educação Física no Brasil desde a criação da resolução no ano de 1987, que estabelecia um novo modelo curricular.

É nesta fase de 1997 a 2005 que iremos concentrar nosso foco e objeto de pesquisa, principalmente a partir do ano 2000, pois esta implantação do currículo foi gradativa, e

somente após este período é que todos os alunos do Curso de Educação Física da Unioeste basicamente passaram a serem formados por este modelo curricular e este novo PPP.

Justamente por este modelo de currículo gerar muitas críticas é que iremos nos debruçar nos significados e impacto que ele causou e vem causando na formação de professores neste momento, e estabelecer relações entre o perfil desejado pelo curso de Educação Física da Unioeste e confrontá-los com a opinião dos egressos formados neste período.

A inovação curricular, o processo e o PPP para os Cursos de Graduação em Educação Física da Unioeste, Habilitação Licenciatura em Educação Física e Habilitação em Bacharelado em Educação Física e Esportes, contempla as áreas do conhecimento definidas no Parecer nº 215 do Conselho Federal de Educação de 11 de março de 1987 e a Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. A resolução, em seu artigo 3º determina que os Cursos de Graduação em Educação Física estruturem-se em duas partes:

a. Formação Geral (80% de carga horária total dividida em: Conhecimento humanístico e Técnico).

Na formação geral serão consideradas as seguintes áreas:

- De Conhecimento Humanístico (20% da carga horária):
 - Conhecimento Filosófico
 - Conhecimento do Ser Humano
 - Conhecimento da Sociedade
- Cunho Técnico (60% da carga horária)

b. Aprofundamento de Conhecimento (20% da carga horária total)

Segundo esta resolução em seu § 2º, cada instituição de Ensino Superior (IES), partindo dessas quatro áreas, citadas anteriormente, elaborará o elenco de disciplinas da parte de Formação Geral do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis desejados (Bacharelado e/ou Licenciatura).

No § 3º é apontado que, parte do currículo pleno denominado Aprofundamento de conhecimentos deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados, sendo composta por disciplinas selecionadas pela IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real do trabalho.

De acordo com o § 4º as IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar as ementas, fixar a carga horária

para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais.

A grade curricular de licenciatura do curso de Educação Física, passa a ser estruturada da seguinte forma, segundo consta no PPP (1997):

a. Formação Geral (80% de carga horária total dividida em: Conhecimento humanístico e Técnico	2.430
Conhecimento Humanístico (20% da carga horária)	480
– Conhecimento Filosófico	
Disciplina: Dimensões filosóficas da Educação Física	60
– Conhecimento do Ser Humano	
Disciplinas:	
Anatomia	120
Biologia	60
Fisiologia	90
Dimensões Psicológicas da Ed. Física	90
– Conhecimento da Sociedade	
Disciplina:	
Dimensões Sociais e Políticas da Ed. Física	60
– Cunho Técnico (60% da carga horária)	1.950
b – Aprofundamento de Conhecimento (20% da carga horária total)	660
Disciplinas:	
Org. Adm. Educ. Física Formal e Não Formal	90
Educação Física com Cuidados Especiais	60
Educação Física Adaptada	90
Noções Básicas de Estat. e Informática	60
Aspectos Gerais da Nutrição	60
Educação Física na Infância	60
Seminários de Monografia	90
Lazer e Recreação	90
Gerenc. Marketing em Ed. Fís. E Esportes	60
Atividade Acadêmica Geral	126

A diferença da área de Aprofundamento de Conhecimentos entre os cursos é de 30 horas/aula a mais no curso de licenciatura com um total de 660 horas/aula e o de bacharelado é de 630 horas/aula. Em relação as diferentes disciplinas que são incorporadas nesta área de aprofundamento no currículo de bacharelado, se comparadas com o currículo de licenciatura, aparecem Biomecânica 60 h/a, Metodologia do Treinamento Desportivo 90 h/a, Medidas em Avaliação em Educação Física e Esportes 90 h/a e Nutrição aplicada a Educação Física e Esportes com 60 h/a, as demais são iguais à licenciatura. Como pode ser observado, se compararmos a área de Aprofundamento de Conhecimentos de Bacharel com a de Licenciatura, estas disciplinas não são oferecidas no quarto ano na grade direcionada aos licenciados. Para o licenciado estabelecer contato com estes conhecimentos, ele terá que cursar mais um ano de Bacharelado. Portanto, existe a possibilidade do licenciado que não optar, sentir falta destes conhecimentos para atuar como professor na escola, e para supri-las, terá que buscar em um curso de especialização.

Conforme o PPP (1997), a carga horária do currículo anterior que era 2.940 horas/aula passa a somar 276 horas/aula a mais no curso de licenciatura, e são acrescentadas mais 271 horas no curso de bacharelado, perfazendo um acréscimo de aproximadamente 330 horas/aulas do que o mínimo estipulado pela resolução 03/87, como podemos observar a seguir:

Curso de Licenciatura - Total da carga horária: 3.090

Atividades Acadêmicas Complementares: 126

Total Geral da Carga Horária: 3.216

Tempo de Integralização: mín. 04 anos e máx. 07 anos

Curso de Bacharelado - Total da Carga Horária: 3.090

Atividades Acadêmicas Complementares: 121

Total Geral da Carga Horária: 3.211

Tempo de Integralização: mín. 04 anos e máx. 07 anos

Devido à grade curricular do curso já ter sofrido alterações antes da implantação do bacharelado, e algumas disciplinas já estarem direcionadas para o curso de bacharelado, não foi necessário modificá-la totalmente, mas sim readequá-la de acordo com a resolução em vigor.

Em relação à não abordagem das disciplinas de cunho técnico ficou evidente que estas disciplinas já estavam incorporadas no projeto político anterior dispensando

esclarecimentos mais profundos sobre as mesmas. Consta no PPP (1997), que as disciplinas da grade curricular e a filosofia do curso adentram em outros patamares evidenciando a formação de um novo profissional engajado na teoria da Motricidade Humana.

É interessante observar no parágrafo anterior, que a intenção é digna de elogios, mas ao mesmo tempo fica perceptível que mudar uma grade curricular e ou PPP, não se constitui eficazmente em uma mudança filosófica de um curso, por envolver outros vários aspectos, principalmente os relacionados à alteração de postura do corpo docente.

A formação deste novo egresso é caracterizada como um agente social, transformador, crítico, consciente, competente, preocupado com o desenvolvimento integral do ser humano com visão crítica da história e das questões brasileiras. É evidenciado também que este profissional tenha condições de aquisição de conhecimentos e de ênfase a estudos direcionados as pesquisas da área.

Para uma maior compreensão do modelo de formação profissional adotado pelo curso, e como estas modificações obedeceram à resolução 03/87, do Conselho Nacional de Educação, que há uma década já vinha sendo discutida no meio acadêmico e por especialistas da área, vamos tecer alguns comentários sobre o que alguns estudiosos pensam sobre ela.

Silva (2002) afirma que para chegar à formulação da Resolução 03/87 que reordenou a formação do profissional de Educação Física, por exemplo, consta-se aproximadamente dez anos de debates dos profissionais da área (1979 a 1987) e Oliveira (2000) assegura que foi apenas no ano de 1978 que se iniciaram as discussões sobre as reformas curriculares que deveriam acontecer nos cursos de graduação em Educação Física. Essas discussões se estenderam até final dos anos 80.

Para Manoel e Tani (1999), em estudo sobre a implantação no curso de graduação da Escola de Educação Física da USP (EFEUSP), a necessidade de transformação do curso de Licenciatura em curso de Bacharelado começou a ser discutida entre 1983 e 1984.

[...] como era de se esperar, a idéia foi recebida com grande resistência, pois não se tratava apenas de uma mudança de nomenclatura, mas de uma filosofia acerca da preparação profissional. Não seria exagero dizer que àquela altura a proposta de criação do curso de bacharelado implicava uma ruptura com uma tradição de 50 anos (MANOEL; TANI, 1996, p.16).

No embate que se travou nos anos seguintes acabou prevalecendo à idéia inovadora que foi grandemente influenciada pelo projeto de lei que resultou na resolução nº. 03/87 do Ministério da Educação e Desportos, criando o curso de Bacharelado com duração mínima de quatro anos. Assim, as inovações que o curso de graduação da EFEUSP buscou implementar

- duração de oito semestres e criação do Bacharelado - acabaram por se tornar obrigatórias em todo território nacional (MANOEL; TANI, 1999).

Para Silva e Carneiro (2006), em 1987 a mudança da legislação educacional passa a permitir a oferta diferenciada de cursos discriminando as figuras do professor de Educação Física e do profissional de Educação Física, respectivamente formados pelos cursos de licenciatura e bacharelado. Afirmam ainda que, no entanto, ainda que esta distinção existisse em tese, na prática do desenvolvimento foi passível de críticas e Mariz de Oliveira (1988), informava que, segundo dados levantados nesse período, já se mostravam o desinteresse dos egressos dos cursos de Educação Física, para a atuação na escola.

Esse desinteresse nos leva a pressupor que a baixa remuneração salarial para ministrar aulas no contexto escolar e a oferta de outros serviços especializados em academias, clubes, hotéis, etc., sejam as causas principais.

Mesmo com a resolução nº. 03/87, de junho de 1987 do Conselho Federal de Educação - MEC, criando o Curso de Bacharelado com duração de quatro anos, o Curso de Educação Física da Unioeste levou alguns anos para implantá-lo, e quando efetivou o curso, seu início se deu paralelo ao de Licenciatura.

Para Manoel e Tani (1999) num aspecto a resolução nº. 03/87 foi infeliz: ela deu continuidade à ambigüidade, ao permitir que os Cursos de Bacharelado e Licenciatura fossem equivalentes.

Neste período, as Universidades brasileiras UNICAMP, UNESP e USP, já haviam estruturado os cursos separadamente, enquanto o Curso de Educação Física da Unioeste justificava a demora de implantação do Bacharelado, devido às escolas atenderem a demanda de profissionais que se formavam, e que a cultura de atividades em academia na região, ainda não tinha se manifestado a ponto da necessidade de formar o bacharel em Educação Física e Esportes. Para Carmo (1987) a formação do profissional de Educação Física passou a ser o centro das discussões com a implantação desta resolução que extinguiu o currículo mínimo, orientou a organização do currículo pleno por campos de conhecimento, bem como proporcionou dois tipos de titulação: licenciado e bacharel.

Para Tojal (2000), graças a essa resolução, foi oportunizada a criação da Formação do Bacharel em Educação Física no Brasil, o que veio lhe dar o Status de Carreira Acadêmica.

As mudanças efetivas no mercado de trabalho, conjuntamente com ampliação dos conhecimentos acadêmicos sobre a população a quem se destinam os serviços profissionais de Educação Física nos anos 80, levaram a uma gradativa tomada de consciência no sentido das possibilidades de atuação desse profissional extrapolar em muito as ocupações tradicionais na

área, como professor de Educação Física na escola, ou como técnico esportivo (MANOEL; TANI, 1999).

Barros (1996) cita que até 1987 só era possível a existência de cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil e isto explica porque o surgimento e desenvolvimento da profissão em Educação Física tem tido a instituição escolar como referência, pois as oportunidades de emprego estavam diretamente relacionadas ao desenvolvimento do sistema escolar.

Com o surgimento de oportunidades de emprego em outros setores abstraídos do contexto escolar, este avanço foi considerado positivo, pois,

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

Para Taffarel (1998) as alterações no currículo de graduação em Educação Física, em muitas Universidades, só foram implementadas no início da década de 90, no entanto, dez anos passados já foram suficientes para que, internamente, os que fazem os cursos de formação em Educação Física sentissem a necessidade de alterações.

Estas alterações se referem à distribuição das disciplinas na grade curricular, e que, se os cursos de licenciatura já vinham sofrendo críticas com relação à formação destes profissionais, com a inclusão do curso de bacharelado, isto só fez aumentar as dúvidas com relação à formação também deste profissional.

Para suprir esta demanda, foram incluídas no currículo dos cursos de Licenciatura Plena, diferentes disciplinas de fundamentação e de intervenção e para Taffarel (1998) esta incorporação acarreta a descaracterização da especificidade de licenciatura plena, ao mesmo tempo em que não possibilita uma consistente formação das competências específicas requeridas para a atuação profissional nos diferentes campos de trabalho fora do âmbito escolar,

[...] no entanto, a crítica feita à concepção curricular da licenciatura, também passou a ser válida para a concepção curricular de bacharel. Isto porque, para o profissional da Educação Física, o mercado de trabalho não-escolar tem se ampliado, exigindo qualificações específicas e diferenciadas e o currículo de formação do bacharel (especialistas, no caso específico da Educação Física), não tem dado conta desta formação (TAFFAREL, 1998, p.40).

Assim, mesmo com estas severas críticas no interior da área em relação a esse modelo de formação, o curso de Educação Física implantou o 3º Projeto Político Pedagógico

no ano de 1997, manteve-se o Curso de Licenciatura e foi implantado o Curso de Bacharelado, os quais passaram a funcionar conjuntamente.

A implantação foi realizada gradativamente ao longo dos quatro anos (1997, 1998, 1999 e 2000) e começou a funcionar da seguinte maneira: O Currículo que está em vigor desde 1997, concede aos alunos matriculados dentro deste regime, o direito ainda de cursar os 3 anos de núcleo comum juntos + 1 ano de licenciatura e ou + 1 de bacharelado, até 2009.

No decorrer desse processo de implantação, houve a necessidade da readequação de disciplinas e carga horária e no ano de 1998 por decisão do Colegiado de Educação Física e aprovado nas demais instâncias da Universidade, o curso passou a ser integral, funcionando nos períodos matutino e vespertino. Referente às disciplinas a serem cursadas, ficou estabelecido que os alunos matriculados fizessem as mesmas durante os 03 primeiros anos do curso, denominadas de núcleo comum, depois se separam de acordo com sua opção de curso.

No 4º ano os alunos que optaram pelo Curso de Licenciatura deverão cursar obrigatoriamente as seguintes disciplinas:

Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio, Seminários de Monografias, Prática no Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries), Prática no Ensino Médio (Estágio Supervisionado no Ensino Médio), Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem) e Lazer e Recreação.

Os alunos que optaram pelo Curso de Bacharelado, deverão cursar: Biomecânica, Medidas e Avaliação em Educação Física e Esportes, Seminário de Monografia, Prática de Estágio Supervisionado em Educação Física e Esportes, Metodologia do Treinamento Desportivo, Atividades em Academias, Nutrição Aplicada a Educação Física e Esportes e Lazer e Recreação (PPP, 1997).

Para obter o título de Licenciatura e Bacharelado, o aluno poderá cursar o 4º ano de Licenciatura e no 5º ano cursar o Bacharelado ou vice-versa. Somente terão direito a esta titulação, os alunos que ingressaram na Universidade antes do ano de 2005.

4.3.1 Perfil do Egresso estabelecido pelo Curso de Educação Física da Unioeste

O 3º Projeto Político Pedagógico apresenta o Perfil do Egresso de Educação Física, e cita quais as aptidões inerentes em relação ao Profissional de Educação Física formado pelo curso. Consta neste Projeto Político Pedagógico, vigente entre os anos de 1997 a 2005

(finalizando em 2009) que, para exercer suas funções profissionais na área da Educação Física (Motricidade Humana), o graduado, tanto o Bacharel como o Licenciado, deverá:

- Ser um profissional egresso de uma formação abrangente, com um forte embasamento crítico.
- Ser um profissional consciente e competente, com visão crítica da história e das questões brasileiras.
- Identificar o processo de crescimento e desenvolvimento do ser humano e sua relação com as questões de ensino-aprendizagem, numa perspectiva crítico-histórica, para efetivar propostas das atividades físicas e esportes onde estejam presentes os princípios de transformação e emancipação.
- Dominar as dimensões política, epistemológica e profissional constantes de sua formação acadêmica, bem como ter competência técnica e habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas adequadas aos vários segmentos do ensino formal e não formal, bem como programar atividades esportivas educativas, lúdicas, de lazer e competitivas.
- Ter condições para aquisição de conhecimentos e hábitos de estudo e de pesquisa sistemáticos (PPP, 1997).

4.3.2 Objetivos do Curso

Após a implantação do 3º Projeto Político Pedagógico, ficou estabelecido que o Licenciado na área de Educação Física (Motricidade Humana) deverá estar apto para:

- Identificar as concepções de corpo que estão presentes nas relações e no existir e coexistir do humano.
- Reconhecer a Educação Motora como ramo pedagógico das Ciências da Motricidade Humana (Educação Física).
- Colaborar para a reflexão crítica das concepções hoje presentes na pedagogia do movimento.
- Elaborar propostas pedagógicas em Educação Motora, que possam ser aplicadas em comunidades interessadas, em cooperação com outras áreas de produção de conhecimento.

- Discutir princípios de inter e transdisciplinaridade, bem como facilitar a participação da Disciplina Educação Física (Educação Motora) em projetos inter e transdisciplinares.
- Planejar, desenvolver e avaliar conteúdos da Disciplina Educação Física (Educação Motora) segundo as diversas formas de concepções pedagógicas (PPP, 1997).

O graduado (bacharel) na área da Educação Física e Esportes (Motricidade Humana) deverão estar aptos para:

- Reconhecer a área da Educação Física (Motricidade Humana) com sua área de produção de conhecimento que deve ser realizada de forma radical, com rigor e sempre contextualizada.
- Identificar as concepções de corpo que estão presentes nas relações do homem moderno, que interferem na estrutura hominal e no existir e coexistir do humano.
- Contribuir para a efetivação e evolução das pesquisas nas áreas de esportes, tempo livre, lazer, corporeidade, atividades físicas adaptadas, biomecânica do movimento, crescimento e desenvolvimento, ergometria, dentre outras relacionadas, com a área da Educação Física (Motricidade Humana).
- Planejar e desenvolver propostas políticas de esportes e lazer, junto a organismos governamentais, desde o âmbito federal até o municipal.
- Implementar projetos de esportes e lazer para as mais variadas faixas etárias e segmentos populacionais.
- Programar atividades físicas, esportes, lazer para as comunidades das mais diferentes características, como: sociedade de bairros, clubes esportivos e recreativos, empresas, associações sindicais, e outras (PPP, 1997).

4.4 4ª Fase – Separação dos Cursos a Partir de 2006

Mesmo não sendo nosso objeto de investigação, optamos por tecer alguns comentários em relação à separação dos cursos de Educação Física.

No início do ano de 2006 é implantado o quarto e quinto PPP, dividindo os Cursos de Licenciatura e Graduação (antigo bacharelado). São estabelecidos dois cursos separadamente, cada qual com um Projeto Político Pedagógico, específico para cada formação.

As resoluções básicas, Diretriz Curricular Nacional dos Cursos de Educação Física, pareceres e Legislação que regulamentam a profissão junto ao Conselho Nacional de Educação, bem como as resoluções internas da Unioeste cumpridas, são apresentadas neste PPP (2006), da seguinte forma:

- Pareceres n^{os} 09/2001, 27/2001 e 28/2001 do Conselho Nacional de Educação orientação para os cursos de Formação de Professores para Educação Básica.
- Resoluções 01/2002 e 02/2002 do Conselho Nacional de Educação – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação de Professores para Educação Básica.
- Resolução n^o 028/2003 – COU – Aprova o Regimento da UNIOESTE.
- Resolução n^o 003/2003 – CEPE – Aprova as Diretrizes para cursos de Graduação da UNIOESTE.
- Resolução n^o 07 CNE, de 31 de março de 2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena.
- Parecer n^o 058/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física.
- Resolução 177/2002 – CEPE – Aprova regulamento de reformulação de Projetos Pedagógicos.

A resolução CNE/CP 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, de graduação plena. Ela confere um tempo para os cursos se adaptarem e em seu artigo 15, os cursos de formação de professores para a educação básica em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

No § 1^o, aparece que nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas e no § 2^o, os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Com bases nestas diretrizes, então, ocorre a divisão da graduação, antigo bacharelado segundo a resolução 03/87, e licenciatura, passando o Curso de graduação da Unioeste a

funcionar no período noturno e o de licenciatura no período matutino e vespertino, ou seja, em turno integral.

O número de vagas estipulado no vestibular para ingressar em ambos os cursos diminuiu para 25. A carga horária do curso de licenciatura é estipulada em 3498 horas/aulas, e o tempo de integralização máximo de 06 anos e mínimo de 04 anos.

A justificativa para separação dos cursos e uma nova filosofia é apresentada neste PPP (2006), atribuindo que durante os anos do currículo em vigor, houve a preocupação de avaliá-lo, buscando subsídios com formandos, docentes e campos de estágio.

Consta ainda que, verificaram-se a necessidade de incluir alguns conhecimentos e de excluir ou abrandar outros e discutiu-se também o processo de ensino/aprendizagem com os docentes e propuseram-se mudanças de atitudes, baseadas em teorias humanistas.

Recentes estudos e abordagens em relação à Educação Física Escolar fizeram com que se repensasse não só os conhecimentos a serem ministrados, mas também todo processo pedagógico envolvido. A inclusão e a cooperação, por exemplo, receberam novas ênfases em toda a atividade escolar da área, abandonando-se a idéia da exclusão e competição, que era uma situação normalmente encontrada. Desta forma, novas visões em relação ao ser humano e ao mundo influenciaram a Educação, e necessitou-se rever o papel das licenciaturas (PPP, 2006).

Assim, o Conselho Nacional de Educação, em 2002, formulou as novas diretrizes para os cursos de formação de professores para a educação básica (Licenciaturas).

Nessas diretrizes, os cursos devem ter 400 (quatrocentas) horas de "Práticas como componente curricular" e aumentar de 300 (trezentas - LDB) para 400 (quatrocentas) as horas destinadas aos estágios curriculares. A carga horária mínima dos cursos de licenciatura deve ser de 2800 (duas mil e oitocentas) horas e os discentes devem comprovar o mínimo de 200 (duzentas) horas como atividades acadêmicas complementares.

Consta neste PPP (2006) de licenciatura, que essas mudanças foram contempladas e como este não se orienta pelo fixismo, será constantemente avaliado, podendo ser modificado, e ainda que, em relação ao campo de atuação do profissional de Educação Física, salienta-se que é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento humano intencional, através de atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais, tais como: ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação, dentre tantas outras.

Este campo é delimitado pela capacidade profissional de 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, do desporto e similares. Deverão, igualmente, ser consideradas as características regionais e os diferentes interesses identificados com o campo de atuação profissional (PPP, 2006).

Em relação ao novo perfil do profissional que se busca formar no curso de Educação Física, é salientado que ele corresponde a um profissional educador com forte caráter humanista, crítico e reflexivo, qualificado para o exercício profissional com base em princípios éticos e estéticos, integrado na diversidade a partir de um conjunto de missões pelas quais a educação deve organizar-se.

Deve contemplar igualmente a abrangência das funções de professor nos dias atuais, que anunciam uma nova cultura profissional, não se restringindo apenas à docência.

O processo formativo deverá acontecer em forma de aprendizagens fundamentais, que, ao longo da vida, serão muito importantes para o indivíduo:

- a. aprender a conhecer - que significa desenvolver competências e habilidades para adquirir os instrumentos da compreensão do mundo e da ciência através da observação, associação e expressão. A área da Educação Física Escolar é um meio rico para a pesquisa e o Curso oferece disciplinas que orientam e incentivam os discentes na busca do conhecimento com orientadores;
- b. aprender a fazer - significa demonstrar capacidade de interagir com o meio, realizando as ações necessárias e revelando articulação entre prática e conhecimento e entre qualidade e quantidade. Para as Licenciaturas esta é uma das orientações fundamentais, e o acadêmico, desde o início do Curso, através das PCCs, até o final, com os Estágios, é orientado em todas as situações necessárias neste processo de aprendizagem;
- c. aprender a viver juntos – demonstrar capacidade de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a construir coletivamente, uma vez que a educação é um fenômeno essencialmente coletivo, bem como o esporte, a recreação e o lazer também o são. Essa é uma das mudanças necessárias no comportamento do ser humano. Os discentes do Curso, através de várias atividades, são incentivados a trabalhar coletivamente. A cooperação está

presente no pensar pedagógico atual da Educação Física, traduzidos na idéia da necessidade do outro para realização de brincadeiras e jogos, isto é, jogamos com o outro e não contra o outro. As “regras de convivência” necessárias para o agir pedagógico são colocadas como condição anterior às atividades desenvolvidas com qualquer grupo de pessoas;

- d. aprender a ser – significa compreender a importância de desenvolver-se como uma pessoa crítica e autônoma, formulando seus próprios juízos e valores. Na educação atual considera-se como conteúdo (conhecimento) normas, procedimentos, valores e atitudes. A postura de Educador exige, muitas vezes, mudanças no comportamento dos discentes que freqüentam o Curso. Procura-se estimular desde o início esta postura, fazendo ver aos acadêmicos as implicações de determinados comportamentos em relação aos seus alunos futuros. Isso desde trejeitos até as idéias democráticas. As PCCs – prática como componente curriculares, também ajudarão muito os acadêmicos a observarem as realidades existentes e dessa forma fazer uma reflexão crítica do encontrado e rever valores (PPP, 2006).

O PPP (2006) do Curso de Educação Física em Licenciatura da Unioeste, proposto para esse novo século (XXI), objetiva em sua dimensão formadora, garantir a qualidade e relevância no preparo dos profissionais comprometidos com a construção de valores que resgatem o humano, que possibilitem o surgimento de uma sociedade nova, na perspectiva de um futuro melhor, mais solidário e humano.

O Curso de Educação Física sugerido pelo colegiado na licenciatura, tem como pressuposto possibilitar aos egressos atuar em todos os níveis da Educação Básica e também na educação informal.

O curso de graduação em Educação Física da Unioeste, denominado anteriormente de Bacharelado, está formatado para assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Consta igualmente neste PPP (2006), que 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 à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural, e deverá atuar no âmbito do treinamento de alto rendimento das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um

estilo de vida fisicamente ativo e saudável, e neste contexto, a compreensão da Educação Física se dá como área do conhecimento, cuja orientação central é a educação para o esporte, para a saúde e qualidade de vida.

As mudanças curriculares do curso de licenciatura cumprem a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 ^(*), que estabelece:

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 garanta, 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 aos 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Estas mudanças são contempladas nas estruturas curriculares - currículo pleno do curso de licenciatura e observa-se que este, sofre um desdobramento das áreas/matérias em disciplinas, mas é mantida a base do currículo anterior. A Carga horária do curso de Licenciatura passa para 3298 horas/aula, somando mais 68 horas/aula de formação independente e mais 200 horas/aula de Atividades Acadêmicas Complementares (mínimo 5%), perfazendo um total de geral de 3498 horas/aula, como citado anteriormente.

São incorporadas neste projeto as Práticas como Componentes curriculares e as disciplinas optativas e independentes. A carga horária total das Práticas como Componente Curricular (PCC) foram estruturadas com um número de 405 horas/aulas, distribuídas nas disciplinas. As disciplinas de 68 h/a terão 10 horas de PCC, e as de 102 h/a, 15 horas.

O Colegiado do Curso de Educação Física entendeu que nas disciplinas de Prática de Ensino e Seminário de Monografia não há necessidade das PCCs, porque já contemplam essa prática. As disciplinas Optativas e a Independente, oferecidas no ano, serão definidas pelo Colegiado de Curso de Educação Física no final do ano letivo anterior, conforme o anexo da

^(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Resolução nº 177/2002, de 18/11/02. A disciplina de Formação Independente poderá ser cursada em qualquer curso da Universidade, de acordo com o interesse do aluno (PPP, 2006).

A trajetória histórica do curso de Educação Física da Unioeste é marcada desde o seu início de funcionamento no ano de 1984 até o momento, por avanços significativos em relação ao cumprimento de resoluções e outras normatizações dos órgãos governamentais que regulam esta profissão. Observa-se da mesma forma, uma constante preocupação pelos coordenadores e professores em cumprir tais determinações e corrigir os erros cometidos no passado, impostos pelas resoluções 69/69 e 03/87 que causaram um desvirtuamento do papel desempenhado pelo profissional em Educação Física.

O cumprimento destas resoluções causou historicamente para os cursos de Educação Física no Brasil, prejuízos que já estão sendo retificados com as novas resoluções implantadas recentemente e com a separação definitiva dos cursos de licenciatura e graduação, embora ainda, prevaleça a dúvida se este modelo de formação poderá, de fato trazer uma melhora gradativa na formação desse profissional. Futuramente as pesquisas nos darão estas respostas, pois temos que observar também, que o impacto proporcionado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de nível superior no ano de 2002 especificamente para a formação de professores, afetou a formação de profissionais de Educação Física, e ainda não foi metodicamente ponderado e avaliado no contexto nacional.

Além do mais, historicamente, buscar entender novos modelos educacionais que vem sendo colocados em prática é uma constante na área de Educação Física, pois a formação profissional não se reduz apenas na elaboração de uma determinada grade curricular, ou a separação de cursos, ela implica num aprofundamento filosófico do curso, do corpo de conhecimento de seus professores responsáveis pela formação de futuros profissionais, do projeto político pedagógico que esta instituição tem para oferecer para seus educandos, e principalmente em relação ao perfil de profissional que se almeja constituir, que pedagogo ou educador este curso se propõe a lançar no mercado de trabalho.

Isso implica em desvendar os significados que o sujeito que passou por este processo, neste caso o egresso, atribui à sua formação e os aspectos geradores que o transformaram em um educador e que vem influenciando em sua prática.

Além disso, a Universidade deve ter clareza do profissional que se pretende formar e, aos formadores de profissionais do curso de Educação Física da Unioeste, também cabe esta parcela de responsabilidade, pois são os mesmos, com uma ou outra modificação, cujo encargo também surge como um fator determinante.

Não adianta somente, adequar grades curriculares, cumprirem as legislações e diretrizes dos órgãos governamentais, é necessário ainda, ter consciência do perfil profissional que o curso tem como meta dispor para a sociedade. Para Manoel e Tani (1999) a preparação profissional não se restringe à implementação de uma determinada grade curricular, ela implica uma filosofia acerca dessa preparação e depende, antes de mais nada, de uma clara definição do perfil profissional da pessoa que se quer formar.

Além disso, como afirma Oliveira (2006, p. 27), "há necessidade de aproximação real das IES com a escola, ou seja, formar para o chão da escola", para desta forma, avançarmos e corroborar para a consolidação deste profissional como educador.

Obviamente, a formação profissional em Educação Física está permeada por vários aspectos, que não se reduz aos anos em que este profissional passou nos bancos universitários, ela está vinculada aos interesses que este professor apresenta em aperfeiçoar seus estudos, as responsabilidades para com a área, ao enfrentamento dos problemas educacionais que passamos, ao descaso do governo para uma melhora da qualidade de nossa educação, as condições de trabalho, salários dignos e outros.

No entanto, este tipo de investigação poderá explicar e contribuir, neste ponto específico, para entendermos e sanarmos algumas dúvidas que estão provocando estas discussões no interior da área de Educação Física, em particular no Curso de Educação Física da Unioeste.

Para isso, nos dispusemos a realizar esta pesquisa, dar voz a este egresso, ouvi-lo e investigar o seu pensamento.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

5.1 Caracterização do Estudo

A complexidade em caracterizar este estudo, que se aproximasse da compreensão do problema, tornou-se evidente devido às várias formas de classificação apontadas na literatura da área, mas tínhamos a convicção de que não se tratava de uma investigação científica apoiada em aspectos quantitativos.

A pesquisa experimental clássica, pautada nestes aspectos, tem proporcionado avanços e estudos significativos para nossa área e merece todo o respeito da comunidade acadêmica, contudo, ao aprofundarmos as questões inerentes a esta investigação e, ao adentrarmos no universo da formação e atuação do profissional em Educação Física da Unioeste, compreendemos que não tínhamos a intenção de saber quantas disciplinas cursadas pelo egresso do curso foram importantes para sua atuação como professor na escola; se um determinado número de aulas desenvolvidas em seu estágio foi suficiente para desempenhar sua função na escola; se a carga horária da grade curricular do curso deveria ser maior ou menor; se sua carga horária na escola o impede de aperfeiçoar-se, ou seja, quantificar os dados após a investigação como é feito na pesquisa quantitativa.

Este estudo requeria um tratamento científico diferenciado, pois para Lefèvre e Lefèvre (2005), quando se deseja pesquisar o que pensa, ou sente uma determinada coletividade sobre um dado tema, o modo habitual de realizar essa pesquisa implica decompor o tema em uma série de questões fechadas com alternativas de respostas, ou seja, utilizar o esquema das pesquisas chamadas quantitativas.

Para os mesmos autores, este tipo de esquema é utilizado, pois se acredita que uma (*verdadeira*) pesquisa sobre o pensamento coletivo deveria ser quantitativa, ou seja, pertencente àquela classe de pesquisa que deve ter sempre por objetivo verificar *quanto ou em que proporção um determinado* atributo está presente na população pesquisada.

A pesquisa que se apóia em dados quantitativos é denominada de experimental ou clássica e para Thomas e Nelson (2002) é um tipo de pesquisa que envolve a manipulação de tratamentos como uma tentativa de estabelecer relações de causa e efeito e o pesquisador pode manipular os tratamentos para provocar os acontecimentos das coisas.

Contudo, como apontamos anteriormente, embora reconheçamos o valor da pesquisa experimental clássica, acreditamos que, este não seria o caminho metodológico a ser seguido

e, ela não responderia às nossas inquietações, pois o contato direto procurando conhecer o pensamento dos egressos, ou melhor, uma aproximação maior com os sujeitos envolvidos na pesquisa, nos proporcionaria maior apreensão e bases para entender o que realmente era significativo para ele, em relação à sua formação.

Além disso, o formato da pesquisa quantitativa aplicado para este estudo segundo Lefèvre e Lefèvre (2005) é inadequado quando o objeto de estudo é o pensamento coletivo, porque não permite uma correta apreensão desse pensamento como objeto de investigação, e ainda, no quadro da pesquisa tradicional, de base puramente quantitativa, o objeto: *pensamento* fica severamente deformado na medida em que, para se enquadrar nos moldes quantitativos, precisa ser previamente reduzido à escolha (forçada) de uma alternativa de resposta dentro de um rol de alternativas arbitrariamente prefixadas, para que as mesmas escolhas por indivíduos diferentes possam ser somadas.

Então, procurando manter o rigor científico que é exigido em toda pesquisa científica, para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, caracterizando-o como um Estudo de Caso com enfoque descritivo utilizando-se de uma análise documental dos Projetos Políticos do Curso de Educação Física da Unioeste e aplicação de entrevistas dos egressos formados em um determinado período por esta instituição.

Em relação à pesquisa qualitativa pode-se dizer que sua utilização no campo da sociologia e antropologia e outras áreas, têm propiciado uma relação mais próxima entre o pesquisador e o os sujeitos a serem investigados, ou seja, acreditamos que esta relação permitiu um avanço nas ciências sociais, pois este contato direto, ouvindo o discurso do sujeito, trouxe respostas para situações que não eram possíveis de se detectar por outros meios. Para Thomas e Nelson (2002) os pesquisadores em educação se engajaram a mais tempo nos métodos qualitativos e, muitos nomes são dados a este tipo de pesquisa (etnográfica, naturalista, interpretativa, fundamentada, fenomenológica, subjetiva, observação participativa). Estes mesmos autores escrevem que, as características básicas da pesquisa qualitativa incluem: observação longa e intensiva e entrevistas extensivas em um ambiente natural; registro preciso e detalhado do que aconteceu no ambiente por meio de notas de campo, fitas de áudio, videoteipes e outros tipos de evidência documentada; interpretação e análise de dados, por meio de utilização de descrição rica, narrativas interpretadas, citações diretas e outros, usualmente descritivas.

Outro aspecto significativo que nos fez seguir este caminho metodológico é que, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005) quando se quer conhecer o pensamento de uma

comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar, antes de mais nada, uma pesquisa qualitativa já que, para serem acessados, os pensamentos, na qualidade de expressão de subjetividade humana, precisam passar, previamente pela consciência humana e tal acesso só pode se dar através de pesquisas qualitativas, de base indutiva, capazes de recuperar e resgatar os pensamentos contidos nessa consciência.

Como esta pesquisa está direcionada para conhecer o pensamento dos egressos formados pelo curso de Educação Física da Unioeste, acreditamos que as bases da pesquisa qualitativa nos aproximaria mais do nosso objeto de estudo. Lefèvre e Lefèvre (2005) escrevem ainda que, tais pesquisas têm como objetivo a geração ou reconstrução de qualidades, como é o caso do pensamento coletivo. Estes mesmos autores advogam ainda que, o pensamento coletivo precisa ser sempre pesquisado qualitativamente, justamente porque ele é uma variável qualitativa que, ao contrário de variáveis quantitativas como peso, altura, renda etc., não são pré, mas pós construídas.

Além desta abordagem qualitativa, caracterizamos esta investigação como um *Estudo de Caso único* (Yin, 2005), pois, foi investigado um grupo exclusivo de egressos formados em uma única instituição de ensino em um mesmo período, que segundo Thomas e Nelson (2002), neste tipo de estudo o pesquisador esforça-se por uma compreensão de uma única situação ou fenômeno.

Como foram realizados uma análise documental dos PPPs da instituição pesquisada, conjuntamente com a utilização de entrevistas para o levantamento de dados, utilizaremos de técnicas diferenciadas de análise, que para Yin (2005) pode ser caracterizado como um projeto de caso único.

A elaboração de uma pesquisa baseada no método de estudo de caso começa na montagem do projeto de pesquisa que futuramente será desenvolvido, e quanto a este aspecto, quando iniciamos a elaboração do projeto de pesquisa, já deduzimos que este seria um estudo de caso, pois o formato de pesquisa a ser elaborado nos conduzia para este caminho e segundo Yin (2005) definir as questões de pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de caso.

Então, a partir da elaboração do projeto de pesquisa idealizado para este estudo, já definimos a questão que nos causava certa inquietação em relação ao caso da Unioeste, que foi descrita da seguinte forma:

- A formação em licenciatura oferecida pelo Curso de Educação Física da Unioeste e o Projeto Político Pedagógico tem atendido as necessidades do egresso para atuar na escola?

Ao caracterizar esta investigação como um Estudo de Caso, o caso da Unioeste, percebeu-se durante a configuração da trajetória metodológica que este seria um aspecto um tanto quanto desafiador, visto que, este tipo de estudo ainda é passível de críticas no meio acadêmico.

Então, nos apoiamos em Yin (2005) que escreve que, não obstante, o estereótipo dos estudos de caso continua a ser utilizado de forma extensiva em pesquisa nas ciências sociais - incluindo as disciplinas tradicionais (psicologia, sociologia, antropologia, história e outras) e as áreas com orientação prática, como planejamento urbano, trabalho social, educação e outros, afirmando ainda que também é um modelo freqüente para a pesquisa de teses e dissertações em todas as disciplinas e áreas.

Quando iniciamos a leitura sobre o estereótipo de pesquisas amparadas no estudo de caso, observamos o seguinte questionamento feito por Yin (2005): Se os estudos de caso apresentam sérias fragilidades, por que os pesquisadores continuam a utilizá-lo?

De fato, temos observado um aumento significativo em relação à preferência por este modelo de estudo na área de Educação Física, que seguem regras rígidas estabelecidas para a utilização deste tipo de pesquisa, e que não o utilizam somente na coleta de dados, mas, em toda a trajetória de pesquisa, desde a montagem do projeto de pesquisa até a apresentação de resultados.

Estes aspectos ofereceram uma base sólida para empreendermos nossa pesquisa e, mergulhamos nos principais pontos que caracterizam a montagem de um protocolo de pesquisa apontado pelo autor.

Outro aspecto que levantamos durante esta trajetória é que, necessitaríamos de uma base científica para uma pesquisa documental nos Projetos Políticos Pedagógicos da instituição que elegemos para elaboração do estudo, conjuntamente com a aplicação de entrevistas com os sujeitos pesquisados e descobrimos que o estudo de caso nos daria essa possibilidade.

Segundo Yin (2005) o poder diferenciador de um estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, análise de arquivos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional, ou seja, os dados para os estudos de caso podem basear-se em muitas evidências. O autor também propõe que, a utilização de várias evidências e não apenas uma, são extremamente importantes para realizar estudos de casos de alta qualidade, pois são fundamentais, e ajudarão o pesquisador a tratar dos problemas de validade do constructo e confiabilidade.

Para este mesmo autor, em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto na vida real.

Thomas e Nelson (2002) escrevem que, embora o Estudo de Caso consista em um exame detalhado e rigoroso de um único caso, a suposição fundamental é a de que este caso é representativo de muitos outros casos e, conseqüentemente, por meio do estudo aprofundado de um único caso, é alcançada uma compreensão maior sobre os casos similares.

Estes mesmos autores afirmam ainda que o Estudo de Caso não é confinado ao estudo de um indivíduo, mas pode ser utilizado em pesquisas que envolvem programas, instituições, organizações, estruturas políticas, comunidades e situações.

O Estudo de Caso pode ser dividido em três tipos:

- Estudos descritivos: Apresenta uma descrição detalhada dos fenômenos, mas não tenta testar ou construir modelos teóricos;
- Estudos interpretativos: Também empregam descrição, mas o maior foco é interpretar os dados para tentar classificar e conceitualizar a informação e talvez teorizar acerca dos fenômenos;
- Estudos avaliativos: Envolvem também descrição e interpretação, mas o propósito principal é utilizar os dados para avaliar o mérito e alguma prática, programa ou evento. A eficácia deste tipo de estudo de caso, conta com a competência do pesquisador para utilizar a informação disponível para fazer julgamentos (THOMAS. NELSON, 2002, p. 294-295).

Desta forma, podemos classificar este Estudo de Caso como um estudo descritivo, visando apresentar uma descrição detalhada e densa dos fatos que permearam o curso de Educação Física, a partir do olhar do egresso que concluiu seu curso dentro de um único modelo de formação adotado por esta instituição.

Segundo Thomas e Nelson (2002), a pesquisa que envolve o Estudo de Caso tem uma abordagem qualitativa, buscando um aprofundamento necessário para lidar com problemas críticos, estendendo a sua base de conhecimentos nos vários aspectos da educação, e especificamente da Educação Física. Os métodos de pesquisa qualitativos geralmente incluem "observações de campo, estudos de caso, etnografia e relatos narrativos" (LINN, 1986, apud THOMAS; NELSON 2002, p. 322).

Neste tipo de pesquisa, os mesmos autores citam que, tem como foco a "essência" do fenômeno a visão do mundo varia com a percepção de cada um, sendo altamente subjetiva. Os objetivos são primeiramente, a descrição, a compreensão e o significado, sendo que o

pesquisador não manipula as variáveis por meio de tratamentos experimentais, mas se interessa mais pelo processo do que pelo produto.

Thomas e Nelson (2002) afirmam ainda que o pesquisador é o principal instrumento para a coleta e análise de dados na pesquisa qualitativa, pois o pesquisador está interagindo com os sujeitos, e a sensibilidade e percepção do pesquisador é crucial na obtenção e no processamento das observações e respostas.

Assim, a partir de uma abordagem qualitativa, o Caso da Unioeste receberá um tratamento descritivo, para em seguida fazermos a análise das informações obtidas na coleta de dados. A pesquisa descritiva, segundo Thomas e Nelson (2002), é um estudo de status, utilizado amplamente na educação e nas ciências comportamentais e o seu valor está baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas e incluem a entrevista, o levantamento normativo, o estudo de caso, a análise de trabalho, a análise documental entre outros.

Outro aspecto levantado por Yin (2005) em relação ao Estudo de Caso é que da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações e universos e, que nesse sentido, não representa uma "amostragem", e ao fazer isso, seu objetivo é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística).

Assim, a partir destas colocações iniciamos nosso protocolo de investigação, com vistas a estabelecer procedimentos sistemáticos confiáveis para atingir nosso objetivo de estudo. Para Yin (2005) o protocolo de pesquisa é uma das táticas principais para aumentar a confiabilidade da pesquisa de Estudo de Caso em qualquer circunstância e, contém os procedimentos e regras gerais que devem ser seguidos ao utilizar este instrumento. Ao mesmo tempo, observamos outros estudos recentes baseados nesta técnica de pesquisa, que apresentam este protocolo de estudo, dos quais destacamos a investigação desenvolvida por Vecchi (2006), em que são desenvolvidos vários estudos baseados na técnica de estudo de caso.

O protocolo estabelecido para investigar os projetos políticos do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, seguiu os seguintes princípios:

- 1) objetivo do protocolo;
- 2) procedimento da coleta de dados;
- 3) esboço do relatório do estudo de caso;
- 4) questões do estudo de caso.

5.2 O Caso da Unioeste

5.2.1 Projetos Políticos do Curso de Educação Física-Unioeste

Além de esta investigação centrar-se especificamente nos egressos formados neste mesmo período, para maior compreensão do Caso da Unioeste, também foram analisados todos os Projetos Políticos Pedagógicos que estiveram vigentes no curso de Educação Física, dando uma atenção especial ao Projeto Pedagógico a que estes egressos foram submetidos no período de sua formação.

A descrição dos projetos políticos pedagógicos elaborados para o funcionamento do curso de Educação Física da Unioeste, foi incorporada na Revisão de Literatura desta pesquisa e são apresentados no capítulo IV.

PROTOCOLO DE ESTUDO

Foram estabelecidos os seguintes critérios para montagem deste protocolo de estudo, pautados em Yin (2005, p.93):

A. Introdução ao estudo de caso e objetivo do Protocolo

A1. Quais foram os procedimentos utilizados para a implantação do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná?

Quantos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) foram implantados desde o ano de 1984 até o ano de 2006, e quais as características apresentadas nestes projetos do curso?

Como foi construído o PPP a partir da implantação do curso de bacharelado conjuntamente com o curso de licenciatura entre os anos de 2000 a 2005?

Como foi construída a grade curricular durante este período, em relação à carga horária, rol de disciplinas e disciplinas de aprofundamento de conhecimento?

B. Procedimentos da coleta de dados

B1. Visita ao curso de Educação Física da Unioeste com intuito de apresentar o objetivo desta pesquisa ao coordenador do curso e solicitar autorização (Apêndice B) para ter acesso a todos os documentos arquivados.

B2. Após ser concedida a autorização, foi elaborado um plano de visitas para verificar os locais onde os documentos estavam disponibilizados (arquivos em CDs, arquivos

no computador do curso, visita a sala de arquivos de documentos escritos). A partir disso foi efetuado o levantamento para posterior descrição e análise de todos os Projetos Políticos Pedagógicos, grades curriculares, resoluções, portarias, atas e demais documentos relacionados à implantação e funcionamento do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Paraná – Unioeste, desde o seu início de funcionamento até os dias atuais.

B3. Identificação dos documentos e levantamento de documentos oficiais dos órgãos governamentais, incluindo as resoluções, pareceres, portarias, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a que fora submetido o curso de Educação Física para efetivação de sua implantação.

Os documentos foram descritos e analisados com base em Yin (2005) e amparados em Marconi e Lakatos (1996) que tratam de técnicas para análise documental.

C. Esboço do relatório do estudo de caso

C1. Após a descrição dos documentos em especial os Projetos Políticos Pedagógicos do curso, apresentamos o resultado obtido no corpo desta pesquisa, no capítulo Formação do Profissional em Educação Física na Unioeste.

D. Questões do estudo de caso

D1. Foram realizadas leituras pertinentes à formação e atuação profissional em Educação Física, principalmente em relação às resoluções 69/69 e 03/87 que influenciaram a criação de cursos de Educação Física no Brasil e críticas de especialistas em relação a estas resoluções.

D2. Foram realizadas leituras que tratam da formação de professores no Brasil em âmbito geral, destacando as questões significativas que estão sendo discutidas em relação ao objetivo deste estudo.

D3. A partir destes estudos foram levantados os principais pontos que tratam do tema associando-os à implementação e funcionamento do curso de Educação Física da Unioeste. Além de apresentar todos os aspectos que marcaram a trajetória do curso de Educação Física da Unioeste, foi dada uma atenção especial ao período entre 2000 e 2005, anos em que se formaram os sujeitos entrevistados.

Para obter este propósito e manter um rigor na execução do protocolo de estudos, em relação aos documentos pesquisados no curso de Educação Física da Universidade Estadual

do Oeste do Paraná, a trajetória metodológica obrigatoriamente percorreu os seguintes caminhos:

Para o levantamento dos documentos do item B2, foi solicitada à coordenação do curso de Educação Física da Unioeste, conforme Apêndice B, acesso livre a todos documentos disponibilizados no arquivo do curso, onde estão armazenados todos os projetos políticos pedagógicos, bem como as atas, relatórios, ofícios que continham informações pertinentes, que poderiam auxiliar no desenvolvimento do estudo.

Além dos documentos específicos do curso, também foram selecionados os documentos exigidos e expedidos para a implantação do curso, que estavam disponíveis no arquivo.

Em relação à documentação do item B3, foram selecionados, documentos expedidos pelos órgãos governamentais, bibliografias, teses, dissertações e artigos que tratam do tema e, após a seleção deste material procurou-se identificar quais documentos eram pertinentes para os objetivos de estudo do projeto, com o propósito de iniciar a fase de descrição.

Após a seleção destes documentos, iniciamos a fase de descrição dos principais elementos que constituíram a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Educação Física da Unioeste, relacionando-os com as bibliografias, artigos, monografias, teses que tratam do tema, e principalmente com os documentos elaborados pelos órgãos governamentais, ou seja, procurou-se estabelecer uma relação entre o processo histórico do curso e as normatizações a que o curso fora submetido, desde a sua criação até os dias atuais.

Apesar deste estudo estar direcionado a um período específico de funcionamento do curso, optou-se em realizar um estudo mais aprofundado, desde sua criação, pois acreditamos que estes dados poderiam fornecer uma base maior para a compreensão e análise de toda a trajetória do curso e, especificamente, melhorar nossa apreensão do objeto específico de nossa investigação.

Desta forma, podemos considerar que a investigação realizada nos PPPs que foram apresentados no corpo deste trabalho, nos fornecerá elementos para uma posterior análise, e nos aproximar dos objetivos desta pesquisa.

Para elaborarmos esta descrição dos PPPs da Unioeste, procuramos nos apoiar em alguns autores que a classificam como análise documental, como é o caso de Yin (2005, p. 112) que escreve que, "devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados ao realizar estudos de caso" e que buscas sistemáticas por documentos são relevantes e importantes em qualquer planejamento para a coleta de dados.

Thomas e Nelson (2002, p. 35) afirmam que

[...] sob alguns aspectos, **análise documental** ou **de conteúdo**, poderá ser classificada sob pesquisa analítica, porque esta é utilizada em revisões de literatura, estudos históricos e outras áreas. Todavia, a forma de análise documental incluída na pesquisa descritiva é direcionada principalmente ao estabelecimento do status de certas práticas; áreas de interesse; e a prevalência de certos erros. (grifo nosso)

Lakatos e Marconi (1992) escrevem que toda pesquisa implica o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregados.

Marconi e Lakatos (1996, p. 57) conceituam técnica como "um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar preceitos ou normas a prática. Toda ciência utiliza de inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos "

Os dois processos pelos quais se podem obter os dados são a documentação direta e indireta e a primeira constitui-se, em geral, no levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem, e a segunda serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas.

Segundo estas mesmas autoras, podendo constituir-se de material já elaborado ou não, divide-se em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias). Afirmam ainda que os documentos de fontes primárias são aqueles de primeira mão, proveniente dos próprios órgãos que realizaram as observações e englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica e assim, podem ser encontrados em arquivos públicos ou particulares.

Considerando que os documentos do curso de Educação Física da Unioeste foram construídos, elaborados por docentes do colegiado, a partir da construção do processo histórico do curso e proveniente dos fatos e acontecimentos que marcaram sua trajetória, sendo que, alguns contaram com a colaboração de especialistas de outras Universidades, principalmente o Projeto Político Pedagógico que demos maior ênfase, classificamos estes documentos como sendo secundárias, apesar de considerarmos que alguns documentos encontrados se caracterizassem como de fontes primárias, pois ainda não foram publicados nem divulgados em jornais, revistas e outros meios de comunicação escrita.

Porém, para uma sustentação científica desta classificação nos apoiamos em Marconi e Lakatos (1996) que escrevem ainda que, pode-se utilizar de três variáveis para a análise documental – fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas.

Como já nos referimos anteriormente, apesar de considerarmos alguns documentos deste estudo, de fonte secundária, e outros de fonte primária, optamos por realizar uma análise documental em todos os documentos, pois as variáveis apresentadas pelas autoras como fontes primárias ou secundárias, que caracterizam a pesquisa documental nos possibilitam classificar esta documentação dentro destes dois parâmetros.

Segundo Marconi e Lakatos (1996) a pesquisa documental pode ser feita no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois, e os documentos primários a serem analisados podem ser compilados na ocasião pelo autor que são: documentos de arquivos públicos; publicações parlamentares e administrativas; estatísticas (censos); documentos de arquivos privados, cartas, contratos. Os documentos compilados após o acontecimento podem ser: diários, autobiografias, relatos de visitas a instituições e relatos de viagens. Os documentos secundários transcritos de fontes primárias contemporâneas podem ser: relatórios de pesquisa baseados em trabalho de campo de auxiliares; estudo histórico recorrendo aos documentos originais; pesquisa estatística baseada em dados e outros.

Na pesquisa documental Marconi e Lakatos (1996), afirmam ainda que podem ser obtidas em outras fontes. Primárias: fotografias, gravações em fita magnética, filmes, gráficos, mapas e outras ilustrações feitas pelo autor. Em relação às secundárias, isto é, feito por outros, temos: material cartográfico, filmes comerciais, rádio, cinema e televisão.

Para Marconi e Lakatos (1996) as fontes dos documentos em arquivos públicos podem ser municipais, estaduais e nacionais e sua maior parte contém:

- a) Documentos oficiais, tais como: ordens, régias, leis, ofícios, relatório, correspondências, anuários, alvarás, etc
- b) Publicações parlamentares; atas, debates, documentos, projetos de lei, impressos, relatórios, etc.
- c) Documentos jurídicos, oriundos de cartórios: registros de nascimento, casamentos, testamentos, etc.

Em relação aos tipos de documentos, as autoras apontam que os documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou ao contrário, atos da vida política, de alcance municipal, estadual.

Marconi e Lakatos (1996, p. 61) afirmam que “[...] o cuidado do pesquisador diz respeito ao fato que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável”.

Devido a não existência de uma padronização técnica para a elaboração destes estudos, procurou-se seguir o protocolo de estudo e descrever o máximo de informações relevantes que caracterizaram a criação e o funcionamento do curso de Educação Física baseado nos documentos citados e principalmente na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos que consideramos ser o instrumento mais eficaz que traduz toda a historicidade do curso.

5.2.1.1 Análise técnica dos documentos

Desde a criação do curso de Educação Física da Unioeste foram construídos e implantados cinco Projetos Políticos Pedagógicos, com atas, registros e, outros documentos que apresentam toda sua trajetória e historicidade.

A partir do início da elaboração deste estudo, vimos a necessidade de investigar e apresentar o conteúdo destes documentos no sentido de enriquecer esta pesquisa, pois julgamos que este material continha informações sólidas, e nos daria um suporte maior para o aprofundamento do objeto de estudo.

Desta forma, resolveu-se realizar uma descrição de todos os documentos, que foram necessários para a implantação e efetivação deste curso. Em princípio, iniciamos a descrição apenas do Projeto Político Pedagógico e dos documentos vigentes entre os anos 2000 a 2005, anos em que foram formados os egressos a serem investigados.

Mas, com o andamento da pesquisa, percebeu-se que todos os documentos, bem como todos os Projetos Políticos Pedagógicos, possuíam uma relação histórica entre si, e se somavam, produzindo um referencial e muitas informações que explicavam, como o curso foi se construindo até chegar ao modelo de formação atual.

Consequentemente, após esta constatação foi incluído o estudo de todos os documentos que considerávamos significativos para um melhor entendimento de todo o processo de desenvolvimento do curso.

Marconi e Lakatos (1996) advogam que a análise documental é realizada com o intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse e esse material é útil não só por trazer conhecimentos, como também para evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários; pode ainda, sugerir problemas e hipóteses e orientar para outras fontes de coleta. As mesmas autoras afirmam também que, para que o investigador não se perca na “florestas das coisas escritas”, deve iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades, tendo que

conhecer também os riscos de suas fontes serem inexatas, distorcidas ou errôneas. Por este motivo, para cada tipo de fonte fornecedora de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações.

Assim, para não correr estes riscos, antes da descrição, foram selecionados apenas os documentos que julgamos necessários, os quais realmente pudessem colaborar e somar na elaboração do trabalho. Os documentos que não continham informações relevantes foram descartados.

Outros autores descrevem sobre as características da pesquisa documental, como Cervo e Bervian (1983) que citam que, na pesquisa documental são investigados documentos a fim de se descrever e comparar usos e costumes, tendências e outras características. Barros e Lehfeld (1986) nos informam que os estudos que tratam da pesquisa documental estão inseridos na pesquisa descritiva.

Para Lakatos e Marconi (1991) na pesquisa documental (fontes primárias) o levantamento de dados ocorre no próprio local onde os fenômenos ocorrem, e tratam de documentos originais que não foram interpretados.

Assim, acrescentamos este instrumento neste estudo, pois consideramos que os documentos dispostos no arquivo do curso de Educação Física da Unioeste, pode oferecer um suporte maior, que conjuntamente com as entrevistas, nos auxiliará para o entendimento do caso em questão.

A partir da construção do capítulo sobre a Formação Profissional em Educação Física na Unioeste, iniciamos a investigação sobre os egressos formados em licenciatura, que nos forneceu elementos para a elaboração de um protocolo específico para o desenvolvimento do estudo destes formandos.

O protocolo de estudo estabelecido para investigar os egressos formados entre os anos de 2000 a 2005, pelo curso, seguiu os seguintes princípios:

- 1) objetivo do protocolo;
- 2) procedimento da coleta de dados;
- 3) esboço do relatório do estudo de caso;
- 4) questões do estudo de caso.

5.2.2 Entrevista com os Egressos do Curso de Educação Física da Unioeste

PROTOCOLO DE ESTUDO

A. Introdução ao estudo de caso e objetivo do Protocolo

A1. Qual seria a opinião do egresso sobre sua formação no curso de Educação Física da Unioeste entre os anos de 2000 a 2005?

A formação oferecida pelo curso vem atendendo suas expectativas em relação à sua atuação no contexto escolar?

Este egresso está se atualizando na área de Educação Física Escolar?

B. Procedimentos da coleta de dados

B1. Visitar o curso de Educação Física da Unioeste e a secretaria acadêmica da Universidade com o objetivo de coletar informações que nos orientassem na localização dos egressos, bem como solicitar a listagem de todos os formandos do curso.

Utilização do site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED visando localizar possíveis escolas onde esses egressos estivessem trabalhando.

Acessar o Orkut - comunidade acadêmica dos ex-alunos do curso de Educação Física para localizar e-mails, endereço residencial, telefone ou outras informações.

Visitar as escolas públicas e particulares de Marechal Cândido Rondon e municípios vizinhos procurando manter o primeiro contato e obter relação de todos os professores de Educação Física que estariam atuando nestas instituições de ensino.

Enviar e-mails e ou telefonar a todos os egressos localizados explicando o objetivo da pesquisa e solicitando sua participação, bem como solicitar informação sobre e-mail e endereços de seus amigos que se formaram no mesmo período.

B2. Após o egresso se manifestar positivamente em conceder a entrevista, iniciar o agendamento do dia, horário, local (escola).

B3. Efetuar uma entrevista semi-estruturada com base em Yin (2005); Lefèvre e Lefèvre (2005).

C. Esboço do relatório do estudo de caso

C1. No primeiro momento apresentamos as respostas dos entrevistados de forma pura e ingênua, sintetizando o pensamento expressado pelos sujeitos, procurando não

interpretar, mas apenas descrever o que ele pensa em relação aos questionamentos realizados durante a entrevista. Esta descrição se pautará em Yin (2005); Lefèvre e Lefèvre (2005).

D. Questões do estudo de caso

D1. Foram realizadas leituras pertinentes à atuação do profissional em Educação Física na escola, principalmente em relação às conjecturas que especialistas da área têm feito sobre o seu papel como educador neste universo; as dificuldades encontradas; a organização de conteúdos; o professor reflexivo.

D2. Foram realizadas leituras que tratam da atuação de professores no Brasil em âmbito geral, destacando as questões significativas que estão sendo discutidas em relação ao objetivo deste estudo.

D3. A partir destes estudos foram apontados os principais pontos que tratam do tema, associando-os à formação deste egresso do curso de Educação Física desenvolvido pela Unioeste, em especial ao período entre 2000 e 2005, anos em que se formaram os sujeitos a serem entrevistados.

O estudo sobre a formação do profissional em Educação Física na Unioeste, a partir da implementação dos PPPs, nos deu uma base para a elaboração da entrevista.

O caminho metodológico traçado para a elaboração e aplicação das entrevistas com os egressos formados no curso de Educação Física da Universidade Estadual do Paraná – Unioeste, entre os anos de 2000 a 2005, seguiu os passos descritos a seguir.

A busca de um instrumento que nos conduzisse ao entendimento do pensamento coletivo destes egressos do curso, procurando conhecer de modo sistemático o que ele pensa sobre o tema formação profissional em Educação Física e sua atuação profissional, no que diz respeito à escola, seu universo de trabalho, nos levaram a optar pela realização de entrevistas, pois acreditamos que este procedimento poderia nos propiciar respostas para o melhor entendimento sobre objetivo proposto neste estudo.

Considerando os objetivos deste estudo e seguindo os procedimentos de coleta de dados, as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise. Para isso utilizou-se de um mini-gravador de marca Panasonic com fitas de 60 minutos. Após a transcrição destas entrevistas estas fitas foram arquivadas e posteriormente destruídas. Para Thomas e Nelson (2002) a entrevista habilidosa necessita prática e o uso de um gravador é indubitavelmente o método mais comum de registrar dados de entrevistas, na medida em que ele tem a óbvia vantagem de preservar a entrevista inteira para análise posterior.

Para elaboração deste instrumento de coleta de dados, procurou-se seguir os passos que nos conduzissem a uma análise técnica denominada de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) apresentadas por Lefèvre e Lefèvre (2005), que nos possibilitará realizar a descrição clara das respostas dos entrevistados e uma posterior análise, procurando formar categorias/unidades significativas. Também nos apoiamos em Yin (2005) que nos coloca que uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas e que, por conseguinte, é muito comum que estas sejam conduzidas de forma espontânea.

5.2.2.1 A entrevista

Para desvendar o pensamento e conhecer a opinião do egresso do Curso de Educação Física da Unioeste sobre sua formação e atuação profissional, precisávamos de outro instrumento que nos aproximasse do universo deste profissional. Para isso escolheu-se a elaboração de uma entrevista.

Thomas e Nelson (2002), escrevem que a entrevista é indubitavelmente a fonte mais comum de dados em estudos qualitativos. Desta forma optou-se o modelo de entrevista classificada como semi-estruturada, na qual os sujeitos envolvidos na pesquisa irão concedê-la de forma individual, pois o formato pessoa a pessoa é mais predominante, mas ocasionalmente são conduzidas entrevistas em grupo. Segundo os mesmos autores, a gama de entrevistas vai do estilo mais altamente estruturado – no qual as questões são determinadas antes da entrevista – até as de formato aberto, de conversação. Em pesquisa qualitativa, o formato mais estruturado é utilizado para reunir informação sócio-demográfica e na maior parte dos casos, contudo, as entrevistas são mais abertas e menos estruturadas.

Portanto, ao optar por este modelo de entrevista semi-estruturada, as questões elaboradas são as mesmas para todos os entrevistados. Thomas e Nelson (2002, p.326), escrevem que “frequentemente, o entrevistador fará as mesmas perguntas para todos os sujeitos, mas a ordem das questões, a construção exata e o tipo de questões de acompanhamento podem variar consideravelmente”. Para estes autores é preciso habilidade e experiência para ser um bom entrevistador, e que o pesquisador deve primeiro estabelecer o entendimento com os sujeitos. Se os sujeitos não confiam no pesquisador, não se mostrarão acessíveis nem descreverão os seus verdadeiros sentimentos, pensamentos e intenções.

Quanto a este aspecto, em relação à confiança dos entrevistados para com o entrevistador, acredita-se que houve certo entendimento entre ambos, não interferindo significativamente no processo de coleta, já que o entrevistador conhecia os sujeitos, pois foi

docente de grande parte destes egressos durante o período em que passaram pela Universidade. Para Thomas e Nelson (2002), o entendimento completo é estabelecido ao longo do tempo, conforme as pessoas se conhecem e confiam umas nas outras. Todavia, afirmam os autores que, uma faceta da habilidade de fazer entrevistas é ser capaz de perguntar de uma forma que o entrevistado sinta que ele pode falar livremente.

Para que o entrevistado pudesse falar livremente, antes de cada entrevista foi lido uma garantia de que os dados coletados ficariam sob sigilo e não seriam divulgados o nome do sujeito envolvido na pesquisa, e a instituição em que trabalha ou outros dados que pudessem causar prejuízo a este indivíduo. Além disso, foi fornecido um documento do Conselho de Ética da Universidade (Apêndice A), cujo teor lhe dava essa garantia.

Estas entrevistas foram realizadas individualmente com os egressos de Educação Física, selecionados na amostra, procurando criar um ambiente de uma conversa informal, desvinculando-a de uma situação formal que pudesse inibir o entrevistado.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) afirmam que de um modo geral este tipo de entrevista é muito pouco estruturada, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecida para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Para estes autores, tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos, os eventos, situações, processos que fazem parte de sua vida cotidiana.

Para Bodgan e Biklen (1994), que compartilham com estas idéias, este tipo de entrevista em uma investigação qualitativa, pode ser utilizado de duas formas: podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Os autores afirmam ainda que em todas as situações a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A partir das questões elaboradas que deram uma base à entrevista e conforme o entrevistado foi discorrendo sobre o que foi significativo para ele, o entrevistador procurou auxiliá-lo no sentido de colaborar com o andamento da entrevista.

Para efetivar a entrevista semi-estruturada foram feitos os seguintes questionamentos:

- Como foi a sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

- Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?
- Você se sente um professor de Educação Física atualizado?

Para se chegar a estes questionamentos, foram elaboradas várias questões que se aproximassem ao objeto de estudo e realizado um estudo piloto. Para obtermos um instrumento que nos possibilitasse respostas, optamos antes testá-lo com sujeitos que possuem as mesmas características daqueles que seriam envolvidos no trabalho, pois para Thomas e Nelson (2002) a noção de que construir um questionário é uma falácia e uma das orientações mais valiosas para a elaboração das questões é perguntar-se continuamente qual o objetivo específico que esta questão está medindo e posteriormente perguntar como você irá analisar as respostas. Em relação a questões abertas estes autores advogam que ao perguntar, por exemplo, “O quanto você gosta de seu trabalho?” permite ao entrevistado considerável liberdade para expressar sentimentos e expandir idéias.

5.2.2.2 Estudo-piloto

Para se chegar aos questionamentos já explicitados anteriormente, foi realizado um estudo-piloto com profissionais de Educação Física, cujas características são as mesmas que envolvem os sujeitos que seriam entrevistados posteriormente. O treinamento e o Estudo Piloto, segundo Thomas e Nelson (2002), na pesquisa qualitativa e estudo de caso são idênticos e tornam-se necessários, pois o investigador é o instrumento de coleta e análise dos dados e para isso, é imperativo que ele seja preparado adequadamente.

O estudo-piloto é um estudo preliminar para validar a metodologia de pesquisa para Thomas e Nelson (2002), e é recomendado para qualquer tipo de pesquisa. Primeiramente consiste simplesmente em pedir que poucos colegas ou conhecidos observem as questões a serem perguntadas, pois estas pessoas podem fornecer críticas preciosas sobre o formato, conteúdo, expressão e importância, bem como opinar se algumas questões deveriam ser adicionadas ou deletadas. Afirmam também que após este processo, de acordo com as críticas obtidas na primeira execução do teste, são selecionados os entrevistados para o estudo.

Especificamente para o desenvolvimento deste projeto, selecionamos seis profissionais da Educação Física formados em licenciatura e que atuam em escolas do Ensino Básico no Estado de São Paulo, nas quais estejam regularmente como professores nestas instituições de ensino.

De acordo com aplicação das entrevistas, estes professores foram dirigindo críticas ao modelo de entrevista, em relação à formulação das questões, as maneiras como as perguntas foram sendo conduzidas, as expressões utilizadas, a compreensão, ou não, das questões, enfim, analisando todo formato empregado na entrevista. Conforme as dúvidas foram aparecendo, fomos alterando a forma das questões e adaptando-as para melhor compreensão até se chegar ao formato que consideramos ideal para a coleta de dados. Thomas e Nelson (2002), afirmam ainda que, na tentativa de se realizar um estudo piloto, o pesquisador pode ver se os itens podem ser analisados de forma significativa e então verificar se algumas mudanças podem ser justificadas para uma análise mais fácil. Segundo eles, este é um dos resultados mais lucrativos para o estudo piloto, pois determina se o modelo adotado é recomendado para sua aplicabilidade.

5.2.2.3 Análise técnica das entrevistas

Para que as entrevistas fossem descritas a partir da técnica do DSC, procurou-se elaborar uma entrevista semi-estruturada, ou seja, com questões abertas, pois, para Lefèvre e Lefèvre (2005) para realizar este tipo de análise é necessário que se façam perguntas abertas para um conjunto de indivíduos que de alguma forma sejam representativos dessa coletividade e deixar que esses indivíduos se expressem mais ou menos livremente, ou seja, que produzam discursos.

A partir da entrevista semi-estruturada, com questões abertas o DSC nos possibilitará uma análise detalhada e organizacional dos depoimentos colhidos, procurando transformar os discursos de todos os envolvidos na pesquisa em categorias detalhadas que expressem o pensamento coletivo.

Estes mesmos autores escrevem que o Discurso do Sujeito Coletivo é, em suma, uma forma ou expediente destinado a fazer a coletividade *falar* diferente, sendo uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos por depoimentos e outros.

Desta forma, para a descrição e análise das entrevistas, procurar-se-á seguir a proposta de organização do Discurso do Sujeito Coletivo, sendo que através de Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 17-18), foram criadas as seguintes figuras metodológicas:

- **Expressões-chave:** As expressões chaves (ECH) são pedaços, trechos, ou transcrições do discurso, que devem ser sublinhadas, iluminadas, coloridas pelo pesquisador, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente do conteúdo discursivo dos

segmentos em que se divide o depoimento (que, em geral, correspondem às questões de pesquisa). As expressões-chave são uma espécie de *prova discursivo-empírica da verdade* das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa e, é com a matéria prima das expressões-chave que se constroem os DSC.

- **Idéias Centrais:** A idéia central (IC) é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. É importante assinalar que a *IC não é uma interpretação, mas uma descrição* do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos.

- **Discurso do Sujeito Coletivo:** O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é um discurso-síntese, redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas ECH que têm a mesma IC de sentido equivalente ou semelhante.

Apoiando-se paralelamente na tese de doutorado apresentada por Massa (2006), a transcrição e a organização dos discursos serão apresentadas na mesma ordem em que foram realizadas as entrevistas e os sujeitos serão identificados pela letra S, seguida do número da realização da entrevista (S1; S2; S3;...S25). Posteriormente, com os discursos já transcritos, serão elaborados os procedimentos anteriormente descritos para a formulação das ECH, IC e, conseqüentemente, do DSC. Com base no formato metodológico estabelecido por Massa (2006), de posse dos DSCs, será possível contrastar e emergir a discussão acerca dos elementos oriundos do discurso com a literatura da área e do Projeto Político Pedagógico na qual este sujeito estabeleceu sua formação. Ainda, seguindo estes mesmos princípios metodológicos e com base na literatura da área e nos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Educação Física da Unioeste, foi elaborado o Roteiro de Entrevista, em que são apresentados os objetivos específicos de cada questão (Apêndice C).

Desta forma, Lefèvre e Lefèvre (2005), afirmam que torna-se possível enquadrar os vários depoimentos/discursos em uma das categorias, de sorte que dois depoimentos enquadrados na mesma categoria são reputados iguais ou equivalentes, podendo conseqüentemente, as respostas a serem somadas, da mesma forma que se somam respostas iguais de questionários com questões-fechadas, e a categoria assim, torna os depoimentos e demais discursos equivalentes porque expressam a mesma idéia, representada simbolicamente, pela categoria.

Sendo assim, a categorização das respostas submetidas a este procedimento nos proporcionará uma forma adequada de análise dos discursos dos participantes e para Lefèvre e

Lefèvre (2005), uma condição para a cientificidade na proporção em que os discursos – e os indivíduos que os professam – são classificados, isto é, reduzidos ou equalizados nas classes, podendo, então, ser distribuídos por essas classes.

Feito esta categorização e classificação, que nos servirá de instrumento para o desenvolvimento deste estudo de Caso da Unioeste, com enfoque qualitativo, partiríamos para a análise técnica dos dados.

Para Lefèvre e Lefèvre (2005,) como técnica de pesquisa qualitativa, esta forma de estudo busca organizar, sob forma estritamente descritiva, através de procedimentos transparentes e padronizados, os sentidos presentes na matéria-prima discursiva das pesquisas qualitativas de representação social, e que independentemente dos procedimentos e da representação obtida existe, pelo menos, três grandes níveis de consideração do problema: o descritivo, o interpretativo e o evolutivo. Como não pretendemos avançar para o nível evolutivo, apresentaremos somente o descritivo e interpretativo.

- **Descritivo:** permanecendo no nível descritivo, poder-se-á obter apenas – o que, em muitos casos já é muito – respostas melhores ou piores a questões do tipo: *o que pensa a população x sobre o tema y.*

- **Interpretativo:** no nível interpretativo, podem ser obtidas melhores ou piores – dependendo de vários fatores tais como: adequação do referencial teórico, imaginação/inteligência do pesquisador, capacidade de expressão desse e, assim, sucessivamente – a questões do tipo: *dado que a população x pensa de modo y sobre tema z, por que razões, associadas ou correlacionadas a que condições objetivas e subjetivas, pensariam assim.*

Os mesmos autores afirmam ainda que, evidentemente, pesquisadores que desenvolvem projetos envolvendo representações sociais podem trabalhar em cada um desses três níveis, mas se pensa assim: deve-se sempre considerar as questões pertinentes a cada nível e a sua necessária progressividade, ou seja, que para procurar influenciar na evolução da representação é preciso ter passado pela interpretação dos seus porquês e, para isso, é preciso ter adequadamente descrita a substância ou a literalidade da representação.

Outros autores também tecem alguns comentários em relação à análise deste tipo de pesquisa, como Thomas e Nelson (2002) que ao reportar sobre o Estudo de Caso escrevem que esta forma de estudo é muito flexível em relação à quantidade e ao tipo de dados que são reunidos como também quanto aos procedimentos utilizados na coleta de dados, e podem ser entrevistas, observações ou documentos e não é incomum que se empreguem todos os três tipos de dados.

Em relação as dificuldades apresentadas neste processo os mesmos autores, citam que a análise de dados de um estudo de caso é uma tarefa enorme em razão da natureza dos dados e quantidade massiva de informação a ser analisada e devem ser *classificados, categorizados e interpretados*, pois em qualquer pesquisa, o valor fundamental de um estudo depende do discernimento, sensibilidade e integridade do pesquisador, que, no estudo de caso é o instrumento principal na coleta e análise de dados.

Thomas e Nelson (2002, p. 295) com base em Guba e Lincoln (1981) escrevem que:

[...] é um ponto fraco se o pesquisador não utiliza as fontes apropriadas de informação e o pesquisador também pode ser responsável por simplificar demais a situação, ou exagerar o estado das coisas e por outro lado, um pesquisador competente pode utilizar o estudo de caso para fornecer uma consideração holística, completa, de um problema complexo.

Uma análise de trabalho pode ser considerada um tipo de estudo de caso para Thomas e Nelson (2002) e esta é uma técnica projetada para determinar a natureza de um trabalho em particular e os procedimentos variam na condução da análise do trabalho, pois o objetivo é obter o máximo possível de informação relevante sobre o trabalho e seus requisitos.

Para efetivação do Caso da Unioeste elegemos como representação no primeiro momento o nível descritivo, pois acreditamos que ao inquirirmos os participantes da pesquisa sobre que o pensam sobre o objeto deste estudo, nos fornecerá uma base sólida para posteriormente analisarmos o conteúdo das entrevistas e entender o pensamento coletivo destes sujeitos em relação à sua formação e atuação profissional.

5.3 Características da Região e Local de Estudo

Pelo fato do pesquisador atuar como docente nesta instituição, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, é que se deu a escolha do local da pesquisa.

O Curso de Educação Física da UNIOESTE está sediado atualmente na cidade de Marechal Cândido Rondon, no estado do Paraná, sito a Rua Pernambuco, 1777, a aproximadamente 800 km da cidade de Curitiba, Paraná, configurando-se como uma instituição de ensino multi-campi.

5.4 Participantes da Pesquisa

Desde o início do Curso, no ano de 1986 até o ano de 2005, formaram-se 627 profissionais em Educação Física, conforme dados da Secretaria Acadêmica da Unioeste, distribuídos de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1. Formandos do curso de Educação Física 1986-2005

Ano	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Nº. de formandos	44	29	26	28	38	58	*00	27	27	33
Ano	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Nº. de formandos	35	33	35	35	31	29	26	27	42	24

*no ano de 1992 o curso passou de regime semestral para anual, por isso não houve formandos.

Fonte: Secretaria Acadêmica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Os participantes se caracterizam por Acadêmicos de Educação Física que ingressaram com a implantação do currículo em 1997 e se formaram a partir do ano de 2000 até 2005, denominados de Egressos, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, de ambos os sexos, que estejam vinculados como professores da Rede Estadual de Ensino – Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seed), ou atuando como professores de Educação Física em Instituições de Ensino particulares de Escolas da Região Oeste do Paraná, coligadas aos Núcleos Regionais de Educação (NRE), localizados nas cidades de Toledo, Cascavel e Foz do Iguaçu – PR.

O total de egressos formados nesse período, participantes desta pesquisa é de 179, assim distribuídos:

2000 – 31 formandos

2001 – 29 formandos

2002 – 26 formandos

2003 – 27 formandos

2004 – 42 formandos

2005 – 24 formandos

TOTAL – 179 formandos representam o total de egressos.

Dos 179 formandos, foram convidados a participarem da pesquisa, todos aqueles que conseguimos contatar pelos diferentes meios já explicitados e que estão atuando como professores de Educação Física na rede de ensino do estado do Paraná, em instituições públicas ou privadas, localizadas na região oeste. Foram naturalmente excluídos desse universo aqueles que não aceitaram conceder entrevistas.

A amostra se caracteriza como não-probabilística intencional. Para Marconi e Lakatos (1996) o tipo mais comum de amostra não probabilística é a denominada intencional, pois o pesquisador está interessado na opinião (ação, intenção etc.) de determinados elementos da população.

No Estudo de Caso, segundo Thomas e Nelson (2002) os sujeitos selecionados especificamente para este tipo de estudo dependem do problema que está sendo estudado e, o sujeito (ou caso) pode ser uma pessoa (aluno, professor), uma instituição e, na maioria destes estudos a amostragem aleatória não é utilizada porque o propósito não é estimar algum valor da população, mas selecionar sujeitos dos quais se possa apreender o máximo.

Neste Estudo de Caso da Unioeste, foram estabelecidos pelo pesquisador alguns critérios necessários para que os egressos fossem incluídos na pesquisa, e dessa forma buscou-se uma amostra que estivesse de acordo com os critérios definidos anteriormente.

Um número representado pelos sujeitos que correspondam às exigências dessa pesquisa foi levantado somente após um primeiro contato com os egressos. Todos os ex-alunos de Educação Física da Unioeste, do ano de 2000 a 2005, que foram encontrados, depois de contatados, foram selecionados aqueles que estavam atuando na Educação Física escolar e desses quais aceitaram participar da pesquisa. Para definir o limite de entrevistados foi usado o critério de saturação, ou seja, na medida em que os depoimentos começaram a se repetir, caracterizou-se como o momento de parar.

Para Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2004) o encerramento da coleta pode ser explicado da seguinte maneira: A partir de um certo momento, observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que se atinge “um ponto de redundância” a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos.

Lefèvre e Lefèvre (2003) afirmam que na pesquisa qualitativa a definição da quantidade de sujeitos não é dada a *priori*, mas produzida a *posteriori*, e composto de qualidades que os pesquisados manifestam, desdobram, constroem, que aparecem como resultado do processo de pesquisa.

Quadro 2. Contatos e entrevistas efetuadas com egressos de Educação Física/Unioeste

Ano de formação	Nº. de formandos	Egressos contatados	Atua em escola	Atua em escolas da região	Aceitou ser entrevistado	Entrevistados
2000	31	08	06	06	06	06
2001	29	12	06	05	05	04
2002	26	16	08	05	05	04
2003	27	20	10	09	07	06
2004	42	29	12	07	05	04
2005	24	23	04	01	01	01
Total	179	108	46	33	29	25

Conforme demonstrado no Quadro 2, os egressos que atuam em escolas da região somaram um total de 33. Desse total 29 sujeitos aceitaram ser entrevistados, mas devido a: indisponibilidade de horários; locais de difícil acesso; agendamento por parte do pesquisador e não comparecimento do egresso, após três tentativas, foram encerradas a coleta de dados com um número de 25 egressos. Embora fosse adotado o critério de saturação inicialmente, procurou-se entrevistar o maior número de egressos possível, pois muitas informações não vinham se repetindo nas entrevistas.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação dos resultados optou-se em relacionar os conteúdos obtidos de cada resposta dos sujeitos entrevistados ao objeto de estudo da pesquisa. Após a transcrição das entrevistas, considerada neste contexto o produto bruto, foram pinçadas partes das respostas dos egressos analisadas e destacadas como significativas, traduzindo-se assim, na matéria prima deste estudo e, de acordo com a técnica de análise abordada, denominada de Expressões-Chave (ECH). Com o conteúdo das Expressões-Chave foi possível categorizar as respostas, dando luz à figura metodológica apresentada como Idéias-Centrais (ICs), e desta forma, possibilitar a construção dos resultados da pesquisa, ou seja, os Discursos do Sujeito Coletivo (DSCs) que são abordados e discutidos nos tópicos de 6.1 a 6.3.

Para maior compreensão do processo de discussão dos resultados, optou-se em dispor no Apêndice D, os quadros (de 03 a 05) do Instrumento de Análise do Discurso (IAD), contendo todo o conteúdo discursivo expressado pelos egressos do curso de Educação Física da Unioeste (Expressões-Chave - ECH), concomitantemente às Idéias Centrais (ICs) que foram apreendidas e etiquetadas (ex.: A, B, C, D, ...), de acordo com a equivalência e/ou complementaridade apresentadas no teor de cada entrevista. Cada sujeito entrevistado foi representado pelo símbolo (S1, S2, S3, S4, S5,... S23, S24 e S25), mantendo assim seu anonimato, bem como, cada Instrumento de Análise do Discurso (IAD) configurou-se como a essência do discurso dos egressos, que emergiram das respostas dadas às perguntas efetuadas, com as quais foram construídos os resultados do presente estudo.

A seguir são apresentados os tópicos oriundos das ECH, que culminaram no DSC obtidos especificamente de cada uma das 03 perguntas formuladas, os quais norteiam as discussões, assim como a literatura pesquisada e com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) do curso de Educação Física da Universidade do Oeste do Paraná, apresentados anteriormente no corpo deste trabalho.

Ao mesmo tempo, são apresentadas as tabelas de (01 a 03) contendo as frequências, percentuais e as Idéias Centrais (ICs) respectivas de cada questão.

Para responder as inquietações inerentes ao objeto de estudo, a primeira pergunta efetuada aos entrevistados foi direcionada à Formação Profissional do egresso de Educação Física, conforme TABELA 1 a seguir.

6.1 A Formação do Egresso da Unioeste

Tabela 1. Caracterização das idéias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

	IC	FREQUÊNCIA	%
A	A minha formação foi adequada, mas a Universidade está distante da realidade da escola	21	84,0
B	O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente	19	76,0
C	O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x Licenciatura)	11	44,0
D	Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso	20	80,0
E	Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência	13	52,0
F	Faltou incentivo à pesquisa no meu curso	02	8,0

De acordo com o QUADRO 3 (APÊNCIDE D) e as ICs apreendidas (TABELA 1) para a soma dos discursos, seguem na seqüência os DSCs construídos dos n^{os}. 1, 2, 3, 4, 5 e 6 para a Idéia Central A, B, C, D, E e F.

Ainda, a partir das ICs apresentadas na TABELA 1, foi possível construir os temas geradores de significados, adjacentes que se apresentam de 6.1.1 a 6.1.6.

6.1.1 A Realidade da Escola e a Formação Docente

IC-A - A minha formação foi adequada, mas a Universidade está distante da realidade da escola.

A aproximação do conhecimento disseminado na Universidade com a realidade de atuação do professor no contexto escolar é tema recorrente no meio acadêmico.

Autores como Schön (1995, 2000), Zeichner (1995), Garcia (1995), Pèrez Gómez (1995), Zabala (1998 2002), Perrenoud (1999, 2001, 2002), Nóvoa (1995a, 1995b, 2001), Zabalza (2003), Imbernóm (2005), Altet (2001), Paquay e Wagner (2001), Cifalli (2001), Masetto (2003), Shenetzler (2001), Peres (2005) e outros, têm proporcionado reflexões profundas sobre o tema Formação de Professores enfatizando a dificuldade encontrada nos dias atuais, de se desenvolver competências específicas para capacitar o futuro professor, de maneira que ele possa desempenhar um papel satisfatório em seu campo de atuação.

Mesmo apresentando posições diversificadas sobre as questões que envolvem o ensino e a formação do professor, estes autores sinalizam no sentido de se formar professores a partir de uma prática reflexiva, mobilizando competências voltadas para as práticas reais que emergem da atuação do educador. E ainda, que a condição necessária para o êxito dessa formação é que os próprios formadores coloquem em ação um 'espírito clínico', construindo dispositivos nos quais os futuros professores possam refletir sobre a sua própria prática (CIFALLI, 2001).

Perrenoud (2001), afirma que deve haver uma tomada de consciência reflexiva do próprio desempenho do professor em situação real com a escola. Por isso, os autores citados acima, elegem o professor reflexivo como uma forma de vislumbrar uma saída para estes problemas, ou talvez, de amenizar o impacto que este educador sentirá no momento de sua atuação. Só inserido neste contexto é que o formando pode analisar suas próprias práticas, tentar resolver os problemas que se apresentam, criando estratégias, instrumentos pedagógicos a partir do contexto real, isto é, da escola. E se a escola, um organismo complexo, pulsante e dinâmico, ainda é um mistério para muitos professores formadores de docentes, ou ainda, parece ser um objeto desconhecido para grande parte destes profissionais, fica evidente que na atuação do futuro professor, possam aparecer dificuldades de ordem pedagógica e prática, como também no trato com os alunos.

Ademais, parece que existem poucos estudos históricos e específicos de como o professor deve ensinar; de como deve elaborar e organizar seus conhecimentos, e quais as razões que o fazem ensinar de um jeito e não de outra maneira diferente.

Foram produzidas inúmeras fontes culturais, mas quase nada foi documentado sobre **como** o professor deve ensinar. Pesquisas anteriores, baseadas em testes, listas e sistemas de classificação, não detectaram, por exemplo, o que sabem os professores **sobre o que eles ensinam**, ou sobre **como** e **por que** ensinam da forma como ensinam. Há necessidade que outras pesquisas investiguem o saber prático do professor de maneira contextualizada. A **experiência prática** dos professores, tanto dos iniciantes quanto dos mais experientes, assume desta maneira, uma grande importância (SHULMANN, 1987, apud RANGEL BETTI-BETTI, 1996).

Mas, nem por isso os professores devem deixar de buscar soluções e estratégias pedagógicas, para dar conta da complexidade do processo educacional. Faz-se necessário, que se utilize de todos os recursos científicos, para buscar conhecimentos que facilitem a atuação deste profissional e auxiliem no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, para a melhora da qualidade da educação, que faz parte da vida do professor no seu cotidiano em

sala de aula. Zabala (1998) nos coloca que, mesmo sendo extremamente difíceis os processos de ensino-aprendizagem – seguramente mais complexos do que os de qualquer outra profissão – se faz necessário que disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece no cotidiano da sala de aula, para operacionalizarmos um trabalho competente que vá ao encontro das necessidades do discente.

E ainda que, os professores, independentemente do nível em que atuam, são profissionais que devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, com o intuito de reconduzi-las no sentido apropriado.

Os estudiosos da área de formação do profissional de Educação Física também têm se debruçado nestas questões, pois além destes problemas abordados tanto pelos formadores de professores como pelos futuros professores, esta área possui algumas especificidades que emergem para outros patamares que vão além de uma simples explicação.

Barros (1996), Rangel-Betti e Betti (1996), Carmo (1987), DaCosta (1999), Darido e Rangel (2005), Kunz et al. (1999), Freire, Verenguer e Reis (2002), Galvão (2002), Gallardo (1997), Koliniak Filho (1998), Taffarel, (1998), Manoel e Tani (1999), Oliveira (2000), Silva (1991), Tojal (1989), são alguns dos autores brasileiros que têm pesquisado sobre Formação Profissional em Educação Física.

É interessante notar que, mesmo autores que não estudam especificamente a Formação Profissional em Educação Física, apontam, em seus artigos e livros, uma preocupação com a falta de vivência prática do egresso destes cursos. Estas inquietações convergem para o fato de que os cursos talvez estejam disseminando um conhecimento que está distante da realidade do contexto escolar, ou melhor, parece haver uma desconexão do que se produz na Universidade em relação à realidade da escola de Ensino Básico.

Isto, de certo modo, está expresso nos discursos dos egressos do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do oeste do Paraná, como se pode verificar abaixo.

De acordo com o QUADRO 3 (APÊNCIDE D) e as IC captadas (TABELA 1) para a soma dos discursos, segue na seqüência o DSC1 para Idéia Central A, proveniente da pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

DSC1: IC-A - A minha formação foi adequada, mas a Universidade está distante da realidade da escola (S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S13, S14, S16, S17, S20, S21, S22, S23, S24, S25).

Os professores foram excelentes, pois a maioria deles conseguiu transmitir todo o conhecimento, pelo menos em parte, e sem as aulas eu não teria sido capacitado para atuar.

Ensinaram-me muitas coisas que eu pude aplicar na minha profissão, além de ter alguns professores bem preparados teoricamente. As disciplinas direcionadas pra formação acadêmica deram uma boa base dos conhecimentos necessários para eu estar aplicando nas aulas de Educação Física na escola. Eu tive um trabalho pedagógico muito bom e possibilitou-me uma base necessária tornando-me apto para trabalhar, mas com o tempo a gente percebe que muitas coisas poderiam ser melhoradas. Teve bastante coisa prática e a faculdade me deu toda a base necessária, e hoje eu me sinto apto para trabalhar. A minha preparação na universidade pra ministrar minhas aulas de Educação Física, em muitos momentos ela deixou a desejar, mas sem as aulas eu não teria sido capacitado pra dar essas aulas. No entanto, quando você chega na escola a realidade é completamente diferente. Você tem que lidar com outro tipo de realidade dentro da escola, pois a diferença é grande - foi um desafio e muita coisa que eu aprendi na faculdade eu utilizo bem pouco hoje com a minha realidade, com a minha escola. Ela colocou uma realidade pra nós, e quando eu comecei a trabalhar fora, essa realidade já não condiz, porque é tudo muito bonito, muito prático o que a gente vê dentro da universidade; é uma qualidade muito boa; você tem a base; você tem as noções fundamentais para aprendizagem que é necessário passar para os adolescentes e crianças; mas hoje principalmente em relação ao ensino fundamental e médio, principalmente nestas duas áreas, eu vejo que a gente não consegue trabalhar com o que a universidade fornece para nós. Poderiam ser criadas formas de trabalhar, mais voltadas a parte prática com as escolas, com alunos, com a comunidade toda e poderia se priorizar mais as disciplinas que preparam o acadêmico pra vida profissional. Ou seja, algo mais prático, que focasse um pouco mais essa linha na formação, até pra conhecer mesmo a estrutura, a história, de como funcione uma escola e como funciona a própria relação do professor com aluno. Talvez devesse ter mais tempo de estágio, ou, por exemplo, cada disciplina ter tantas horas práticas vivenciadas na escola. Discutir como poderia ser aplicado na escola, pois você tem uma vivência na universidade em relação aos conteúdos, em como aplicá-los, mas na prática é variável de turma pra turma devido a este comportamento de cada aluno e você não tem na universidade essa vivência na prática. Então, faltou mais uma vivência, pois com as crianças é bem diferente, outro mundo. Depois da minha formação, eu recebi um convite pra trabalhar com Educação Física Infantil, para crianças de 1, 2 e 3 anos e me deparei com uma coisa nova até o momento. Talvez possa não ter muita diferença, mas é era uma população que eu não havia vivenciado. Na teoria o professor passa como fazer um plano de aula, e por mais que a universidade tenha um ensino de qualidade ainda assim, está distanciando muito este trabalho da Educação Física principalmente, muito distante da escola da universidade. A Unioeste onde eu me formei, é muito rica; os professores são esforçados e se dedicam. Pode não ser nenhum grande pólo, nenhum grande centro, mas o que eu vejo é que eles saem pra fazer especialização, fazem mestrado, buscam se atualizar em cada uma de suas disciplinas, e isto é muito bom para os acadêmicos. A universidade deve proporcionar mais experiências práticas dentro de escolas, para que o professor universitário possa supervisionar e também sanar as diversas dúvidas que vão com certeza aparecer. Falta aos professores universitários fazerem mais projetos com os universitários dentro do meio escolar, ter um vínculo maior entre escola e universidade, aonde possibilite que os acadêmicos durante o ano letivo eles realmente possam ir à escola trabalhar projetos. Isso acontece porque os professores estão distante desta realidade, mas o conhecimento deles me deu uma base muito boa. São muitas as dificuldades quando você sai da faculdade e vai trabalhar, pois a realidade é bem outra. Em relação ao que trabalhar de 1^ª/4^a série, a gente sempre tem que ir atrás. A gente espera muito da universidade, e acha que vai sair de lá 100% e na realidade nem sempre esta é a verdade. Então, a gente sabe que é fácil colocar no papel, agora na hora que você vai pra uma realidade bem diferente do que a gente imagina ser, pois desde o 1^o ano têm que ter contato

com as crianças, porque é fundamental. Eu mesmo saí da universidade e já comecei a trabalhar e percebi assim uma dificuldade enorme em relação ao contato com os alunos, em como que eu deveria agir, de que forma, e isso eu não aprendi. Você chega à escola é tudo muito diferente e aquilo que a gente aprendeu na universidade, e foi isso sim a minha maior dificuldade. Dificuldade não, frustração. Na universidade, no papel tudo é muito bonito, mas você chega à escola, infelizmente e acaba seguindo por outro caminho. Acho que faltou didática. A questão de como lidar com o aluno foi muito falho na universidade e tudo isso eu estou aprendendo agora, no dia a dia. Tem muita coisa que eu estou sentindo falta e a gente muitas vezes não sabe nem a quem recorrer, e isso a gente deveria ter aprendido na universidade. Você nunca deu aula, nunca foi pra uma escola, nem conhece a escola e os alunos, então eu acho que talvez desde o 1º ano, já deveria ter um direcionamento de você entrar em contato com esta prática mais cedo, não só no 4º ano quando você vai fazer seu estágio. É muito difícil depois de você ser acadêmico, ser profissional, são duas realidades totalmente diferentes. Faltou conteúdo de atividades mais lúdicas com a realidade da escola, não com uma bola pra cada 2 alunos e uma quadra bem bonitinha. O que a gente via na faculdade, é bem diferente daqui.

Uma das orientações básicas desta pesquisa foi primeiramente investigar se a formação oferecida pelo curso de Educação Física da Unioeste têm atendido as expectativas do egresso para atuar na escola.

O que ficou evidenciado na construção deste DSC-1 - QUADRO 3 (APÊNCIDE D) - (TABELA 1) e IC-A foi: "A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola", o que ressalta que os egressos entrevistados demonstram grande preocupação em relação ao distanciamento da Universidade com as questões reais enfrentadas no seu dia-a-dia na escola, inclusive apontando algumas sugestões para amenizar esta situação. É importante destacar que no momento da entrevista, este pesquisador apenas solicitou que o ex-aluno falasse sobre sua formação, e não especificamente sobre esta possível dificuldade, no entanto conforme demonstra a TABELA 1, dos 25 entrevistados, 21 apontaram este aspecto na sua formação, ficando perceptível e evidente o quanto este fato tornou-se significativo.

Como pode ser observado no DS1 é perceptível que as críticas dirigidas ao curso de Educação Física da Unioeste são positivas em relação aos elementos pedagógicos e técnicos repassados durante a sua formação, ficando evidenciado no seu discurso que: "*as disciplinas direcionadas pra formação acadêmica deram uma boa base dos conhecimentos necessários para eu estar aplicando nas aulas de Educação Física na escola (S5)*". E ainda, que teve: "*um trabalho pedagógico muito bom e possibilitou-me uma base necessária tornando-me apto para trabalhar (S22, S14)*". Quanto ao corpo docente também são apresentados aspectos positivos, quando é observado que "*os professores foram excelentes, pois a maioria deles conseguiu transmitir todo o conhecimento pelo menos em parte, e sem as aulas eu não teria*

sido capacitado para atuar (S13, S22, S2)". E ainda, "ensinaram-me muitas coisas que eu pude aplicar na minha profissão, além de ter alguns professores bem preparados teoricamente (S1, S2, S13, S22)".

A percepção que se tem é que nos aspectos relacionados à formação, que envolve um corpo docente capacitado, uma preparação pedagógica eficiente, a fala dos egressos confirma que neste quesito o curso tem cumprido seu papel. No entanto, ao se abordar a relação direta do curso com a realidade da escola, e com o campo de atuação profissional, o discurso dos sujeitos emergem para outra dimensão, pois mesmo afirmando que a formação foi boa e os professores conseguiram repassar conhecimentos, ponderam que a Universidade está distante da realidade da escola, ou melhor, que o curso de licenciatura de Educação Física da Unioeste apresenta certa desconexão em relação a este aspecto.

Isto pode ser observado, do mesmo modo, na TABELA 1, quando dos 25 sujeitos entrevistados, 21 apresentam argumentos em seus discursos de que realmente possam existir alguns aspectos negativos neste processo. A principal indagação do egresso da Unioeste, a respeito da formação x realidade escolar é que, *"quando você chega na escola a realidade é completamente diferente, porque a gente lê livros sobre esporte, regras, tudo e depois vai ter que aprender outra coisa: que é lidar com outro tipo de realidade dentro da escola, pois a diferença é grande e foi um desafio (S3, S14, S16, S20, S21, S22, S24)".*

Em outro ponto o egresso da Unioeste pondera que: *"ela colocou uma realidade pra nós, e quando eu comecei a trabalhar fora, essa realidade já não condiz, porque é tudo muito bonito, muito prático o que a gente vê dentro da universidade; é uma qualidade muito boa; você tem a base; você tem as noções fundamentais para aprendizagem que é necessário passar para os adolescentes e crianças; mas hoje principalmente em relação ao ensino fundamental e médio, principalmente nestas duas áreas, eu vejo que a gente não consegue trabalhar com o que a universidade fornece para nós (S10)".* Em relação à Educação Física Infantil, ele discursa: *"depois da minha formação, eu recebi um convite pra trabalhar com Educação Física Infantil, para crianças de 1, 2 e 3 anos e me deparei com uma coisa nova até o momento. Talvez possa não ter muita diferença, mas é era uma população que eu não havia vivenciado (S5)".* Outros apresentam sugestões para este imbróglio e ponderam: *"desde o 1º ano têm que ter contato com as crianças, porque é fundamental. Eu mesmo saí da universidade e já comecei a trabalhar e percebi assim uma dificuldade enorme em relação ao contato com os alunos, em como que eu deveria agir, de que forma, e isso eu não aprendi (S16)",* pois *"você chega à escola é tudo muito diferente e aquilo que a gente aprendeu na universidade, e foi isso sim a minha maior dificuldade. Dificuldade não, frustração. Na*

universidade, no papel tudo é muito bonito, mas você chega à escola, infelizmente e acaba seguindo por outro caminho (S22)".

Percebe-se que o egresso do curso de Educação Física da Unioeste tem encontrado dificuldades no seu campo de atuação, em todos os níveis do Ensino Básico, por conta de uma formação descontextualizada do universo escolar. A principal indagação envolvida neste contexto é de que ele não vivenciou suficientemente situações diferenciadas com as crianças, ou ainda que, o pouco contato que teve com alunos e a escola durante a formação, não foram satisfatórios para que ele pudesse dar conta das dificuldades que surgem no cotidiano de sua profissão. Os relatos apontados são ricos em detalhes e remetem para esta descontextualização, no entanto, eles ponderam que se tivessem tido maior contato com as crianças e com a realidade escolar, desde o início de sua formação, os obstáculos poderiam ser amenizados.

Ao se analisar os PPPs do curso de Educação Física da Unioeste e os desenhos curriculares implantados até o ano de 2005, percebe-se que não há em sua estruturação, uma carga horária específica para disciplinas que proporcionassem uma vivência prática na escola, supervisionados pelo professor responsável, a não ser nos projetos de extensão e estágios curriculares. Estes, por sua vez, parecem não ter sido suficientes, como é observado neste discurso: "*a universidade deve proporcionar mais experiências práticas dentro de escolas, para que o professor universitário possa supervisionar e também sanar as diversas dúvidas que vão com certeza aparecer. Falta aos professores universitários fazerem mais projetos com os universitários dentro do meio escolar (S11)*". Em outra fala argumenta-se o seguinte: "*você nunca deu aula, nunca foi pra uma escola, nem conhece a escola e os alunos, então eu acho que talvez desde o 1º ano, já deveria ter um direcionamento de você entrar em contato com esta prática mais cedo, não só no 4º ano quando você vai fazer seu estágio (S17)*". Se por um lado, o egresso reclama da falta de projetos de extensão, por outro é preciso identificar até que ponto ele participou daqueles que o curso disponibilizava.

Consta no PPP (1997, p. 4), a seguinte afirmação: "[...] durante o transcorrer destes anos foram desenvolvidas várias atividades de atendimento e de extensão à comunidade local e circunvizinha, por discentes e docentes do Curso de Educação Física da Unioeste".

Obviamente, estas atividades de extensão não tinham o formato a que o S11 se refere, mas a intenção era colocar este egresso em contato com a criança. As atividades estavam dirigidas a lazer e recreação, bem como escolinha de iniciação desportiva.

Ademais, não se trata de culpabilizar este ou aquele, pois este PPP era regido pela Resolução 03/87, cuja sua estruturação não trazia especificamente uma carga horária

vinculada para cada disciplina, para que se direcionasse o acadêmico à escola, sob a supervisão e orientação do professor formador responsável por cada matéria. No entanto, vale registrar este aspecto, para que o curso possa repensar e operacionalizar estas questões em relação à quantidade de projetos de extensões oferecidos à comunidade acadêmica.

De acordo com a literatura pesquisada e discutida no corpo desta pesquisa, as questões que apontam a desconexão do conhecimento produzido na Universidade e sua aplicabilidade no contexto escolar, já foram diagnosticadas por pesquisadores, e também comentadas pelos professores dos diversos cursos de licenciatura de Educação Física espalhados pelo País.

Na introdução desta pesquisa abordamos as reflexões de Nista-Piccolo (1993), exatamente quando a autora enfatiza este distanciamento dos conhecimentos produzidos na Universidade e sua aplicabilidade na escola, ressaltando a necessidade de mudanças operacionais na Educação Física Escolar. Ao mesmo tempo, apontamos os estudos de Verenguer (1995), que nos alertava para o fato de que mesmo com o avanço do conhecimento em Educação Física nos últimos vinte anos, isto não se constituiu num enriquecimento no desempenho profissional do licenciado, pois estes egressos formados reproduziam as mesmas rotinas daqueles profissionais formados há quinze anos.

Como já fora abordado, a área de Educação Física passa por um período de grandes contribuições de abordagens pedagógicas que objetivam auxiliar este profissional em sua atuação na escola.

O que nos parece é que os cursos de formação de professores de licenciatura se mostram mais conscientes da necessidade de um redirecionamento, que resulte em ações concretas e práticas no sentido de trazer ao curso, as situações reais de ensino, que fazem parte da atuação de um futuro professor.

Não se pode aceitar que existam cursos de formação de professores, nos quais somente no último ano, por ocasião do estágio, os alunos possam adquirir os instrumentos pedagógicos necessários e práticos para atuarem na escola.

Ademais, o que fica evidenciado é que há uma necessidade óbvia de se colocar este futuro educador em contato o quanto antes com as situações reais da escola, e promover um ensino que mobilize as competências necessárias para que ele comece a ter uma apreensão da complexidade do ato de ensinar dentro de um contexto real.

Para isso, foram normatizadas as Resoluções 01 e 02/CNE/2002, cujo teor institui 400 horas de práticas pedagógicas curriculares e aumenta para 400 horas o estágio curricular supervisionado. No entanto, estas resoluções só atenderão no caso específico do curso de

Educação Física da Unioeste os acadêmicos que ingressaram na Universidade a partir do ano de 2006.

Como nesta instituição, o PPP (1997) que rege os cursos de Licenciatura e Bacharelado estará em vigor até 2009 - os quais funcionam paralelamente, um grande número de acadêmicos ainda estará sob a vigência da Resolução 03/CFE/87, que não possibilita que as disciplinas tenham em sua carga horária, as Práticas como Componentes Curriculares (PCCs). Resta saber como é possível amenizar esta questão do distanciamento existente entre o que se aprende na Universidade com a realidade escolar, conforme apontado no DSC1, pelos egressos da Unioeste.

Também é relevante lembrar que, consta no PPP vigente a partir de 2006 - exclusivo para o curso de licenciatura que: "hoje as PCCs fomentam desde o início do Curso as observações de situações escolares proporcionando uma análise bem próxima do que existe e do que vai ser encontrado quando da atuação do acadêmico nas escolas". E ainda que, "as PCCs – prática como componente curriculares, também ajudarão muito os acadêmicos a observarem as realidades existentes e dessa forma fazer uma reflexão crítica do encontrado e rever valores" (PPP, 2006, p. 6-11).

A percepção da existência destes apontamentos no novo projeto pedagógico revela que já foram detectadas estas questões pelos professores do curso. Pelo menos, espera-se que na prática isto já esteja ocorrendo, e como sugestão propõe-se a viabilização do atendimento aos os egressos do curso em que regia o PPP anterior. Muito embora não conste legitimamente na grade curricular, faz-se necessário buscar alternativas que possam amenizar esta desconexão entre o conhecimento que é produzido na Universidade com o contexto real vivido nas escolas, exatamente como solicita o egresso: "*ter um vínculo maior entre escola e universidade, onde possibilite que os acadêmicos durante o ano letivo realmente possam ir à escola (S11)*".

6.1.2 O Estágio Supervisionado

IC-B - O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente

Para muitos universitários de cursos de licenciatura, cujo direcionamento de sua profissão é tornar-se um futuro professor do Ensino Básico, o estágio supervisionado talvez seja o único momento de sua formação acadêmica em que de fato, ele terá um contato real com a escola e conhecer os mecanismos de funcionamento desta instituição. É o momento em

que, com o olhar de futuro educador, pode estabelecer relações e entender as estruturas complexas e dinâmicas que fazem parte da escola, e da vida do professor.

Desta forma, o estágio supervisionado apresenta-se como um instrumento de extrema importância na formação do professor, pois é possível colocar em prática todas as teorias e intervenções pedagógicas que ele aprendeu em sua formação acadêmica.

Para Paquay e Wagner (2001, p. 140), sob o paradigma do professor prático reflexivo, o estágio é o momento de "desenvolver um saber da experiência teorizado que permita: analisar situações; analisar-se na situação; avaliar os mecanismos; criar ferramentas inovadoras".

Além das atribuições formais exigidas pela instituição no cumprimento de uma determinada carga horária, em que ele desenvolverá com a turma do professor da escola ou professor-colaborador, e sob o olhar de um supervisor do curso, igualmente, pode ser um momento de se envolver com projetos da escola. Este envolvimento pessoal com o universo escolar, poderá trazer experiências e benefícios que vão auxiliá-lo no desenvolvimento de sua carreira profissional. Experiência e vivência pessoal que ele só adquire ao sabor da prática, e que, muitas vezes, não são mobilizadas em sua formação acadêmica e dependem de um querer aprender, de um querer individual.

Talvez esta possa ser a diferença entre o estagiário que cumpriu somente as atribuições formalizadas pela instituição e certamente encontrará sérias dificuldades no momento de sua atuação como professor, daquele outro, que ao vivenciar e participar dos projetos da escola num contexto real, além dos estágios cumpridos, poderá lidar melhor com as situações diferenciadas que irão surgir na sua profissão.

De acordo com o QUADRO 3 (APÊNCIDE D) e a IC captada (TABELA 1) para a soma dos discursos, segue na seqüência o DSC-2 para Idéia Central B, originária da pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

DSC2: IC-B - O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (S1, S2, S3, S4, S7, S9, S10, S12, S14, S15, S16, S17, S19, S20, S21, S22, S23, S24, S25).

Na universidade tem uma coisa bem interessante que são os estágios supervisionados. O estágio foi bom e eu apliquei bastante coisa que eu aprendi. O estágio deu-me uma base para atuar em escola e possibilitaram-me também conhecer o dia a dia da escola. Quando eu fiz estágio eu tive professores que souberam me orientar muito bem pra ingressar na escola, de uma forma que eu não me sentisse perdido, por isso eu gostei muito e aprendi muita coisa. Então a gente sempre teve apoio do professor, e também não tem muito que cobrar deles porque na verdade, eles falam: a faculdade te mostra o caminho e você tem

que ir atrás. Entretanto, você verifica também que no estágio é diferente, e quando chega na prática muda muito a situação. Eu tinha atuado em estágio e tive o contato com o aluno, mas quando você vai dar aula como profissional, ali sendo você o regente, encontra dificuldades. No estágio você já vai com um plano de aula certinho, e se vai dar certo ou errado você aplica assim mesmo. Ao mesmo tempo eu achei estágio longo e burocrático, e na verdade você chega à escola e não é assim, não é toda essa burocracia que a gente encontra na escola, e é muito mais fácil dar aula do que fazer estágio. Eu tive estágio em Educação Física infantil, mas mesmo assim, no estágio você escolhe uma turma pra trabalhar em um curto período de tempo, e você vai seguir o que a professora da escola está fazendo. No estágio faltou um pouco mais de liberdade para futuro professor poder criar, porque muitas vezes o professor cooperador influenciava e já queria que suas atividades fossem direcionadas no dele. Até o próprio professor supervisor interferia durante a aula. Mesmo se for pra acertar ou errar, todo o comentário deve ser feito depois da aula pra quando ele for docente mesmo ele já viu que ele errou e ele possa mudar. Ao mesmo tempo, a gente tinha poucas aulas de observação e muitas aulas pra dar. Eu até ia sugerir pra os acadêmicos poderem observar mais a criança, observar o professor, o relacionamento do professor. Quando eu fiz, a gente observava 2 ou 4 aulas e o resto tinha que se virar. Você tem que conhecer, saber como é que o professor lida, pois ele te dá dicas também e a gente tinha uma aula de cooperação e 24 de regência. O estágio poderia ter começado antes e preparar aos poucos, pra não chegar e ter uma responsabilidade gigante na escola sem estar preparado. Começar com passos mais lentos, talvez desde o 3º ano e ter, mais tempo de estágio. Lembro-me que no Ensino Médio a gente podia dar aulas em duplas, mas você não vai dar aula em dupla na escola, pois tem 40 alunos numa turma e você divide 20 pra cada um. Você estar sozinho é outra coisa. Eu acho que agora, a faculdade só com licenciatura, tem que procurar já no 1º e 2º ano iniciar o estágio. A gente faz as aulas e, só quando chega o estágio é que você vai trabalhar suas aulas. Talvez se tivesse um laboratório, não é bem esse nome, uma disciplina que pudesse durante a grade te dar um acompanhamento já conhecendo a escola. Outro aspecto é que, se você vai fazer um estágio em escola particular ou pública já é uma população diferente, ou seja, temos que lidar com maneiras diferentes, entender a relação social de uma escola pra outra. Muitas vezes você tem que usar em cima da hora uma outra estratégia, que não está de acordo com o que acontece lá na universidade, mas que para o momento é o melhor e vai resolver teu problema, então às vezes, é um ponto de conflito no estágio entre o orientando com o supervisor. Você deve agir da melhor forma do que você precisa no momento, e não de acordo com o professor diz por que está na literatura Alguns professores entendem e outros não, e assim acontecem discussões entre o aluno e professor, fica um mal entendido, mas acho que esta é a parte da universidade e tem que sempre estar conversando e dialogando, esta é a diferenciação.

O que ficou demonstrado na construção deste DSC-2 - QUADRO 3 (APÊNCIDE D) - (TABELA 1) e IC-B: "*O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente*", é que os estágios possibilitaram uma aproximação do universitário do curso com o universo escolar, mas ainda não foram suficientemente satisfatórios no desenvolvimento de sua profissão, por conta de vários fatores apontados a seguir.

Este discurso declara que, "*na universidade tem uma coisa bem interessante que são os estágios supervisionados. O estágio foi bom e eu apliquei bastante coisa que eu aprendi e ainda, deu-me uma base para atuar e possibilitaram-me também conhecer o dia a dia a dia*

da escola (S2, S24, S1)". Em outro discurso aparece que, "quando eu fiz estágio eu tive professores que souberam orientar-me muito bem pra ingressar na escola, de uma forma que eu não me sentisse perdido, por isso eu gostei muito e aprendi muita coisa (S3, S10)". Fica evidente que a disciplina de Estágio Supervisionado e os seus respectivos professores supervisores, contribuíram de forma positiva na orientação e condução dos estagiários, de forma que os alunos não sentissem tanto impacto ao ministrarem suas próprias aulas. E ainda, que houve um apoio pedagógico eficiente, o qual auxiliou no desenvolvimento de suas aulas no interior da escola.

Porém, ao serem analisados os discursos de 19 egressos, dos 25 entrevistados (TABELA 1), verifica-se que, além de afirmarem que os estágios foram bons e possibilitaram uma base para atuar na escola, declaram que esta atividade ainda não foi suficiente para dar conta das dificuldades que eles encontraram no momento de suas atuações no contexto escolar. Isto é confirmado pelas seguintes declarações: *"no estágio é diferente, e quando chega na prática muda muito a situação. Eu tinha atuado em estágio e tive o contato com o aluno, mas quando você vai dar aula como profissional, ali sendo você o regente, encontra dificuldades. No estágio você já vai com um plano de aula certinho, e se vai dar certo ou errado você aplica assim mesmo (S19, S25)".* As dificuldades encontradas pelos egressos ao assumirem a carreira como professores de Educação Física em uma escola do Ensino Básico, estão relacionadas diretamente ao DSC-1, o qual identifica uma possível desconexão entre a universidade e a escola. Se estabelecermos uma relação histórica entre este fato apontado pelos egressos neste DSC-2, e os desenhos curriculares dos cursos de Educação Física implantados em décadas passadas, inclusive na grade curricular em que eles se formaram, é possível enxergar uma ligação factual.

Ainda em vigor em muitos cursos, o currículo de orientação técnico-científico - implantado no início da década de 90, (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996) e instituído pela resolução 03/CFE/87, não estabelece que o universitário durante o seu período de formação, tenha uma carga horária específica que possibilite vivenciar o contexto de seu campo de atuação, ou ter um contato maior com a escola, a não ser no último ano, por conta da disciplina de seu estágio supervisionado. Assim, ficou evidente que esta situação acabou por sobrecarregar as disciplinas correspondentes ao Estágio Supervisionado, direcionando apenas a elas esta responsabilidade.

Isto pode explicar, em parte, as dificuldades do licenciado em Educação Física, no momento de sua atuação profissional, pois só estabeleceu contato com o contexto escolar ao realizar seu estágio.

Para Vaz, Sayão e Pinto (2002), dessa forma, o 'currículo novo', tanto quanto o anterior mostrava-se sem meios de articulação entre teoria e prática, no qual o estágio era visto como a parte prática do curso e as disciplinas que o antecederiam, a parte teórica, ou seja, havia uma pulverização de disciplinas fragmentadas, sem apresentar relações interdisciplinares.

Estes autores afirmam ainda que, a manutenção da *distância relativa à realidade escolar concreta*, implicava a formação do professor com pouca familiaridade com o cotidiano das salas de aulas e pátios das escolas.

Esta pulverização de disciplinas nasce com o curso de bacharelado que começou a funcionar paralelamente ao de licenciatura. Para atender a formação do bacharel, cuja intenção estava relacionada às novas demandas do mercado de trabalho, houve uma descaracterização da formação do licenciado, pois estas várias disciplinas estavam voltadas para o atendimento de academias, clubes, e outros segmentos considerados não formais.

Não podemos deixar de considerar que era necessário efetivar este novo profissional no mercado de trabalho, por conta das exigências advindas da sociedade em atender outras áreas não-escolares e ainda pelo desinteresse dos egressos, neste período, em atuar somente na escola. Contudo, o funcionamento paralelo dos cursos acabou por gerar muitas críticas no meio acadêmico, causando alguns problemas de organização curricular nos cursos, que podem estar inter-relacionadas com as questões levantadas no DSC-2.

Dando continuidade ao discurso dos egressos, aparecem críticas afirmando que o estágio é muito burocrático e demasiadamente longo como se pode observar: "*eu achei estágio longo e burocrático, e na verdade você chega à escola e não é assim, não é toda essa burocracia que a gente encontra na escola, e é muito mais fácil dar aula do que fazer estágio (S22)*", enquanto outro egresso aborda que no estágio de Ensino Médio ele ministrou suas aulas em dupla: "*lembro-me que no Ensino Médio a gente podia dar aulas em duplas, mas você não vai dar aula em dupla na escola, pois tem 40 alunos numa turma e você divide 20 pra cada um. Você estar sozinho é outra coisa (S16)*". Em relação ao aspecto burocrático apontado pelo entrevistado pode-se dizer que a disciplina de estágio tem que seguir normatizações, como todo o curso de licenciatura, por conta de um controle externo necessário. Quanto ao fato de ser longo, sempre houve existe uma regulamentação para o número de horas a serem cumpridas pelo acadêmico, mas é interessante observar que enquanto alguns egressos reclamam por não terem um contato maior com a escola, outros se queixam do tempo excessivo. O discurso evidenciado a seguir declara uma queixa em relação a dinâmica do estágio: "*a gente faz as aulas e, só quando chega o estágio é que você vai*

trabalhar suas aulas. Talvez se tivesse um laboratório, não é bem esse nome, uma disciplina que pudesse durante a grade te dar um acompanhamento já conhecendo a escola (S17)". Fica evidenciado novamente o pedido de uma disciplina anterior ao estágio, que pudesse orientá-los, como sugere outro egresso: *"o estágio poderia ter começado antes e preparar aos poucos, pra não chegar e ter uma responsabilidade gigante na escola sem estar preparado. Começar com passos mais lentos, talvez desde o 3º ano e ter, mais tempo de estágio (S15)".* A sugestão é de ter iniciado uma preparação antes do estágio, para que ele se sentisse mais seguro no momento de iniciar esta atividade. Em outro ponto, o entrevistado afirma que foram poucas as aulas de observação, atribuindo maior importância num relacionamento mais próximo com o professor da escola e com as crianças, como pode ser observado neste discurso: *"a gente tinha poucas aulas de observação e muitas aulas pra dar. Eu até ia sugerir pra os acadêmicos poderem observar mais a criança, observar o professor, o relacionamento do professor. Quando eu fiz, a gente observou 2 ou 4 aulas e o resto tinha que se virar. Você tem que conhecer, saber como é que o professor lida, pois ele te dá dicas também e a gente tinha uma aula de cooperação e 24 de regência (S12).* A percepção que este egresso tem remete à importância de se ter mais tempo para observar melhor as crianças, antes de iniciar sua prática aplicada no estágio.

Segundo o regulamento da disciplina de Estágios Supervisionados, está previsto que o estagiário deverá cumprir 02 horas/aula de observação, 02 horas/aula de co-participação e 24 horas/aula de regência com turmas de 1ª/4ª, 5ª/8ª e Ensino Médio.

Na seqüência do DSC-2 o egresso afirma: *"eu tive estágio em Educação Infantil, mas mesmo assim, você escolhe uma turma pra trabalhar em um curto período de tempo, e você vai seguir o que a professora da escola está fazendo (S25)".* Este é um ponto delicado, pois realmente o professor-colaborador, responsável pela turma da escola, tem seu programa a cumprir, tornando-se difícil a permissão para ensinar outros conteúdos, diferentes daqueles que ele está trabalhando. Há alguns casos em que os professores consentem que sejam aplicados outros conteúdos. Este mesmo entrevistado expressa ainda que: *"no estágio faltou um pouco mais de liberdade para futuro professor poder criar, porque muitas vezes o professor cooperador influenciava e já queria que suas atividades fossem direcionadas no estilo dele. Até o próprio professor supervisor interferia durante a aula. Mesmo se for pra acertar ou errar, todo o comentário deve ser feito depois da aula pra quando ele for docente mesmo ele já viu que ele errou e ele possa mudar. (S25)".* O egresso se mostra insatisfeito com a situação encontrada, pois justamente no momento em que poderia estabelecer uma relação mais próxima com as crianças, é chamado à atenção, portanto, se estes fatos estão

acontecendo se faz necessário que os responsáveis pela disciplina orientem os supervisores a não intervirem sobre as dinâmicas no momento em que as aulas acontecem, deixando as orientações para depois. Muitas vezes, o supervisor interfere no sentido de auxiliar o estagiário, principalmente quando a turma apresenta um comportamento inadequado, ou devido a alguma dificuldade demonstrada pelo estagiário. É imprescindível que o professor colaborador permita que o estagiário cometa seus erros e acertos para que depois da aula possa refletir sobre o acontecido com ele.

A este respeito Pèrez Gomes (1995) tem apontado algumas críticas aos cursos de licenciatura, afirmando que, só a partir do reconhecimento dos problemas encontrados na prática é que o conhecimento acadêmico teórico pode tornar-se útil e significativo para o aluno-mestre. E para que este possa adquirir certas competências, é preciso que ele passe por situações complexas, ganhando experiências que possam lhe ensinar resoluções equivalentes às situações que vai enfrentar após formado.

Dando continuidade a esta problemática, por ocasião do estágio, o egresso afirma: *"muitas vezes você tem que usar em cima da hora uma outra estratégia, que não está de acordo com o que acontece lá na universidade, mas que para o momento é o melhor e vai resolver teu problema, então às vezes, é um ponto de conflito no estágio entre o orientando com o supervisor. Você deve agir da melhor forma do que você precisa no momento, e não de acordo com o que o professor diz, porque está na literatura (S9)".* É necessário que o estagiário possa refletir sobre a sua prática. Corroborando a este pensamento, Imbernón (2005) coloca que a formação de um professor se fundamenta em estratégias de pensamento e percepção, que poderão auxiliá-lo nas tomadas de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Aí reside o valor da reflexão sobre a prática vivenciada, permitindo que o futuro profissional enfrente situações de incerteza, contextualizadas e singulares, que o leve a decidir e intervir praticamente em tais situações, emergindo desta maneira concepções alternativas.

Em outro momento do DSC-2, aparece: *"se você vai fazer um estágio em escola particular ou pública já é uma população diferente, ou seja, temos que lidar com maneiras diferentes, entender a relação social de uma escola pra outra (S9)".* Ao afirmar que é necessário fazer uma leitura sobre a população da escola em que ele irá atuar, o egresso se mostra sintonizado com as possíveis diferenças das situações que irá enfrentar. Segundo Imbernón (2005), o educador deve expandir sua atuação para além da sala de aula, e buscar avaliar o contexto que o cerca, referindo-se às dimensões que envolvem esta profissão. Sabemos que o egresso tem a opção de escolher o colégio e as turmas que vai estagiar,

segundo o regulamento da disciplina de estágio, a qual sugere que, para que se possa visualizar situações mais complexas é preciso que o estagiário assuma escolas onde encontrará maiores desafios, pois, futuramente, poderão fazer parte de sua realidade de atuação. Em outra parte deste discurso aparece: *"eu acho que agora, a faculdade só com licenciatura, tem que procurar já no 1º e, 2º ano iniciar o estágio (S16)"*. Em relação a este fato, com as novas resoluções 01 e 02/CNE/2002, as grades curriculares para os cursos de licenciatura aumentaram de 300 horas para 400 horas o estágio curricular supervisionado. Estas resoluções atendem a todos os cursos de Formação de Professores para Educação Básica e estabelece no Art. 1º inciso II: 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; e aponta como parágrafo único que: 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. Estas novas exigências já foram incorporadas no PPP (2006, p.18) do Curso de Educação Física da Unioeste e são apresentadas da seguinte forma:

Prática no Ensino Fundamental (Estágio Superv. de 1a a 4a série)	136 h/a	3º ano
Prática no Ensino Fundamental (Estágio Superv. de 5a a 8a série)	136 h/a	4º ano
Prática no Ensino Médio (Estágio Superv. no Ensino Médio)	136 h/a	4º ano

Em relação à grade curricular e Projeto Político Pedagógico, discutidos na fase anterior à implantação do Curso de Bacharelado, aparecem na área técnica as disciplinas de Prática de Ensino I e II sendo incorporado no Estágio Supervisionado, e Estágio Supervisionado associado às disciplinas de Lazer e Recreação, Atletismo, Handebol, Basquetebol, Voleibol e Futebol (PPP, 1990, p.38). Como já afirmamos no corpo deste trabalho, aparece um direcionamento do estágio para as disciplinas esportivas, mesmo não sendo uma intenção explícita.

Na fase de implantação do curso de bacharelado, de acordo com o PPP (1997), observa-se que os alunos do 4º ano que optaram pelo Curso de Licenciatura deverão cursar obrigatoriamente as seguintes disciplinas: Prática no Ensino Fundamental (Estágio Supervisionado de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries), Prática no Ensino Médio (Estágio Supervisionado no Ensino Médio), somando um total de 300 horas de estágio. Conforme o regulamento interno da disciplina de Estágio Supervisionado, os alunos deverão cumprir 02 horas/aula de observação, 02 horas/aula de co-participação e 24 horas/aula de regência em todos os níveis de escolaridade. E ainda que, de 1ª/4ª, 5ª/8ª séries, cada aluno fará 6 horas de

acompanhamento na escola em atividades como projetos da escola, conselhos de classe e outros. Quanto ao Ensino Médio, o estagiário complementarará sua carga horária com mais 48 horas de atividades não formais como escolinha de treinamento, recreação e lazer e outras.

Neste DSC-2 são apontados pelos egressos que, no desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso, os estagiários tiveram uma aproximação com o universo escolar, mas ainda não foram suficientemente satisfatórios para sua atuação.

Acredito que estas questões façam parte do amadurecimento da área, e deste curso, e ainda que existam neste DSC-2, críticas e pontos que remetam a algumas falhas, pode-se assegurar que, os professores responsáveis pela disciplina de estágio supervisionado e os supervisores do curso de Educação Física da Unioeste têm se esmerado em proporcionar ao alunado um vínculo com o universo escolar, mas que não conseguem dar conta das muitas dificuldades que permeiam este processo. O que parece ser evidente é que, sem a colaboração de todos os professores formadores do curso, responsáveis por outras disciplinas, e um envolvimento maior por parte dos alunos, torna-se difícil obter sucesso incondicional neste empreendimento. Para Cifalli (2000), uma das condições necessárias para uma formação competente é que os próprios professores universitários construam dispositivos nos quais os estagiários possam falar de sua prática e de sua implicação. Portanto, trata-se de um esforço coletivo em continuar buscando mecanismos para facilitar a transposição deste egresso da Universidade para a escola, procurando amenizar o impacto que ele tem sofrido com a realidade encontrada em seu campo de atuação.

6.1.3 Bacharelado x Licenciatura

IC-C - O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x Licenciatura)

Atendendo a resolução 03/CFE/87, e ciente das mudanças advindas do mercado de trabalho, cujas ofertas de emprego não estavam dirigidas somente à escola, mas também às áreas não-formais como academias, clubes, hospitais, esportes, lazer e outros, o curso de Educação Física da Unioeste, no ano de 1997, implantou o curso de bacharelado que passou a funcionar concomitantemente com o de licenciatura. Mariz de Oliveira (1988), já abordava que o desinteresse dos egressos para atuação unicamente na escola nesta época já era perceptível.

Como muitos cursos já haviam sido implantados anos antes, a comunidade acadêmica de Educação Física já dirigia críticas sobre este formato. Silva e Carneiro (2006),

afirmam que esta legislação discriminou as figuras do professor de Educação Física e do profissional de Educação Física, contudo, ainda que esta distinção existisse em tese, na prática do desenvolvimento foi passível de críticas.

Estas críticas aconteceram porque dificilmente este modelo de formação 2 em 1, como ficou conhecido, poderia não obter sucesso por conta da impossibilidade de uma mesma grade curricular atender ambas as formações. Isto acabou por descaracterizar os cursos de licenciatura, não propiciando uma formação adequada para o licenciado, e muito menos para o bacharel. Para Menezes (1986), neste modelo de formação o licenciado é idealizado pela Universidade como um meio bacharel com tinturas de pedagogia, ou mesmo, como subproduto da formação de pesquisadores. Nesta mesma linha de reflexão, Verenguer (1995), preconizava que da forma como se encontravam estruturados, os cursos de licenciatura em Educação Física não passam um pseudo curso de Bacharelado.

Sobre estes aspectos, Azanha (1986), declara que o licenciado típico - também aquele formado nas grandes Universidades - é apenas um semi-especialista em alguma área do conhecimento e sem nenhuma preparação pedagógica.

Assim, ficou evidenciado que este modelo de formação poderia trazer sérias complicações aos egressos, pois para Manoel e Tani (1999), esta resolução 03/CNE/87 foi infeliz neste detalhe, em possibilitar que cursos de Licenciatura e bacharelado fossem equivalentes.

A seguir vamos apresentar o que os egressos do Curso de Educação Física da Unioeste expressam em seu discurso coletivo, já que foram formados com base neste modelo curricular.

De acordo com o QUADRO 3 (APÊNCIDE D) e a IC captada (TABELA 1) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-3 para Idéia Central C, originária da pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

DSC3: IC-C - O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x Licenciatura) (S1, S3, S5, S7, S8, S9, S16, S17, S18, S20, S23).

O curso na nossa instituição era composta por 5 anos, e no quarto ano você optava em fazer licenciatura ou bacharelado. O curso teve uma preparação mais voltada pra licenciatura. Para quem fez bacharelado é horrível, pois o bacharel não aprendeu, quem aprendeu foi o licenciado. E, ainda só no último ano em que tinha estágio, monografia e mais algumas disciplinas, o resto era voltado pra escola. A gente teve uma formação generalista, mas ao mesmo tempo tecnicista, pois o curso foi voltado para esta formação do esporte na escola. Eu fiz os dois cursos porque quem só fez licenciatura não teve a base para trabalhar

em academia. A gente não tinha uma noção que estava no curso de licenciatura, que ia ser professor, que ia trabalhar em escola; que esse é teu caminho. Alguns professores tentavam explicar a diferença do bacharelado e licenciatura, mas a gente não percebia claramente que ia ser professor, que o caminho era a escola. A gente só foi saber mesmo quando teve que decidir, e só sabia que licenciatura era aula, e bacharelado não era aula. Quando já tem um direcionamento, quando o aluno já entra sabendo o que ele vai fazer, facilita o trabalho dos professores. Eu acho que o curso foi direcionado meio misturado, uma matéria de bacharel, uma de licenciatura. Pra quem vai fazer bacharelado e licenciatura é ótimo, mas pra quem gostaria de atuar só na escola, não. E a gente não sabia que ia estar aqui só na escola. Também, tinha professor que fazia a gente correr 10 voltas na quadra, e você falava que está na faculdade pra ensinar os alunos. Qual a motivação que uma criança vai ter assim. Acho que o professor não soube separar, tipo: vamos trabalhar treinamento e agora vamos trabalhar a parte lúdica. Eu não sei se essa confusão era por causa do currículo ou era o professor na maneira de transmitir os conteúdos para os alunos da faculdade. Eu senti que em relação à quantidade de conteúdos, nem tudo era visto, tinha muito conteúdo e muita coisa era atropelada ou não era passado de forma correta, não por culpa do professor, mas pelo fato de ter que acelerar de ter conteúdo pra mostrar. Algumas disciplinas era para bacharel, como fisiologia, cinesiologia, anatomia e biologia, mas estas matérias deveriam ser mais específicas para o bacharel e não pra nós, ou então mais específico para o aluno de licenciatura. A gente trabalhava na forma técnica, não tinha um direcionamento pra escola, de uma forma tão pedagógica.

Ficou demonstrado na construção deste DSC-3 - QUADRO 3 (APÊNCIDE D) - (TABELA 1) e IC-C: "O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x Licenciatura)", o conflito entre as duas habilitações, por conta de vários fatores, que serão abordados a seguir.

Conforme demonstra a TABELA 1, dos 25 entrevistados, 11 destacaram este aspecto.

O DSC-3 aponta inicialmente que o direcionamento do curso foi para Licenciatura e que no quarto ano o universitário deveria optar por uma das habilitações, no entanto, já caracteriza o curso como formador de professores, e não de ambas as habilitações como consta no PPP (1997). O discurso mostra que: "*o curso na nossa instituição era composto por 5 anos, e no quarto ano você optava em fazer licenciatura ou bacharelado. O curso teve uma preparação mais voltada pra licenciatura e para quem quer bacharelado é horrível, pois o bacharel não aprendeu, quem aprendeu foi o licenciado. E ainda, só o último ano em que tinha estágio, monografia e mais algumas disciplinas, o resto era voltado pra escola (S5, S16, S18, S23)*". Na seqüência deste discurso é expressado que, como o direcionamento foi para Licenciatura, o Bacharel não aprendeu, ou melhor o conhecimento necessário aconteceu apenas no último ano quando o direcionamento era específico para ele. O egresso expressa que o bacharel aprendeu no último ano, devido ao estágio, apresentação de TCC e disciplinas direcionadas para as áreas não-formais, porque no restante o direcionamento era para o

Licenciado. Neste ponto fica evidenciado que as disciplinas eram mais voltadas para o perfil de Licenciado, mas com uma tendência generalista. No início da década de 90 as exigências do mercado de trabalho eram determinadas para esta formação e o curso possuía uma tradição em formar o professor para atuar na escola. No entanto, com as mudanças deste mercado, o curso estabeleceu uma política de contratação, e de atualização para capacitar o corpo docente visando atender a formação deste novo profissional. Este processo não aconteceu imediatamente e o curso tem ainda buscado soluções para capacitar tanto o licenciado como o bacharel.

Na seqüência do Discurso aparece que: *"a gente teve uma formação generalista, mas ao mesmo tempo tecnicista, pois o curso foi voltado para esta formação do esporte na escola. Eu fiz os dois cursos porque quem só fez licenciatura não teve a base para trabalhar em academia (S17, S20)".* O discurso aponta ainda que o curso estabelece uma formação generalista e tecnicista, direcionando o perfil do egresso para trabalhar com modalidades esportivas na escola.

Consta no PPP (1997, p. 8), que para exercer suas funções profissionais na área da Educação Física (Motricidade Humana), o graduado, tanto o Bacharel como o Licenciado, deverá: Dominar as dimensões políticas, epistemológica e profissional constantes de sua formação acadêmica, bem como ter competência técnica e habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de "atividades físicas adequadas aos vários segmentos do ensino escolar e não escolar, bem como programar atividades esportivas educativas, lúdicas, de lazer e competitivas". Portanto, o direcionamento do perfil deste profissional sinaliza para atender tanto o Ensino escolar e não escolar. Então, se o egresso afirma categoricamente sobre um direcionamento do esporte, é importante que os professores deste curso observem estas questões e revejam os conceitos apontados no Projeto Político Pedagógico.

Em outro momento, o entrevistado se coloca contra a atuação do Licenciado em Academias, afirmando que ele não tem base para atuar nesta área. Moralmente nem poderia trabalhar neste local devido à sua formação, que não o capacita para isso, não oferece competências específicas para estes fins.

Na seqüência do discurso aparece também a falta de percepção do aluno em relação à diferença entre bacharel e licenciado: *"a gente não tinha uma noção que estava no curso de licenciatura, que ia ser professor, que ia trabalhar em escola; que esse é teu caminho. Alguns professores tentavam explicar a diferença do bacharelado e licenciatura, mas a gente não percebia claramente que ia ser professor, que o caminho era a escola. A gente só foi saber mesmo quando teve que decidir e só sabia que licenciatura era aula e bacharelado não era*

aula. Quando já tem um direcionamento, quando o aluno já entra sabendo o que ele vai fazer, facilita o trabalho dos professores (S18, S17, S18)". Quando o egresso aborda que no seu período de universitário ele não tinha noção que estava no curso de licenciatura; que não sabia que poderia tornar-se um docente; que trabalharia em uma escola, são questões que remetem ao DSC-5 para Idéia Central E, Tema 6.1.5, que aponta a Imaturidade Acadêmica, o que, sem dúvida, é um fato preocupante. Como não haverá mais vestibular para duas habilitações oferecidas em um mesmo curso, este problema pode estar superado. Além disso, esta pesquisa não traz informações sobre os egressos que iniciaram seus cursos a partir da separação das habilitações, que ocorreu em 2006.

Na verdade, este modelo de formação também causa uma complicação pra quem está ingressando na Universidade. Em outro o momento o DSC-3 aborda que o curso, *"foi direcionado meio misturado, uma matéria de bacharel, uma de licenciatura. Pra quem vai fazer bacharelado e licenciatura é ótimo, mas pra quem gostaria de atuar só na escola, não. E a gente não sabia que ia estar aqui só na escola (S7)".* Outro sujeito declara ainda que: *"acho que o professor não soube separar, tipo: vamos trabalhar treinamento e agora vamos trabalhar a parte lúdica. Eu não sei se essa confusão era por causa do currículo ou era o professor na maneira de transmitir os conteúdos para os alunos da faculdade. (S3)".* Em relação à confusão do currículo, atribuída ao seu mestre, parece que o egresso já responde sua inquietação destacando que a forma que o professor desenvolve seus conteúdos pode ensinar seus alunos a copiarem suas estratégias e quando esta forma está equivocada pode transmitir métodos inadequados. Este fato pode estar ligado a um possível conflito entre bacharelado x licenciatura, pois dificilmente um professor ensina determinado conteúdo pensando na habilitação de seus alunos, pelo menos nos três primeiros anos de núcleo comum, já que muitos discentes ainda não fizeram a opção entre as habilitações.

Dando continuidade neste discurso é salientado: *"eu senti que em relação à quantidade de conteúdos, nem tudo era visto, tinha muito conteúdo e muita coisa era atropelada ou não era passado de forma correta, não por culpa do professor, mas pelo fato de ter que acelerar e de ter conteúdo pra mostrar (S5)".* A este respeito, Verenguer (1995), advoga que a reorganização da Licenciatura em Educação Física deve prever disciplinas suficientemente capazes de reler os conteúdos peculiares de maneira a colaborarem para a formação do professor.

Finalizando este DSC-3 o egresso salienta que *"algumas disciplinas era para bacharel, como fisiologia, cinesiologia, anatomia e biologia, mas estas matérias deveriam ser mais específicas para o bacharelado e não pra nós, ou então, mais específico para o aluno de*

licenciatura. A gente trabalhava na forma técnica, não tinha um direcionamento pra escola, de uma forma tão pedagógica (S7, S9)".

Rangel-Betti e Betti (1996) afirmam que as disciplinas como anatomia, biologia ou filosofia geral não deveriam ser oferecidas nos dois primeiros anos e sim durante o processo de aprendizado dos diferentes temas.

Parece-nos que isto é típico em cursos de Educação Física, com relação às disciplinas "básicas", normalmente alocadas no primeiro ano. Apenas ao final do curso, ou quando em contato com a prática profissional, é que o aluno compreende melhor por que tais conteúdos são necessários. (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Como pode ser observado DSC-3 são evidenciadas contradições em um mesmo discurso. Como o discurso é resultado da expressão de vários sujeitos, o método permite que apareçam divergências em um mesmo DSC, portanto o fato de alguns sujeitos não serem incluídos nesta IC não significa que tenham declarado haver conflito entre as habilitações. Foi evidenciado que o curso se direciona para licenciatura, deixando claro que os alunos que optaram pelo bacharelado e que foram submetidos à formação mista, não adquiriram competências para tal durante os três primeiros anos, mas sim, no quarto ano que era específico para ambas as formações. E em outro momento, o curso é apontado como generalista, mas com formação técnico-desportiva. O PPP (1984) possuía estas características, mas o PPP (1997), pelo qual este ex-aluno foi formado, não estabelece este perfil, portanto estas questões devem ser avaliadas com os professores formadores do curso.

É provável que muitos cursos de Educação Física no Brasil também tenham passado pelas mesmas dificuldades aqui levantadas, o que define um conflito e/ou desconexão na formação de ambas as habilitações. Assim, o tema levantado - "O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x Licenciatura)", apresenta um conflito real, pois não condiz com o perfil do egresso, estabelecido no (PPP, 1997), que visa direcionar a sua formação para atender tanto o licenciado como bacharel.

6.1.4 A relação Teoria x Prática

IC-D - Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso

A relação teoria e prática torna-se uma discussão importante quando a preocupação é a formação do professor. É o professor responsável pela formação que deve encontrar o

melhor caminho para “ensinar como seus alunos devem ensinar”, ou seja, desenvolver meios de uma prática aplicada sobre o conhecimento teórico estudado.

A percepção que se tem é que os professores formadores de docentes precisam mobilizar ações que os levem à compreensão de como ensinar, desenvolvendo competências e habilidades que explicitem a relação teoria-prática. Assim, possivelmente o egresso em seu campo de atuação, conseguirá desenvolver um trabalho aceitável e de pleno atendimento.

Esta questão tem sido discutida à exaustão por especialistas e professores dos cursos de licenciatura, mesmo assim, algumas críticas ainda apontam que há uma desconexão do que se ensina na teoria com o que se aplica na prática. Shenetzler (2001) afirmou que na formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura, prevalece ainda uma clara separação das questões teóricas e práticas.

Em relação à área de Educação Física, corroborando com estas reflexões, Betti e Zuliani (2002, p. 80), colocam que, nas escolas, os docentes de Educação Física "necessitam aprimorar-se teoricamente para esclarecer a comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, aproximando as relações entre teoria e prática pedagógica".

Esta discussão permanece no meio acadêmico da Educação Física, pois o novo formato estabelecido para esses cursos provocou ainda maiores tensões neste campo de atuação. Isto porque, para atender ambas as formações os cursos aumentaram a carga horária e incluíram em suas grades curriculares novas disciplinas, promovendo ainda mais desconexões entre as questões teóricas e práticas.

Uma breve passagem pelos modelos curriculares implantados no decorrer deste processo pode esclarecer alguns pontos:

O currículo tradicional-esportivo ressaltava as disciplinas práticas esportivas, sendo que o conceito de prática estava fundamentado na demonstração e execução, provocando separação entre teoria e prática. A Teoria era o conteúdo abordado em sala de aula, qualquer um deles desenvolvidos pelas disciplinas, e a Prática era a atividade desenvolvida na quadra, na pista, na piscina e em outros lugares. A ênfase teórica se dá nas disciplinas da área biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, anatomia, e outras. Este formato se materializou na década de 70.

O currículo de orientação técnico-científica valorizava as disciplinas teóricas, permitindo o envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia. Neste cenário, o conceito de prática passa a ser o de ensinar a ensinar. O padrão são as seqüências pedagógicas, mas também é um conceito limitado, pois o acadêmico aprende a "executar" esta seqüência, mas não a aplicá-la. Os defensores deste formato de curso expressam que esta aplicação é um

problema exclusivo da disciplina de Estágio Supervisionado (RANGEL-BETTI; BETTI, 1996).

Segundo estes autores, este modelo surgiu na década de 80 e consolidou-se no início da década de 90, acompanhando as mudanças conceituais e epistemológicas da Educação Física que passa a ser vista como área do conhecimento, como disciplina acadêmico-científica. Desta maneira, ela se torna responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o "homem em movimento", nas perspectivas biológica, psicológica, sociológica etc. E afirmam ainda que, este currículo de orientação técnico-científica encontra-se em vigor nos cursos de muitas Universidades, porém dificilmente consolida-se na sua forma pura, mas combinada com àquele currículo tradicional-esportivo, abordado anteriormente.

O que fica perceptível ao analisar os PPPs formatados no curso de Educação Física da Unioeste é que eles acompanharam estas mudanças de modelos curriculares. Foram incorporadas disciplinas nos três primeiros anos de núcleo comum, tanto para o bacharelado quanto para o curso de licenciatura, as quais abordavam Dimensões Filosóficas, Dimensões Psicológicas, Dimensões Sociais e Políticas, Gerenciamento e Marketing, Educação Física na Infância, Noções de informática e estatística, Educação com cuidados especiais, Educação Física Adaptada, e outras que foram realocadas do currículo anterior. No quarto ano é que aparecem as disciplinas específicas para cada formação. Para licenciatura acrescentam-se as disciplinas: Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), lazer e recreação, seminário de monografia, e outras que são direcionadas aos Estágios Supervisionados, agora específicos para 1^a/4^a, 5^a/8^o séries e Ensino Médio (PPP, 1997). Vale ressaltar que algumas dessas disciplinas já faziam parte do currículo anterior, por conta da resolução 03/CNE/87, como a de Seminário de Monografia.

Este desenho curricular de base comum nos três primeiros anos visava atender tanto o bacharel quanto o licenciado, e parece ser difícil diagnosticar através do rol disciplinas, se estas alterações curriculares provocaram mudanças significativas na formação do licenciado, mas observa-se que os responsáveis pelo desenvolvimento do curso fizeram o possível para adaptar esta grade para ambas as formações e provocar uma relação maior entre a teoria e prática.

O DSC4 mostra como os egressos pensam esta relação teoria e prática dentro deste novo processo formativo com sua respectiva grade curricular, à qual foram submetidos no seu período de concepção.

De acordo com o QUADRO 3 (APÊNCIDE D) e a IC captada (TABELA 1) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-4 para Idéia Central D, originária da

pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

DSC4: IC-D - Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (S1, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S14, S15, S16, S17, S18, S19, S20, S22, S23, S25).

Quando às matérias elas me ajudaram bastante, a teoria foi muito boa, mas eu senti bastante em alguns momentos que a teoria não vinha de encontro com a prática. O que falta um pouco no meio universitário é os professores 'ensinar a você ensinar os seus alunos', e muitas vezes eles ensinam você a praticar, mas falta ensinar aquela didática realmente para o futuro professor passar isso para seus alunos. Eu acho que teriam que passar para a gente como dar aula, em como ensinar, pois trabalhei com nataçao enquanto estava na universidade e eu não consegui aprender pra passar na prática, eu aprendi pra mim, mas como na pedagogia, ensinar não consegui. Aprendi a nadar, mas não aprendi a ensinar. As técnicas eu aprendi, os nados, os estilos, aprendi pra mim, mas como passar, o que fazer pra passar, pra ensinar desde crianças, bebês aos adultos, eu não aprendi. Na faculdade, no 1º, 2º, 3º e 4º ano eu fiz a parte teórica e quando eu cheguei à escola faltou a parte prática, não só a parte prática mas você aprender a passar os conteúdos. Faltou por parte dos professores, no momento da prática, estar mostrando pra nós acadêmicos onde o conteúdo poderia ser mais bem aplicado; pra que faixa etária; pra que turma; em que momentos isso poderia ser mais vantajoso nas aulas, pra nos momentos em que a gente planejasse saber o que está aplicando, pra quem está aplicando. E ainda, sobre a questão de conteúdos em que você não sabe o que aplicar especificamente direito para cada faixa etária. Na universidade o que falta pra gente é alguém que faça ali na universidade uma tese de doutorado, ou um livro pra gente seguir uma seqüência, assim como tem de outras disciplinas, por exemplo: na 5ª série a gente vai fazer isso, na 6ª série isso, na 7ª..., nós trabalhamos muitos jogos com 1ª a 4ª série. Eu nem sei de quem que seria o papel de trabalhar jogos de construção, jogos intelectivos, porque basicamente a gente só trabalha jogos de pré a 1ª a 4ª série e não teve isso. Na verdade deveria ser separado: Educação Física, infantil, de 1ª/4ªs, 5ª/8ª e E. Médio. A formação da criança deve ser bem seletivo dela. Como é que acontece? Eu aprendi do que eu ensinei? Em relação ao crescimento eu sei como ela cresce, mas como forma a parte intelectual, como é que ela adquire a escrita, numerais, todas estas coisas eu não aprendi. A maioria do que estão se formando não aceitam trabalhar de 1ª a 4ª série, por causa da dificuldade que a gente teve mesmo, acho que por causa da deficiência que a universidade teve nesta área. Acho que de 1ª a 4ª série faltou bastante, as nossas aulas foram muitas teóricas, a gente discutiu psicologia infantil, crescimento e desenvolvimento, esta parte tudo bem, mas na prática mesmo, faltou mesmo lidar com as crianças. Eu tive que criar atividades, pois foram passadas pra gente, atividades em que nós passávamos por crianças de 2, 3, 4 e 5 anos, e nós éramos os alunos pra nós mesmos e professores. A prática tem que acontecer com alunos de 2, 3, 4 anos e vivenciar a pratica com a idade de cada um, não nós colegas voltar aos quatro anos, porque é diferente, e nós vamos obedecer ao colega pra ele conseguir dar a aula dele. A criança é diferente, é dispersa, tem que ter atenção total quando você está falando. A gente teve algumas disciplinas que não foram os esportes, como história, psicologia, filosofia, mas eu creio que elas não deram o respaldo que a gente necessitaria pra estar atuando. Eu percebi que nos 1ºs e 2ºs anos foram difíceis pra assimilar os conteúdos que os professores passaram naquela parte de psicologia, filosofia, de história da Educação Física, que vai mostrar pra você o que é realmente a Educação Física. Aquilo que você aprende na faculdade é bastante teoria, e você acha que vai chegar à sala e aquilo vai funcionar do jeito que você quer, mas na realidade você vai ter que chegar dialogar com seus

alunos. Agora não deixar primeiro a teoria, mas caminhar juntos teoria e prática e não pra deixar para o último ano.

Ficou demonstrado na construção deste DSC-4 - QUADRO 3 (APÊNCIDE D) - (TABELA 1) e IC-D: "Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso", que, conforme demonstra a TABELA 1, 20 egressos dos 25 entrevistados, apontaram este aspecto como negativo, por considerarem que o curso deveria ter estabelecido uma conexão maior entre a teoria e a prática, por conta de vários fatores a serem abordados a seguir.

No início do discurso aparece que, quanto ao aspecto teórico, o conhecimento adquirido no curso foi positivo como pode ser observado, "*as disciplinas, me ajudaram bastante, a teoria foi muito boa (S7), mas eu senti bastante em alguns momentos, que a teoria não vinha ao encontro da prática (S11, S1, S4, S6, S7, S9, S14, S17)*". Portanto, o discurso revela uma desconexão entre teoria e prática, mas não é apontado qual seria a causa desta separação: se foi o formando que não soube relacionar os conteúdos aprendidos em sala de aula, ou se foi o seu professor que não conseguiu contextualizar esta relação, ou ainda se ambos é que produziram esta dificuldade. Na continuação do discurso é ponderado que: "*o que falta um pouco no meio universitário é os professores 'ensinarem a você como ensinar os seus alunos', e muitas vezes eles ensinam você a praticar, mas falta ensinar aquela didática real para o futuro professor passar isso para seus alunos (S11, S3)*". Neste ponto o discurso é enfático culpabilizando o professor universitário por esta problemática, por não ensinar a ensinar. Evidentemente que, quem ensina a ensinar é o professor formador, pois é ele o responsável em estabelecer esta relação, e dotar o aluno de capacidades para passar os conhecimentos adquiridos para o seu futuro aluno. O discurso expressa a falta de didática dos professores, e sem isso, realmente pode não haver aprendizagem, pois qualquer professor deve dominar questões didáticas para proporcionar meios de ensino-aprendizagem a contento.

Segundo Altet (2001), a gestão de informação, da estruturação do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno é o domínio da *Didática*. Assim, é imprescindível que para o aluno adquirir este saber, o professor universitário deve ter domínio da didática para o processo de transmissão. Mas, é cabível assinalar que esta apropriação de conhecimento pelo educando, não depende apenas do professor, pois, muitas vezes, o domínio do conhecimento ocorre por conta de outros fatores que estão ligados às experiências que o aluno adquire em suas vivências. Assim, cabe ao professor universitário oferecer condições para o aluno experienciar situações reais com a criança e universo escolar, ou melhor, com o mundo real da escola - com toda sua complexidade, pois, dificilmente o professor consegue

criar estratégias próprias e específicas que possam levar seus alunos formandos a aprenderem a ensinar a ensinar, sem que eles vivenciem situações reais. Por conta disso, é recomendável que estas situações sejam estimuladas durante a formação do professor.

A respeito destas reflexões Zabala (2002) nos coloca que ensinar implica em dominar procedimentos, habilidades e técnicas de estratégias de ensino, e da mesma maneira que se aprende a dançar dançando, aprende-se a ensinar, ensinando. Afirma ainda que, em cursos, cuja missão é formar docentes, o discurso meramente teórico é insignificante ou de pouca valia, se não estiver conectado, antes de tudo, com exemplos.

"Eu acho que teriam que passar para a gente como dar aula, como ensinar, pois trabalhei com natação enquanto estava na Universidade e eu não consegui aprender pra passar na prática, eu aprendi pra mim, mas como na pedagogia, ensinar não consegui. Aprendi a nadar, mas não aprendi a ensinar. As técnicas eu aprendi, os nados, os estilos, aprendi pra mim, mas como passar, o que fazer pra passar, pra ensinar desde crianças, dos bebês aos adultos, eu não aprendi (S7)". Novamente na seqüência do DSC-4, é apontado que não foi possível, na Universidade, aprender como ensinar, e aponta um exemplo de como esta situação causou problemas em sua atuação. No entanto, para que o formando possa obter todos os conhecimentos, de como se ensina da fase dos bebês à fase dos adultos, depende de sua capacidade de relacionar os conhecimentos aprendidos em várias disciplinas, pois parece uma tarefa impossível para um professor formador, por conta da carga horária que tem disponível. Este discurso remete também à questão da falta de Pedagogia, próximo ao discurso anterior que apontava a falta de Didática. Segundo Altet (2001) o campo do tratamento e da transformação da informação transmitida como saber para o aluno se dá através de uma prática relacional, e as ações do professor devem colocar em funcionamento as condições para uma aprendizagem. Portanto, a prática relacional deve ocorrer por meio de interações que são estabelecidas a partir de situações que ocorrem em um tempo real de intervenção. Ou seja, isto só pode ocorrer numa situação real de ensino.

"Faltou aprender a passar os conteúdos, [...] e mostrar pra nós onde o conteúdo poderia ser mais bem aplicado; pra que faixa etária; pra que turma; em que momentos isso poderia ser mais vantajoso nas aulas [...], e ainda, alguém que faça na Universidade uma tese de doutorado, ou um livro pra gente seguir uma seqüência, assim como tem de outras disciplinas, por exemplo: na 5ª série a gente vai fazer isso, na 6ª série isso, na 7ª..., assim como tem de outras disciplinas (S3, S5, S20, S22)". Aqui o discurso avança para a dificuldade do egresso, em organizar conteúdos específicos, e direcioná-los para faixa etária de crianças que ele vai atender. Também solicita algo pronto como um livro que traga uma seqüência

específica para determinadas séries, como é feito em outras disciplinas. Talvez, a receita pronta que professores de outras áreas apresentam em seus conteúdos, possa ser responsável pelas dificuldades que nossos alunos têm de relacionar os conteúdos aprendidos. Conseqüentemente, isto se aplica a aprendizagem que nossas crianças vivenciam nas escolas, em todo o sistema educacional.

Em outro momento, aparece *"aquilo que você aprende na faculdade é bastante teoria, e você acha que vai chegar na sala e aquilo vai funcionar do jeito que você quer, mas na realidade você vai ter que dialogar com seus alunos (S14)"*. Neste ponto, é assumido no discurso, que se deve estabelecer um diálogo com seus alunos, e penso que este apontamento responde parcialmente os questionamentos anteriores, pois a relação professor-aluno associada à leitura que ele faz da criança, da escola, antes de iniciar suas aulas, é fator determinante para sua atuação.

O sucesso e o insucesso do processo ensino-aprendizagem dependem da interação professor-aluno em sua prática pedagógica (RANGEL et al , 2005a). Assim, o educador deve estabelecer uma relação mútua de confiança, tanto em relação aos procedimentos como na escolha de conteúdos significativos para a faixa etária da criança com a qual se trabalha, e ainda, observar quais são as bagagens culturais e corporais e as experiências motoras que ela trás consigo para depois elaborar seu planejamento de trabalho.

Na última parte do discurso - DSC-4, são apontados as dificuldades que eles tiveram em atuar com crianças da pré-escola, e também da 1ª a 4ª série, e principalmente, em estabelecer uma relação entre o que foi aprendido com o que deveria ser aplicado, isto é, relação teoria e prática. O que ficou evidente é que o curso de Educação Física da Unioeste trabalhou muito com diferentes jogos voltados à fase da 1ª a 4ª série, mas, deixou a desejar nas atividades com crianças da pré-escola, no que se refere aos conteúdos específicos de jogos intelectivos e de construção. Isto é apontado por muitos egressos que atuam com esta faixa etária, como pode ser observado: *"nós trabalhamos muitos jogos com 1ª a 4ª série, mas faltou trabalhar jogos de construção, jogos intelectivos, porque basicamente a gente só trabalha jogos de pré a 1ª a 4ª série e não teve isso. Deveria ser separado: Educação Física infantil, 1ª/4ªs, 5ª/8ªs e Ensino Médio (S23)"*.

Em outro momento é apontado que as aulas para as séries de 1ª. a 4ª, foram muito teórica e por isso eles têm dificuldades em atuar com esta faixa etária, *"a maioria dos que estão se formando não aceitam trabalhar de 1ª a 4ª série, por causa da dificuldade que a gente teve mesmo, acho que por causa da deficiência que a Universidade teve nesta área. Acho que de 1ª a 4ª série faltou bastante, as nossas aulas foram muitas teóricas, a gente*

discutiu psicologia infantil, crescimento e desenvolvimento, esta parte tudo bem, mas na prática mesmo, faltou lidar com as crianças (S15)". O egresso ainda levanta outra questão, sobre a falta de prática em lidar com crianças, pois na trajetória universitária os próprios alunos tomavam o lugar das crianças durante as aulas, e isto é diferente porque na escola as crianças têm comportamentos diferentes, conforme declaram: *"foram passadas pra gente atividades em que nós passávamos por crianças de 2, 3, 4 e 5 anos, e nós éramos os alunos pra nós mesmos e professores. A prática tem que acontecer com alunos de 2, 3, 4 anos e vivenciar a prática com a idade de cada um. A criança é diferente, é dispersa, tem que ter atenção total quando você está falando. (S16)".* E, por último o egresso expressa que se deva *"caminhar juntos teoria e prática e não deixar para o último ano (S7)".*

Este é o ponto de equilíbrio que os cursos de Educação Física estão buscando, e talvez seja um dos grandes problemas dos cursos de licenciatura.

Betti e Zuliani (2002, p. 80) afirmam que, os professores de Educação Física necessitam fundamentar-se teoricamente e estreitar as relações entre a teoria e a prática pedagógica, experimentando novas estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física, possa contribuir para a formação integral das crianças e dos jovens.

E o professor formador assume, neste cenário, a responsabilidade em aproximar esta relação entre a teoria e a prática, provocando no acadêmico uma reflexão de uma prática contextualizada em busca de novos conhecimentos e saberes que estejam alinhados com o seu cotidiano de trabalho.

Desta forma, ao conhecer a estrutura da disciplina em que atua, e ao refletir sobre o ecossistema peculiar em sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (PÉREZ GOMES, 1995).

O PPP (1997, p. 23), contempla na sua justificativa de implantação que, "a apropriação do conhecimento se dá pela ação e reflexão sobre o real. É esta a vertente que pretendemos ver explicitada na proposta de reformulação curricular do Curso de Educação Física (Motricidade Humana)".

Em relação ao perfil do licenciado desejado pelo curso, não aparece explicitamente um direcionamento para a relação teoria e prática, no entanto, observa-se que o formado deverá estar apto para "discutir princípios de inter e transdisciplinaridade, bem como facilitar a participação da Disciplina Educação Física (Educação Motora) em projetos inter e transdisciplinares" (PPP, 1997, p. 25).

Ainda em relação ao PPP (2006), os termos teoria e prática aparecem em um parágrafo idêntico ao apontado na justificativa de implantação do PPP (1997), mas como "Princípios Básicos para a organização do curso", com o seguinte complemento: desenvolvimento no aluno da necessária sensibilidade ao contexto sócio-cultural em que se dará sua atividade de professor; que o processo de formação deva permitir conhecer com profundidade e criticidade as condições histórico-sociais da atuação profissional e do processo educacional, pois sem este conhecimento, o futuro profissional facilmente incorrerá em prática profissional técnica e mecânica.

6.1.5 Imaturidade Acadêmica

IC-E - Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência

Se um jovem cumprir todas as atribuições estudantis e não for reprovado em todos os níveis de escolarização exigidos - e ainda, se for aprovado no vestibular, provavelmente com 17 anos ele estará ingressando na Universidade com vistas a tornar-se um futuro professor, obviamente se ele optou por um curso de licenciatura. Este ingresso de universitários cada vez mais jovens tem, da mesma forma, proporcionado intensas reflexões no meio acadêmico. Muitos professores perguntam: como orientar um universitário sobre as inúmeras atribuições e responsabilidades de ser professor, se ele ainda não possui uma maturidade acadêmica? Não se sabe ao certo a resposta para esta pergunta, mas se faz necessário que os cursos e professores busquem estratégias para lidar com esta problemática que se apresenta.

Mas, para falar deste tema - considerado uma surpresa na coleta de dados desta pesquisa, apresentamos, a seguir, os discursos expressados pelos egressos do curso.

De acordo com o QUADRO 3 (APÊNCIDE D) e a IC captada (TABELA 1) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-5 para Idéia Central E, originária da pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

DSC5: IC-E - Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (S4, S5, S6, S7, S8, S12, S13, S17, S18, S19, S21, S23, S25).

Quando saí do colégio e entrei na universidade, eu percebi que ainda tinha a idéia de escola e não estava tão preparado. A maioria dos alunos pelo que eu percebi não se encontrava preparado pra adquirir estes conhecimentos. Eu entrei com 17 anos e não tinha noção do que ia precisar agora que estou trabalhando, pois eu era muito imaturo. Faltou um pouco o aluno falar com o professor: vamos fazer outros projetos, mais alguma coisa na

prática, mas como a gente não sabia o que viria, deixamos de participar de muitos eventos. A gente não tem experiência, então às vezes não é passado pra gente realmente a importância do que é a disciplina, mas eu vejo que poderia ter dado um pouco mais valor a as disciplinas. Mas, eu não tinha coragem de conversar com o professor devido a minha idade. Logo no 1º e 2º ano sobre o que os professores diziam, eu não tinha aquela reflexão do que era Educação Física, qual era a metodologia correta, então eu não fazia critica nenhuma, eu aceitava o conteúdo que os professores passavam e não tinha aquele nível de reflexão e foi bem difícil. Já no 3º e 4º ano você já começa a diferenciar um professor, a diferenciar outro professor, o estilo de dar aula. Não é que eu não entendia, quem sabe pode ter sido pela minha imaturidade mesmo, ser mais novo querer as coisas prontas mesmo e eu não era diferente. Durante a formação o que a gente percebe mesmo, é que falta um pouco dos professores fazer com que a gente pense um pouco. A gente entra muito despreparado na Universidade, e uma das coisas principais que faltou, foi este acompanhamento por parte dos professores. Muita coisa eu levava como os jovens ainda levam ainda hoje, eu estava preocupado somente em fechar nota, passar de ano, preocupado em decorar e não aproveitar os conhecimentos. Ao final já terminando o curso eu vi que o tempo passou e muita coisa ficou pra trás que poderia ser aproveitado. A gente não dá valor a certas coisas e depois vê o que perdeu e corre atrás de alguma forma, e só depois de formado e atuando a gente percebe o quanto faltou.

O que ficou demonstrado na construção deste DSC-5 - QUADRO 3 (APÊNCIDE D) - (TABELA 1) e IC-E foi: "Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência", é que há evidências de que a imaturidade acadêmica dos egressos durante a sua formação profissional contribuiu negativamente para a assimilação dos conhecimentos básicos para a sua atuação, conforme demonstra a TABELA 1, em que dos 25 dos entrevistados, 13 sinalizaram sobre este aspecto.

Alguns afirmam: "*quando saí do colégio e entrei na Universidade, eu percebi que eu ainda tinha a idéia de escola e não estava tão preparado. A maioria dos alunos pelo que eu percebi não se encontrava preparado pra adquirir estes conhecimentos. Eu entrei com 17 anos e não tinha noção do que ia precisar agora que estou trabalhando, pois eu era muito imaturo (S7, S8, S18)*".

Os discursos remetem a uma espécie de "auto culpabilidade" em decorrência da sua faixa etária - 17 anos - com um pensamento remanescente do Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, os egressos comentam que faltou, por parte deles, estabelecer maior diálogo com seus professores formadores, buscando viabilização de mais projetos de extensão. Talvez não tivessem intenção de atuar em escolas, pela incerteza na escolha de sua habilitação, se bacharel ou licenciado, levando-os a não participarem de muitos projetos realizados pela Universidade, como é demonstrado a seguir: "*faltou um pouco o aluno falar com o professor: vamos fazer outros projetos, mais alguma coisa na prática, mas como a gente não sabia não sabia o que viria, deixamos de participar de muitos eventos. A gente não*

tem experiência, então às vezes não é passado pra gente realmente a importância do que é a disciplina, mas eu vejo que poderia ter dado um pouco mais valor a as disciplinas. Mas, eu não tinha coragem de conversar com o professor devido a minha idade (S13)". E declaram ainda, que faltou por parte deles, valorizar mais as disciplinas curriculares. Alguns chamam a atenção dos professores universitários, *"durante a formação o que a gente percebe mesmo, é que falta um pouco dos professores fazer com que a gente pense um pouco (S25). A gente entra muito despreparado na Universidade, e uma das coisas principais que faltou, foi este acompanhamento por parte dos professores. Muita coisa eu levava como os jovens ainda levam hoje, eu estava preocupado somente em fechar nota, passar de ano, preocupado em decorar e não aproveitar os conhecimentos (S19)".* Fica claro que os jovens universitários clamam por mais atenção dos professores formadores do curso, por não despertarem neles uma reflexão em relação à importância dos conhecimentos advindos das disciplinas, mas ao mesmo tempo, relatam que, neste período, não estavam muito preocupados com estas questões, mas sim em fechar as notas e serem aprovados. Ao final do processo formativo, aparece uma espécie de lamentação por não terem aproveitado mais o curso, e a percepção de que muitos dos rudimentos pedagógicos e básicos que não foram adquiridos poderiam fazer falta no momento de exercerem sua profissão: *"ao final já terminando o curso eu vi que o tempo passou e muita coisa ficou pra trás que poderia ser aproveitado. A gente não dá valor a certas coisas e depois vê o que perdeu e corre atrás de alguma forma, e só depois de formado e atuando a gente percebe o quanto faltou (S19, S25)".*

Este parece ser um tema delicado ao ser destacado, pois, tem-se a impressão de que os professores universitários estejam envolvidos nestes fatos, mas que as várias atribuições que lhes são exigidas pelas instituições talvez impossibilitem uma aproximação maior com o aluno, despertando neste uma reflexão mais aprofundada sobre o que é ser professor. Por outro lado, é importante que esta seja uma ação conjunta de alunos e professores, tentando amenizar esta situação.

Um caminho para resolver este problema pode ser também a conscientização da profissão no ato de ingresso do aluno, esclarecendo melhor seu futuro sobre a possibilidade de trabalhar em uma escola. Para isso, - já que não existe uma disciplina específica para cuidar destes aspectos, faz-se necessário que todos os professores formadores responsáveis pela qualificação do graduando, estejam engajados em auxiliar este jovem universitário a buscar o melhor caminho e tornar-se um professor consciente de sua responsabilidade com a área de Educação Física.

No entanto, ao se referir ao novo formato da grade curricular voltada para a formação tanto do licenciado como do bacharel, a partir das novas diretrizes, Oliveira (2006, p. 28), afirma que podemos antever que haverá maior satisfação aos anseios dos futuros profissionais desses cursos, pois desde o início estarão mais próximos das estruturas de intervenção que escolheram. Ressaltamos ainda que a "questão relacionada à maturidade é um problema relacionado a qualquer área profissional, afinal, o acadêmico pode escolher qualquer profissão e para tal tem que buscar informações antecipadamente".

Essa nova estrutura para a área de Educação Física reduz o foco de formação e o direciona para objetivos mais definidos com possibilidades de aprofundamento, ou seja, não haverá aquela frustração do acadêmico que entra no curso pensando em trabalhar com *fitness* e, de repente, se vê ministrando aulas recreativas na Educação Infantil. Da mesma forma que o aluno que inicia seu curso pensando em sua atuação na escola, e recebe mais informações sobre aulas de *step* em academia. Só o fato de resolvermos parte dessa problemática já vale tentarmos experimentar esse novo modelo (OLIVEIRA, 2006).

Em relação aos objetivos do Curso de Educação Física da Unioeste, após a implantação do 3º Projeto Político Pedagógico, ficou estabelecido que o Licenciado na área de Educação Física (Motricidade Humana) deverá estar apto para:

“- Colaborar para a reflexão crítica das concepções hoje presentes na pedagogia do movimento” (PPP, 1997, p. 25). Quanto ao perfil estabelecido pelo curso o licenciado deverá:

“- Ser um profissional consciente e competente, com visão crítica da história e das questões brasileiras” (PPP, 1997, p. 26).

Com esses pontos abordados no PPP fica subentendido que este profissional, durante e após a sua formação, deve desenvolver uma visão crítica e que esta reflexão deve se dar através de um processo de amadurecimento. No entanto, o egresso afirma que: *"logo no 1º e 2º ano sobre o que os professores diziam, eu não tinha aquela reflexão do que era Educação Física, qual era a metodologia correta, então eu não fazia crítica nenhuma, eu aceitava o conteúdo que os professores passavam e não tinha aquele nível de reflexão e foi bem difícil. Já no 3º e 4º ano você já começa a diferenciar o professor, o estilo de dar aula. Não é que eu não entendia, quem sabe pode ter sido pela minha imaturidade mesmo, ser mais novo e querer as coisas prontas mesmo e eu não era diferente. Durante a formação o que a gente percebe mesmo, é que falta um pouco dos professores fazerem com que a gente pense um pouco (S25)".*

Desta forma, pode-se argumentar que a imaturidade apontada pelo egresso no DSC-5, possa ter influenciado no desencadeamento de uma reflexão maior durante o processo de

formação, pelo menos nos primeiros anos, mas que ao mesmo tempo, o curso e os professores poderiam ter dado mais atenção sobre este aspecto, e desenvolvido ações mais sólidas para que isto se materializasse, como consta no PPP (1997).

6.1.6 A Pesquisa na Universidade

IC-F - Faltou incentivo à pesquisa no meu curso

Para o desenvolvimento de qualquer área acadêmica se faz necessário que os profissionais estabeleçam um diálogo entre o seu campo de atuação e a produção de pesquisa. Ao abordar este tema e a formação docente inicial promovida pela maioria das instituições universitárias, principalmente nos cursos de licenciatura no Brasil, Shenetzler (2001), aponta que os currículos de formação docente têm instaurado uma separação entre pesquisa educacional e o mundo da escola, porque a maioria das produções apresentadas é abstraída do contexto e da vivência concreta das instituições escolares.

A produção do conhecimento desenvolvida na Universidade, contextualizada com o mundo real da escola, mesmo após grandes avanços obtidos, ainda parece estar distante da vivência concreta do universo de atuação do professor.

A impressão que se tem, a partir de alguns estudos que apontam esta desconexão, é que os professores universitários ainda não conseguiram despertar no acadêmico a importância da pesquisa, no sentido de buscar soluções práticas para auxiliar o desenvolvimento da profissão e da mesma forma, oferecer um suporte científico que auxilie a atuação do educador.

Neste cenário, a área de Educação Física tem conseguido avanços, mas percebe-se que ainda não tem sido suficiente, devido a um emaranhado de questões que fazem parte da função do profissional desta área, principalmente do professor licenciado.

De acordo com o QUADRO 3 (APÊNCIDE D) e a IC captada (TABELA 1) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC6 para Idéia Central F, originária da pergunta: Como foi sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

DSC6: IC-F - Faltou incentivo à pesquisa no meu curso (S7, S17)

Agora que estou fazendo pós-graduação eu falo muito sobre a questão de pesquisa e de escrever artigos. Eu não tive este acompanhamento na universidade, pois o próprio curso ainda está pobre neste sentido, de divulgação e de produção científica. Eu acho que a universidade deveria investir mais nisso, colocar esta importância para os alunos quando eles entrarem na universidade. O que é a faculdade? É ensino, extensão e pesquisa, porém a

extensão ocorre com alguns projetos, mas a pesquisa quase não ocorre. Quando os alunos vão pesquisar? Quando eles vão fazer a monografia, por isso é que eles deveriam se preocupar mais e incentivarem os alunos a pesquisar e mostrar a importância destas pesquisas. Não sei se alguém já comentou isso, mas se você for ver a maioria quando chega no 3º ano dá um clique. Quanta coisa poderia ter feito pra atuação profissional, para o conhecimento e para a universidade se destacar como centro de pesquisa, mas a gente não faz isso, então eu acho que uma das falhas que ainda tem fora as questões que acontecem nas disciplinas é isso. Um acompanhamento melhor com os alunos, no sentido de mostrar pra ele esta importância. Pra que serve uma universidade? Você não vai 4 anos lá só pra estudar suas disciplinas e fazer a sua monografia e pronto. Acho que dá pra acrescentar muito mais, e hoje eu vejo que se eu voltasse no tempo, quanta coisa eu ia fazer diferente, porque a gente não tem, e eles entram cada vez mais cedo na universidade, então se você falar o que eles querem, eles querem alcançar a média, passar de ano e você vai culpar quem? Eles, mas às vezes não é? Eu acho que deveria ter este acompanhamento um pouco melhor em termos de pesquisa. Em relação à faculdade eu vejo alguns exemplos, como os alunos do curso de Agronomia no 1º ano já pensando em projeto, em fazer mestrado, pois eles já têm uma visão voltada para a pesquisa mesmo e eu não vi isso na Educação Física. Eu morava com uma universitária que fazia o curso de Agronomia que tinha bolsa de pesquisa. Nós não tínhamos este incentivo pra além da graduação. Mas os professores deveriam fazer este projeto pra conseguir bolsa, depois tentar um mestrado. Em Educação Física não tinha quem fizesse isso e direcionasse a gente para mestrado. Eu acho que apenas uma aluna que estudou e se formou comigo em 2004, muito interessada que correu atrás e conseguiu. Mas, não só pra mestrado, mas pra pesquisa, pois eu não tive isso no curso de Educação Física. Eu não sei como funciona isso se é só pra um aluno, se é por nota eu não sei. Eu acho que tem um aluno que trabalha com a professora [...], e agora ela conseguiu pra ele. De repente tem que ser da parte do professor ou do aluno, falta este incentivo à pesquisa desde o início do curso.

O que ficou evidenciado na construção deste DSC-6 - QUADRO 3 (APÊNDICE D) - (TABELA 1) e IC-F: "Faltou incentivo à pesquisa no meu curso", é que alguns egressos do curso consideram que poderiam ser fomentadas mais ações, por parte da instituição, no desenvolvimento de pesquisas, no entanto, conforme demonstra a TABELA 1, dos 25 entrevistados, apenas 02 sinalizaram sobre este tema.

Conforme já abordado anteriormente, o questionamento não foi específico sobre este tema, mas por considerar importante esta discussão optou-se em apresentar o discurso.

O DSC-6 aponta: "*eu não tive este acompanhamento na Universidade, pois o próprio curso ainda está pobre neste sentido, de divulgação e de produção científica. Eu acho que a Universidade deveria investir mais nisso, colocar esta importância para os alunos quando eles entrarem na universidade (S17)*". A fala deste egresso remete à importância em despertar no universitário um olhar voltado para a produção científica, e ainda, que o curso deixa a desejar no aspecto de pesquisas. Em relação ao primeiro apontamento fica evidenciado que realmente os professores poderiam insistir mais nestes aspectos, e deveriam exercer mais a função de motivadores neste processo de produção de artigos, fomentando logo nos primeiros anos um direcionamento à produção científica. Contudo, em relação ao

segundo apontamento é possível crer que o curso ainda não é um grande pólo, mas os professores têm-se esmerado em auxiliar a área, neste quesito, pois muitos professores do curso vêm produzindo pesquisas regularmente. Pode-se acrescentar isso ao fato de que muitos mestres e doutores do curso já têm livros publicados dentro de suas respectivas áreas. Outro ponto também observado pelo egresso é: *"O que é a faculdade? É ensino, extensão e pesquisa, porém a extensão ocorre com alguns projetos, mas a pesquisa quase não ocorre (S7)"*. Neste aspecto o egresso tem razão, pois deveríamos estar mais atentos para todas as vertentes de atuação de uma IES. O próprio aluno acrescenta: *"quando os alunos vão pesquisar? Quando eles vão fazer a monografia (S7)"*. Ele mesmo responde que somente com a cobrança da elaboração dos TCCs, quando ocorrem exigências formalizadas, é que o universitário se dedica à pesquisa. Em outro momento o entrevistado pondera *"eu vejo os alunos do curso de Agronomia no 1º ano já pensando em projeto e nós não tínhamos este incentivo pra além da graduação. Mas os professores deveriam fazer este projeto pra conseguir bolsa, depois tentar um mestrado (S17)"*. Neste ponto ele aborda que universitários de outros cursos são incentivados à iniciação da pesquisa, em elaborar projetos e que os professores formadores destes cursos já os orientam para um futuro mestrado na área. Porém, na seqüência de seu depoimento ela aborda que isto depende também do interesse do acadêmico em se aperfeiçoar.

O que podemos deduzir com isso é que durante o processo histórico de construção e solidificação do curso, o PPP (1984) não trazia, em seu bojo, um direcionamento efetivo em relação à produção do conhecimento, por conta de uma insuficiência cultural ligada à pesquisa, própria de Universidades isoladas. Com o amadurecimento do curso estes aspectos tornaram-se mais evidentes.

Com a implantação do novo PPP do curso de Educação Física da Unioeste, no início da década de 90, além do ensino, passou-se a ter também um enfoque na pesquisa e extensão, ainda que de forma modesta (BERSCH, 2003).

Já o Perfil do Egresso estabelecido pelo Curso de Educação Física da Unioeste, o 3º Projeto Político Pedagógico, vigente entre os anos de 1997 a 2005, apresenta uma aptidão inerente em relação aos hábitos da pesquisa. Para exercer suas funções profissionais na área da Educação Física (Motricidade Humana), tanto o Bacharel como o Licenciado, deverá:

“- Ter condições para aquisição de conhecimentos e hábitos de estudo e de pesquisa sistemáticos" (PPP, 1997, p. 26).

Ao relacionarmos o DSC-6 com o PPP (1997), vigente no período de formação destes egressos, é possível verificar que faltaram fomentos de pesquisa no curso, ações mais sólidas voltadas à criação do hábito de se pesquisar, de forma sistematizada.

Ainda pode ser observado que neste PPP (1997) não se fez nenhuma referência ao direcionamento da pesquisa científica específica para a escola, que é um campo de atuação do professor.

Porém, com a implantação do novo PPP (2006, p. 12), que denominamos de 4ª fase, já são evidenciadas aspectos consistentes neste direcionamento, como podemos observar a seguir:

"- uma formação que favoreça o desenvolvimento de uma postura investigativa diante do campo de atuação (educação escolar)".

O processo formativo acontece em forma de aprendizagens fundamentais, que, ao longo da vida, são muito importantes para a atuação profissional de qualquer indivíduo: Aprender a conhecer - que significa desenvolver competências e habilidades para adquirir os instrumentos da compreensão do mundo e da ciência através da observação, associação e expressão. "A área da Educação Física Escolar é um meio rico para a pesquisa e o Curso oferece disciplinas que orientam e incentivam os discentes na busca do conhecimento com orientadores" (PPP, 2006, p. 10).

Isto demonstra que poderá ocorrer um amadurecimento científico, a que nos referimos anteriormente, caso estes apontamentos não fiquem somente no PPP, e os professores formadores criem meios de desenvolver pesquisas, principalmente no universo escolar, e ainda, que estas sejam materializadas no interior do curso.

Verenguer (1995) alerta que ainda se faz necessário analisar quanto deste conhecimento desenvolvido pela pesquisa vem sendo transferido, e tem subsidiado os conteúdos das disciplinas que fazem parte do curso de Licenciatura em Educação Física. E ainda, o quanto deste conhecimento tem exercido influência na atuação profissional. Em síntese, a autora afirma que a reorganização da Licenciatura em Educação Física deve prever disciplinas capazes de reler os conteúdos específicos de forma a contribuir para a formação do professor. Para que isto possa se concretizar é imprescindível que os programas de pós-graduação se sensibilizem da importância de se desenvolver trabalhos sobre as questões relativas à Licenciatura e com o contexto real da escola, e ainda que o professor universitário incentive seu aluno levando-o a despertar-se para este aspecto, a partir de seu ingresso na Universidade.

Dando seqüência às discussões, a segunda pergunta efetuada aos entrevistados foi direcionada à Atuação Profissional do egresso de Educação Física, conforme o tema 6.2 e TABELA 2 a seguir.

6.2 A Atuação do Egresso da Unioeste

Tabela 2. Caracterização das idéias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?

	IC	FREQUÊNCIA	%
A	Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva	12	48,0
B	Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos	13	52,0
C	Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva	07	28,0
D	Eu não me vejo como professora no contexto escolar	02	8,0
E	Quando iniciei minha atuação como professor na escola eu apenas reproduzia os conteúdos	01	4,0

De acordo com o QUADRO 4 (APÊNCIDE D) e as ICs apreendidas (TABELA 2) para a soma dos discursos, seguem, na seqüência, os DSCs construídos de nº. 1, 2, 3, 4 e 5 para as Idéia Central A, B, C, D, E.

Da mesma forma, a partir das ICs apresentadas na TABELA 2, foi possível construir os temas geradores de significados, que se apresentam de 6.2.1 a 6.2.5

6.2.1 Falta de Estrutura e Equipamentos nas Escolas

IC-A - Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva

Por mais que se critique a escola, e apesar de todos os problemas que esta instituição apresenta, ela tem contribuído, de uma forma ou de outra, para a construção da sociedade, portanto, é preciso respeitá-la e cooperar para que ela consiga atingir seus objetivos. E, se este é o universo de atuação do professor licenciado em Educação Física, cujo direcionamento de sua carreira é trabalhar com o Ensino Básico, o profissional também tem o dever de auxiliar este processo.

A Educação Física é um componente curricular que está presente na escola. Assim, requer que o professor entenda que estas instituições escolares possuem, cada uma delas, suas especificidades. Da mesma forma, a disciplina de Educação Física se diferencia dos outros componentes curriculares, por necessitar de outros elementos como uma infra-estrutura especial: espaços-físicos adequados, materiais específicos, equipamentos próprios.

Esta questão é tratada no tema “Atuação do egresso de Educação Física da Unioeste”, que será apresentado a seguir, no DSC1.

De acordo com o QUADRO 4 (APÊNCIDE D) e as IC captadas (TABELA 2) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-1 para Idéia Central A, proveniente da pergunta: Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?

DSC1: IC-A - Faltam equipamentos, materiais, espaços - físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (S1, S2, S6, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S19, S20, S24).

Muitas vezes eu trabalhei em escola estadual e não tem o material necessário. A partir do momento em que eu passei no concurso, que eu entrei pra dar aula, as minhas dificuldades estavam relacionadas à estrutura física das escolas, pois não tem uma linha na quadra, tem uma tabela só que não tem o aro, e eu tenho uma bola trabalhar com 40 alunos. A primeira vez que eu atuei na escola foi em outro estado no MT, e a condição social lá é muito difícil e eu tinha uma turma enorme, não tinha espaço, então foi bem complicado. E, para você desenvolver as aulas, vai da disponibilidade de materiais, de recursos. Você tem em mente os materiais disponíveis, tudo, pois não depende só de você, pois eu cheguei com uma aula montada certinha, e na hora não tinha nada. Uma hora falta uma bola, falta tudo e teve dias em que tinha que trabalhar sem nada, sem material nenhum. Então, eu descobri que essa relação do conhecimento, pelo menos na minha escola tem que estar aberto a tudo, a qualquer coisa. A gente expõe o conhecimento de um jeito bem diferente, bem flexível, bem em cima do que a gente disponibiliza, do material que a gente tem e da quantidade de alunos. Eu fiz o magistério aonde você tem uma preparação já pra trabalhar dentro da sala de aula. Com a experiência que eu tinha com escolas de baixa renda, aonde o material se limitava a 1 bola e o nº. de alunos excedia 35 alunos, havia uma série de dificuldades e eu já tinha sentido isto antes de entrar na faculdade. Muitas vezes a gente encontra professores com teorias e regras aonde eles imaginam que sempre o material e nº. de alunos são satisfatórios para cada professor, então eu que já tinha certa prática, isso facilitou, pois muitas vezes eu colocava isso para o professor e levantava alguns debates e eles tentavam sanar, discutir. Enfatiza-se muito a questão da escola não ter material, e o professor não ficará sem dar aula porque não é disponibilizado. E ele vai buscar alguma coisa pra adaptar, mas só que sempre fica nisso. Sempre se busca construir o material, "sucataear" a Educação Física. Eu penso assim: se precisar de uma bolinha de meia, ensine seu aluno a fazer, pra ele levar pra casa e brincar, mas nós os professores da escola temos o direito de exigir material também. Porque o professor de Educação Física não pode ter uma bola descente, um material descente? Ele tem que brigar pelo seu espaço, pelo seu material, ter o material pedagógico também pra ele estar se atualizando. Se não há falta de material para o professor de matemática, português, não deve ter pra Educação Física também. Muitas coisas você aproveita, material alternativo

como arremesso de dardo em que você utiliza cabo de vassoura e assim por diante, mas então no caso, muitos conteúdos que houve na universidade, estão ali vagos por não poder aproveitar nas escolas, devido ao que a escola oferece. Aquela briga, a questão de materiais, o espaço na Educação Física e muitas vezes nem uma quadra tem, é o chão batido quando não é no asfalto, na rua, fecha a rua e fazem lá uma quadra. Você chega na escola - isso que eu já trabalhei em 4 escolas, aqui da cidade mais o interior, então cada escola é uma situação, cada escola tem um material faltando, outras tem só outro tipo de material, então você tem que mudar o tempo todo, tem que variar bastante. Então, por causa das quadras abertas, do sol, você tem que modificar as aulas, usar o saguão, dar outras atividades, porque não tem como estar numa quadra, é muito quente e a gente sofre muito. E ainda, porque são 40 alunos e todos eles tem um perfil diferente, tem que propor alguma coisa que todos gostem e consigam fazer pra não ficar perdendo seus alunos e pra ser um bom professor você tem que atingir a todos, pois escolas boas são escolas pra todos os alunos.

O que ficou evidenciado na construção deste DSC-1 - QUADRO 4 (APÊNCIDE D) - (TABELA 2) e IC-A: "Faltam equipamentos, materiais, espaços - físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva", é que os egressos do curso de Educação Física encontraram dificuldades no seu campo de atuação, por conta da falta de estrutura, espaço-físico, além da queixa de ter que atender turmas com número excessivo de alunos. Conforme demonstra a TABELA 2, dos 25 entrevistados, 12 apontaram este aspecto na sua atuação, ficando evidente que este problema, ainda faz parte das preocupações do egresso no seu cotidiano.

Percebeu-se através do discurso *"muitas vezes eu trabalhei em escola estadual e não tem o material necessário (S2)"* e *"minhas dificuldades estavam relacionadas à estrutura física das escolas, pois não tem uma linha na quadra, tem uma tabela só que não tem o aro, e eu tenho uma bola trabalhar com 40 alunos (S12)"*, que a estrutura física (quadras poliesportivas cobertas e outros), a falta de material adequado (bolas, redes e outros) e um número excessivo de alunos por turma, ainda têm influenciado no desenvolvimento de suas aulas, e que mesmo preparando aulas adaptadas a estas questões, o novo professor se vê obrigado a mudar de estratégia, o que interfere no bom desenvolvimento de suas aulas. Reclamam que o material se torna indispensável para uma boa atuação, como é demonstrado pelo entrevistado *"para você desenvolver as aulas, vai da disponibilidade de materiais, de recursos (S1)"*.

O egresso que já havia cursado o magistério e que já passou por estes problemas no interior das escolas, principalmente as públicas, aborda que a experiência que teve foi importante para desencadear debates com os professores universitários, como é apresentada a seguir: *"eu fiz o magistério e com a experiência que eu tinha com escolas de baixa renda havia uma série de dificuldades e eu colocava isso para o professor e levantava alguns debates e eles tentavam sanar, discutir (S11)"*. A possibilidade de trocar informações com o

professor formador torna-se relevante, pois ao relatar ao professor as dificuldades que teve em relação à falta de materiais, provocou um debate na turma. Mesmo que não se apresentem soluções imediatas, pois isso depende de outros fatores, levantar este aspecto da ausência de material específico nas escolas pode facilitar, permitindo que outros alunos, futuros professores, tenham idéias de que isto poderá ocorrer e portanto, deve estar preparado para enfrentar esta situação. É um momento de reflexão de extrema importância, tanto para os acadêmicos quanto para o professor.

"O professor não ficará sem dar aula porque não é disponibilizado o material. E ele vai buscar alguma coisa pra adaptar [...] e os professores da escola têm o direito de exigir material [...], pois sempre se busca construir o material, "sucataear" a Educação Física [...] e o professor tem que brigar pelo seu espaço, pelo seu material, e ter o material pedagógico também pra ele estar se atualizando. Se não há falta de material para o professor de matemática, português, não deve ter pra Educação Física também (S13)". Este entrevistado mudou o foco de discussão ao abordar que um professor deve-se utilizar de outras estratégias para o bom desempenho de sua aula, independente de ter ou não material para trabalhar. No entanto, o mesmo profissional se posiciona perante esta questão, comparando que se não há falta de materiais e equipamentos para as outras disciplinas, da mesma forma, não poderia haver também para as aulas de Educação Física. De fato o profissional tem que lutar pelo seu espaço e por materiais adequados, mas nem sempre as escolas públicas terão disponibilidade de todo o material que ele precisa. Isso requer diálogo com a direção e coordenação pedagógica, pois ao exigir este material, o professor tem que saber justificar a importância dele, e ter argumentos plausíveis e convincentes sobre questões que envolvem o desenvolvimento de sua disciplina. E, mesmo que seja convincente, muitas vezes, a escola não disponibiliza de recursos para atendê-lo e isso já foge de sua alçada, principalmente quando se trata de quadras de esportes cobertas, como é observado no discurso a seguir. *"Por causa das quadras abertas, do sol, você tem que modificar as aulas, usar o saguão, dar outras atividades, porque não tem como estar numa quadra, é muito quente e a gente sofre muito (16)".* Nesse caso exige-se um posicionamento político do professor. Por isso é necessário que o professor participe da vida da escola, de reuniões pedagógicas, reuniões de pais para debater sobre o problema das quadras expostas ao sol, e sobre a importância de espaços adequados para o bem estar do aluno e dele. *"Porque são 40 alunos e todos eles tem um perfil diferente, o professor tem que propor alguma coisa que todos gostem e consigam fazer pra não ficar perdendo seus alunos e pra ser um bom professor você tem que atingir a todos, pois escolas boas são escolas pra todos os alunos (24)".* A este respeito, fica

evidenciado que além de lidar com a falta de material o professor tem que atender a todos os alunos com igualdade, mesmo que seja um número excessivo.

Contudo, mesmo sendo uma disciplina curricular, não significa que se ofereça igualdade de oportunidade a todos. Os pretextos podem ser os mais distintos e transitam entre falta de espaços adequados - não há espaços satisfatórios para que todos os alunos realizem as atividades por todo o tempo da aula, afirmam alunos e professores -; falta de material; falta de interesse dos alunos e outros (RANGEL et al., 2005b).

Fica evidente que os problemas educacionais que o professor vem enfrentando estão ligados diretamente aos problemas sociais que o país está passando, por conta do descaso das autoridades e de total abandono do governo para as questões educacionais, além da indisposição para se encontrar soluções, pois recursos não faltam se observarmos o montante arrecadado com impostos.

Pèrez Gomes (1995) acrescenta que os fatores: escolarização, organização social da escola, recursos materiais, configuração do currículo etc., são determinados pelas políticas de educação de cada país, desde há alguns anos, e cada dia com maior intensidade.

Em relação ao PPP (1997), não se observou, no corpo deste documento, nenhum parágrafo que tratasse especificamente desta questão referente à falta de materiais, equipamentos, espaço físico e número excessivo de alunos, mas acreditamos que os professores formadores têm discutido estas questões com os universitários durante o desenvolvimento de suas aulas. Já em relação ao novo PPP (2006, p.14) foi encontrado o seguinte parágrafo: "é preciso garantir o desenvolvimento da capacidade de perceber os processos que permeiam as relações sociais, pois só desta forma é possível compreender o significado e as reais condições do exercício do seu trabalho".

6.2.2 Os Aspectos Comportamentais dos Alunos na Escola

IC-B - Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos

Ao iniciar a atuação como professor em uma escola, parece previsível que o educador encontre algumas dificuldades, principalmente relacionadas ao aspecto comportamental de seus alunos. Atualmente, os professores têm que lidar com a complexidade social que não existia antigamente, com novas tecnologias, o que certamente faz com que o professor encontre dificuldades maiores do que no passado, e isso acontece em todos os lugares, isto é, com crianças que vão para a escola, de todas as raças, etnias, grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos (NÓVOA, 2001).

Dentre todas as dificuldades, uma delas é o trato com crianças, e se a escola é constituída de professores, funcionários e alunos, estes devem ser tratados com dignidade e respeito. No caso específico de crianças, estas se tornam clientes especiais e, portanto, as mais importantes no cenário escolar. Para isso, o professor deverá necessariamente ter adquirido em seu curso de licenciatura, uma série de competências e conhecimentos específicos para tratar a criança, aspectos que podem auxiliar neste processo.

Ramos (2005, p.9) ao abordar sobre os aspectos comportamentais dos alunos de uma escola de Ensino Básico, constatou que "os estudantes de agora são mais insolentes e respeitam menos os professores". Mas independente da época, professores sempre tiveram que saber lidar com o comportamento de seus alunos em qualquer situação.

Relacionado a este tema, apresentamos o DSC2, em que se pode constatar o que os egressos de Educação Física da Unioeste expressaram sobre isso.

De acordo com o QUADRO 4 (APÊNCIDE D) e as IC captadas (TABELA 2) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-2 para Idéia Central B, proveniente da pergunta: Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?

DSC2: IC-B - Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (S1, S2, S6, S7, S9, S14, S17, S18, S19, S20, S21, S22).

Quando eu comecei a dar aula eu tive algumas dificuldades - ainda tenho -, mas de lidar com as crianças. Eu senti insegurança, medo, pois elas brigam, choram e hoje em dia o fator psicológico tem que ser bem trabalhado e se ele está bem consigo mesmo, acho que ele aprende mais, pois deve-se trabalhar com a afetividade deles; aquela rebeldia deles; vivencia que eles têm na rua, aquele comportamento com relação aos colegas e aos professores. Porque os alunos não querem, não faz, e uma hora você é liberal outra hora você não. Tem que ser bem flexível e você não adota uma linha, mas é flexível sempre. Porque hoje em dia eles estão cada vez mais rebeldes, e já não são como na época em que a gente estudava, tem que usar a psicologia que você aprendeu e adaptar isso pro dia a dia. Na faculdade você tem tudo, os equipamentos necessários pra dirigir uma aula boa e não tem essas crianças mais carentes, que tem uma vida mais sofrida. Por outro lado, esses alunos amam a disciplina e isso favorece a situação, mas a dificuldade muitas vezes é que eles entendam que a teoria é muito importante. A criança da escola pública ou geralmente vem do interior ou tem um problema social em casa: o pai está desempregado ou talvez falte comida e na escola privada muitas vezes não tem isso, apesar de também ter problemas sociais em casa, de pai e mãe brigar, como outras crianças, mas os problemas ali principalmente de renda, de alimentação, interferem bastante na aula. Quando você chega à escola você sente isso, e na hora você tem que mudar, então nem tudo o que você aprende na universidade, na licenciatura mais voltada para a escola você consegue por em prática. Quando você é um dos últimos a entrar em uma escola, acaba pegando turmas mais difíceis e você vai ter que dialogar com seus alunos e quando você tenta trabalhar algum conteúdo importante, você sofre uma restrição por parte dos alunos. Também tive dificuldade quando comecei dar aula, principalmente no Ensino Médio, pois encontrava certo atrito com alunos, não no sentido literal de briga, mas assim o

aluno torcia o nariz pra aula. Os alunos querem fazer o que eles gostam que seja prazeroso, querem jogar alguma modalidade e se o professor pensa em implantar uma idéia nova de atividades de conhecimento de corpo eles não querem muito isso, pois eles estão acostumados e a gente tem que começar com essa visão. Estas dificuldades estão relacionadas aos professores que estavam anteriormente a mim, por exemplo: todo mundo foge de 5^{as} séries e eu quero pegar as 5^{as}, porque geralmente não tem, a tal da "aula livre", em que o professor dá a bola e vai todo mundo se matar. Então, tenho muita dificuldade em trabalhar teoria com eles, mas assim, pelo histórico deles, que era sempre aula livre em todas as turmas, pois os alunos fazem o que quiserem e o professor fica sentado e eles não sabem nada, é bem ridículo e essa são as minhas dificuldades. Tem mais professoras que trabalham comigo e elas tem turmas terríveis, e uma negociou assim: 2 aulas ela dava e 1 aula era livre, porque eles não queriam aula nenhuma, então foi dessa maneira que ela conseguiu trabalhar. Ela também é formada na Unioeste, e a gente está tendo as mesmas dificuldades, de material, de aula livre, e o que a gente sente falta é que a gente não teve na faculdade, não que a gente não teve, mas a gente não aprendeu.

Como pode ser observado na construção deste DSC-2 - QUADRO 4 (APÊNCIDE D) - (TABELA 2) e IC-B: "Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos", os egressos declaram que suas dificuldades ao atuarem na escola, estão centradas nas questões do comportamento de seus alunos. Segundo demonstra a TABELA 2, dos 25 entrevistados, 13 expressaram que esta situação vem dificultando o andamento de suas aulas.

Alguns discursos apontam que: "*quando eu comecei a dar aula eu tive e ainda algumas dificuldades, mas de lidar com as crianças, [...], pois, quando você tenta trabalhar algum conteúdo importante, você sofre uma restrição por parte dos alunos (S17, S18)*". Fica perceptível que, além das dificuldades encontradas pelo egresso em relação aos aspectos comportamentais dos alunos, eles também encontram resistência a conteúdos novos e diferentes, pois os alunos não aceitam que o professor desenvolva outros conteúdos que ele considera importante. Realmente podem ser conteúdos importantes, mas talvez o sejam apenas para o professor e não para os alunos. É uma questão de atribuição de significado àquilo que se aprende.

Sobre este aspecto, Nista-Piccolo (1999), esclarece que para se estruturar um trabalho adequado ao desenvolvimento da criança, se faz necessário que, além de se observar as experiências motoras que estas crianças têm, partir da realidade encontrada, e buscar procedimentos pedagógicos apropriados, indo ao encontro das expectativas apresentadas por elas. Ou seja, deve-se criar instrumentos de ação pedagógica que possam não só beneficiar o desenvolvimento destes educandos como também de ter significados para a prática deles.

Há um discurso que enfatiza o despreparo dos professores para enfrentar situações como: "*eu senti insegurança, medo, pois elas brigam, choram e hoje em dia o fator psicológico tem que ser bem trabalhado e se ele está bem consigo mesmo, acho que ele*

aprende mais e deve-se trabalhar com a afetividade deles; aquela rebeldia deles; vivência que eles têm na rua, aquele comportamento com relação aos colegas e aos professores (S6, S7)". Em relação a esta abordagem é possível dizer que com o tempo e com a experiência adquirida durante a atuação, há uma tendência de que o professor se adapte a estas situações.

Em outro discurso o egresso pondera que *"quando você é um dos últimos a entrar em uma escola, acaba pegando turmas mais difíceis e você vai ter que dialogar com seus alunos (S14)".* Isto vem declarar que as turmas mais difíceis são atribuídas aos professores mais novos, o que demonstra outro fator complicador de sua atuação. Um professor, com mais tempo de atuação na escola, tem a opção de escolher as suas aulas antes que os mais novos.

Outro egresso relaciona esta questão com a dinâmica desenvolvida na escola para distribuição das aulas, certo acordo feito com os alunos, afirmando que *"estas dificuldades estão relacionadas aos professores que estavam anteriormente a mim, por exemplo: todo mundo foge de 5^{as} séries e eu quero pegar as 5^{as}, porque geralmente não tem, a tal da 'aula livre', em que o professor ministra 1 e a outra fica livre. Ele dá a bola e vai todo mundo se matar (S20).*

Isto revela que se a turma tem 03 aulas, o professor negocia com os alunos para poder ministrar as atividades, ou seja, para que eles façam 02 de suas aulas ele tem que ceder 01 aula para eles jogarem livremente. Parece inacreditável que isto venha acontecendo na área de Educação Física, pois não se tem notícia que um professor que ministra aula de matemática ou português tenha que submeter o desenvolvimento do conteúdo a um acordo com seus alunos. Isto pode ser resultado da falta de preparação dos professores para conquistarem seus alunos para novas estratégias metodológicas, novos conteúdos, diferentes dos habituais.

Há que se destacar ainda, que não há cobrança, por parte da direção da escola, de que sejam desenvolvidos conteúdos mais atualizados em relação à prática da Educação Física, pois as equipes pedagógicas das escolas desconhecem os conteúdos que devem ser aplicados nesta área de conhecimento, exercendo fiscalização somente com outras disciplinas curriculares. Desta forma, o profissional de Educação Física fica à vontade para elaborar seu plano de trabalho, permitindo a criação de estratégias de ensino denominadas de "aula livre".

Em relação às dificuldades de lidar com os aspectos comportamentais dos alunos sabemos que o professor sem experiência profissional pode não apresentar as competências necessárias para isso, principalmente aquelas trazidas da prática que são adquiridas com o tempo, ao descobrir meios e ações que poderão auxiliá-lo. No entanto, ao se referirem em seus discursos sobre os aspectos psicológicos e afetivos dos alunos, os egressos tiveram, em seus cursos de graduação, disciplinas que tratam destes aspectos. Percebe-se, então, que mais

uma vez, pode acontecer de haver um distanciamento das questões teóricas desenvolvidas no curso de Educação Física com a realidade escolar. Se durante o curso o graduando não teve contato com o universo escolar, é previsível que ele encontre este tipo de dificuldade.

Para Pèrez Gomes (1995), o professor encontra, durante sua atuação, múltiplas situações que não estão pré-estabelecidas, e o processo de diálogo com a situação real - neste caso a escola, cria novos marcos de referência e novas formas de perceber e agir.

Então, se durante a formação não ficou estabelecido este diálogo entre o mundo da Universidade e o mundo da escola, ou ainda, isto ocorreu, mas foi de forma modesta, isto pode resultar na ausência de alguma competência necessária à atuação profissional.

De acordo com o QUADRO 4 (APÊNCIDE D) e as IC captadas (TABELA 2) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-3 para Idéia Central C, proveniente da pergunta: Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?

6.2.3 A Tendência dos Alunos à Prática Desportiva

DSC3: IC-C - Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (S1, S10, S18, S19, S20, S21, S25).

A gente percebe que o esporte ainda é muito enraizado como disciplina escolar, e pra Educação Física está difícil escapar desta linha. Os alunos a vêem da forma que eles brincam em casa, na rua e às vezes você prepara uma aula como voleibol, a parte do toque, da manchete, saque e eles não querem. Querem o jogo, mesmo que eles joguem errados. Eu passava minhas 3 ou 4 atividades e o quê eles queriam? Eles queriam de uma aula de 50 minutos, só jogar bola, porque era isso que a pessoa que estava antes passava. Ele fazia uma ou 2 atividades e largava a bola para jogar, e eu sofro ainda um pouco com isso. Eles falavam: professora dá a bola aí, quê aula o quê professora, que teoria o quê. Então eles tinham uma bola de vôlei e uma de futsal; os meninos jogando futsal e as meninas jogando vôlei, e era assim a "aula" deles. Aqueles que treinam, não aceitam os que não treinam e não tem as mesmas habilidades e capacidades, então você tem que trabalhar uma turma bem heterogênea e você não consegue às vezes lidar com determinadas situações. Eles têm preferência só por futebol e não aceitam outras modalidades esportivas e não se preocupam com a aprendizagem. Eu procuro ler bastante às formas de como passar o conteúdo para o aluno, porque antigamente era muito esportivizado. Educação Física era jogar bola mesmo ou se dividia: 1º bimestre futsal, 2ª basquete, 3º handebol, 4º Vôlei e fechava o ano. Então, eu tento relacionar esta parte de esporte, que eu acho que apesar de ser muito criticado, ainda é a base da Educação Física escolar e se você tirar tudo isto fica bastante difícil trabalhar. No entanto, a universidade trabalhou muito as modalidades esportivas, de acordo com a carga horária certa pra atuar em escola por quê? A estrutura da escola é isso. O que uma escola oferece geralmente pra pratica de Educação Física? Quadras poli-esportivas, a sua prática. Tem os jogos de xadrez, dama, mas é pouco utilizado, mas da pratica esportiva em si, pra quê? Dinâmica de grupo, atender um grupo grande, ao mesmo tempo num período curto de

aula. Se for analisar, a universidade agregou atividades, direcionou como trabalhar com esse tipo de situação para aquela estrutura e não tem como fugir daquilo é muito difícil.

Como pode ser observado na construção deste DSC-3 - QUADRO 4 (APÊNCIDE D) - (TABELA 2) e IC-C: "Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva". Segundo demonstra a TABELA 2, dos 25 entrevistados, 07 expressaram que esta circunstância vem atrapalhando as suas aulas. Confirmando esta premissa há um discurso que apresenta, *"a gente percebe que o esporte ainda é muito enraizado como disciplina escolar, e pra Educação Física está difícil escapar desta linha, pois os alunos a vêem da forma que eles brincam em casa, na rua e às vezes você prepara uma aula como voleibol, a parte do toque, da manchete, saque e eles não querem. Querem o jogo, mesmo que eles joguem errados (S10, S18)".*

O que fica evidenciado neste discurso é que o esporte ainda "é" enraizado na disciplina de Educação Física Escolar. Os alunos destes egressos não estão preocupados em aprender os elementos que compõem o jogo em si, mas querem apenas praticar como um espaço de lazer. Este assunto tem suas raízes na década de 70, quando os professores tinham *status* de treinador e seu objetivo principal era formar atletas neste universo, para defender a escola, a cidade, o estado e até mesmo a nação em competições internacionais. Neste período, segundo Oliveira (2006), a escola assumiu o papel de celeiro de atletas e o professor de Educação Física colocou-se como garimpeiro sem uma melhor análise e senso crítico da situação.

Segundo o mesmo autor, as formações oferecidas pelos Cursos Superiores não ofertavam uma discussão mais aprofundada e nem tampouco consistente do papel e do significado social desse profissional, onde havia uma formação única e exclusivamente ao processo de reprodução do esporte.

O mais importante é destacar que os alunos da escola não diferenciam a aula de Educação Física de uma prática realizada na praia, na rua, ou em qualquer outro espaço. Isto é, não reconhecem a disciplina como um momento de sua aprendizagem, parte de sua formação escolar.

Os egressos do curso de Educação Física da Unioeste afirmam categoricamente que os alunos não querem outro tipo de atividade, e mesmo que joguem errado, não aceitam um trabalho de iniciação, de fundamentos, querem apenas o jogo.

Dando continuidade no discurso aparece a seguinte indagação: *"eu procuro ler bastante as formas de como passar o conteúdo para o aluno, porque antigamente era muito "esportivizado". Educação Física era jogar bola mesmo ou se dividia: 1º bimestre futsal, 2ª*

basquete, 3º handebol, 4º Vôlei e fechava o ano. Então, eu tento relacionar esta parte de esporte, que eu acho que apesar de ser muito criticado, ainda é a base da Educação Física escolar e se você tirar tudo isto fica bastante difícil trabalhar (25)". Neste discurso ainda aparece o fato das modalidades esportivas serem respectivamente divididas por bimestre durante o ano letivo. Enfatiza ainda que a base desta disciplina é o esporte, revelando que é difícil trabalhar de outra forma, mas embora declare sua preocupação em atualizar-se, em busca de outras estratégias pedagógicas para ensinar o conteúdo.

O termo "esportivização" é apontado por Betti (1991), cuja pesquisa mostrou a prática esportiva presente demasiadamente no contexto das aulas de Educação Física.

Neste discurso o egresso também aborda a dificuldade que tem para que seus alunos aceitem outras práticas, mas apresenta um novo aspecto quando afirma que: *"aqueles que treinam, não aceitam os que não treinam, pois eles não têm as mesmas habilidades e capacidades, então você tem que trabalhar uma turma bem heterogênea e você não consegue às vezes lidar com determinadas situações. Eles têm preferência só por futebol e não aceitam outras modalidades esportivas e não se preocupam com a aprendizagem (S10)".* O que pode ser observado é que o egresso não consegue lidar com a situação de ter alunos com desempenhos diferenciados, uns mais habilidosos que outros, promovendo com isso uma discordância entre eles sobre a participação dos menos capacitados. Neste ponto salienta-se que a questão principal levantada não está relacionada à crítica efusiva ao esporte como único conteúdo, mas a maneira como são conduzidas as aulas. Pois, ao declarar que não consegue lidar com este aspecto, consolida que sua figura se torna descartada, pois é como se ele nada tivesse a ensinar.

O professor deve encontrar meios para solucionar estas questões, pois o conteúdo a ser desenvolvido na escola não pode ser voltado apenas à aprendizagem de técnicas esportivas, já que ele teve, em sua formação, conteúdos que abordam outros temas como ginástica, danças, lutas e outras. Ensinar esporte na escola é importante, no entanto, é necessário que o novo professor tenha clareza da enorme quantidade de conteúdos a serem ensinados em suas aulas de Educação Física Escolar. Pois, se ele passou de quatro a cinco anos na Universidade acumulando conhecimentos sobre estas outras atividades, é bem provável que ele tenha competência para ensiná-los. Mesmo que os alunos rejeitem num primeiro momento, esta relação professor-aluno de troca de informações, que pode ser desencadeada com a turma, poderá pelo menos fazer com que experimentem outras atividades e vivenciem outras experiências de movimentos corporais.

Como afirma Nista-Piccolo (1993), o papel do professor é o de criar condições aos discentes, permitindo que vivenciem diferentes oportunidades motoras, buscando o conhecimento de suas próprias potencialidades no sentido de tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação, através de diferentes propostas. Assim, podemos pensar numa Educação Física comprometida com o desenvolvimento integral do indivíduo.

Ainda em relação aos conteúdos propostos nessa disciplina escolar, aparece um discurso que expressa o seguinte: *"a Universidade trabalhou muito as modalidades esportivas, de acordo com a carga horária certa pra atuar em escola por quê? Porque estrutura da escola é isso. O que uma escola oferece geralmente para prática de Educação Física? Quadras poli-esportivas, a sua prática pra que? Dinâmica de grupo; atender um grupo grande, ao mesmo tempo num período curto de aula. Se for analisar, a Universidade agregou atividades, direcionou como trabalhar com esse tipo de situação para aquela estrutura, e não tem como fugir daquilo (19)".* Não há como negar que os apontamentos pertinentes do egresso conduzem a uma reflexão mais profunda em relação à estrutura das escolas que são voltadas apenas ao esporte e o direcionamento que a Universidade dá para o desenvolvimento de práticas esportivas. A Educação Física agregou o esporte no desenvolvimento de suas atividades, por conta daquele ranço esportivista iniciado na década de 70, com o sucesso de nossa seleção brasileira de futebol. Em decorrência disto, a Educação Física escolar tomou posse do fenômeno “esporte” e se prestou para a formação de atletas, visando defender os interesses da pátria, competir e vencer. Segundo Betti (1991), neste período havia uma ausência de reflexão teórica e de produção de conhecimentos científicos, e a conseqüente falta de realimentação das práticas foi um dos fatores que retardou a caracterização da Educação Física como área de conhecimento específico, facilitando a sua instrumentalização para fins diversos.

Infelizmente estes fins foram direcionados apenas ao desenvolvimento do esporte e pior ainda, dentro do contexto escolar. Segundo o mesmo autor, a concepção esportivizada da Educação Física enraizou-se profundamente entre os profissionais e a herança histórica desempenhou um papel decisivo, ao transportar a Educação Física do sistema militar, via Método Francês, diretamente ao sistema escolar.

Assim a figura do professor neste período era tida como disciplinador, treinador de equipes escolares, e uma espécie de selecionador de atletas. E pior, que isto ocorria dentro da escola e durante as aulas de Educação Física, discriminando os alunos menos hábeis e menos dotados de competências direcionadas a qualquer modalidade esportiva.

É inegável o valor do esporte para a sociedade e como afirma Betti (1991, p. 161-166), "o esporte é capaz de arrebatá-lo mais indiferente dos homens e [...], além disso, é uma das poucas atividades humanas que pode unir a seriedade do trabalho à ludicidade do jogo". Entretanto, para Soares (1996), o lugar da “*performance*” não é no universo escolar e o caráter lúdico pode predominar sucessivamente numa aula de Educação Física.

Desta forma, a função do professor de Educação Física ao assumir seu papel de educador no contexto escolar, é refletir sobre estas questões e buscar alternativas junto aos seus alunos, em relação às diversas configurações de vivências corporais e culturais - inclusive àquelas que a criança já traz consigo, além de expor sobre a riqueza de conteúdos que fazem parte da área de Educação Física, e que podem vir a materializar-se neste cenário.

Como afirma Rojas et al (2005) cada constructo teórico disseminado nas diversas áreas educacionais, ressalta determinadas dimensões da aprendizagem em detrimento de outras e suscita comentários diversos entre os professores educadores. Muitas vezes, mesmo participando de palestras brilhantes, os professores comentam: “Isto só funciona na teoria” ou “quero ver essas idéias na sala de aula; não dá certo”. Com a área de Educação Física parece não ser diferente.

Não é fácil introduzir nas aulas de Educação Física escolar, atividades diversificadas por conta da extrema valorização que o esporte ganhou no cenário escolar. Mas nós, professores do Ensino Básico temos que entender que, atualmente, há muitos trabalhos científicos produzidos na área de Educação Física que apresentam propostas de atividades motoras voltadas especificamente à Educação Física Escolar.

Professor de Educação Física não entende apenas de esporte, além disso, somos responsáveis pelo desenvolvimento motor das crianças durante sua fase escolar, por introduzir diferentes manifestações culturais e esportivas que fazem parte da nossa área no ambiente escolar.

6.2.4 Não Me Vejo como Professora da Escola

IC-D - Eu não me vejo como professora no contexto escolar

Na primeira entrevista realizada para a coleta de dados desta pesquisa, o egresso abordou este tema e nos causou certa inquietação ao afirmar que não se sentia ou não se via como professor de escola, no entanto atuava e trabalhava neste universo. No decorrer da coleta, os outros entrevistados não tocaram mais neste assunto, mas na 24ª entrevista isto voltou a acontecer. Acredito que a entrevista serviu mais como um desabafo, uma conversa

informal, pois, apresentava uma série de questões que nos fizeram refletir sobre as razões que os levaram a admitir que mesmo assumindo um posto dentro de uma instituição, não se viam como docente. Então, estes dois depoimentos expressam a necessidade de se abordar o tema em questão, não para criticar o posicionamento dos egressos, mas para debater as implicações desta posição, que podem ter sido geradas pela ausência de informações do curso de Educação Física.

De acordo com o QUADRO 4 (APÊNCIDE D) e a IC captada (TABELA 2) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-4 para Idéia Central D, originária da pergunta: Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?

DSC4: IC-D - Eu não me vejo como professora no contexto escolar (S1, S24).

Eu sou uma professora, mas não me vejo como professora para o resto da minha vida. A área de Educação Física escolar é bem diferente, só que eu sinto muito, que eu tenho um objetivo que não é dar aula nesse nível. Eu trabalho de 1ª a 4ª, mas não é isso que eu quero, eu senti muito este impacto com a realidade, pois é bem diferente. Eu gosto de ler na área de musculação, nutrição, até porque eu estou fazendo uma outra pós na área de 'personal', de academia e os últimos livros que eu li na área escolar - esses dias eu comprei um e estava com ele nas mãos, mas não sei o nome dos autores, mas de musculação eu posso te falar. Em relação aos cursos que eu tenho feito - como tenho um horário muito apertado, eu trabalho de manhã até de noite -, eu dou prioridade pra cursos em academia, na área de bacharel. Eu me vejo nesse futuro, entendeu? Não como professora. Eu gostei bastante do meu tempo de faculdade, só que eu acho assim, como eu te falei, se fosse 4 anos de bacharel e o último de licenciatura, e se eu pudesse escolher hoje eu faria o bacharelado primeiro e depois eu faria licenciatura, até porque é tudo, salário, mas eu gosto. Não é minha profissão, mas eu gosto muito, mas tem outros fatores no geral, mas eu me vejo como professora de 1ª a 4ª só, eu não trabalho com 5ª a 8ª série, só com 1ª a 4ª. Se fosse 4 anos de bacharel e o último de licenciatura. Se eu pudesse escolher hoje eu faria o bacharelado primeiro e depois eu faria licenciatura, até porque é tudo, salário. Eu sou apaixonada pela Educação Física, mas eu acho que a escola ainda não é o meu caminho e eu não sei se eu estou gostando de ser professora devido à tamanha responsabilidade. Na verdade a gente está cuidando do futuro das pessoas e isto depende da gente em todos os aspectos. Hoje eu me sinto preparada, mas eu não sei se quero dar continuidade. Eu descobri isso, a partir do momento em que eu conheci a verdadeira realidade da escola; o que é a escola; as leis que regem uma escola. A responsabilidade recai sobre a nossa cabeça, pois é um trabalho completamente diferente e você tem que dar conta. Eu caí na Educação Física escolar meio de pára-quedas, pois eu saí da universidade e fui pra recreação e quando eu voltei da recreação eu passei no concurso e vim pra escola.

Como pode ser observado na construção deste DSC-6 - QUADRO 4 (APÊNCIDE D) - (TABELA 2) e IC-F: "Eu não me vejo como professora no contexto escolar". Segundo demonstra a TABELA 2, dos 25 entrevistados, apenas 02 expressaram que a este respeito.

Confirmando esta premissa o discurso apresenta, *"eu sou uma professora, mas não me vejo como professora para o resto da minha vida. A área de Educação Física escolar é*

bem diferente. Eu sou apaixonada pela Educação Física, mas eu acho que a escola ainda não é o meu caminho e eu não sei se eu estou gostando de ser professora devido à tamanha responsabilidade (S1, S24)". É possível observar neste discurso que, ao mesmo tempo em que o egresso afirma que não se vê como professor, declara não saber se gosta, ou não, de ser professor, por conta das exigências e responsabilidades desta profissão. O egresso ainda revela que ao ingressar na escola percebeu que a Educação Física escolar é bem diferente do que ele esperava. Enfatizar que o conhecimento adquirido na Universidade se distancia da aplicação real da escola, praticamente já foi discutido quando abordamos no DSC1 e IC-A, depoimentos que expressavam sobre uma formação adequada, mas distante da realidade, devido à complexidade de uma escola. Este egresso continua com esta posição quando aborda que: *"eu trabalho de 1ª a 4ª, mas não é isso que eu quero, eu senti muito este impacto com a realidade, pois é bem diferente. Eu gosto de ler na área de musculação, nutrição, até porque eu estou fazendo uma outra pós na área de 'personal', de academia e os últimos livros que eu li na área escolar - esses dias eu comprei um e estava com ele nas mãos, mas não sei o nome dos autores, mas de musculação eu posso te falar (S1)".* O egresso assumiu a escola e percebeu sua incompatibilidade com o ambiente escolar que pode ser revelada no momento que não consegue ao menos conhecer autores que estudam essas questões. Um professor não deve deixar de buscar conhecimentos e este entrevistado declara que isso é importante, mas comprova que seu interesse não é a escola. Pelo que ele revela, mesmo atuando diariamente com crianças, suas leituras são voltadas para à performance, ao condicionamento, ou ainda, para atividades não formais, como musculação, personal, academia de ginástica e outros. Seus depoimentos deixam claro que dar aulas na escola tornou-se apenas uma forma de sobrevivência, pois apresentam outras funções além da escola, como Recreação e Lazer, Academia e Personal Training. Alguns autores, como Silva (2005), têm apontado a questão da insatisfação no que tange à formação docente, indicando os cuidados que se deve ter para não transformar esta profissão como uma possibilidade de ser apenas um "bico".

Mas, não se pode deixar de enfatizar que este aspecto pode estar ligado à questão da necessidade de ingressar no mercado de trabalho. Muitas vezes, busca-se uma estabilidade empregatícia em Instituições Públicas, que oferecem mais vantagens que as empresas privadas, levando o aluno a participar de concursos visando uma vaga que possa garantir seu sustento, mesmo não gostando de exercer tal atividade, como é observado a seguir: *"[...] se fosse 4 anos de bacharel e o último de licenciatura. Se eu pudesse escolher hoje eu faria o bacharelado primeiro e depois eu faria licenciatura, até porque é tudo, salário (S1)".*

Mesmo que eticamente possa parecer inconcebível, muitos profissionais buscam trabalhar na escola apenas para garantir sua sobrevivência, já que foram formados nas duas habilitações que são garantidas pela resolução 03/CFE/87 e no PPP da Unioeste.

A formação profissional no formato 3 + 1, historicamente mostrou uma estrutura como três anos de bacharelado e mais um de licenciatura nos quais inicialmente o acadêmico se apossava dos conhecimentos técnicos e fundamentais ao exercício profissional e depois se servia dos dispositivos legais da licenciatura, cursando disciplinas de didática, psicologia da educação, estrutura e funcionamento da educação brasileira e prática de ensino, e assim fazia um "extra" ministrando aulas nas escolas (OLIVEIRA, 2006). Vale ressaltar que neste caso, o autor está se referindo à formação de licenciatura de maneira geral e não específica em Educação Física.

No entanto, é observado que no curso de Educação Física da Unioeste esta formação se caracteriza por uma simetria invertida, em que se preconizava nos três primeiros anos o direcionamento para a formação do professor e depois a especialização para o bacharelado. Portanto, pode-se conjecturar que esses egressos tenham ingressado na Universidade com a intenção de trabalhar em áreas não escolares, e que, durante a sua formação, foram obrigados a se submeter a adquirir, pelo menos em tese, todos os conhecimentos direcionados à escola, mesmo não gostando, ou tendo certeza que não trabalhariam neste contexto, como é apontado no discurso: "*eu caí na Educação Física escolar meio de pára-quedas, pois eu saí da Universidade e fui pra recreação e quando eu voltei da recreação eu passei no concurso e vim pra escola (S24)*". Isso mostra que sua intenção nunca foi trabalhar na escola, mas que buscou sua aprovação em concurso.

Em relação a esta problemática, Oliveira (2006) afirma que esta prática deva ser desaconselhada, porém devemos ficar atentos para que os que fazem da educação um simples negócio, não se beneficiem de práticas que podem não ser ilícitas ou ilegais, mas certamente se mostram inconvenientes, inaceitáveis e desprovidas de compromisso ético.

O autor ainda coloca que sob as possibilidades de arranjos curriculares na atual estrutura legal é importante frisar que há uma recomendação tácita defendida pelo Parecer 09/CNE/CP/01, para que se evite a formação tida como 3 + 1.

Um outro aspecto levantado por apenas um sujeito diz respeito à questão da reprodução de conteúdos, correspondente à IC-E, apresentado, a seguir.

6.2.5 A Reprodução de Conteúdos

IC-E - Quando iniciei minha atuação como professor na escola eu apenas reproduzia os conteúdos.

Quando um professor inicia sua atuação em uma escola, o que se espera deste educador, é que ele faça uma leitura deste universo em relação ao perfil dos alunos, seus aspectos sociais e culturais, as condições que a comunidade envolta da escola apresenta, aos objetivos da escola e outras questões, para que, então, possa organizar seu plano de ensino, definindo conteúdos a serem aplicados especificamente para as turmas que irá ministrar aula.

Se ele não tiver este cuidado, e não utilizar destas estratégias organizacionais, existe a possibilidade de que, futuramente, não consiga atingir os objetivos estabelecidos anteriormente quando iniciou suas atividades. Portanto, se a elaboração destes conteúdos estabelecerem uma relação direta com as necessidades advindas de seus alunos, este instrumento se tornará um dos mais importantes na condução de suas aulas.

A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, pois uma vez que são comunicações verbais, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação é que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado para intervenções futuras (ALTET, 2001). Assim, para esta autora, as informações previstas devem ser regularmente alteradas e ajustadas, a partir das reações dos alunos, do progresso da situação pedagógica e do contexto em que ele está inserido.

Desta forma, se o professor estabelecer estas relações com os alunos, e ainda trocar informações a partir do conhecimento que eles possuem, este processo recíproco, este intercâmbio pode trazer resultados vantajosos no final do ano letivo.

Zabala (1998) afirma que se faz necessário que os professores disponham e utilizem referenciais que ajudem a interpretar o que acontece na escola e durante uma aula, ou melhor, que busque diagnosticar o seu contexto de trabalho. Na introdução desta pesquisa foi levantada a seguinte inquietação: será que o egresso está preparado para elaborar suas próprias aulas, ou apenas reproduzir as aulas obtidas em sua graduação?

Conforme fomos avançando na coleta de dados, foi observado que nenhum egresso do curso havia citado este assunto, sendo que apenas na última entrevista apareceu este discurso de um egresso, o qual é apresentado a seguir.

Obs.: o discurso abaixo se refere excepcionalmente ao sujeito S25, pois somente ele apresentou a IC-E "quando iniciei minha atuação como professor na escola eu apenas reproduzia os conteúdos", não caracterizando, portanto, um discurso coletivo.

IC-E - Quando iniciei minha atuação como professor na escola eu apenas reproduzia os conteúdos (S25).

No começo eu reproduzia mesmo os conteúdos. Eu apanhava as atividades de um livro ou do professor e reproduzia daquela forma mesmo sem mudar nada, sem verificar o contexto de uma escola ou de uma população, tanto é que às vezes dava certo com uma turma e às vezes não dava certo com outra, porque não tinha diferença para mim. Para mim era uma receita pronta. Acho que um pouco era falta de perceber: que o ambiente era diferente; os materiais eram diferentes; o espaço físico era diferente, então eu pegava aquilo como uma receita e passava para os meus alunos. Com o tempo não, com o tempo eu já percebi que tinha que mudar e compreendi que as pessoas eram diferentes, que os estilos eram diferentes e eu procurava adaptar aquelas brincadeiras.

Como pode ser observado, o egresso admite que "*reproduzia mesmo os conteúdos*" no início de sua atuação profissional em Educação Física na escola. E, faz isso, argumentando que "*apanhava as atividades de um livro ou de um professor e reproduzia daquela mesma forma [...] sem verificar o contexto*". O conteúdo deste discurso não deixa dúvidas de que não houve assimilação por parte dele, em relação à leitura preliminar que ele teria que executar no momento em que teve o primeiro contato com a escola e com seus respectivos alunos. Zabala (1998) propõe que o professor tenha condições de interpretar o que acontece na escola. O que fica perceptível é que este egresso, ou não conseguiu captar durante a formação acadêmica a importância de se analisar e diagnosticar o contexto escolar (pois, acreditamos que os professores formadores do curso devem ter feito esta contextualização), ou em algum momento esta informação se perdeu.

Mas se relacionarmos este fato com o tema abordado anteriormente, que aponta que "a Universidade está distante da realidade da escola", conforme o DSC1 - IC: A, pode ser que esta dificuldade que o egresso apresentou tenha uma relação direta com esta desconexão do conhecimento disseminado na Universidade e o universo escolar. Isso pode ser confirmado quando ele afirma que: "*era falta de perceber: que o ambiente era diferente; os materiais eram diferentes; o espaço físico era diferente [...] com o tempo eu já percebi que tinha que mudar e compreendi*".

No Perfil do Egresso estabelecido pelo Curso de Educação Física da Unioeste, consta que para exercer suas funções profissionais na área ele deverá:

Dominar as dimensões políticas, epistemológica e profissional constantes de sua formação acadêmica, bem como ter competência técnica e habilidade necessária à elaboração, execução e avaliação de programas de atividades físicas adequadas aos vários segmentos do ensino formal e não formal, bem como programar atividades esportivas educativas, lúdicas, de lazer e competitivas (PPP, 1997, p. 26).

Como apenas um egresso apresentou este dado, trata-se de uma alta divergência, o que não permite responder se o curso tem cumprido o que foi estabelecido no PPP (1997). Mas, se os demais entrevistados não manifestaram questões que denunciasses suas atividades docentes como meras reproduções das aulas recebidas na graduação, é possível que isso não tenha acontecido, ou seja, foram capazes de organizar os conteúdos e direcioná-los especificamente para a clientela que eles atendem. Muito embora, o egresso tenha deixado claro que suas dificuldades em elaborar os conteúdos das aulas surgiram apenas no início de sua atuação, e que com o passar do tempo, ele conseguiu superar esta dificuldade.

E, finalizando os questionamentos, uma terceira pergunta que foi efetuada aos entrevistados, direcionava-se à Atualização Profissional do egresso de Educação Física, conforme o tema apresentado em 6.3 e TABELA 3, mostrados a seguir.

6.3 A Atualização do Egresso da Unioeste

Tabela 3. Caracterização das idéias centrais, frequência e percentual de respostas para a pergunta: Você se sente um professor de Educação Física atualizado?

	IC	FREQUÊNCIA	%
A	Não	07	28,0
B	Sim	11	44,0
C	Procuo me atualizar	15	60,0

De acordo com o QUADRO 5 (APÊNCIDE D) e as ICs apreendidas (TABELA 3) para a soma dos discursos, seguem, na seqüência, os DSCs construídos de nº. 1, 2 e 3 para a Idéia Central A, B, C.

Seguindo o mesmo procedimento, a partir das ICs apresentadas na TABELA 3, foi possível construir os temas geradores de significados que se apresentam de 6.3.1 a 6.3.3.

6.3.1 Não me Sinto Atualizado

DSC1: IC-A - Não (S1, S5, S13, S15, S17, S22, S25)

Não. Na área de Educação Física Escolar, não. Na Unioeste tem a Semana Acadêmica uma vez por ano, mas nem sempre eu posso sair do meu trabalho e organizar os horários. Em função dos meus vários afazeres não tive tempo ainda pra fazer uma pós, mais

cursos, então por enquanto eu estou só com a bagagem da universidade. Mas, eu acho que a própria prefeitura e Secretaria de Educação deveriam estar proporcionando pra gente fazer esta atualização, porque tem curso a toda hora, mas para as professoras do magistério, para as pedagogas e a gente fica fora. Eu participo dos cursos dela pra uma questão de se atualizar também, porque não tem específico na área de Educação Física Infantil. Não me sinto atualizado também em relação ao conhecimento, às atividades, e aos conteúdos que se queira trabalhar. Este foi um dos motivos que me levou a fazer a pós-graduação, porque eu acho que os professores de Educação Física no geral, têm pouco conhecimento. Falta pra gente, o conhecimento da própria criança em si, da forma como passar os conteúdos, procurar outras formas, porque não é só você saber passar uma atividade. Tem tanta coisa por trás, tem a área da psicologia, de comportamento e outros. As crianças estão amadurecendo antes e a gente tem que saber se adaptar a estas mudanças, então como existe estas mudanças você nunca está preparado o suficiente pra atender esta demanda. Eu acredito que não sou atualizado, porque é um conjunto de fatores, além disso, você não tem nenhum suporte do estado, já que trabalho como professor em escola pública. Você vai ter que estudar, vai ter que se dedicar, e isso é um projeto sem fim.

Como pode ser observado na construção deste DSC-1 - QUADRO 5 (APÊNCIDE D) - (TABELA 3) e IC-A: "Não me sinto atualizado", e de acordo com o que mostra a TABELA 3, dos 25 entrevistados, 07 expressaram que não se sentem atualizados.

Há um egresso que se posiciona enfaticamente respondendo: "*Não (S2). Na área de Educação Física Escolar, não (S1). Na Unioeste tem a Semana Acadêmica uma vez por ano, mas nem sempre eu posso sair do meu trabalho e organizar os horários. Em função dos meus vários afazeres não tive tempo ainda pra fazer uma pós, mais cursos, então por enquanto eu estou só com a bagagem da Universidade (S15)*". Em relação a esta primeira abordagem, a percepção que se tem é que ele demonstra dificuldades em administrar o seu tempo relacionado à sua atuação, e que isso o tem impossibilitado de buscar uma atualização de seus conhecimentos na área de Educação Física Escolar. Porém, sua afirmação declara que não está atualizado na área da Educação Física Escolar, o que permite interpretar a existência de uma atualização em outro campo de atuação não escolar. Mas, isso ficou apenas subentendido já que ele não revela.

Muitas das justificativas para a não atualização - além de falta de tempo, convergem diretamente para a falta de uma política de Secretarias de Educação, prefeituras especificamente direcionadas para estes educadores, no sentido de proporcionar a liberação de seus compromissos em sala de aula para que possam buscar novos conhecimentos. Isto pode ser observado no seguinte discurso: "*eu acho que a própria prefeitura e Secretaria de Educação deveriam estar proporcionando pra gente fazer esta atualização, porque tem curso a toda hora, mas para as professoras do magistério, para as pedagogas e a gente fica fora. Eu participo dos cursos dela pra uma questão de se atualizar também, porque não tem*

específico na área de Educação Física Infantil (S15)". Esta outra expressão complementa a queixa, "você não tem nenhum suporte do estado, já que trabalho como professor em escola pública (S25)". São reclamações plausíveis, da falta de cursos de atualização, por parte destes órgãos educacionais. O egresso ainda compara que em outras áreas são organizados cursos regularmente, enquanto na área de Educação Física, dificilmente aparecem cursos voltados ao público da Educação Infantil.

No entanto, o egresso revela que participa de outros cursos não direcionados à sua área de conhecimento, apenas com a intenção de se atualizar. Na verdade o que acontece nos municípios localizados na região oeste do Paraná, é que não há cursos específicos de Educação Física Infantil, mas todos os professores são obrigados a participar como ouvinte de palestras e de cursos direcionados às professoras de classe, cujos objetivos são outros.

Em outro ponto, o sujeito entrevistado destaca que: *"não me sinto atualizado também em relação ao conhecimento, às atividades, e aos conteúdos que se queira trabalhar. Este foi um dos motivos que me levou a fazer a pós-graduação, porque eu acho que os professores de Educação Física no geral, têm pouco conhecimento. Falta pra gente, o conhecimento da própria criança em si, da forma como passar os conteúdos, procurar outras formas, porque não é só você saber passar uma atividade. Tem tanta coisa por trás, tem a área da psicologia, de comportamento e outros (S17)".* Este discurso remete à falta de competência para desenvolver conteúdos pedagógicos, que são necessários para trabalhar com a criança. Este egresso buscou uma pós-graduação para poder ampliar suas estratégias de ensino. Ele confirma a necessidade de conhecimentos de outras áreas, como a psicologia, para que o professor possa compreender o comportamento da criança. Declara que, *"as crianças estão amadurecendo antes e a gente tem que saber se adaptar a estas mudanças, então como existe estas mudanças você nunca está preparado o suficiente pra atender esta demanda [...] você vai ter que estudar, vai ter que se dedicar, é um projeto sem fim (S13, S22)".*

Estas reflexões são apontadas por Peres (2005), que, pautando-se nas novas demandas impostas à Educação, advindas das necessidades da revelação de novos saberes, da ampliação dos domínios do conhecimento, enfatiza que o professor se vê obrigado a complementar o que aprendeu. Nos últimos anos, *os enigmas da práxis do mundo real* não são expressos de maneira tão simples para os profissionais de todas as áreas - acrescentem-se os profissionais de Educação Física -, apresentando-se na forma de estruturas confusas e indefinidas (SCHÖN, 2000).

Portanto, fica evidente a necessidade de um redimensionamento de novas capacidades e competências pedagógicas, por conta das transformações sociais que se

materializam a cada dia na escola, e da necessidade de se reaprender a lidar com os aspectos comportamentais, sociais e motores manifestados pelas crianças. E ainda, compreender as novas exigências advindas da criança, como a cultura corporal deste alunado.

O que fica evidenciado no DSC1 é que o egresso, mesmo afirmando categoricamente que não se sente atualizado, por conta da falta de políticas educacionais, que o impede de ausentar-se da escola e buscar os aprimoramentos necessários para o bom andamento de suas atividades, ele demonstra ter consciência das transformações que a escola está passando e da necessidade de compreender melhor esta criança.

De acordo com o QUADRO 5 (APÊNCIDE D) e as IC captadas (TABELA 3) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-2 para Idéia Central B, proveniente da pergunta: Você se sente um professor de Educação Física atualizado?

6.3.2 Sim, Sinto-me Atualizado

DSC2: IC-B - Sim (S3, S4, S9, S10, S11, S12, S16, S19, S20, S21, S24)

Eu me sinto atualizado, porque tudo que eu aprendi é recente e eu procuro fazer cursos durante o ano pra eu poder passar brincadeiras diferentes para os meus alunos. Agora eu estou lendo mais regras e pelo fato de eu estar trabalhando 60 horas semanais, eu não tenho muito tempo pra ler outros temas, mas eu gostaria de ler mais sobre a saúde e mais temas variados, mais críticos. Eu sinto falta de temas de saúde e educação. Também, todo ano eu tenho que publicar artigo na FIEP, e eu gosto de estar publicando, lendo, eu falo que eu me sinto bem atualizada. Eu fiz pós em Atividade Física-Promoção da Saúde. Estou lendo, Educação Além do Capital do Ravier, Maria Lúcia. Eu sempre falo, eu nunca quero fazer congresso na área de escola, porque é a área que eu menos gosto de trabalhar, eu sempre faço personal, ginástica localizada, porque foi agora que eu comecei a trabalhar mesmo na escola, até o ano passado eu não pretendia, e eu não tenho um curso na área de Educação, os cursos que eu tenho é quando eu estava na faculdade. Eu me sinto atualizada na área de Educação Física escolar como professor, porque eu pesquiso e leio livros de atividades para as crianças. Tem alguns livros da Érica Verderi que eu gosto de ler. Agora eu terminei de ler "A Oficina da Brincadeira" e de cabeça agora eu não me lembro a autora, mas ela fez uma coletânea, de atividades, principalmente de 1ª a 4ª série, que visa desenvolver coordenação ampla na criança. Eu leio e tiro muitas coisas na internet, de psicomotricidade que também gosto de ler. Em relação à equipe que trabalha na escola - a diretora, a psicopedagoga, eu tenho bastante apoio. . Eu gosto Mazzota que trabalha bastante com a inclusão, e Carlos Silva. Teve uma semana, por aqui de cursos, que foi a Semana da Educação Infantil, em que os professores de Educação Física infantil se reuniram, mas aqui em [...] é bem carente, mas como é o primeiro ano, às vezes a gente se reúne, troca experiências da escola. Tenho participado de estudos de 1ª a 4ª em um projeto com outros professores e a gente fala sobre estas questões em relação às crianças entrarem na primeira série aos 6 anos e vários assuntos sobre a questão do ensino. A gente está tendo cursos que é mais sobre o ensino das matérias em si, ou quando é pra Educação Física ou Arte, eu e a professora procuramos ler o material.

Como pode ser observado na construção deste DSC-2 - QUADRO 5 (APÊNCIDE D) - (TABELA 3) e IC-B: "Sim, sinto-me atualizado", a TABELA 3 revela que, dos 25 entrevistados, 11 expressaram que se sentem atualizados. Os egressos que responderam "sim", apresentaram as justificativas como, *"eu me sinto atualizado, porque tudo que eu aprendi é recente e eu procuro fazer cursos durante o ano pra eu poder passar brincadeiras diferentes para os meus alunos (S10)"*. Este egresso atribui a sua atualização, ao fato de que os conhecimentos adquiridos são recentes, e esforça-se em participar de cursos anualmente para proporcionar aos seus alunos atividades atualizadas. Em outro discurso, o entrevistado afirma que gostaria de ter mais tempo para leitura, mas devido à sua excessiva carga de trabalho, não sobra muito tempo, *"agora eu estou lendo mais regras e pelo fato de eu estar trabalhando 60 horas semanais, eu não tenho muito tempo pra ler outros temas, mas eu gostaria de ler mais sobre a saúde e mais temas variados, mais críticos. Eu sinto falta de temas de saúde e educação (10)"*. Em outro discurso, o egresso afirma que todo ano publica artigos e afirma ter especialização na área de Atividade Física voltada à Promoção da Saúde, como pode ser observado: *"todo ano eu tenho que publicar artigo na FIEP, e eu gosto de estar publicando, lendo, eu falo que eu me sinto bem atualizada. Eu fiz pós em Atividade Física-Promoção da Saúde e estou lendo sobre Educação Além do Capital do Ravier, Maria Lúcia. Eu nunca quero fazer congresso na área de escola, porque é a área que eu menos gosto de trabalhar, eu sempre faço personal, ginástica localizada, porque foi agora que eu comecei a trabalhar na escola, até o ano passado eu não pretendia, e eu não tenho um curso na área de Educação, os cursos que eu tenho é quando eu estava na faculdade (S20)"*. Fica evidenciado neste discurso, que o direcionamento de sua formação foi para a área do Bacharelado, pois sempre fez cursos na área de Saúde e voltados para academia. Os cursos específicos para a licenciatura não fazem parte de sua atualização, demonstrando que sente certa aversão em trabalhar na escola. No entanto, está atuando com alunos do Ensino Básico e cita algumas leituras que tem feito. É interessante notar que, o egresso se sente atualizado para trabalhar com crianças, mesmo apresentando um perfil de Bacharel, por conta de sua formação acadêmica. Conforme já apontado por Oliveira (2006), quando entram no curso os alunos pensam em se formar para atuarem nas áreas de *fitness, em academia, como personal*, e depois, encontram espaço de trabalho em aulas de Educação Infantil. Neste caso, o egresso direcionou sua carreira somente para o bacharelado, e de repente, por conta das questões relacionadas ao mercado de trabalho, como a estabilidade empregatícia no funcionalismo público, garantidas por concurso, acabou por iniciar sua carreira como professor de Educação Física na Educação Infantil. O que se espera deste profissional, a partir desta nova função que

assumiu, é que ele tenha consciência de que, os conhecimentos advindos da área de saúde são importantes e podem ser trabalhados na escola, mas não são suficientes para um trabalho competente com a Educação Infantil e para a Educação Física Escolar.

Na seqüência do DSC-2, o professor afirma que se sente atualizado porque tem pesquisado atividades direcionadas à criança: *"eu me sinto atualizada na área de Educação Física Escolar como professor, porque eu pesquiso e leio livros de atividades para as crianças. Tem alguns livros da Érica Verderi que eu gosto de ler [...] agora eu terminei de ler "A Oficina da Brincadeira" e de cabeça agora eu não me lembro a autora, mas ela fez uma coletânea, de atividades, principalmente de 1ª a 4ª série, que visa desenvolver coordenação ampla na criança [...] eu leio e tiro muitas coisas na internet, de Psicomotricidade. Em relação à equipe que trabalha na escola - a diretora, a psicopedagoga, eu tenho bastante apoio (S21)".* O que fica evidente no discurso deste egresso é sua preocupação em buscar subsídios para atender a criança, como um fato positivo que se espera de quem está atuando com Educação Infantil. Nota-se também que ele recebe bastante apoio da equipe pedagógica da escola que é um fator determinante para o bom desempenho deste profissional, além dele apresentar algumas leituras demonstrando sua preocupação em buscar mais informações específicas para sua atuação com esta faixa etária.

Em outro momento, aparece neste DSC-2, a preocupação com o tema inclusão, como podemos ver a seguir: *"eu gosto Mazzota que trabalha bastante com a inclusão, e Carlos Silva. Teve uma semana, por aqui de cursos, que foi a Semana da Educação Infantil, em que os professores de Educação Física infantil se reuniram, mas aqui em [...] é bem carente, mas como é o primeiro ano, às vezes a gente se reúne, troca experiências da escola (24)".* Aparece novamente a preocupação com cursos direcionados à área de Educação Infantil, relacionados à Educação Física, que, neste caso, se mostra precária por ser o primeiro ano de implantação. Na continuação desse discurso aparecem as mesmas preocupações: *"a gente está tendo cursos que é mais sobre o ensino das matérias em si, ou quando é sobre a Educação Física ou Artes, eu e a professora procuramos ler o material (12)".*

Evidencia-se a partir do DSC-2 que, mesmo o egresso tendo afirmado categoricamente que se sente atualizado, apresenta alguns pontos contraditórios, pois direcionou sua formação e atualização apenas para a área de Saúde, sem buscar capacitação para trabalhar com Educação Infantil e Educação Física escolar. Parece haver certa negligência em relação aos aspectos pedagógicos imprescindíveis para esta faixa etária. Em outro momento também, como em DSC-1, aparecem reclamações em relação à falta de políticas educacionais para que o egresso possa se atualizar.

Um aspecto positivo é que em alguns discursos, os egressos declaram autores e livros, demonstrando que a leitura é um instrumento importante que tem sido utilizado para a sua atualização.

De acordo com o QUADRO 5 (APÊNCIDE D) e as IC captadas (TABELA 3) para a soma dos discursos, segue, na seqüência, o DSC-3 para Idéia Central C, proveniente da pergunta: Você se sente um professor de Educação Física atualizado?

6.3.3 Procuo Me Atualizar

DSC3: IC-C - Procuo me atualizar (S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S14, S16, S17, S18, S19, S23, S25)

Estou procurando me atualizar. A gente não pode falar em nenhum momento que está atualizado [...], pois, principalmente a parte motora [...] deve-se estar aplicando para as crianças e buscar toda uma base teórica também de cada evolução e cada etapa da criança. Fiz pós em Curitiba e trabalho muito em cima de qualidade de vida, então você sempre está envolvido com leitura da área de Educação e Saúde. No momento, estou lendo sobre avaliação. E ainda, não há muito incentivo para que o professor se aperfeiçoe e estar saindo. Tem a questão financeira que acho que é a que mais pesa. A Unioeste viu que não adianta só ficar no curso, na mesma grade, no mesmo professor sem procurar atualizar os egressos. Os professores mesmo têm que procurar se atualizar, porque todo dia está mudando, as leis mudam e a escola também. A faculdade aqui oferece, mas em horário de aula e como é que você vai sair? Eu trabalho em 2, 3 escolas diferentes, é diurno e não tem como conciliar as duas coisas, mas se eu tivesse a possibilidade de fazer outros cursos eu iria. A gente percebe é que tem muitas discussões com relação à escola: que caminhos nós devemos seguir, que conteúdos nós devemos trabalhar. Tem alguns professores nas palestras, que a gente percebe que, até estes mais estudiosos, na maioria dos casos eles também não conseguem ensinar o caminho. Alguns tratam da Cultura Corporal, outros da Motricidade Humana, outros trazem que é relevante à prática da Atividade Física com relação à saúde. Creio que todas estas abordagens têm sua contribuição e são importantes, e a gente se atualiza, com cursos, com palestras, com livros. Lembro-me que ontem eu estava lendo sobre a pedagogia do futebol. O último Seminário de Educação não tinha nada na nossa área, e eu não acho que tem que ser só específico porque você tem que conhecer outras disciplinas até pra fazer esta relação com a sua. Mas, por exemplo: tinha uma palestra sobre a importância do mapa geográfico na aula de geografia, tudo bem é interessante só que não vai ter 100, 200 professores ouvindo sobre a importância do jogo pra crianças, então a gente tem que ouvir de todas as áreas, e eu penso que os outros profissionais deveriam também ouvir na nossa área. Na pós na Unioeste pra você ver. Na Unioeste - na pós de Educação Física escolar a maioria é de quem está se formando agora, a maioria dos professores aqui não estão fazendo, tem 3 ou 4 acho, porque? Provavelmente é porque já tem uma pós, e o município não vai pagar por duas. Dos professores do estado não tem praticamente ninguém fazendo. Sempre compro livros, para leitura de Nahas, Dartagnan, Antonio Carlos Gomes.

A construção deste DSC-3 - QUADRO 5 (APÊNCIDE D) - (TABELA 3) e IC-C: "Procuo me atualizar", demonstra na TABELA 3, que dos 25 entrevistados, 15 expressaram

que procuram se atualizar, justificando que: *"a gente não pode falar em nenhum momento que está atualizado [...], pois, principalmente a parte motora [...] deve-se estar aplicando para as crianças e buscar toda uma base teórica também de cada evolução e cada etapa da criança. (S5)"*. O relato aponta para uma preocupação constante em se atualizar, principalmente na busca de bases teóricas sobre as etapas do crescimento e desenvolvimento da criança. O fato do egresso estar em busca de um embasamento teórico é positivo. Em outro relato aparece novamente a preocupação constante com a escola e com a qualidade de vida dos alunos, como já abordado no DSC-1, IC-B: *"fiz pós em (...) eu trabalho muito em cima de qualidade de vida, então sempre estou envolvido com leitura da área de Educação e Saúde (S4)"*. Também é perceptível que ele demonstra interesse em leitura sobre Educação. Da mesma forma, como surge no DSC-2 e DSC-3, o fator tempo agora agregado ao financeiro, surgem como mais uma dificuldade na busca da atualização: *"ainda, não há muito incentivo para que o professor se aperfeiçoe e estar saindo [...] tem a questão financeira que acho que é a que mais pesa [...] mas estou constantemente lendo os PCNs, as leis novas área de Educação Física porque a instituição cobra isso e sobre avaliação[...] sempre compro livros para leitura de Nahas e Dartagnan, Antonio Carlos Gomes (S5, S2, S7, S8, S19)"*. Há uma preocupação relacionada aos Parâmetros Curriculares e as Leis que regem a Educação Física, por conta das exigências da instituição. O egresso aponta que o tema avaliação também é um fator preocupante. É importante observar que um professor deve estar apto a avaliar seus alunos, mas dificilmente se preocupa em estudar o tema avaliação. Ainda aparece o nome de alguns autores que o egresso tem feito leituras.

Dando seqüência, aparecem algumas questões relacionadas especificamente à IES onde ele se formou: *"a Unioeste viu que não adianta só ficar no curso [...] tem que atualizar os egressos [...] porque as leis mudam e a escola também [...] a faculdade aqui oferece, mas em horário de aula [...] eu trabalho em 2, 3 escolas diferentes. É diurno e não tem como conciliar as duas coisas, mas se eu tivesse a possibilidade de fazer outros cursos eu iria (S9, S14)"*. Atualmente esta IES - Unioeste -, oferece os cursos de especialização em Educação Física Escolar e Atividade Física direcionada à Promoção da Saúde, iniciados em agosto de 2006. Os cursos funcionam às sextas-feiras, a partir das 18:00 horas, e aos sábados, o dia todo. Portanto, o questionamento do egresso não procede para os cursos de especialização. Em relação à Semana Acadêmica, o curso tem procurado sempre agendar as atividades em horários compatíveis com a clientela da região, mas geralmente há atividades desenvolvidas também durante a semana. Quando o egresso tem interesse em se atualizar, procura agendar suas possibilidades de horários dedicados ao estudo, junto à direção de sua escola, desde o

início do ano letivo, para não causar problemas na organização de sua instituição. Quanto ao aspecto financeiro, em qualquer profissão é exigido um investimento na sua capacitação pessoal, e em relação aos cursos de especialização, conforme informações de alguns egressos, algumas Prefeituras Municipais da região bancam (1) um curso para os professores que trabalham com Educação Infantil. Além do mais, os preços cobrados pela instituição são irrisórios e o que falta mesmo são professores interessados em participar, principalmente os da rede estadual que atendem os alunos do Ensino Fundamental e Médio, como pode ser observado no discurso deste egresso: *"na Unioeste - na pós de Educação Física Escolar a maioria dos participantes é de quem está se formando agora. Dos professores do Estado não tem praticamente ninguém fazendo (S17)"*. O último curso relacionado à Educação Física Adaptada, depois de passar por todas as instâncias na Universidade, não foi efetivado devido à falta de candidatos. Ainda em relação à participação nos cursos de Educação Infantil o egresso coloca que *"o último Seminário de Educação não tinha nada na nossa área [...] e não vai ter 100, 200 professores ouvindo sobre a importância do jogo pra crianças, e os outros profissionais deveriam também ouvir na nossa área (S17)"*. Percebe-se uma preocupação deste egresso em que integrantes de outras áreas possam ouvir assistir palestras ou cursos específicos da Educação Física.

Em outros momentos deste discurso o egresso aponta: *"tem muitas discussões com relação à escola: que caminhos devemos seguir que conteúdo trabalhar [...], pois nas palestras, até estes mais estudiosos [...] na maioria dos casos, também não conseguem ensinar o caminho. Alguns tratam da Cultura Corporal, outros da Motricidade Humana, outros trazem que é relevante a prática da Atividade Física com relação à saúde. Creio que todas estas abordagens têm sua contribuição e são importantes (S18)"*. Em relação a estes apontamentos, é inegável que área de Educação Física apresente divergências conceituais e metodológicas. É perceptível que a Educação Física tem passado por um processo de amadurecimento científico, filosófico e pedagógico, necessários para alavancar esta área de conhecimento.

Em relação a fomentar a atualização do egresso e dos alunos de Educação Física, já a partir de 1988, introduziu-se como evento permanente do Curso a "Semana Acadêmica", também com o oferecimento de cursos e palestras de interesses dos discentes. Estas "Semanas Acadêmicas" continuam a ser realizadas anualmente, complementadas com cursos de atualização profissional, abertos a todos os professores de Educação Física da região (PPP, 1997).

No perfil estabelecido pelo curso consta que o licenciado deverá: "ter condições para aquisição de conhecimentos e hábitos de estudo e de pesquisa sistemáticos" (PPP, 1997, p. 26). A partir da separação dos cursos consta que, ele deverá ser formado para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural, de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano. E ainda, contribuir, através de projetos de extensão e de pesquisa, para a melhoria nas áreas escolar, dos esportes, das danças, das lutas, do tempo livre, do lazer, da corporeidade, das atividades físicas adaptadas, dentre outras relacionadas com a Educação Física Escolar (PPP, 2006). Atualmente, esta IES oferece cursos de especialização em Educação Física Escolar e Atividade Física direcionada à Promoção da Saúde iniciados em agosto de 2006.

Assim, pode-se perceber que este curso tem como um dos seus objetivos principais, proporcionar condições para que o egresso possa se atualizar, e buscar novos conhecimentos que auxiliem a sua atuação, superando os vários obstáculos que podem encontrar pela frente.

Podemos perceber que muitos destes obstáculos já foram ultrapassados, mas precisamos avançar mais na busca de soluções práticas, que se materializem especificamente para resolver os problemas operacionais, neste caso, do profissional licenciado em Educação Física que atua na escola.

Tabela 4. Frequência e percentual em relação ao grau e ano de formação dos egressos da Unioeste participantes da pesquisa

Grau/ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Frequência	%
Graduado	02	01	-	01	02	-	06	24,0
Pós-graduando	01	02	-	01	02	01	07	28,0
Pós-graduado	03	01	03	03	-	-	10	40,0
Mestrando	-	-	-	01	-	-	01	4,0
Mestrado	-	-	01				01	4,0
Total	06	04	04	06	04	01	25	100%

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As circunstâncias que direcionaram o delineamento desta investigação estão relacionadas a empreender se a formação oferecida pelo curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por meio do seu Projeto Político Pedagógico, tem atendido as expectativas dos egressos licenciados em Educação Física, formados entre os anos de 2000 a 2005. Para adentrarmos no universo da Formação do Profissional em Educação Física, nos apoiamos na literatura específica da área, nos Projetos Políticos Pedagógicos, bem como em autores internacionais que também tratam deste tema.

Para aventarmos sobre a formação do licenciado do curso, apoiamo-nos em três questionamentos dirigidos aos egressos, ou seja, sobre sua Formação, Atuação e Atualização.

Diante da análise das respostas sobre a sua Formação é possível considerar que:

- Observou-se que as críticas dirigidas ao curso, em relação aos elementos pedagógicos e técnicos são positivas, e neste cenário, o corpo docente é considerado como capacitado no desenvolvimento de suas funções. Não obstante, ao se relacionar a formação com o universo de atuação do egresso, pressupõe-se haver uma desconexão entre o conhecimento produzido na Universidade com as questões reais apresentadas na escola. Isto se demonstra por meio das respostas dos egressos que apontam ter encontrado dificuldades no seu campo de atuação, em todos os níveis do Ensino Básico, por conta de uma suposta formação descontextualizada do universo escolar e da complexidade intrínseca do cotidiano de sua profissão;
- Quanto aos estágios supervisionados, teve-se a percepção de que foram de suma importância na formação do egresso, pois proporcionaram uma base de conhecimentos e oportunizaram maior aproximação com a escola. Mesmo assim, eles não foram suficientemente satisfatórios para o desenvolvimento da atuação dos egressos, no que concerne à elaboração de suas aulas voltadas para um contexto real. Isto é deflagrado pela falta de contato com a escola, a partir dos primeiros anos de formação. Ainda ficou evidenciado que, se tivesse sido estabelecido uma interação – Universidade–escola - a partir do segundo ano de formação, resultaria em um impacto menor, pois somente, por ocasião da prática de estágio supervisionado no último ano, não se traduziu como suficiente para conhecer toda a dimensão que envolve a atuação, assim como aspectos da

compreensão do funcionamento de uma instituição escolar. Aparece como elemento sugestivo, que as aulas de observação sejam em número maior antes da regência, para que se possa entender melhor os mecanismos de atuação do professor regente, bem como obter mais tempo para observar melhor a criança, antes do contato com a turma;

- Em relação às habilitações (Licenciatura e Bacharelado) a percepção que se teve foi que o direcionamento do curso atendeu mais ao licenciado, durante o núcleo comum – os três primeiros anos, e o bacharelado obteve conhecimento específico só no último ano - por ocasião da separação do curso, mas também é salientado que o curso teve uma característica mista. Ainda foi observado que o curso é apontado como generalista, mas com formação técnico-desportiva. Também ficou evidenciado que as disciplinas básicas como Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia e outras, deveriam ser específicas para o bacharel por não ter um direcionamento para o licenciado e para a escola. Em outro momento, constatou-se que o egresso sentiu dificuldades em acompanhar o desenvolvimento de algumas disciplinas, por conta do docente ter que apresentar muitos conteúdos, não por sua culpa, mas devido ao tempo e a carga horária. Da mesma forma, foi observado que o egresso teve dificuldades em entender tacitamente a diferenciação entre Bacharelado e Licenciatura, e mesmo que os professores tenham tentado sanar suas dúvidas, a compreensão ocorreu de fato, quando ele teve que fazer a opção por um dos cursos;
- Ficou evidenciado que o curso apresenta uma desconexão entre Teoria e Prática no desenvolvimento de algumas disciplinas, mas ao mesmo tempo, é salientado que a ênfase teórica foi bem fomentada pelos professores formadores. Porém, são apontadas algumas reflexões que remetem à dificuldade do egresso em seu campo de atuação de "Ensinar a Ensinar", por conta da ausência de uma relação maior entre Teoria e Prática na sua formação. Em outro momento, ficou demonstrado que ao se estabelecer uma relação professor-aluno, de diálogo e respeito, estas dificuldades vão sendo amenizadas com o tempo, por conta de como o professor possa interpretar dados sobre a criança, e do universo real de atuação onde ela está inserida;
- A percepção que se teve é de que o egresso não aproveitou muito sua formação, devido a ser muito jovem, ser inexperiente e imaturo. Por conta de sua "imaturidade acadêmica", o ex-aluno deixou de: valorizar as disciplinas

curriculares; participar mais efetivamente de projetos de extensão; perceber que iria atuar em uma escola; entender e ter clareza sobre bacharelado e licenciatura; refletir mais aprofundadamente; e, por não dialogar mais com os professores. Neste sentido, os jovens universitários, na época em questão, clamam por uma falta de atenção maior por parte dos professores formadores do curso, para que possam despertar neles uma reflexão em relação à importância dos conhecimentos advindos das disciplinas, mas ao mesmo tempo, relatam que neste período não estavam muito preocupados com estas questões, mas apenas em serem aprovados. Por não terem aproveitado mais o curso, além da percepção de que muitos dos conhecimentos e elementos pedagógicos básicos foram perdidos, poderiam fazer-lhe falta no momento de exercer sua profissão - ainda, que seja difícil por parte dos professores formadores lidarem com este tipo de situação, pois este amadurecimento necessita de tempo -, se faz necessário que os professores formadores, ao menos mobilizem ações para amenizar esta problemática. E ainda, que o curso procure conscientizar o candidato no momento de seu ingresso, pois futuramente ele pode trabalhar em uma escola. Para isso, - já que não existe uma disciplina específica para cuidar destes aspectos, faz-se necessário que todos os responsáveis pela sua formação procurem auxiliar este jovem universitário a encontrar seu caminho e, tornar-se um educador consciente de seu encargo com a área de Educação Física.

- O que ficou demonstrado na análise deste último tema sobre a formação do egresso, - apesar de serem apenas duas manifestações -, é que existe uma possível falta de incentivo à pesquisa no curso, considerando o fomento de mais ações por parte da IES neste aspecto. Observou-se a importância em despertar no universitário um olhar voltado para a produção científica e que o professor universitário poderia insistir mais neste aspecto, e exercendo a função de motivador neste processo de produção de artigos, e fomentando logo nos primeiros anos um direcionamento à produção científica. Contudo, é possível supor que os professores nos últimos anos têm-se esmerado para auxiliar o egresso neste aspecto. Constatou-se que, o universitário produz pesquisa, somente no momento do desenvolvimento de sua monografia (TCC), por ocasião de exigências formais da IES, e que em outros cursos a iniciação à pesquisa e montagem de projetos para pós-graduação (mestrado) são mais estimulados pelos

professores. Ainda aparece neste tema que, isto ocorre por esforço do universitário, ou a partir de um querer individualizado.

Em relação à análise das respostas sobre a Atuação do egresso:

- Pôde-se perceber que os egressos do curso de Educação Física apresentaram dificuldades no campo de atuação escolar, por conta da falta de estrutura das escolas: espaços-físicos adequados (quadras poli-esportivas cobertas e outros); materiais e equipamentos (bolas, redes, cordas, arcos e outros utilizados do pré a 4ª série), para o desenvolvimento de suas aulas e ainda, por ter que atender turmas com número excessivo de alunos (média de 40). Observou-se que esta carência de equipamentos torna-se um fator negativo, pois mesmo após a preparação de suas aulas, ele se vê obrigado a mudar de estratégias rotineiramente. Outro aspecto levantado é que se não há falta de materiais e equipamentos para as outras disciplinas, da mesma forma, não pode haver para as aulas de Educação Física. Este fato ocorre principalmente em Escolas Públicas, onde os professores têm que se apoiar em fortes argumentos para obtenção destes materiais, mas mesmo que seja convincente foge de sua alçada devido à falta de verbas disponíveis nestas instituições;
- Ficou perceptível que o egresso tem encontrado dificuldades em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos, devido a eles não aceitarem que se trabalhem outros conteúdos considerados importantes por este profissional. Pôde-se perceber que isto possa estar ocorrendo, devido à atuação de professores que estão há mais tempo na escola terem operacionalizado durante as aulas de Educação Física o que se convencionou chamar de "aulas livres", em que para poder atuar o egresso tem que negociar com o grupo de alunos: se a turma tem 03 aulas, para poder ministrar as atividades, ou seja, para que eles façam 02 de suas aulas ele tem que ceder 01 para eles jogarem livremente. Os egressos não concordam e nem admitem utilizar de tal estratégia, mas afirmam que já presenciaram muitos professores adotarem esta intervenção. Em outro momento é apontado, que devido àqueles aspectos comportamentais, há necessidade de se trabalhar com o fator psicológico e afetivo para conter a rebeldia das crianças.
- Pode-se inferir que existe uma tendência dos alunos, nas escolas onde os egressos atuam, voltadas exclusivamente à prática esportiva, por conta de uma demasiada

"esportivização" advinda historicamente dos professores formados há mais tempo que estão atuando neste mesmo universo. Devido ao direcionamento dessas atividades no passado, as crianças se submetem apenas à prática do futebol e voleibol e renegam quaisquer outros conteúdos, inclusive aos conhecimentos e fundamentos pedagógicos úteis para iniciação esportiva e para aprender a jogar. E ainda, ficou demonstrado que, o egresso utiliza de outras estratégias pedagógicas para ensinar este conteúdo, com outro olhar, mais voltado ao jogo e ao lúdico, mas que a base da Educação Física Escolar, ainda é o esporte, e se excluído ficaria difícil atuar, pois a Universidade desenvolveu muito as modalidades esportivas, direcionando as propostas para trabalhar com este tipo de situação, ou seja, para atender um grupo grande, ao mesmo tempo em um período curto de aula, baseando-se no que a escola oferece de estrutura física: quadras poliesportivas que convergem para esta prática. Outro aspecto que pôde ser observado, é que o egresso apresentou dificuldades em lidar com situações diferenciadas, por conta dos alunos mais habilidosos - aqueles que participam de escolinhas de treinamento de futebol e outras, que não concordam com a participação dos seus amigos menos hábeis e menos capacitados na prática de modalidades, juntos na mesma aula.

- Foi observado que, - apesar de não ser um consenso geral, pois apenas dois entrevistados se manifestar a este respeito, eles não se vêem como professores no contexto escolar. E ainda que, ao mesmo tempo em que afirmam que não se vêem como professores, eles ainda não sabem se gostam, por conta das exigências e da responsabilidade de ser um educador e, que ao ingressarem na escola perceberam que a Educação Física escolar é bem diferente do que esperavam. Mesmo atuando diariamente com crianças, os egressos direcionam suas leituras para a área de bacharelado, ou para atividade não escolar, como musculação, *personal*, academia de ginástica e outros. Assim, conjecturamos que há egressos que ingressaram na Universidade para trabalhar na área não escolar, mas que durante a sua formação receberam os conhecimentos direcionados à escola. E, mais tarde, devido às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho em instituições públicas, iniciam as atividades na escola, sem os conhecimentos específicos para assumir esta responsabilidade.
- Apesar de apenas um egresso se manifestar em relação à reprodução de conteúdos durante sua atuação na escola, pressupõe-se que isto possa ter ocorrido

por conta de sua formação. Mesmo não constituindo uma categoria, mas apenas para responder uma inquietação constante nesta pesquisa, observou-se que este egresso copiava as atividades de um livro ou repetia atividades ensinadas por um professor formador em seu curso, da mesma forma para seus alunos na escola. Não percebeu que todo o contexto era diferente do ambiente escolar, e só com o tempo é que mudou sua estratégia de atuação.

A respeito da análise das respostas sobre sua Atualização é possível considerar:

- As justificativas apresentadas pelos que declaram não estar atualizados são: a indisponibilidade de tempo; dificuldades em ausentar-se do trabalho, devido à carga horária que exerce na instituição de ensino e a falta de uma política das Secretarias de Educação, Prefeituras Municipais e outros órgãos, especificamente direcionados para educação continuada. Identificou-se que nas outras áreas de Ensino Básico, são organizados cursos regulares, enquanto na área de Educação Física escolar e Educação Infantil, dificilmente isto acontece, obrigando-os a participar de seminários, cursos e encontros, mesmo não sendo específicos de sua área de conhecimento. Constatou-se que, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná tem propiciado cursos durante a Semana Acadêmica de Educação Física, que é realizada anualmente para estes fins, mas nem sempre professores da rede de ensino conseguem estar presente devido às causas já apontadas. No entanto, mesmo encontrando estas dificuldades, pôde-se perceber que os egressos têm percepção sobre as necessidades de buscar especializações em cursos de pós-graduação, no sentido de ampliarem suas estratégias de ensino, e para isso, devem mergulhar também em leituras de outras áreas de conhecimento. A escola vem sofrendo profundas transformações, e os profissionais devem se adaptar a estas mudanças, sendo que, dificilmente estarão preparados o suficiente para atender as demandas exigidas. A atualização é um projeto sem fim, ou seja, para toda sua vida.
- Identificou-se que os egressos que se sentem atualizados, sinalizam que os conhecimentos adquiridos são recentes. Buscam leituras sobre Saúde, Educação e outros temas relevantes, e alguns procuram até mesmo publicar artigos anualmente em eventos da área. Procuram pesquisas relacionadas às questões da Psicomotricidade, pela internet, além de literatura sobre crianças. O apoio da equipe pedagógica da escola, como a diretora e psicopedagoga, tem facilitado a

atuação de alguns egressos. Há algumas tentativas de desenvolvimento de atividades interdisciplinares, como por exemplo, com a disciplina de Arte.

- Alguns egressos disseram que procuram se atualizar, mas não se consideram atualizados, pois precisam buscar constantemente embasamentos teóricos que os levem a compreender melhor as etapas do crescimento e desenvolvimento da criança.
- Em outro momento, percebeu-se uma preocupação constante com a escola e com a qualidade de vida dos alunos. Os fatores tempo e financeiro surgem como outras dificuldades na busca da atualização. Muitas instituições cobram leituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e sobre as Leis e normas específicas da Educação Física.

Além dos temas abordados, a avaliação também aparece como aspecto de preocupação de alguns egressos, ou seja, sentem dificuldades em organizar processos avaliativos após a aplicação dos conteúdos.

Identificou-se novamente, que a Unioeste aparece como centro das discussões, mas com um novo olhar, agora de um aluno que já saiu da Instituição, verificando que a IES tem percebido que é preciso avançar para além do curso de graduação, e tem proporcionado cursos de especialização. Enquanto os egressos declaram suas dificuldades de participação nesses cursos por conta da incompatibilidade de horários com o trabalho, sabemos que os cursos de especialização em Educação Física Escolar e Atividade Física direcionada à Promoção da Saúde, são oferecidos nos finais de semana e ainda com valor financeiro irrisório.

Os próprios egressos têm criticado os professores de Educação Física, formados há mais tempo e que trabalham com o Ensino Básico, os quais não buscam aperfeiçoamento em cursos que são oferecidos. Também detectam que professores de outras áreas têm dificuldades em ouvir sobre a importância do jogo e outros temas relevantes da nossa área.

Em alguns momentos, aparecem reflexões sobre as diferentes abordagens da Educação Física aplicadas à escola, sem contudo, apresentarem definições.

Nesta pesquisa mostramos alguns posicionamentos de especialistas da área de Formação Profissional em Educação Física, que apontam muitas falhas na resolução 03/CFE/87, desencadeando o modelo de formação do bacharel e do licenciado concomitantemente. Esta normatização desencadeou consequências graves para ambas as habilitações, e ainda provocam efeitos, muito embora tenham proporcionado avanços significativos para a área, pois, os cursos passaram da carga horária mínima de 1800 para

2880 horas, abriu possibilidade de conhecimento de novas áreas de intervenção profissional, possibilitou a iniciação à pesquisa, com a exigência de um Trabalho de Conclusão de Curso, e aumentou de três para quatro anos o tempo de formação. E, se esta resolução não produziu os efeitos esperados, não pode ser totalmente culpabilizada, pois dela participaram profissionais e especialistas da área, de forma ativa, em todo o processo de discussão e construção.

Pressupõe-se que faltou uma avaliação em relação às configurações do formato de cursos de bacharelado e licenciado. Estes erros cometidos no passado, advindos de uma carência reflexiva-histórica, se perpetuaram durante muito anos, e podem estar causando empecilhos para a consolidação dessa área.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que o curso atendeu parcialmente às expectativas dos alunos, pois conseguiu proporcionar uma base de conhecimentos, por meio de um corpo docente capacitado, mas não mostrou conexão com a realidade escolar, em função das dificuldades encontradas pelo egresso no seu campo de atuação em todos os níveis do Ensino Básico, inclusive em Educação Infantil. Muitas destas dificuldades delineadas por eles, nesta pesquisa, já foram detectadas pelos responsáveis pelo curso, pois no novo formato do PPP, de 2006, já são apontadas estratégias que visam dar luz a esta problemática.

Sendo assim, se faz necessário dirigir um olhar mais atento para estes futuros professores, no sentido de estabelecer estratégias de ensino e conhecimentos, que possibilitem que este egresso tenha menos dificuldades. E ainda sugere-se que o curso construa intervenções que auxiliem os alunos a conhecerem a escola antes do estágio, para que se diminua o impacto no momento de sua atuação.

Em relação aos egressos participantes desta pesquisa, é necessário deixar claro que, mesmo apresentando dificuldades, mostraram-se ligados nas questões que permeiam a área de Educação Física, inclusive apresentando reflexões profundas sobre sua atuação. Estão preocupados em ampliar seus conhecimentos, e se mostram dotados de uma intuição que não é ensinada nos bancos universitários. Portanto, pode-se dizer que o profissional de Educação Física ainda é o que mais entende de esporte, de jogo, de ginástica e de atividade física de maneira geral na sociedade, mesmo com suas limitações. Limitações estas que vão sendo transformadas em conhecimento a partir da experiência, da prática e de atualizações constantes.

A crise epistemológica da Educação Física na década de 80 gerou por parte dos pesquisadores e professores universitários, um discurso autoritário que acusou os professores de nada saberem. Isto já nos cansou, porque pensamos que a Educação Física é dona de uma tradição na sociedade ocidental e seus profissionais sabem muito sobre o jogo, a dança, o

esporte, a ginástica. E é um tipo de saber-fazer que, em seu conjunto, ainda não foi dominado por qualquer outra área. A verbalização e a teorização deste saber-fazer é muito importante para os professores universitários, mas nem sempre o é para os profissionais (RANGEL BETTI-BETTI, 1996).

É um tipo de saber intrínseco, oculto e intuitivo que ele constrói ao sabor da sua prática, e mesmo com as dificuldades apontadas neste trabalho, este professor tem se esforçado, de uma forma ou de outra, para conseguir dar conta de todas as atribuições que lhe são dirigidas. Além do mais, a função deste educador vem sofrendo transformações profundas e as suas responsabilidades vão além dos muros da escola.

Outro ponto positivo que também foi verificado, é que de todos os egressos que foram contatados, apenas dois estão trabalhando fora da área, os demais todos estão empregados na da profissão que escolheram, o que reforça a citação anterior, pois apesar dos percalços da carreira eles têm conseguido se estabelecer no mercado de trabalho, e principalmente no seu campo de atuação.

E, finalizando este trabalho, a reflexão que se quer postular neste momento, atinge outra dimensão que vai além das leis e normatizações legais instauradas, e se voltam para o professor formador. Atualmente, o corpo docente do curso de Educação Física da Unioeste, conta com 26 professores efetivos: 04 são doutores, 03 doutorandos, 10 mestres, 02 mestrandos, 03 especialistas, e mais 02 mestres e 02 especialistas contratados temporariamente. Embora nem todos na área pedagógica - talvez a maioria, o que se apresenta como um problema no processo de formação.

Mas, como se pode observar, a qualificação deste corpo docente vai além do que se é exigido por lei, e apresenta-se, pelo menos em tese, como capacitada para formar bons professores.

Porém, para formar professores de Educação Física aptos a desenvolverem seus trabalhos com competência, além de um corpo docente capacitado, é preciso que este professor formador tenha consciência do perfil que se quer estabelecer no mercado de trabalho e dos conhecimentos que este profissional necessita para atuar. E, se estamos conjecturando sobre formação do professor licenciado, é preciso que esse perfil seja direcionado, como afirmou Oliveira (2006), para o chão da escola, ou seja, formar para o contexto real de sua atuação. E, como é perceptível que leis e resoluções muitas vezes se prestam a resolver problemas estruturais, se faz necessário que estes professores formadores, lancem um olhar crítico e reflitam sobre suas responsabilidades para com o futuro professor,

pois se não modificarem a perspectiva com que olham as suas disciplinas, dificilmente alcançaremos os resultados desejáveis, pois são eles que "Ensinam a Ensinar".

REFERÊNCIAS

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P.; ALTET, M.; C. É. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 23-34.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Thompson, 2004.

ANTUNES, C. O pior da turma. **Veja**, São Paulo, ano 40, n. 15, p. 89, 18 abr. 2007.

AZANHA, J. M. P. Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica). In: CATANI, D. B. et al (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

AZEVEDO, A. C. B. **Novas abordagens sobre o currículo de formação superior em educação física no Brasil**: memória e documentos. Rio de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Gama Filho.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BARROS, J. M. C. Educação física: perspectivas e tendências da profissão. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 49-52, jun. 1996.

BERSCH, L.J. Educação física: uma história de 20 anos. **Caderno de educação física: estudos e reflexões**, Marechal Cândido Rondon, v. 5, n. 9-10, 2003.

BETTI, M. Concepções teóricas e formação profissional no campo da educação física. In: SOUZA NETO, S.; UNGER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 77-85.

_____. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992. p.239-254.

_____; ZULIANI L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.73-81, 2002.

BOGDAN, R., BIRKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 03** de 16 de junho de 1987.

_____. _____. **Resolução nº. 69** de 02 de dezembro de 1969.

_____. _____. **Resolução nº. 09** de 06 de outubro de 1969.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8.

_____. _____. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. _____. Resolução CNE/CP 7/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 mar. 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Brasília. Disponível em: <<http://emec.gov.br>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. Disponível em: <<http://emec.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2007.

CARMO, A. **Resolução 03/87**: conquista da educação física ou recomposição hegemônica burguesa. São Paulo: UFU, 1987.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1983.

CIFALLLI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 6, p. 1019-114.

DA COSTA, L. P. **Formação profissional em educação física**: esporte e lazer no Brasil. Blumenau: Ed. da Furb, 1999.

DAÓLIO, J. Prefácio. Cultura Corporal do Movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL I. C. A. (Org.) **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. O.; SANCHEZ NETO, L. Contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005. Cap. 1, p. 1-24

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005.

FARIAS, M. F. **Competências básicas do professor que orienta as atividades de educação física no primeiro grau**. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e Desportos, Centro de Ciências da Saúde.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.) **Formação profissional e prática pedagógica**. São Paulo: Papirus, 1998.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. Educação física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, jan./dez. 2002.

FREIRE, J. B. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...): perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1993. p. 109-122.

GALLARDO, J. S. P. **Educação física: contribuições à formação profissional**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

_____. **Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e quatro primeiras séries do 1º grau**. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVENA, C. J. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 65-72, 2002.

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L. H.; SANCHEZ NETO, L. Cultura corporal do movimento. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005. Cap. 2, p. 25-36.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto Alegre: Nova Enciclopédia, 1995. Cap. 3, p. 51-75.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

IOSCHPE, G. Os quatro mitos da escola brasileira. **Veja**, São Paulo, ano 40, n. 09, 07 mar. 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

JUNIOR, E., ALVES, U. S. A. Educação física e educação: relações históricas. In: PERES, I. L. (Org.). **Formando professores: o diálogo teoria prática na Educação Básica**. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2005.

KOLINIAC FILHO, C. Teoria, prática e reflexão na formação do profissional em educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 2, p. 111-114, dez. 1998.

_____. **Educação física: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1996.

KUNZ, E. et al. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em educação física**. Brasília: Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física, 1999.

KUNZ, E. Novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em educação física: justificativa, proposições, argumentações. **Revista do CBCE**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p.37-47, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **A discussão do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2003.

_____. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: Educs, 2005. (Coleção Diálogos)

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

MASSA, M. **Desenvolvimento de judocas brasileiros talentosos**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, S. C. E. (Org.) **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: SEED/MEC/UnB, 1988.

MANOEL, E. J.; TANI, G. Preparação profissional em educação física e esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 13-19, dez. 1999.

MENEZES, Luis Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al (Orgs). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOREIRA, E. C. Formação profissional em educação física: da fragmentação à religação dos saberes. **Revista Movimento & Percepção**, Espírito Santo Pinhal, SP, v.7, n.10, p. 03-14, jan/jun. 2007.

_____. **Licenciatura em educação física**: reflexos dessa formação na região do grande abc. Campinas, 2002. Tese (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

MOREIRA, W. W. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S.E. **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: UnB/Mec, 1988.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O Cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível...abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente**. 2. reimpr. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

NISTA-PICCOLO, V.L. Apresentação. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Educação física**: ser... ou não ter? 2.ed. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. Pedagogia dos esportes. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papyrus, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Porto Alegre: Nova Enciclopédia, 1995b. Cap. 1, p. 15-33.

_____. O professor pesquisador e reflexivo: Entrevista. **Revista Salto**, 2001. Disponível em: <<http://revistasalto.com.br>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995a.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO S.; UNGER D. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.17-32

_____. Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v.8, n. 4, p. 45-50, setembro, 2000.

_____. Metodologias emergentes no ensino da educação física. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, v. 1, n. 8, p. 21-27, 1997.

PAQUAY L., WAGNER, M. C. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 8, p. 129-151.

PERES, I.L. Formando professores: o diálogo teoria prática na educação básica. In: PERES, I. L. (Org.). **Formando professores**. São Paulo: Casa no Novo Autor, 2005.

PÈREZ GOMES. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto Alegre: Nova Enciclopédia, 1995. Cap. 5, p. 93-114.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 5, n. 17, maio/jul. 2001. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores.aspx>. Acesso em 28 fev. 2007.

_____. Programas escolares orientados para as competências. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n. 23, set./out., 2002. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores.aspx>. Acesso 28 fev. 2007.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS, R. Y. O Resgate do currículo integrado: diferentes paradigmas educacionais. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 9, n. 35, p. 9-11, ago./out. 2005.

RANGEL-BETTI, I., BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun.1996.

RANGEL, I. C. A.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C.; GASPARI, T. C.; GALVÃO, Z. O ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S. C.; RANGEL I. C. A. (Org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005a. Cap. 7, p. 103-136,

RANGEL, I. C. A.; VENÂNCIO, L.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; DARIDO, S. C. Os objetivos da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.) **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2005b. Cap. 3, p. 37-49.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl . 2, p. 49-59, 1996.

ROJAS, A. K. et al. Editorial: diferentes paradigmas educacionais. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 9, n. 35, p. 5, ago./out., 2005.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto Alegre: Nova Enciclopédia, 1995. cap. 4, p. 77-92.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNETZLER, R. P. Prefácio: cartografias do trabalho docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 2. reimpr. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

SILVA, K. C. D. O pensamento reflexivo: um aliado do professor? **Revista Profissão Mestre**. Disponível em: <http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_montachamada.php?s=501>. Acesso em: 23 out. 2006.

SILVA, M. H. A. Ser professor: conflitos, angústias e dilemas. In: PERES, I.L. (Org.). **Formando professores: o diálogo teoria prática na educação básica**. São Paulo: Ed. Casa no Novo Autor, 2005. v.1, cap. 1, p. 7-16.

SILVA, P. T. N. **A formação do professor de educação física no Brasil: avanços e retrocessos**. Campinas, 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, S. A. P. S. **Consciência profissional de professores de educação física da secretaria municipal de esportes e lazer e recreação de São Paulo**. São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. Educação física escolar: relação com outros componentes curriculares. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 2, p. 65-70, dez. 1996.

SILVA, S. A. P. S.; CARNEIRO, A. B. Perfil de integrantes e razões de escolha pelo curso superior de Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 9-21, 2006.

SOARES, C. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores e Associados, 2004.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

TAFFAREL, C.. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto “as consciências e o amoldamento subjetivo”. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n.1, p.13-23, 1998.

THOMAS, J. R., NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOJAL, J. B. A. G. **Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo**. Campinas: Ed. Unicamp, 1989.

_____. Perspectivas profissionais da área de educação física e esportes: formação e atuação profissional. **Revista Eletrônica da Saúde**, 2000. Disponível em: <<http://www.uniandrade.br/publicações/revista/download.asp?arquiv=45>>. Acesso em 12 ago. 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Campus de Marechal Cândido Rondon. Curso de Educação Física. **Projeto político pedagógico**. Marechal Cândido Rondon, 1984.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Campus de Marechal Cândido Rondon. Curso de Educação Física. **Projeto político pedagógico**. Marechal Cândido Rondon, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Campus de Marechal Cândido Rondon. Curso de Educação Física. **Projeto político pedagógico**. Marechal Cândido Rondon, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Campus de Marechal Cândido Rondon. Curso de Educação Física. **Projeto político pedagógico**. Marechal Cândido Rondon, 2006.

VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. **Educação do corpo: reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. Florianópolis: UFSC, 2002.

VECCHI, R. L. **Ensinar para a compreensão: proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Judas Tadeu.

VERENGUER, R.C.G. Dimensões profissionais e acadêmicas da educação física no Brasil: uma síntese das discussões. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 164-175, jul/dez. 1997.

_____. Educação física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, 1995. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=160>>. Acesso em 10 fev. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Qualificando o dia-a-dia na sala de aula. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n. 22, jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores.aspx>. Acesso em 28 fev. 2007.

ZABALZA, M. Os dilemas práticos dos professores. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 7, n. 27, ago./out., 2003. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/numeros_antteriores.aspx>. Acesso em 15 fev. 2007.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Porto Alegre: Nova Enciclopédia, 1995. Cap. 6, p. 115-137,

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA UNIOESTE

Eu, _____, idade _____ (anos),
portador R.G. _____, endereço _____
_____, e-
mail _____

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob responsabilidade do pesquisador Prof. José Porfírio de Souza, aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, sob a orientação da Profª Drª Vílma Lení Nista-Piccolo,.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:

1 – O objetivo da pesquisa é Investigar o Perfil dos Egressos do Curso de Educação Física da Unioeste, que estejam ministrando aulas em Instituições Escolares públicas ou privadas, no oeste do Paraná.

2 – Durante o estudo serão feitas análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos e da grade curricular do Curso de Educação Física da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

3 – Os Egressos do Curso de Educação Física da Universidade do Oeste do Paraná, que estejam atuando em escolas, e que autorizarem, participarão de uma entrevista semi-estruturada, que será gravada pelo responsável pela pesquisa. As fitas utilizadas na gravação das entrevistas serão imediatamente destruídas, logo após a transcrição.

4 – Recebi todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

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 – Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa através do telefone (11) 6099-1665 – Prof. Leoni.

10 – Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Prof. José Porfírio de Souza, sempre que julgar necessário pelo telefone (11) 6693-1485.

11 – Este Termo de Consentimento é feito em duas vias sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

12 – Estou ciente de que a minha contribuição, ao participar desta pesquisa, trará benefícios de ordem positiva para a classe de profissionais de Educação Física, pois sou parte integrante deste contexto. Sabedor da necessidade de que se façam discussões e reflexões quanto à atuação desse agente educacional e social, da necessidade de se resgatar e repensar esta profissão, e fornecer elementos para rediscutir o seu processo de formação e atuação na escola.

13 – Tenho convicção de que não existe nenhuma possibilidade de risco na participação desta pesquisa, pois minha colaboração se dará apenas em conceder uma entrevista sobre a minha formação e atuação profissional, a qual somente com minha autorização poderá, ou não, ser gravada pelo pesquisador, e logo após transcrita, o material de registro será descartado, sem que seja divulgado meu nome e nem a escola em que atuo. Portanto, a participação nessa pesquisa não oferece nenhum risco para mim.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do pesquisador responsável pelo estudo

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DO CORDENADOR DO CURSO



UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU

AMC - Serviços Educacionais Ltda

Rua Taquari, 546 - Mooca - São Paulo -SP

CEP 03166-000

PABX: 6099-1999 - FAX: 6099-1692

FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA UNIOESTE

José Porfírio de Souza, portador da RG. 3.499.546-0 SSP/PR, RA 200680016, residente e domiciliado, sito à Rua Itabaiana, 311, Casa 02, Bairro Belenzinho – São Paulo – SP, portador do telefone (11) 6693-1485, aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa que investiga o perfil do profissional formado em Educação Física pela Unioeste, sob a orientação da Profa Dra Vílma Lení Nista-Piccolo, vem, mui respeitosamente solicitar ao Coordenador do Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Prof. MS. Edílson Hobold, endereço profissional sito à Rua Pernambuco, 1777, Marechal Cândido Rondon – PR, CEP 85960000, telefone (45)3254-3216, ramal 317, e-mail ehobold@hotmail.com, **autorização** para analisar todos os Projetos Políticos Pedagógicos, as grades curriculares, resoluções, portarias e demais documentos relacionados à implantação e funcionamento do curso de Educação Física nessa Instituição.

A análise dos documentos descritos se faz necessária, pois integra uma das etapas do desenvolvimento dessa pesquisa, tornando-se imprescindível para a efetivação do estudo. Portanto, assumo toda a responsabilidade sobre os documentos liberados para efetivação dessa análise.

Certo de contar com seu pronto atendimento, agradeço antecipadamente.

Mal. C. Rondon, ____ de _____ de _____.

Prof. MS. Edílson Hobold – Coordenador do Curso de
Educação Física da Unioeste

Responsável pela Pesquisa: Prof, José Porfírio de Souza

Orientadora: Prof^a Dr^a Vilma Lení Nista-Piccolo

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1) OBJETIVO - obter discurso acerca do que foi significativo para o egresso durante seu período de formação profissional

Pergunta: Como foi a sua formação na Universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

2) OBJETIVO - obter discurso acerca do que foi significativo para o egresso em seu processo de iniciação ao ministrar aulas de Educação Física na escola

Pergunta: Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?

3) OBJETIVO - obter discurso acerca da atualização profissional do egresso

Pergunta: Você se sente um professor de Educação Física atualizado?

Obs.: Se o entrevistado apresentar apenas uma resposta monossilábica será inquirido novamente - Me conte mais sobre isso ou você pode me falar mais sobre esta questão - se necessário esta inquirição será repetida para os outros questionamentos.

* Formato de roteiro de entrevista baseado na pesquisa "Desenvolvimento de Judocas Brasileiros Talentosos". Tese de doutorado - Massa (2006).

**APÊNDICE D - Quadros (de 03 até 05) do Instrumento de Análise do Discurso
(IAD)**

Quadro 3. IAD – Instrumento de Análise de Discurso, relativo ao conteúdo de todas as respostas da pergunta – Como foi sua formação na universidade para atuar como professor de Educação Física na escola?

	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS CENTRAIS
S1	<u>A minha formação na faculdade, eu achei bem diferente da minha realidade; eu não aproveitei muito digamos assim, é muita teoria, muitas regras. Eu acho que quando a gente chega à escola é bem diferente. Minha preparação na profissão foi ótima porque eu gostava muito, só acho que deveria ser mais aprofundado (A). O estágio também foi bom, eu apliquei bastante coisa que eu aprendi na faculdade, mas do estágio pra realidade é uma coisa bem diferente (B). Aquele negócio da técnica, da teoria, foi bem diferente (D). Eu nem me lembro às vezes daquele estágio, porque é totalmente diferente, outro tipo de criança. Estes dias eu estava recordando, aconteceu uma cena parecida com uma do estágio em que os alunos pediram desculpas, aqui é muito diferente, pois eles brigam e não estão nem aí (B). Eu achei super-rápido, então eu achei que preparou, pois 4 anos praticamente foram só mais licenciatura, uma preparação para escola, mas eu acho que foi muito por cima, bem básico assim, mas meu direcionamento é mais para área de bacharel, na área de academia (C). Eu comecei a atuar na escola no ano passado, de 1ª a 4ª série, então digamos assim: muita coisa que eu aprendi na faculdade eu utilizo bem pouco hoje com a minha realidade, com a minha escola (A).</u>	<p>-A Minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p>
S2	<u>Minha preparação na universidade até que foi boa e os professores foram excelentes. A maioria deles conseguiu transmitir todo o conhecimento pelo menos em parte, mas a gente tem que correr atrás, isso em qualquer lugar, em qualquer profissão, pois em relação à escola, a diferença é grande, foi um desafio, eu cheguei numa escola do interior, não conhecia os alunos, nunca tinha ido até lá, foi um desafio, mas por outro lado foi muito bom (A). O estágio deu-me uma base para atuar em escola e possibilitaram também conhecer o dia a dia da escola, mas é lógico que quando você pega uma turma e assume ela como professora da turma, porque você tem o dia a dia, você consegue ter um relacionamento maior, sabe como lidar com eles (B).</u>	<p>-A Minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p>
S3	<u>Na faculdade, no 1º, 2º, 3º e 4º ano eu fiz a parte teórica e quando eu cheguei à escola faltou a parte prática, não</u>	-Faltou uma relação maior entre Teoria e

	<p><u>só a parte prática mas você aprender a passar os conteúdos (D). Quando você na chega escola a realidade é completamente diferente, porque a gente vê livros sobre esporte, regras, tudo e vai ter aprender outra coisa, que é lidar com outro tipo de realidade dentro da escola. A faculdade deu uma base (A). Então quando que eu fui aprender o que ia mexer dentro da escola? Quando que eu aprendi na faculdade? Quando eu fiz estágio. Eu fui aprender no estágio com professores que nem eram da faculdade. Fazendo estágio eles me falavam: não professor é assim, vai fazer assim, que eram professores das turmas de estágio tanto da parte da academia também, no bacharelado quanto a licenciatura. Quando você faz estágio que você vai correr atrás, se você não entrar em uma academia e ficar só com a faculdade você fica perdido. Mesmo após o estágio você vai sentir falta da prática, eu aprendi (B). A faculdade é muito teórica, regras de futebol... Eu aprendi com o professor (...), ele passava o jeito que tinha que dar aulas pras crianças, ele passava a modalidade (...) assim, pra que ele serve como a gente daria aula, pois chega à escola você não vai dar (...) de rendimento, mas o lúdico, você vai ensinar pra o aluno o que é o (...), acho que faltou um pouquinho disso na faculdade (D). A faculdade deu uma base, e eu falo para meus amigos: participem de projetos. O professor (...) nos levava no laboratório, pois tem gente que passa 4 anos na universidade sem conhecer o laboratório sem mexer com VO2. Também tinha professor que fazia a gente correr 10 voltas na quadra, e você falava que está na faculdade pra ensinar os alunos. Pra que dar 10 voltas na quadra na aula de (...), qual a motivação que uma criança vai ter assim? Acho que o professor não soube separar, tipo: vamos trabalhar treinamento agora e agora vamos trabalhar a parte lúdica. Eu não sei se essa confusão era por causa do currículo ou era o professor na maneira de transmitir os conteúdos para os alunos da faculdade. Agora com a separação do curso vai dar pra entender melhor, pois se fizer Bacharelado vou aprender dar treinamento e se fizer licenciatura vou aprender dar aula em escola. O professor de (...) não soube separar isso. Na disciplina de (...) eu aprendi tudo isso (C).</u></p>	<p>Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p>
S4	<p><u>Pra mim foi tranquilo, assim a passagem da universidade para a parte prática. De certa forma eu estava ligado em referência ao curso em si, mas claro que poderia ter algumas coisas mais aprofundadas. Eu vejo que poderiam ser criadas formas de trabalhar, mais voltadas a parte prática com as escolas, com alunos, com a comunidade toda e poderia se priorizar mais as disciplinas que preparam o acadêmico pra vida</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e</p>

	<p><u>profissional. Eu acho que teria que aprofundar, não tenho a palavra ideal, mas dar prioridade pra algumas determinadas disciplinas do curso, talvez eliminando, mudando a grande, aumentando a carga horária de algumas disciplinas que realmente vão trabalhar sobre a criança, sobre o jovem, as estruturas das escolas. Seria assim nesse sentido assim, nessa linha de pensamento, algo mais prático que mesmo que focasse um pouco mais essa linha, na formação, até pra conhecer mesmo a estrutura, a história, talvez assim de como funciona uma escola, como funciona a própria relação professor com aluno (A). A relação do curso técnico na teoria pra prática foi boa e me ajudou bastante, mas poderia ter algo que fosse mais aprofundado (D). Principalmente nesta questão prática de relacionamento com o aluno, sair da sala de aula, talvez focado de forma diferente. Eu vejo que algumas matérias algumas disciplinas poderiam ter uma maior carga horária ser trabalhado de uma forma diferente. Não que eu acho que foi falha, mas talvez nessa parte de sala de aula pra sair e trabalhar (A). Mesmo durante o estágio, a preparação toda pra carreira, talvez pudesse ter sido focado de uma forma diferente, deveria aprofundar mais (B). Que nem no meu caso foi um choque grande, embora acabasse depois trabalhando nessa área eu pensava que não estaria preparado pra trabalhar com crianças pequenas (E). Talvez até mesmo por não ter tido uma base tão forte nessa área, mas eu não sei o que pode se fazer, se tem que ser mudado disciplinas ou grade, carga horária, a parte prática da coisa, pois você vai sair dali pra trabalhar naquilo, talvez bater um pouco mais em cima disso (D). Eu vejo que poderia ter dado um pouco mais valor às disciplinas, eu imaginava que não estivesse pronto (E).</u></p>	<p>Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>
S5	<p><u>Em relação às disciplinas direcionadas pra formação acadêmica na universidade, acredito que a gente teve uma boa base pra que possamos ter um conhecimento e pudéssemos estar aplicando as aulas de EF (A). A minha formação ficou um pouco a desejar na questão de práticas que a gente possa desenvolver diretamente com as crianças, algumas atividades até mais especificamente lúdicas, brincadeiras, uma maior variedade que a gente possa trabalhar direcionada pra esse público (D). Depois da minha formação, eu recebi um convite pra trabalhar com EF Infantil, para crianças de 1, 2 e 3 anos e me deparei com uma coisa nova até o momento. Talvez possa não ter muita diferença, mas é era uma população que eu não havia vivenciado (A). Faltou por parte dos professores, de num momento da prática, estar mostrando pra nós acadêmicos onde poderia ser mais</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha</p>

	<p><u>bem aplicado; pra que faixa etária; pra que turma; em que momentos isso poderia ser mais vantajoso nas aulas, pra nos momentos em que a gente planejasse saber o que está aplicando, pra quem está aplicando, de uma forma mais específica. A gente sabe que o conteúdo é bastante e às vezes a gente não consegue ter isso mais especificado, é muita coisa posta pra nós e acaba faltando um pouco de especificidade mais de onde utilizar (D). Como eu havia falado, talvez um pouco, toda a negligência na época da graduação, ter isso mais claramente abordado por parte dos professores, talvez um pouco da nossa parte também, buscar o algo a mais, se aprofundar mais ir mais além é, um pouco dos dois lados logicamente sempre tem, mas acredito que mais da nossa parte, não tanto da parte da instituição de ir mais a fundo, e por mais que a graduação deixe um pouco a desejar nesta questão, é um pouco corrido de mais, os conteúdos são passados muito rapidamente, então são essas as duas coisas que influenciam (E). A minha formação era composta por 5 anos, e no quarto ano você optava em fazer licenciatura ou bacharelado. A minha opção inicial foi fazer o bacharelado, porque eu acreditava que poderia me dar melhor nessa área pela vivência que eu tinha. Eu nunca tinha vivenciado a área escolar e achava que nunca iria trabalhar. Fiz o bacharelado neste um ano, concluí e depois tive a opção de fazer mais um ano de licenciatura e resolvi fazer. Eu concluí, e posteriormente fui chamado pra trabalhar em uma escola, e foi desta forma na graduação que eu passei. O que eu senti, é que em relação à quantidade de conteúdos, nem tudo era visto, tinha muito conteúdo e muita coisa era atropelada. Não era passado de forma correta, não por culpa do professor, mas pelo fato de ter que acelerar de ter conteúdo pra mostrar, e ficava uma coisa um pouco perdida, porque era um ano só pra ver e precisava passar todas estas atividades. Nestes 3 primeiros anos o básico era passado e depois especificamente as disciplinas do bacharelado e licenciatura, então ficou muita coisa assim pra traz que a gente não conseguiu ver e vivenciar tanto em grupo na sala como na prática também, onde não foi desenvolvido (C).</u></p>	<p>experiência (E)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p>
S6	<p><u>Eu penso que as disciplinas, foram boas, os conteúdos muito interessantes, mas a questão é colocá-las na prática, vivenciar estas situações na prática (D). Talvez mais tempo de estágio, ou por exemplo, a cada disciplina ter tantas horas práticas vivenciadas na escola. Por exemplo, conteúdos sobre (...), vivenciar esta parte na escola, como poderia ser aplicado na escola; de que forma poderia ser aplicado, não apenas com os</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e</p>

	<p><u>acadêmicos na participação na universidade, mas como colocar esta situação em prática, na escola, clubes, treinamentos, nesse sentido. E se aquela forma poderia ser aplicada na escola, mesmo o que é passado aos acadêmicos, por exemplo, é passado todos os conteúdos de basquete, handebol e assim por diante, e na prática aos alunos em várias escolas, vivenciar várias escolas (A). Quanto à universidade em relação aos planos de aula, a parte de teoria, muitas vezes você não consegue colocá-la na prática (D). Isto, devido ao comportamento dos alunos, você tem uma vivência na universidade em relação aos conteúdos, como aplicá-los, mas na prática é variável de turma pra turma devido a este comportamento de cada aluno e você não tem na universidade essa vivência na prática (A). A princípio quando entrei na universidade, assim meio cru, não sabendo o que seria a faculdade, quê benefício viria a trazer, e ao final já fechando a universidade, eu vi que o tempo passou e muita coisa ficou pra trás que poderia ser aproveitado. Muita coisa eu levava como os jovens ainda levam ainda hoje, eu estava preocupado somente a fechar nota, passar de ano, preocupado em decorar e não aproveitar os conhecimentos (E).</u></p>	<p>Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>
S7	<p><u>Bom, assim de um modo geral, eu entrei na faculdade com o objetivo de atuar na escola mesmo. Quanto às matérias elas me ajudaram bastante, a teoria foi muito boa, faltou um pouquinho na prática (D). Hoje eu estando na escola eu percebo assim, não que a gente não tivesse jogos esportivos - a gente participava de recreação, fazia um projetinho, mas assim ainda faltou mais, não só estágio, faltou mais uma vivência, apesar da vida que está passando dentro da escola com crianças, mas faltou um pouquinho (A). Na teoria eu achei excelente. Então, se a gente tivesse desde o 1º ano da faculdade, andado junto esta prática e teoria, se tivessem mais projetos, de recreação e outros, mas não só no último ano seria melhor. Mas eu acho que teriam que passar para a gente como dar aula, em como ensinar (D). Eu acho que, a prática a gente tem que fazer, mas não adianta a gente ficar só em sala, e chegar aqui, pois com as crianças é bem diferente, outro mundo (A). Eu trabalhei com natação enquanto estava na universidade - 3 anos, só que eu tive que correr atrás, de imediato, pois na faculdade eu não consegui aprender pra passar na prática, eu aprendi pra mim, mas como na pedagogia, ensinar eu não consegui. Aprendi a nadar, mas não aprendi a ensinar. As técnicas eu aprendi, os nados, os estilos, aprendi pra mim, mas como passar, o que fazer pra passar, pra ensinar desde crianças, bebês aos adultos eu não aprendi (D). Acho que o próprio estágio foi</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p> <p>-Não aproveitei muito</p>

<p><u>pouco, de repente o estágio não somente um ano, sabe desde o 1º ano já, tem uma matéria vai lá pra dar aula, vamos supor a matéria é natação, vamos dar uma aula de natação, não ficar só ali pra nós aprendendo, mas passar para o aluno, acho que seria bom para nós (B). Agora não deixar primeiro a teoria, mas caminhar juntos teoria e prática e não pra deixar para o último ano (D). Quando vê deu 3 anos, depois que vem a licenciatura. Muitos alunos pensavam no bacharel, acho que deveria ser mais específico pra licenciatura, pra escola. Algumas matérias era pra bacharel, como fisiologia, cinesiologia, não que não tenha nada haver com a escola, claro, ser humano, mas sabe estas matérias deveriam ser mais específicas pro bacharel não pra nós, ou então mais específico para o aluno de licenciatura. Eu acho que o curso foi direcionado meio misturado, uma matéria de bacharel, uma de licenciatura. Pra quem vai fazer bacharelado e licenciatura é ótimo, mas pra quem gostaria de trabalhar, atuar só na escola, não. E a gente não sabia que ia estar aqui só na escola (C). Em relação à faculdade eu acho que você está fazendo mestrado né? Você teve alguma ajuda nesta passagem, faz porque é bom né? Alguém te incentivou? Eu vejo alguns exemplos, Agronomia (ela se refere ao curso de Agronomia da Unioeste), o pessoal no 1º ano já pensando em projeto, já pensa em fazer mestrado, já tem uma visão voltada para a pesquisa mesmo. Eu não vi isso na EF. Por exemplo: eu morava com uma menina que fazia agronomia, que tinha bolsa, nós não tínhamos este incentivo, acho que é Pibic, eu percebi isto também, a gente não teve este incentivo pra além da graduação. Faltou isso, mas os professores deveriam fazer isso: faz este projeto pra conseguir bolsa, depois tentar um mestrado. Em EF não tinha alguém que fazia isso? Que direcionasse a gente para mestrado? Eu acho que não. Se não me engano uma menina que estudou comigo, muito interessada que correu atrás tal, ela se formou comigo em 2004. Assim, não só pra mestrado, mas pra pesquisa, pois eu não tive isso no curso de EF. Eu não sei como funciona isso se é só pra um aluno se é por nota eu não sei, eu acho que tem um aluno que trabalha com a profª. (...), e agora ela conseguiu pra um aluno, de repente tem que ser da parte do professor ou do aluno, falta este incentivo a pesquisa desde o início (F). Faltou um pouco de o aluno falar com o professor: vamos fazer outros projetos, mais alguma coisa na prática, isso faltou um pouco do lado do aluno, mas como a gente não sabia, não sabia o que viria, nossos professores também deveriam ter também introduzido isso mais, e assim deixamos de participar de muitos eventos, mas faltou</u></p>	<p>minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p> <p>-Faltou incentivo à pesquisa no meu curso (F)</p>
---	---

	<p><u>um pouco na escola. Eu acho que um pouco também, é que quando a gente entra, eu entrei com 17 anos e não tinha noção do que eu ia precisar agora que eu estou trabalhando, então eu não procurava (E).</u></p>	
S8	<p><u>Bom eu acho que minha formação, por ter feito licenciatura, até voltada pra escola, eu considero que foi boa, mas claro que depois de atuar, com o tempo a gente vai percebendo que muitas coisas poderiam ser melhoradas (A). O que mais me marcou e foi importante até hoje foram às disciplinas no curso das áreas humanas, porque a partir daí a gente aprendeu a conhecer um pouco mais do ser humano, lidar com respeito seja pela criança, adolescente ou adulto na escola e até mesmo fora dela. Foram disciplinas que contribuíram não só pra minha formação profissional, mas também pessoal. Eu vejo que poderiam ser melhoradas as disciplinas técnicas e esportivas, com ênfase no esporte, elas poderiam ter mais visão em trabalhar com o jogo com variações e não só com ênfase na técnica em si, em regras, na parte do desporto. Eu percebo até pela minha atuação hoje, de que há uma necessidade de se entender o esporte não apenas com uma visão tecnicista e foram mais nessa direção que eu tive estas disciplinas. Então hoje eu vejo que é importante, oportunizar, lógico trabalhar com estes conhecimentos, mas também com a ênfase de que qual a utilidade que isto vai ter na vida do aluno, pois não adianta eu estar ensinando todas as regras, táticas e as técnicas de um esporte, se ele não vê de que forma ele pode estar utilizando e que relações isso tem com a vida dele na escola e fora da escola, no ambiente de lazer dele (D). Eu me formei, e eu já atuava no magistério desde 1993, e me formei em 2000 e passei por uma mudança de grade curricular. Eu iniciei em 93, cursei 2 anos e depois acabei voltando mais tarde e a grade curricular estava toda modificada, então eu vejo que estas mudanças foram positivas, porém 3 anos de licenciatura e no 4º ano apenas a divisão, a gente percebeu que assim a nossa turma, basicamente foi prejudicada por um lado, porque foram 3 anos de núcleo comum e depois apenas específico, um ano, sendo que muitas disciplinas, por exemplo, as disciplinas de avaliação, nós não tivemos na licenciatura, e é algo que eu tive que buscar depois em pós-graduação porque não tive e isto realmente a gente sente falta. Fiz licenciatura, mas eu sinto que deveria ter feito bacharelado também, não pra atuar na área de bacharel, mas as disciplinas que foram abordadas, muitas delas, você acaba trabalhando muito destes conhecimentos na escola também (C). A gente entra muito imatura, eu entrei com 17 anos e</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>

	<u>acabei voltando mais tarde, já um pouquinho com mais experiência, acho que isso foi muito bom, pra mim e hoje eu acho que realmente a experiência de vida com a Educação, tudo isso vai interferir, mas acho que entrar com um pouquinho mais de experiência também foi muito importante pra mim (E).</u>	
S9	<u>Senti uma diferença da teoria da universidade pra prática (D). Na teoria ali o professor passa como era as atividades, como fazer um plano de aula, e por mais que a universidade tenha um ensino de qualidade e seja bom, acho que não depende só dela, mas dos professores, e o negócio é uma estrada de mão dupla, tem que ir e voltar e por enquanto só está indo, não está voltando da escola pra universidade e isso está distanciando muito este trabalho da EF principalmente, muito distante da escola da universidade (A). Se você vai fazer um estágio em escola particular ou pública já é uma população diferente, ou seja, temos que lidar com maneiras diferentes, entender a relação social de uma escola pra outra. Muitas vezes você tem que usar em cima da hora uma outra estratégia que não está de acordo com o que acontece lá na universidade, mas, eu acho que pro momento é o melhor e vai resolver teu problema, então às vezes é um ponto de conflito ali no estágio entre o orientando com o supervisor, pois se coisas não acontecem do jeito que você planejava e bem naquele dia o supervisor está lá, você toma bronca, e tem que agir da melhor forma do que você precisa no momento e não de acordo com o professor diz por que está na literatura, esse é o conflito que acontece. Alguns professores entendem e outros não e dá discussões entre o aluno e professor, fica um mal entendido, mas acho que esta é a parte da universidade e tem que sempre estar conversando e dialogando é a diferenciação (B). No 1º ano algumas disciplinas a gente trabalhou bem, deu pra pegar legal, só que no 1º ano a gente não tinha aquela noção de bacharelado e licenciatura, a gente sabia mais ou menos outros não sabiam nada, então você ia lá pra fazer a aula e pra aprender, não estava direcionando já desde o 1º ano se ia trabalhar na escola ou fora da escola. Então por exemplo a anatomia, atletismo, outras disciplinas, biologia a gente trabalhava na forma técnica, não tinha um direcionamento pra escola, de uma forma tão pedagógica como se tem no 3º e 4º ano, porque você direciona ou pra licenciatura ou bacharel (C).</u>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p>
S10	<u>A preparação acadêmica que eu tive, teve uma aprendizagem técnica (D). Ela colocou uma realidade pra nós e quando eu comecei a trabalhar fora essa realidade já não condiz, porque é tudo muito bonito,</u>	-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do

	<p><u>muito prático o que a gente vê dentro da universidade; é uma qualidade muito boa, você tem a base, você tem as noções fundamentais para aprendizagem que é necessário passar para os adolescentes e crianças, mas hoje principalmente em relação ao ensino fundamental e médio, principalmente nestas duas áreas, eu vejo que a gente não consegue trabalhar com o que a universidade fornece para nós, pelo menos naquela época em que eu me formei em 2001. Então eu vejo que a faculdade, ela sim tem que trabalhar de outra forma porque o que ela passa é muito interessante pra quem está lá, e o aluno e o acadêmico eles precisam vivenciar aquilo. Eles tinham que ter isso pra ter um embasamento, pra poder trabalhar lá fora, só que teria que buscar outras formas pra trabalhar com esta realidade. Eu vejo assim, do meu ponto de vista: a Unioeste onde eu me formei, é muito rica; os professores são esforçados e se dedicam. Pode não ser nenhum grande pólo, nenhum grande centro, mas o que eu vejo é que eles saem pra fazer especialização, fazem mestrado, buscam estar se atualizando em cada uma de suas disciplinas, e isto é muito bom para os acadêmicos que estão entrando aqui, é uma forma bem enriquecedora. Eu vejo só a relação com a escola e não sei de que forma a Unioeste pode ajudar. O que a faculdade passa é fundamental, mas talvez deva associar esta escola com os acadêmicos, conseguir trabalhar de uma forma diferenciada (A). No meu estágio, e eu tive professores que souberam me orientar muito bem pra ingressar na escola, de uma forma que eu não me sentisse perdida. Eu gostei muito de fazer o meu estágio, eu aprendi muita coisa porque eu fui uma aluna que me dediquei, eu fui, busquei. Sentia-me muito insegura porque não sabia lidar com os alunos na hora, mas eu soube lidar com essa situação, passei por esta fase, a vivenciei, fui pra prática. Hoje, estou trabalhando com a 1ª série de EF infantil e Ensino Médio, então tudo aquilo que eu passei no estágio, eu estou iniciando hoje como professora, como atuante. Então, é fundamental, a faculdade passar, só que tem que trabalhar de uma forma, eu não sei de que forma poderia ser trabalhado isso, principalmente com alunos de 5ª/8ª e Ensino Médio, mas a aprendizagem da faculdade tem que nos ajudar (B).</u></p>	<p>curso (D)</p> <p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p>
S11	<p>Nos anos de graduação eu diria assim que a teoria vista lá, foi de grande auxílio para o meu trabalho dentro da escola, só que quando eu iniciei a faculdade, os anos de estudo, eu já tinha certo período de experiência, porque eu fiz um 2º grau no magistério. <u>Eu senti bastante em alguns momentos que a teoria não vinha de encontro com a prática que eu tinha, principalmente com a</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação</p>

	<p><u>experiência com as escolas que eu tinha antes de entrar na faculdade. O que faltou foram experiências com crianças de outras faixas etárias, relacionado às de 1ª a 4ª série. O que falta é realizar trabalhos com crianças de 1ª, 2ª, 3ª e 4ªs séries, não somente direcionado a uma série em um período tão longo, conhecer mais a faixa etária. De repente assim, o que falta um pouco no meio universitário é os professores 'ensinar a você ensinar os seus alunos', e muitas vezes eles ensinam você a praticar, mas falta ensinar aquela didática realmente para o futuro professor passar isso para seus alunos (D). A universidade deve proporcionar mais experiências práticas dentro de escolas, para que o professor universitário possa supervisionar e também sanar as diversas dúvidas que vão com certeza aparecer. Então seria isso, pois muitas vezes o universitário que entra não tem uma visão sobre o meio educacional, entende? Então falta isso, falta realmente ele entrar na escola, aonde ele tenha mais experiência e uma possibilidade maior de ampliar sua visão. Falta os professores universitários fazerem mais projetos com os universitários dentro do meio escolar, ter um vínculo maior entre escola e universidade, aonde possibilite que os acadêmicos durante o ano letivo eles realmente possam ir à escola trabalhar projetos, por exemplo, na disciplina de basquete, eles possam ir à escola e trabalhar um projeto de basquete, onde que ele vá ensinar o basquete para aquelas crianças. Então seria como um período de experiência para os alunos, aonde o professor universitário iria supervisionar o grande grupo, e assim seria mais fácil e com certeza iriam surgir mais dúvidas dos universitários e os professores eles conseguiriam sanar estas dúvidas a tempo, porque se elas aparecem depois que você já recebeu o canudo é complicado e você vai sofrer um pouco mais (A).</u></p>	<p>maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p>
S12	<p>A Unioeste a princípio me deu um embasamento bom, porque eu acho que em todas as faculdades eles te indicam as portas e quem tem que abrir, atravessar é você mesmo, pois você tem que correr atrás e buscar. <u>Sobre o estágio, eu acho que a gente tinha poucas aulas de observação e muitas aulas pra dar. Eu hoje, se fosse fazer uma faculdade eu até ia sugerir pra os acadêmicos poderem observar mais, observar a criança, observar o professor, o relacionamento do professor. Se não me engano quando eu fiz, a gente observava 2 ou 4 aulas e o resto tinha que se virar. Tudo bem que a gente tem que correr atrás pra aprender, só que você tem que dar aquele tempo de observar, você tem que conhecer, saber como é que o professor lida, pois ele te dá dicas também e a gente tinha 1 aula de cooperação e 24 de regência</u></p>	<p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>

	<p>(B). Hoje eu pensando com outra cabeça, vejo a faculdade me proporcionou bastante coisa, <u>mas a gente naquela época não dava muita atenção, faltava maturidade</u> (E).</p>	
S13	<p><u>O ingresso na faculdade foi muito positivo porque eu tive bons professores; ensinaram-me muitas coisas que eu pude aplicar na minha profissão, além de ter alguns professores bem preparados teoricamente. Só que eles estão um pouco distante da realidade das escolas. Então é de grande valia o que eles têm de conhecimento, só que quando você vai aplicar, não é bem aquilo que falam. Não é que vamos excluir o que eles ensinaram, pelo contrário, vamos aproveitar e adaptar de acordo com a realidade da escola, mas eu acho que isso acontece porque os professores estão distante desta realidade. Quando é que eles vão entrar em contato com esta realidade? No momento em que o aluno está fazendo seu estágio, fora disso ele não tem este contato com a realidade, mas o conhecimento deles me deu uma base muito boa (A). Nas áreas de (...), (...), (...), a gente aproveitava muita coisa também, mas geralmente esses são os professores que não tem certo contato com a realidade, e como eu não atuo com alunos da 5ª a 8ª série eu não posso dizer assim: está errado o que eles ensinaram, se é viável ou não, mas principalmente na área de 1ª/4ª série eu me sinto muito bem. Fazer com que os professores da Universidade tenham um maior contato com a realidade atual, porque a simples visita no estágio não resolve. Os professores estão com a cabeça cheia de idéias fantásticas, só que estas idéias têm que estar adaptadas com a realidade que o acadêmico vai encontrar e então como fazer isso? é assim, feliz do professor que tem turmas na universidade e mais turma na escola, este é o melhor professor, então eu não sei como fazer isso eu não tenho uma varinha mágica pra resolver isso, mas seria uma maior vantagem. Os professores com quem eu fiz, eu não posso me queixar, são ótimos, mas muitos deles estão um pouco longe da realidade, então esse contato, agora como fazer eu não sei, então como eu disse se ele tivesse turma na escola e turma na faculdade seria o melhor professor do mundo (A). Eu acho que nós estamos colocando adolescentes na faculdade, tem gente de 16 e 17 anos entrando na faculdade, que cabeça tem estas criaturas pra aprender alguma coisa adequada? Adolescentes, não tem nem noção do que vai ser na vida, vai ter uma formação pra aos 20 ou 21 anos estar ingressando num ambiente de trabalho, então adolescente na faculdade nem pensar. Eu não tinha coragem de conversar com o professor, com 16, 17 anos</u> (E).</p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>

S14	<p><u>Teve um trabalho pedagógico muito bom nos 2 primeiros anos, porque eu gosto muito de mexer com esporte, então teve bastante coisa prática pra gente fazer. Quando eu comecei esta prática pedagógica acho que foi muito bem utilizada, então acho que nos últimos anos quando a gente faz estágio é mais complicado porque você vê a realidade (A). É diferente do que fala a teoria (D). Porque aí você vê os problemas bem de perto, não é exatamente como a gente aprende, não vai sair sempre como você planejou, vai ter as controvérsias, você vai entrar em ambientes digamos mais reais, prepara uma coisa e depois você tem que saber modificar as coisas e agir de acordo com o momento que está acontecendo. Mas a preparação, eu acho que foi boa, todos os professores são capacitados lá, sem problemas, principalmente nas disciplinas que eram esporte, da minha área que eu gosto de praticar, eu acho que aprendi muita coisa, sempre você vê alguma coisa a mais. Aquilo que você aprende na faculdade é bastante teoria, e você acha que vai chegar à sala e aquilo vai funcionar do jeito que você quer, mas na realidade você vai ter que chegar dialogar com seus alunos (D). O maior choque foi em uma aula de estágio, porque fui preparado pra dar uma aula daquilo que eu tinha previsto. Só que eu cheguei lá e a professora não estava e entrei nessa turma como substituto também. Ninguém parava quieto no lugar, começaram a jogar papel no outro. Então está muito longe daquela visão que você tem encontrado na faculdade que é chegar lá e a coisa vai funcionar (B). Então o que você tem que fazer? Você tem que começar adaptar esta coisa a esta realidade, ver o que eles trazem de casa, a carga deles e o que você tem de conhecimento pra fazer com estas aulas. A gente aprende bastante na faculdade, é muita coisa necessária de escolares, mas o que falta mesmo é a parte prática do convívio de você mesmo com o aluno em sua realidade, onde não está nada preparado. Você não vai encontrar uma turma exatamente desse jeito, um dia ela vai estar de um jeito outro dia ela vai estar de outro, então de repente seria, aproximar mais a faculdade do aluno, com projetos ou inclusive nos estágios mesmo (A).</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p>
S15	<p><u>A maioria do que estão se formando não aceitam trabalhar de 1ª a 4ª série, por causa da dificuldade que a gente teve mesmo, acho que por causa da deficiência que a universidade teve nesta área. Acho que de 1ª a 4ª série faltou bastante, faltou prática, mesmo referências bibliográficas pra gente ir atrás, porque quando você chega numa escola, você precisa usar muito mais a tua criatividade. Já de 5ª/8ª série é mais fácil, porque a gente</u></p>	<p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade</p>

	<p><u>teve bastante na área dos esportes e acho que a gente saiu bem preparada, mas de 1^a/4^a, acho que deveria ser mais completo na área pratica principalmente, porque na prática a gente teve pouca coisa assim e muito repetitiva em atividades, acho que faltou. Eu tive EF Infantil, mas as nossas aulas foram muitas teóricas, a gente discutiu psicologia infantil, crescimento e desenvolvimento, esta parte tudo bem, mas na prática mesmo, faltou mesmo lidar com as crianças (D). Porque não sei das outras universidades, como elas estão preparando, mas eu acho que assim que mesmo o estágio poderia assim ter começado antes. Começar a preparar aos poucos, pra não chegar e ter uma responsabilidade gigante na escola sem estar preparado. Então começar com passos mais lentos, talvez começando na universidade desde o 3^o ano (B). Mesmo porque a nossa grade foi a primeira, nós fomos assim cobaias de uma grade nova, que deveria ser de 5 anos e foi em 4 anos, então foi muita coisa assim pra gente. Eu sei que no último ano teve muitos projetos, todos os estágios pra fazer mais a monografia, então foi assim muita coisa naquele ano, então a gente não se preparou nem pra estágio, e a monografia ficou difícil, foi tudo muito puxado.</u></p>	<p>de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p>
S16	<p><u>Eu acho que a faculdade deixa a desejar, principalmente de 1^a a 4^a série, não que o conteúdo seja fraco, mas a experiência e contato com os alunos. São muitas as dificuldades quando você sai da faculdade e vai trabalhar, pois a realidade é bem outra (A). Acho que deveria de ter mais experiência, mais tempo de estágio (B). Desde o 1^o ano têm que ter contato com as crianças, porque é fundamental. Eu mesmo saí da universidade e já comecei a trabalhar e percebi assim uma dificuldade enorme em relação ao contato com os alunos, em como que eu deveria agir, de que forma, e isso eu não aprendi (A). Eu tive que criar atividades, pois foram passadas pra gente, atividades em que nós passávamos por crianças de 2, 3, 4 e 5 anos, e nós éramos os alunos pra nós mesmos e professores, e acho que não é bem assim. Acho que prática tem que acontecer com alunos de 2, 3, 4 anos e assim por diante. Vivenciar a pratica com a idade de cada um, não nós colegas voltar aos quatro anos, porque não é, é diferente, e nós vamos obedecer ao colega pra que? Pra ele conseguir dar a aula dele. A gente entende o que ele vai falar, agora os alunos não, criança é diferente, é dispersa, tem que ter atenção total quando você está falando. Nós tínhamos que fazer um planejamento em dupla de 1^a a 4^a, sorteava-se 1^a série, conteúdo x, e em duplas a gente desenvolvia 45 minutos de aula, então eu dar aulas para os meus alunos é diferente de eu dar aulas aos meus colegas de turma (D).</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p>

	<p><u>Eu acho que a realidade, a faculdade tem que mostrar, antes de entrar no estágio, antes de estar trabalhando com isso, acho que faltou muito (A). Acho que professores que querem opinar nossa prática e supervisionam nossos estágios hoje, não deveriam mais estar presentes ali, porque são muito antigos, não mudam o pensamento, entende? Acho que não é só nós que deveríamos buscar o novo, mas os professores também, principalmente estes professores que supervisionam até hoje os estágios de 5ª a 8ª, de 1ª a 4ª e de Ensino Médio. O Ensino Médio podia ser em duplas, mas você não vai dar aula em dupla, pois tem 40 alunos numa turma e você divide 20 pra cada um. Você estar sozinho é outra coisa. Eu acho que agora a faculdade só com licenciatura, tem que procurar já no 1º ano fazer estágio, 2º ano vai fazer estágio (B). Nós trabalhávamos com dois currículos: licenciatura e bacharelado, e já era mais voltado já para licenciatura e no último ano você optava. Para quem fez bacharelado foi horrível, pois, era voltado para a licenciatura - o bacharel não aprendeu, quem aprendeu foi o licenciado e só o último ano que era estágio, didática, monografia e mais algumas disciplinas e o resto era voltado pra escola (C).</u></p>	
S17	<p><u>Em relação às disciplinas, o que acontece às vezes era que não tinha tanta ligação entre teoria e prática. A gente vê na faculdade que tem mais projetos de lazer e recreação, mas na minha época não tinha muito neste sentido, e a gente acabava não aplicando estes conteúdos. Tinha prática da própria disciplina igual basquete, vôlei, que eram disciplinas teóricas e práticas, mas pelo que eu me lembro a gente não aplicava assim muito fora, em projetos de extensão (D). Eu agora, pensando assim: é que a gente faz as aulas no estágio, e só quando chega o estágio é que você vai trabalhar suas aulas. Talvez se tivesse um laboratório, não é bem esse nome, uma disciplina que pudesse durante a grade te dar um acompanhamento já conhecendo a escola, já você assistindo aula, fazendo um trabalho com a disciplina numa escola, junto com o professor. Talvez isto tivesse que vir se encaixando aos poucos tendo mais contato com a escola, não só no estágio. Você tem acompanhamento dos professores no estágio em termos de atividades, mas você fica muito limitado, a turma não é sua, você tem que cumprir tipo uma pressão em cima de você. (B). Você nunca deu aula, nunca foi pra uma escola, nem conhece a escola e os alunos, então eu acho que talvez desde o 1º ano já deveria ter um direcionamento assim de você entrar em contato com esta prática mais cedo, não só lá no 4º ano quando você</u></p>	<p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p>

vai fazer seu estágio, pois quando eu saí senti um pouco de dificuldade, pelo fato de ter vivenciado pouco isso (A). A gente só foi saber mesmo o que é quando teve que decidir e então a gente só sabia que licenciatura era aula e bacharelado não era aula. A gente sabia, mas não tinha bem esse conhecimento - pela falta de maturidade, bem certinho o que seria o bacharelado e pra que é a licenciatura, mas depois claro a gente ficou sabendo. Quando chegou lá no último ano deu um baque assim. Eu quero dizer assim, que a gente não sabia muito sobre isso, pois quando chegasse no momento ia decidir, mas conversar a gente sempre conversava, mas assim mesmo, surgia uma dúvida muito grande porque tinha a opção de fazer e não fazer. Então agora você já entra sabendo o que você quer. Quando já tem um direcionamento, quando o aluno já entra sabendo o que ele vai fazer, facilita o trabalho dos professores (C). Agora que estou fazendo pós-graduação à gente fala muito sobre a questão de pesquisa, de escrever artigos e não tem este acompanhamento na universidade, pois o próprio curso ainda está pobre neste sentido, de divulgação, de produção científica. Eu acho que a universidade deveria investir mais nisso, colocar esta importância para os alunos, quando eles entrarem na universidade. O que é a faculdade? É ensino, extensão e pesquisa, porém a extensão ocorre em alguns projetos, mas a pesquisa quase não ocorre. Quando os alunos vão pesquisar? Quando eles vão fazer a monografia, por isso é que eles deveriam se preocupar mais e incentivarem os alunos a pesquisar e mostrar a importância destas pesquisas. Não sei se alguém já comentou isso, mas se você vai ver a maioria quando chega no 3º ano dá um clique de quanta coisa poderia ter feito pra atuação profissional, para o conhecimento, pra universidade se destacar como centro de pesquisa, mas a gente não faz isso, então eu acho que uma das falhas que ainda tem fora as questões que acontecem nas disciplinas é isso. Um acompanhamento melhor com os alunos, no sentido de mostrar pra ele a importância, pra que quê serve uma universidade? Você não vai 4 anos lá só pra estudar suas disciplinas e fazer a sua monografia e pronto, acho que dá pra acrescentar muito mais, e hoje que eu vejo se eu voltasse no tempo quanta coisa eu ia fazer diferente, porque a gente não tem, e eles entram cada vez mais cedo na universidade, então se você falar o que eles querem, eles querem alcançar a média, passar de ano e beleza e você vai culpar quem? Ele, às vezes não é? Eu acho que deveria ter este acompanhamento um pouco melhor em termos de pesquisa (F). A gente entra muito despreparado na universidade, e uma das coisas

-Faltou incentivo à pesquisa no meu curso (F)

-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)

	<p><u>principais que faltou pra gente é esta maturidade. Faltou este acompanhamento por parte dos professores quanto a essa imaturidade, entende?. Tipo era muito cru, a gente não tem experiência, então às vezes não é passado pra gente realmente a importância do que é a disciplina (E).</u></p>	
S18	<p><u>A gente teve uma formação bastante ampla e algumas disciplinas deram bastante suporte pra prática pedagógica em escola e outras deixaram um pouco a desejar. Acho que foram às disciplinas esportivas, as modalidades esportivas que se deu mais ênfase a licenciatura, ao ensino na escola. Então quando a gente entra na escola pra trabalhar com os alunos, tem uma forte tendência a trabalhar com os esportes. No curso de formação em EF, nestas disciplinas, a gente teve uma formação boa de como poderia ser trabalhado o esporte, desde a parte de preparação de aula, conteúdos a serem trabalhados, como abordar alunos, como a gente poderia estar usando a metodologia de ensino na parte esportiva da modalidade específica. A gente teve algumas disciplinas que não foram os esportes, claro, como história, psicologia, filosofia, mas eu creio que elas não deram o respaldo ou suporte que a gente necessitaria pra estar atuando. Eu percebi que nos 1ºs e 2ºs anos foram difíceis pra assimilar os conteúdos que os professores passaram naquela parte de psicologia, filosofia, de história da EF, que vai mostrar pra você o que é realmente a EF, de onde você vai partir e de repente, acho que essa foi a parte mais complicada do curso, mas a partir daí entra os esportes e na realidade você está mais preparado, mas claro, depende muito de uma formação sua, mas talvez os professores poderiam ter dito pra você ser mais crítico, pensar mais se organizar melhor, de repente esta parte ficou fora um pouco ou menos enfatizada pelo menos na minha formação. Os professores poderiam, acho que depende muito dos alunos também, da responsabilidade dele, mas o professor tem que chamar mais o aluno e às vezes não se preocupar tanto com conteúdo, porque o conteúdo é importante claro, mas a formação profissional a formação da pessoa, porque na realidade a gente lida com isso, a formação é do profissional, então se vocês se preocuparem em passar conteúdos e não se preocuparem se seu aluno está realmente assimilando os conteúdos, porque não é só a prova escrita que vai te dizer isso, de repente uma conversa informal, ou coisas diferentes, mais debates, pode estar dando esta idéia (D). Nosso curso teve 3 anos de núcleo comum e a maioria das disciplinas foram voltados pra licenciatura. A gente percebeu que a idéia era realmente formar um pouco mais o professor, principalmente quando a gente</u></p>	<p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>

	<p><u>começou a entrar nas modalidades esportivas e a gente fala muito das modalidades esportivas porque me pareceu que realmente nosso curso foi voltado para esta formação, o esporte na escola. A gente teve uma formação generalista, mas ao mesmo tempo tecnicista, de ter que trabalhar com esta prática de esporte. No 4º ano que eu fiz a transferência pro bacharelado e um ano só foi pouco para toda a formação, pois um bacharel deveria ter todos os conteúdos que ele ia precisar. No 5ª ano eu retornei pra licenciatura, então foi toda a parte de estágio supervisionado nas escolas, e foi que realmente no último ano da licenciatura que foi dada a ênfase escolar. Alguns professores ainda buscavam antes, explicar esta diferença, mas a gente não percebia claramente o que era, a gente não tinha uma noção que estava no curso de licenciatura, que ia ser professor, trabalhar em escola, que esse é teu caminho pra escola, você deve fazer isso, levar em consideração isso (C). Quando a gente sai do colégio e entra na universidade, nós percebemos que nós temos ainda a idéia de escola, e não estamos tão preparados. A maioria dos alunos pelo que eu percebi não se encontra preparado pra adquirir estes conhecimentos, então com o passar dos anos a tendência é que você melhore (E).</u></p>	
S19	<p><u>Quanto à formação como profissional eu acredito que toda a instituição tem sua falha, tem um déficit, tem alguma coisa que deixa a desejar, e a ansiedade, a expectativa de cada acadêmico, ela é atingida parcialmente. A meu ver o déficit da universidade, foi o que eu vi depois, quando eu fiz pós-graduação, ele tinha disciplinas, mas a meu ver elas não foram trabalhadas como deveriam que eram as disciplinas da área da saúde, principalmente. Poderia ter sido trabalhado melhor, eu não sei se era às vezes, pelo fato do professor que atuou na época estar deslocado, não era muita a área dele, porque acontece muito isso na faculdade, mas só que a pós-graduação supriu esta necessidade prática pelo menos, então faltou um pouco isso, ter sido direcionado mais, ter dado mais importância neste aspecto para que depois a gente pudesse usar isso no ambiente escolar (D). Eu tinha atuado em estagio e tive o contato com o aluno, mas quando você vai dar aula como profissional, ali sendo você o regente, encontra dificuldades e eu encontrei principalmente no Ensino Médio (B). Eu acho que nem todo mundo entra com um pensamento, mas às vezes não atinge tudo aquilo que se imagina que seja. Pra mim a formação foi de acordo com que eu esperava, é claro e depois eu vi que tinha déficit, pois certas coisas que eu, de repente deixei de lado em certas disciplinas, não levei muito a sério, poderia ter sido melhor. A gente</u></p>	<p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>

	<p><u>entra muito novo na faculdade e não tem muita visão do que vai ser, e daí certas coisas a gente deixa de lado no início porque não dá tanta importância. Acho que é por causa da idade, a questão da imaturidade, não dá valor a certas coisas e depois vê o que perdeu e corre atrás de alguma forma (E).</u></p>	
S20	<p><u>A faculdade me deu todas as bases necessárias mesmo, e hoje eu me sinto apta para trabalhar em qualquer modalidade, pois mesmo não jogando futsal, eu dou aula, não tenho dificuldades. As minhas dificuldades são assim: na universidade a gente tinha muito material, agora a realidade é diferente. As minhas dificuldades são isso, não na fundamentação que eu tive da faculdade, porque eu já trabalhei em academia, em escola, de 5ª/8ª séries. As modalidades todas eu trabalho, desde xadrez, Aptidão física e saúde, e não tenho dificuldade alguma assim, eu falo que eu tive uma formação muito boa realmente (A). Na universidade o que falta pra gente é, por exemplo: na 5ª série a gente vai fazer isso, na 6ª série isso, na 7ª isso. Não que não tenha, mas não é assim tão fácil, porque a gente tem que fazer o planejamento semestral, aprender a fazer este planejamento, só que é diferente na escola ainda. Quando a gente prepara ali é um pouquinho diferente, não que eu tive grandes dificuldade, o que eu sinto falta e eu queria escrever um livro. Agora está vindo um livro de EF no Ensino Médio, parece que chegou esta semana, pra gente ter uma linha e seguir. Porque todas as disciplinas têm livros didáticos, e segue e é bem mais fácil trabalhar, a gente não?. Chega nas 5ª séries, por ex. 5ª série: vôlei, 6ª série, 7ª vôlei....1º, 2º (E.Médio) vôlei. Assim primeiro eu vou trabalhar a manchete, depois a cortada e ..., não que não tenha uma ordem, tem, só que eu tenho uma dificuldade em dividir tudo certinho, de turma pra turma, isso é o que eu sinto, educativos de aula. Eu não entendi nada, tem que incluir todo mundo, não o que a gente teve muito assim, teve professores técnicos e prof. bem por exemplo, pode dar nome? o prof. (...) ele é muito técnico, ele é de (...), de jogada assim, vai aqui, vai ali, sabe ele é bem mais técnico, mas faltou atividades de brincadeira, pra que as crianças que não gostam desta modalidade joguem presos. O prof (...) trabalhou educativos até demais, ele é bem assim: tem que explorar a criança, e quando eles não querem nada com nada? Então, eu sempre falo assim: que a teoria lá é bem diferente daqui da prática na escola (D). Nós temos os PCNs, mas não são suficientes, só que se a gente tivesse uma linha pra todos os professores, jogos, terminar este conteúdo na 5ª, 6ª série, de atividades mais lúdicas com a realidade da escola, não com uma bola pra</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p>

	<p><u>cada 2 alunos, uma quadra bem bonitinha. O que a gente via na faculdade, é bem diferente daqui. Uma vez eu peguei o material que eu tinha da faculdade e não dá pra aproveitar nada, porque o material que a gente tem é outra coisa, isso que é a Unioeste, todos reclamam porque eles não sabem como é as escolas aqui, entendeu? (A). As dificuldades que eu tive geralmente, não é a nível de universidade, é a nível de estado mesmo, da estrutura e outra coisa, então que alguém que faça ali na universidade uma tese de doutorado, ou um livro pra gente seguir uma seqüência, assim como tem de outras disciplinas. A EF também precisa, se tem pro Ensino Médio agora, vamos buscar para o Ensino fundamental também (D). O estágio de licenciatura foi bom. Eu trabalhei com a 1ª série com Ed. Infantil e gostei bastante, eu até pensei em trabalhar em escola, acho que ali a gente tinha todo o embasamento e foi bem fácil de fazer. No estágio de 5ª/6ª série eu peguei turmas divididas: piás e meninas, que eu acho ridículo isso no colégio e a professora de turma aproveitou o estagiário pra dar xadrez e vôlei e eles odiavam as duas coisas. Essas foram as minhas dificuldades, então não foi a nível de conhecimento, mas que a escola era diferente da faculdade, pois do embasamento eu não posso me queixar (B). Eu fiz o bacharelado também, porque eu acho que quem não fez bacharelado, não está capacitado a trabalhar, eu fiz os 2 cursos. Agora quem só fez licenciatura e vai trabalhar no bacharelado é um absurdo porque não teve a base. Não teve, porque as disciplinas mais importantes que eu tive à nível de... "fora da escola", estão no bacharelado. Tanto que eu penso que deveria ser obrigado também fazer bacharelado para trabalhar em academia, não só licenciatura (C).</u></p>	
S21	<p><u>Em relação ao embasamento que a gente teve, principalmente direcionando atividades, na parte de o que trabalhar de 1ª/4ª série, a verdade é que sempre uma coisa ou outra fica faltando e a gente sempre tem que ir atrás. A gente espera muito da universidade, e acha que vai sair de lá 100% e na realidade nem sempre esta é a verdade. A gente sai e sempre tem que ficar buscando, pois você tem aquela base, agora a gente faz cursos, vai a palestras e na verdade na prática também no dia a dia você vai presenciando as coisas que a universidade não te deu. Então, a gente sabe que é fácil colocar no papel, agora na hora que você vai pra uma realidade bem diferente do que a gente imagina ser, fica difícil, pois você acha que vai chegar numa escola de 1ª a 4ª série e a criança vai ter noção de fazer tudo, e a gente imagina isso (A). Mas em relação à 1ª a 4ª série eu me lembro bem do que o prof. (...), a (...) falavam pra gente</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>

	<p><u>principalmente no meu estágio de 1ª a 4ª série. Sempre que precisei de alguma coisa que eu tive dúvida de alguma atividade, e o (...) prontamente trabalhou, conversou, explicou. Nós tivemos no 4º ano a preparação para o estágio, e tinha algumas coisas que ficaram faltando durante os 3 primeiros anos, passou batido. Mas durante a faculdade que a gente fez, sempre que precisou de uma mão de um outro professor, o prof. o que se acha? Dá uma olhada no plano de aula, até você mesmo foi me supervisionar de 5ª a 8ª série. Então a gente sempre teve apoio do professor, e também não tem muito que cobrar deles porque na verdade, eles mesmos falam: a faculdade te mostra o caminho e você tem que ir atrás. Então a faculdade foi assim, tanto que nos meu estágio lá em Marechal pra mim foi tranqüilo, porque já era trabalhado para criança, agora a hora que eu vim pra cá, que eu assumi uma escola, que tinha alguns comprometimentos em relação ao desenvolvimento das crianças, eu sofri um pouco, porque você pensa que a minha clientela aqui é igual à de Marechal e não é. Na verdade é diferente (B). Uma coisa que a diretora falava bastante pra mim, anota (...): a gente vai ter o resultado daqui a 3 ou 4 anos, porque agora eu estou trabalhando a forma que eu acho correta. Em relação ao conhecimento que você sai da faculdade, sempre tem uma coisa e outra e a gente espera demais quando entra na faculdade, acho que essa é a verdade, a gente acha que o prof. vai te passar tudo, que vai ser tudo maravilha, e não é, vocês falam pra gente, todo mundo fala, olha a gente está passando isso e isso, mas a partir do momento que vocês saem, a realidade é outra (A). A gente sofreu um pouco pela parte de estrutura física, que aquela nossa época não tinha muito, depois veio o ginásio e nossa turma não pegou tudo isso, mas eu não me arrependo de forma alguma de ter feito EF na Unioeste, e às vezes eu falo, se eu precisasse se eu tivesse que escolher um curso pra fazer eu faria EF de novo, eu amo, eu amo o que eu faço. No começo da faculdade a gente não leva muito a sério, pois estar fazendo faculdade é coisa nova, a maioria estava fora de casa, estava morando em outra cidade (E).</u></p>	
S22	<p><u>A minha preparação na universidade pra ministrar minhas aulas de EF, eu acho que em muitos momentos ela deixou a desejar.</u> <u>Mas, na maioria dos momentos ela foi assim de suma importância. Sem as aulas eu não teria sido capacitada pra dar essas aulas. Até na universidade às vezes eu pensava, porque que eu estou estudando tal disciplina? e várias vezes hoje, eu estou dando aula e vejo a importância de ter tido elas. A única coisa que eu achei</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas</p>

	<p><u>que foi difícil pra mim é que na universidade tudo é muito distante da realidade. Você chega à escola é tudo muito diferente e aquilo que a gente aprendeu na universidade, muitas vezes você não consegue aplicar, porque é tudo uma burocracia, você chega lá nova, muita gente não aceita o que você quer você está lidando com inúmeras crianças diferentes. Então a metodologia que se aprende na universidade pra dar aula, infelizmente ela não pode ser aplicada na escola normal porque é impossível. Não vou dizer impossível, mas é muito difícil você querer dar uma aula sem ter que ser bastante diretiva, sem ter que se impor muitas vezes perante os alunos e foi isso sim a minha maior dificuldade. Dificuldade não, frustração, na universidade, no papel tudo é muito bonito, mas você chega à escola, infelizmente e acaba seguindo por outro caminho. É um pouco utópico o que se mostra (A). Na universidade, o estágio é longo, é super cumprido, super burocrático, e na verdade você chega à escola e não é assim, não é toda essa burocracia que a gente encontra na escola, e é muito mais fácil dar aula do que fazer estágio. Eu tive estágio em EF infantil, mas mesmo assim, no estágio você escolhe uma turma pra trabalhar em um curto período de tempo, então na verdade você vai seguir o que a professora da escola está fazendo (B). Então, você também fica meio limitado e apesar de ter a disciplina, eu acho que falta na universidade é você aprender assim: até tal idade a criança desenvolve isso, e pra mim ficou meio vago e agora eu estou me alinhando, estou começando a entender e ano que vem vai ser um pouquinho melhor. Então, são estas as duas coisas que sinto dificuldades: eu acho que na universidade é tudo muito utópico, tudo bonito, mas, chega à escola é diferente (A). E ainda, sobre a questão de conteúdos em que você não sabe o que aplicar especificamente direito para cada faixa etária (D). Na universidade eu não tive nem conhecimento da existência do Currículo básico das Escolas Públicas do Paraná e estou seguindo por ele os conteúdos, que também já estão bem ultrapassados e precisa ser reformulado e terão novidades (A).</u></p>	<p>não foi suficiente (B)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p>
S23	<p><u>A universidade de forma geral foi boa, mas eu acho que faltou didática. A questão de como lidar com o aluno foi muito falho na universidade e tudo isso eu estou aprendendo agora, no dia a dia. E eu sei que eu estou errando muito porque eu não sei como lidar com eles, eu estou aprendendo e, conforme vai passando o tempo - eu estou a menos de 1 ano na escola, então é pouco tempo. Tem muita coisa que eu estou sentindo falta e a gente muitas vezes não sabe nem a quem recorrer, e isso a gente deveria ter aprendido na universidade. Então é</u></p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O direcionamento do curso estava voltado à licenciatura, mas ficou perceptível certo</p>

<p><u>assim, o primeiro instante que chega à escola é de espanto (A). Eu acho que o curso que eu fiz, ele tem uma preparação mais voltada pra licenciatura na Unioeste; as disciplinas são mais voltadas pra licenciatura, e hoje percebo quanto foram fracas algumas disciplinas que gente teve. Eu acho que tem uma boa grade curricular, alguma ou outra coisa deveria ser mudada, deveria ser colocado junto, agregado a grade, porque somente agora foram separadas as disciplinas bacharelado e licenciatura, então agora eu acho que ficou melhor, ficou mais direcionado para quem vai trabalhar em escola (C). Poderia ser melhorada esta parte pedagógica de lidar com o aluno e a gente só aprendeu só dar aula de EF, mas o aluno não está em sala só pra fazer aula de EF, ele tem toda esta parte de alfabetização e que a gente precisa trabalhar junto com a EF e na nossa formação a gente não teve, a parte de numerais, alfabetização, como agregar isso a EF, porque é um conjunto, a gente não trabalha em separado. As falhas que eu te falei da universidade são em relação à formação pedagógica de lidar com alunos, esta parte de idade, da escrita de como o aluno adquirir escrita, eles conhecerem numerais, como que forma esta parte, que eu acho que deveria ter sido trabalhado dentro da disciplina que eu tive o primeiro ano com o prof. (...), na disciplina de (...). Então a partir daquela disciplina que ele deu, ter uma segunda etapa que trabalha o desenvolvimento da criança, a partir da idade escolar, a partir dos 6 e 7 anos, como que ela se desenvolve, como é que ela adquire. Isso tudo eu estou aprendendo com a minha mãe, que é professora há 30 anos, então ela me ensina como é que isso acontece, como é que forma isso, porque que ele imita um animal, como é que isso acontece na cabeça dele. Acho que isso é uma falha da universidade não ter trabalhado ou muito pouco e/ou muito mal o ritmo, a dança, os jogos - porque nós trabalhamos muitos jogos com 1ª a 4ª série. Eu nem sei de quem que seria o papel de trabalhar jogos de construção, jogos intelectivos, porque basicamente a gente só trabalha jogos de pré a 1ª a 4ª série e não teve isso. Eu procurei em material e livros como trabalhar esta questão, que eu não aprendi na universidade (D). Eu não aprendi na universidade qual é o currículo básico da Escola Municipal; qual é o Currículo básico das escolas Públicas do Paraná. Este ano que está tendo aquela mudança para os 9 anos, aqui já está ocorrendo e a gente está discutindo como vai ser os conteúdos que serão trabalhados o ano que vem. Então agora que eu estou aprendendo isso, que eu devia ter aprendido na universidade (A). O que uma criança tem que aprender</u></p>	<p>conflito entre as duas habilitações (Bacharelado x licenciatura) (C)</p> <p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p>
--	---

	<p>numa 1ª série? Numa 2ª série em EF? O que ela desenvolve? Na 1ª série ela vai aprender movimentos elementares, e essas coisas, a gente não aprendeu, então acho que foi uma falha da universidade, ela deveria ter trabalhado melhor no começo. Na verdade deveria ser separado: EF infantil, EF de 1ª/4ªs, 5ª/8ª e E. Médio, porque as faixas etárias são totalmente diferentes, é muito bonito lá na teoria. Eles tem que fazer grandes jogos?, Está bom, mas o que são grandes jogos? O que se faz nos grandes jogos? Tem basquete, vôlei? Mas as crianças não sabem jogar vôlei, não sabem jogar basquete. A gente tem que ensinar e a gente teve muito voltado pra 5ª/8ªs, mas de 1ª a 4ª s ele não sabe. Eu acho que deveria separar cada coisa no seu tempo, e essa formação que nem eu te falei da criança, deve ser bem seletivo dela. Como é que acontece? Eu aprendi do que eu ensinei? Em relação ao crescimento eu sei como ela cresce, mas como forma a parte intelectual, como é que ela adquire a escrita, numerais, todas estas coisas eu não aprendi (D). Eu sofri muito na disciplina de estágio e na época eu achei muito difícil de fazer, mas eu acho que foi válida, e hoje eu vejo quanto que a gente usa tudo que aprendeu quanto às brigas que a gente teve com os professores foram várias e que eles estavam corretos. E quanto ao curso, na verdade que eu não me lembro de muita coisa assim, do estágio, eu acho que eu apaguei um pouco da minha memória porque não foi muito bom, tudo o que não é bom eu apago (B). A gente sabe que algumas deficiências tiveram e também por parte da gente, de não correr atrás no momento certo e só depois de formado e atuando a gente percebe o quanto faltou (E).</p>	
S24	<p>Eu acho que quando a gente está na universidade a gente tem um sonho de fazer alguma coisa que gosta. Eu caí na EF meio de pára-quebras e saí da universidade e fui pra recreação e quando eu voltei da recreação eu passei no concurso e vim pra escola, então eu acho que dentro da universidade a gente pensa dividir o suficiente pra conseguir trabalhar o que a gente quer nas aulas de EF, mas tem que correr atrás, nada vem na mão da gente e tem que saber o suficiente pra conseguir atingir nossos objetivos como professor. Acho que nada é muito fácil, principalmente quando a gente sai de uma área vai pra outra, a gente não tem conhecimento de como vai ser, o que nos espera como hoje, cria-se uma expectativa e quando a gente chega lá é totalmente diferente, tem que ir levando, tem que se preparando devagar pra conseguir dar conta. O público é bem diferente do que eu trabalhava antes, tudo é diferente de 1ª/4ªs. Eu faço muita leitura, muita análise do que eu estava fazendo,</p>	<p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p>

	<p><u>das minhas crianças, de como eu teria que fazer, pesquisar sempre, consultar com outros professores, buscar orientação e por aí, pra eu organizar bem direitinho, pois é muito difícil depois de você ser acadêmico, ser profissional, são duas realidades totalmente diferentes (A). Na universidade tem uma coisa bem interessante que são os tais estágios supervisionados e a disciplina de EF Infantil, que é o que dá pra gente trabalhar depois mesmo, depois de formado depois da graduação. Eu acho que se não fosse pela cobrança legal dos professores da universidade talvez a gente não conseguisse dar conta do recado depois. Eu acho que tudo que a gente faz dentro da universidade é válido pra acrescentar depois do que a gente está fazendo. Foi legal como foi difícil no último ano, muito puxado, mas foi bom assim, foi de grande validade para trabalhar hoje, mas na universidade é complemente diferente você estar ali fazendo estágio, não é uma responsabilidade de ser professor, a responsabilidade recai sobre a nossa cabeça, é um trabalho complemente diferente e você tem que dar conta. Você atrás de seu próprio caminho e você tem que crescer meio que sozinha, é bem complicado. Essa realidade é em relação às aulas (B).</u></p>	
S25	<p><u>Logo quando eu entrei na universidade eu não tinha conhecimento nenhum do que era EF. Tive uma formação que era mais de atleta. Eu era atleta e sempre quis fazer faculdade de EF. As aulas práticas geralmente eram aulas mais técnicas, mais aquele estilo tecnicista, em que o professor ali ou mostra a atividade, o exercício que tinha que fazer ou pede pra um aluno que tenha habilidade, aptidão física melhor, que ele faça. Quando o professor não conseguia fazer aquele movimento, pedia pra um aluno mais apto fisicamente fazer e os outros repetiam aquele movimento, então basicamente era assim, às vezes dependia de um professor ou de uma disciplina pra outra, mas basicamente eram repetições mesmo. Um ou outro professor dava oportunidade da gente criar, mas isso fica bem menos, normalmente o professor mostrava o exercício, você aprendia a fazer a forma correta e partia pra outro e assim por diante. A maioria das atividades que nos passam são atividades já prontas e o aluno que vai ser professor depois ele pega aquelas atividades, vai chegar na prática porque ele não tem aquele conhecimento, ele vai jogar na prática da mesma forma como ele aprendeu (D). Então faltava um pouquinho fazer com que o aluno reflita; que as condições; o clima; as pessoas são diferentes pra que ele possa trazer</u></p>	<p>-Faltou uma relação maior entre Teoria e Prática no desenvolvimento do curso (D)</p> <p>-A minha formação foi adequada, mas a universidade está distante da realidade da escola (A)</p> <p>-O estágio me aproximou da realidade de minha atuação, mas não foi suficiente (B)</p> <p>-Não aproveitei muito minha formação, pois era imaturo, muito jovem e não tinha experiência (E)</p>

aquelas atividades e modificá-las ou criar novas atividades, dar opção aos alunos pra criarem atividades (A). Você verifica também que no estágio é diferente e quando chega na prática muda muito a situação. No estágio você já vai com um plano de aula certinho, e se vai dar certo ou errado você vai e aplica assim mesmo. O estágio deveria proporcionar uma coisa diferente, porque acredito que ficou faltando bastante coisa, tanto é que quando eu cheguei na prática acabou dificultando bastante. Acho que no estágio faltou um pouco mais de liberdade para o aluno, pro futuro professor pra ele poder criar, pra ele poder fazer da forma como ele queria, porque muitas vezes ou o professor cooperador que está na escola mesmo, influenciava em algum sentido, ou já queria que suas atividades fossem direcionadas no estilo que ele já estava conduzindo o andamento das aulas, ou até o próprio professor supervisor que algumas vezes você chegava pra realizar este estágio e esta pessoa já interferia durante a aula. Eu achava que isso não era correto, acho que mesmo se for pra acertar ou se for pra errar, acho que todo o comentário deve ser feito depois, deixar o aluno bastante livre, porque ali que é a hora pra ele errar, ali que ele tem oportunidade de errar pra que ele chegue na pratica e quando ele for docente mesmo ele já viu que ele errou e ele possa mudar. Aconteceu comigo esta interferência e naquele momento você pensa que é o dono da aula e vê que não é, principalmente por parte dos professores cooperadores no momento da co-participação, em que eles já vinham falando como deveria ser o meu planejamento e como deveriam ser elaborados os planos de aula, pra não fugir daquilo que estava sendo passado (B). Logo no 1º e 2º ano sobre o que os professores diziam, eu não tinha aquela reflexão do que era EF, qual era a metodologia correta, então eu não fazia critica nenhuma, eu aceitava o conteúdo que os professores passavam, então não tinha aquele nível de reflexão. Já no 3º e 4º ano você já começa a diferenciar um professor, a diferenciar outro professor, o estilo de dar aula, aquilo que você vai conseguir reproduzir depois pra frente, ou aproveitar daquele conteúdo pra prática docente. Então no 1º e 2º ano eu procurei verificar aqueles conteúdos e repassava logo direto em estágios ou alguma coisa, sem ter uma característica minha e depois com o tempo eu já ia aproveitando aqueles conteúdos e modificava algumas coisas, não era uma receita pronta eu modificava as atividades. No 1º 2º e 3º ano foi bem difícil. Não é que eu não entendia. Também, quem sabe pode ter sido pela minha maturidade mesmo, ser mais novo querer as coisas

<p><u>prontas e o aluno sempre quer as coisas prontas mesmo e eu não era diferente. Durante a formação o que a gente percebe mesmo é que falta um pouco dos professores fazer com que a gente pense um pouco (E).</u></p>	
---	--

**APÊNDICE D - Quadros (de 03 até 05) do Instrumento de Análise do Discurso
(IAD)**

Quadro 4. IAD – Instrumento de Análise de Discurso, alusivo ao conteúdo de todas as respostas da pergunta – Como foi sua iniciação na escola ao ministrar aulas como professor de Educação Física?

	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS-CENTRAIS
S1	<p><u>Vai da disponibilidade de materiais, de recursos. Você tem em mente os materiais disponíveis, tudo, pois não depende só de você. Eu cheguei com uma aula montada certinha, e na hora não tinha nada. Uma hora falta uma bola, falta tudo e teve dias em que tinha que trabalhar sem nada, sem material nenhum. Então eu descobri que essa relação do conhecimento, pelo menos na minha escola tem que estar aberto a tudo, a qualquer coisa. Então, a gente coloca o conhecimento e expõe só que é de um jeito bem diferente, bem flexível, bem em cima do que a gente disponibiliza, do material que a gente tem e da quantidade de alunos (A). Às vezes a gente junta turmas, outras não, e eles estão ainda muito ligados somente ao futebol, ao esporte, só naquilo (C). Os alunos não querem, não faz, e uma hora você é liberal outra hora você não é. Tem que ser bem flexível você não adota uma linha, mas é flexível sempre (B). Eu sou uma professora, mas não me vejo como professora para o resto da minha vida. A área de EF escolar é bem diferente, só que eu sinto muito, que eu tenho um objetivo e o meu objetivo não é dar aula nesse nível. Eu trabalho de 1ª a 4ª, mas não é isso que eu quero, eu senti muito este impacto com a realidade, pois é bem diferente. Eu gosto de ler na área de musculação, nutrição, até porque eu estou fazendo uma outra pós na área de 'personal', de academia e os últimos livros que eu li na área escolar - esses dias eu comprei um e estava com ele nas mãos, mas não sei o nome dos autores, mas de musculação eu posso te falar. Em relação aos cursos que eu tenho feito - como tenho um horário muito apertado, eu trabalho de manhã até de noite -, eu dou prioridade pra cursos em academia, na área de bacharel. Eu me vejo nesse futuro, entendeu? Não como professora. Eu gostei bastante do meu tempo de faculdade, só que eu acho assim, como eu te falei, se fosse 4 anos de bacharel e o último de licenciatura. Se eu pudesse escolher hoje eu faria o bacharelado primeiro e depois eu faria licenciatura, até porque é tudo, salário, mas eu gosto. Não é minha profissão, mas eu gosto muito, mas tem outros fatores no geral, mas eu me vejo como professora de 1ª a 4ª só, eu não trabalho com 5ª a</u></p>	<p>-Faltam equipamentos, materiais, espaços - físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)</p> <p>-Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (C)</p> <p>-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)</p> <p>-Eu não me vejo como professora no contexto escolar (D)</p>

	8ª série, só com 1ª a 4ª .e pronto (D).	
S2	<u>Muitas vezes eu trabalhei em escola estadual e não tem o material necessário (A). Esses alunos amam a disciplina e isso favorece a situação, mas a dificuldade muitas vezes é que eles entendam que a teoria é muito importante (B).</u>	-Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A) -Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)
S6	<u>Tem turmas boas, aquela turma participativa, que a gente consegue desenvolver corretamente na quadra, agora tem turma que fica complicado. Eu estou pensando com isso, em relação à parte psicológica, trabalhar com a afetividade deles, aquela rebeldia deles, aquela vivencia que eles têm na rua, aquele comportamento com relação aos colegas e aos professores. Tenho mais dificuldade nesse sentido. Os planos de aula, a parte de teoria, muitas vezes você não consegue colocá-la na prática devido ao comportamento dos alunos, você tem uma vivência na universidade em relação aos conteúdos, como aplicá-los, mas na prática é variável de turma pra turma devido a este comportamento de cada aluno e você não tem na universidade essa vivência na prática (B). Muitas coisas você aproveita, material alternativo como arremesso de dardo em que você utiliza cabo de vassoura e assim por diante, mas então no caso, muitos conteúdos que houve na universidade, estão ali vagos por não poder aproveitar nas escolas, devido ao que a escola oferece. Aquela briga, a questão de materiais, o espaço na EF e muitas vezes nem uma quadra tem, é o chão batido quando não é no asfalto, na rua, fecha a rua e fazem lá uma quadra (A).</u>	-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B) -Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)
S7	<u>Eu senti insegurança, medo, não que eu não conseguiria dar aula, mas como eu vou começar? e não é fácil você passar conteúdo pra criança, pois não é só transmitir conteúdo. Ela faz o movimento, elas brigam, choram, tem a parte psicológica também. Eu acho assim que hoje em dia o psicológico tem que ser bem trabalhado, o problema da escola é o lado psicológico do aluno. Se ele está bem consigo mesmo, acho que ele aprende mais (B).</u>	-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)
S9	<u>A criança da escola pública ou geralmente vem do interior ou tem um problema social em casa, o pai desempregado ou talvez falte comida e na escola privada muitas vezes não tem isso, apesar de ter os problemas sociais em casa de pai e mãe brigar como outras crianças, mas os problemas ali principalmente de renda,</u>	-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)

	<u>de alimentação, interferem bastante na aula. Quando você chega na escola você vê o baque na escola e lá na hora você tem que mudar. Então nem tudo o que você aprende na universidade, na licenciatura mais voltada para a escola você consegue por em prática (B).</u>	
S10	<u>Meus primeiros passos foram de pré a 4ª série e sinto que os alunos estão mais rebeldes, eles querem mais o que eles acham que podem fazer e outra coisa também é que os alunos estão muito agressivos na escola onde eu trabalho (B). Então, por exemplo: a EF eles vêm da forma que eles brincam em casa e na rua; às vezes você prepara uma aula como voleibol, a parte do toque, da manchete, saque e eles não querem. Querem o jogo, mesmo que eles joguem errados. Também aqueles que treinam, eles não aceitam aqueles que não treinam que não tem as mesmas habilidades e capacidades, então você tem que trabalhar uma turma bem heterogênea. É bem variável a turma e você não consegue às vezes lidar com determinadas situações. Eles têm preferência só por futebol e não aceitam outras modalidades esportivas e não se preocupam com a aprendizagem. Não sei se porque são alunos no noturno, e então eles não aceitam (C).</u>	-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B) -Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (C)
S11	<u>Eu fiz o magistério aonde você tem uma preparação já pra trabalhar dentro da sala de aula. Com a experiência que eu tinha com escolas de baixa renda, aonde o material se limitava a 1 bola e o nº de alunos excedia 35 alunos, havia uma série de dificuldades e eu já tinha sentido isto antes de entrar na faculdade. Muitas vezes a gente encontra professores com teorias e regras aonde eles imaginam que sempre o material e nº de alunos são satisfatórios para cada professor, então eu que já tinha certa prática isso facilitou, pois muitas vezes eu podia colocar isso para o professor e levantava alguns debates e eles tentavam sanar, discutir (A).</u>	-Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)
S12	<u>Quando eu me formei em EF, eu falava que nunca ia pra escola, hoje eu falo que eu nunca saio da escola, pois adorei trabalhar com criança, eu me identifico mais com os menores principalmente. Mas a primeira vez que eu peguei escola foi bem difícil. Crianças são praticamente iguais em todos os lugares, mas dependendo da situação social que ela se encontra é que complica, então a primeira vez que eu fui pegar a criança pra dar aula - pra mim não foi aqui no Pr, foi em outro estado no MT, e a condição social lá é muito difícil lá e a gente tinha uma turma enorme, não tinha espaço, então assim foi bem complicado, mas deu resultado (A).</u>	-Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)
S13	<u>Enfatiza-se muito a questão da escola não ter material. O professor não vai ficar sem dar aula porque não tem material, ele vai buscar alguma coisa pra adaptar, mas só</u>	-Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a

	<u>que sempre fica nisso. Sempre se busca construir o material, "sucataear" a EF. Eu penso assim: se precisar de uma bolinha de meia, ensine seu aluno a fazer, pra ele levar pra casa e brincar, mas nós os professores da escola temos o direito de exigir material também. Porque o professor de EF não pode ter uma bola descente, um material descente? (...) ele tem que brigar pelo seu espaço, pelo seu material, ter o material pedagógico também pra ele estar se atualizando. Se não tem falta de material para o professor de matemática, português, não deve ter pra EF também (A).</u>	quantidade de alunos por turma é excessiva (A)
S14	<u>As aulas que eu peguei foram com alunos mais pobres, não tem bola pra todos eles, não tem estrutura física pra todos, e a gente ia adaptando. (A). Você pega certas turmas que são muito complicadas de lidar, pois quando você é um dos últimos a entrar em uma escola, acaba pegando turmas mais difíceis de lidar e aquilo que você aprende na faculdade, é bastante teoria, que você acha que vai chegar em sala e aquilo vai funcionar do jeito que você quer, mas na realidade você vai ter que chegar dialogar com seus alunos, fazer com que eles façam as coisas. Porque hoje em dia eles estão cada vez mais rebeldes, já não tem mais, como na época em que a gente estudava, tem que usar a psicologia que você aprendeu e adaptar isso pro dia a dia. Na faculdade você tem tudo, os equipamentos necessários pra dirigir uma aula boa e não tem essas crianças mais carentes, que tem uma vida mais sofrida (B).</u>	-Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A) -Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)
S15	<u>Você chega na escola - isso que eu já trabalhei em 4 escolas, aqui da cidade mais o interior, então cada escola é uma situação, cada escola tem um material faltando, outras tem só outro tipo de material, então você tem que mudar o tempo todo, tem que variar bastante (A).</u>	-Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)
S16	<u>Aqui no município a gente não pode reclamar de material, pois a prefeitura disponibiliza sempre, mas por causa das quadras abertas, do sol e você tem que modificar as aulas, usar o saguão, dar outras atividades, porque não tem como estar numa quadra, é muito quente e a gente sofre muito (A).</u>	-Faltam equipamentos, materiais, espaços físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)
S17	<u>Quando eu comecei a dar aula em 2001, eu tive algumas dificuldades, ainda tenho, mas tipo de você saber lidar com as crianças (B).</u>	-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)
S18	<u>A gente percebe que o esporte ainda é muito enraizado como disciplina escolar, e pra EF está difícil escapar desta linha (C). Quando você tenta trabalhar algum</u>	-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos

	<p>conteúdo importante, você sofre uma restrição por parte dos alunos (B).</p>	<p>alunos (B)</p> <p>-Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (C)</p>
S19	<p><u>Dificuldade eu tive quando comecei dar aula, principalmente no Ensino Médio, pois encontrava certo atrito com alunos, não no sentido literal de briga, mas assim o aluno torcia o nariz pra aula. Os alunos querem fazer o que eles gostam que seja prazeroso, querem jogar alguma modalidade e se o professor pensa em implantar uma idéia nova de atividades de conhecimento de corpo eles não querem muito isso, pois eles estão acostumados e a gente tem que começar com essa visão (B). A universidade trabalhou muito as modalidades esportivas, de acordo com a carga horária certa pra atuar em escola por quê? A estrutura da escola é isso. O que uma escola oferece geralmente pra pratica de EF? Quadras poli-esportivas, a sua prática. Tem os jogos de xadrez, dama, mas é pouco utilizado, mas da pratica esportiva em si, pra quê? Dinâmica de grupo, atender um grupo grande, ao mesmo tempo num período curto de aula. Se for analisar, a universidade agregou atividades, direcionou como trabalhar com esse tipo de situação para aquela estrutura e não tem como fugir daquilo é muito difícil (C). Às vezes tem só uma bola, duas para você desenvolver uma dinâmica que envolva todos na prática (A).</u></p>	<p>-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)</p> <p>-Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (C)</p> <p>-Faltam equipamentos, materiais, espaços - físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)</p>
S20	<p><u>Eu nunca sonhei em trabalhar em escola, mas a partir do momento em que eu passei no concurso, que eu entrei pra dar aula eu achei que eu ia detestar e hoje eu gosto bastante. As minhas dificuldades se encontram na estrutura física das escolas, pois não tem uma linha na quadra, tem uma tabela só que não tem o aro, e eu tenho uma bola trabalhar com 40 alunos (A). Eles falavam: professora dá a bola aí, quê aula o quê professora, que teoria o quê. Então eles tinham uma bola de vôlei e uma de futsal, os meninos jogando futsal e as meninas jogando vôlei, era assim a "aula" deles (C). Minhas dificuldades são bem maiores do que isso, na estrutura que a escola oferece e nos professores que estavam anteriormente a mim, por exemplo: todo mundo foge de 5^{as} séries e eu quero pegar as 5^{as}, porque geralmente não tem, a tal da "aula livre", o professor dá a bola e vai todo mundo se matar. Então, tenho muita dificuldade em trabalhar teoria com eles, mas assim, pelo histórico deles, que era sempre aula livre em todas as turmas, pois os alunos fazem o que quiserem, o professor fica</u></p>	<p>-Faltam equipamentos, materiais, espaços - físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)</p> <p>-Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (C)</p> <p>-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)</p>

	<p><u>sentado e não sabem nada, é bem ridículo e essa são as minhas dificuldades. Tem mais professoras que trabalham comigo, elas tem turmas terríveis, e ela negociou assim: 2 aulas ela dava e 1 aula era livre, porque eles não queriam aula nenhuma, então foi essa maneira que ela conseguiu, dar aula, e ela também é formada na Unioeste, e a gente está tendo as mesmas dificuldades, de material, de aula livre, e o que a gente sente falta é que a gente não teve na faculdade, não que a gente não teve, mas o que a gente não aprendeu (B).</u></p>	
S21	<p><u>Na verdade eu sofri mais, um pouquinho na escola onde eu estou porque o professor que estava antes de eu assumir não era formado em EF, ele era pedagogo. Então eu montava as minhas atividades e no começo eu tinha que conversar bastante com a Diretora e a coordenadora, porque as crianças não aceitavam (B). Eu passava minhas 3 ou 4 atividades e o quê eles queriam? Eles queriam de uma aula de 50 minutos, só jogar bola, porque era isso que a pessoa que estava antes de mim passava. Fazia uma ou 2 atividades e largava a bola para jogar, e eu sofro ainda um pouco com isso (C).</u></p>	<p>-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)</p> <p>-Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (C)</p>
S22	<p><u>Para conseguir dar aula você tem que impor perante os alunos e em escola pública os alunos são muito carentes, é muito problema, você tem que direcionar, você tem que ser a conselheira do aluno (B).</u></p>	<p>-Tenho dificuldade em lidar com os aspectos comportamentais dos alunos (B)</p>
S24	<p><u>Porque são 40 alunos e todos eles tem um perfil diferente e tem que propor alguma coisa que todos gostem e consigam fazer pra não ficar perdendo seus alunos e pra ser um bom professor você tem que atingir a todos, pois escolas boas são escolas pra todos os alunos (A). Eu sou apaixonada pela EF, mas eu acho que a escola ainda não é o meu caminho e eu não sei se eu estou gostando de ser professora devido à tamanha responsabilidade. Na verdade a gente está cuidando do futuro das pessoas e isto depende da gente em todos os aspectos. Hoje eu me sinto preparada, mas eu não sei se quero dar continuidade. Eu descobri isso, a partir do momento em que eu conheci a verdadeira realidade da escola; o que é a escola; as leis que regem uma escola. A responsabilidade recai sobre a nossa cabeça, pois é um trabalho complementemente diferente e você tem que dar conta. Eu caí na EF escolar meio de pára-quedas, pois eu saí da universidade e fui pra recreação e quando eu voltei da recreação eu passei no concurso e vim pra escola, (D).</u></p>	<p>-Faltam equipamentos, materiais, espaços - físicos adequados e a quantidade de alunos por turma é excessiva (A)</p> <p>-Eu não me vejo como professora no contexto escolar (D)</p>
S25	<p><u>Eu procuro ler bastante às formas de como passar o conteúdo para o aluno, porque antigamente era muito esportivizado. EF era jogar bola mesmo ou se dividia: 1º bimestre futsal, 2ª basquete, 3º handebol, 4º Vôlei e fechava o ano. Então eu tento relacionar esta parte de</u></p>	<p>-Existe uma tendência dos alunos voltada à prática desportiva (C)</p> <p>-Quando iniciei minha</p>

<p><u>esporte, que eu acho que apesar de vir sendo muito criticado, ainda é a base da EF escolar e se você tirar tudo isto fica bastante difícil trabalhar (C). No começo eu reproduzia mesmo os conteúdos. Eu pegava as atividades de um livro ou do professor e reproduzia daquela forma mesmo sem mudar nada, sem verificar o contexto de uma escola ou de uma população, tanto é que às vezes dava certo com uma turma e às vezes não dava certo com outra, porque não tinha diferença pra mim. Pra mim era uma receita pronta. Acho que um pouco era falta minha de perceber: que o ambiente era diferente; os materiais eram diferentes; o espaço físico era diferente, então eu pegava aquilo como uma receita e passava para os meus alunos. Com o tempo não, com o tempo eu já percebi que tinha que mudar e compreendi que as pessoas eram diferentes, que os estilos eram diferentes e eu procurava adaptar aquelas brincadeiras (E).</u></p>	<p>atuação como professor na escola eu apenas reproduzia os conteúdos (E)</p>
--	---

**APÊNDICE D - Quadros (de 03 até 05) do Instrumento de Análise do Discurso
(IAD)**

Quadro 5. IAD – Instrumento de Análise de Discurso, alusivo ao conteúdo de todas as respostas da pergunta – Você se sente um professor de Educação Física atualizado?

	EXPRESSÕES-CHAVE	IDÉIAS-CENTRAIS
S1	<u>Na área de Educação Física Escolar, não muito, não. Quando eu vou fazer algum curso eu já olho, e se for na área de EF escolar eu penso. Se eu fizesse uma pós eu queria em EF adaptada, pois meu direcionamento é mais na área de bacharel, na área de academia, essas coisas entendeu. Os cursos que eu faço são mais nessas áreas. Estou fazendo agora uma outra pós na área de "personal" (A).</u>	-Não (A)
S2	<u>Eu busco me atualizar em literaturas da área, também faço buscas na internet. Quando surgem oportunidades de fazer cursos eu faço, mas nem sempre tem como sair do serviço, mas estou constantemente lendo os PCNs, as leis novas também na área de EF (C).</u>	-Procuro me atualizar (C)
S3	<u>Sim. Eu terminei minha pós agora (B).</u>	-Sim (B)
S4	<u>Eu acho que sim (B). Eu acabei de concluir uma pós graduação nesse ano no mês de julho e sempre tive envolvido, fazendo cursos, viajando, participando de palestras e apresentando artigos. Nesse ponto de vista, dessa parte eu acho que sim. Ao término da pós agora em julho e agora em novembro eu acredito que devo fazer cursos na área de educação e treinamento. Fiz pós em Curitiba pela Universidade Gama Filho. Estou lendo textos ou trabalhando com alguma apostila. Trabalho muito em cima de qualidade de vida, então você sempre está envolvido com leitura da área de Educação e Saúde (C).</u>	-Sim (B) -Procuro me atualizar (C)
S5	<u>Não (A). A gente não pode falar nenhum momento que está atualizado, pois a todo o momento a gente está tendo coisa nova e a instituição cobra isso também, proporcionando cursos pra participar, onde a própria instituição ajuda financeiramente pra que a gente participe, e a todo momento quer que a gente busque, literatura, coisas novas, através destes cursos ou que haja um aprimoramento meio que diário, digamos assim, a todo instante a gente tem que estar aprimorando estar buscando coisas novas pra estar aplicando na instituição, para as crianças. Estou lendo sobre EF infantil, e eu estou tendo orientação de planos de aula em um livro que mostra estas fases de desenvolvimento das crianças, e orienta planos de aula pra que a gente desenvolva principalmente a parte motora e passa toda uma base</u>	-Não (A) -Procuro me atualizar (C)

	<u>teórica também de cada evolução e cada etapa da criança. Está sendo desenvolvido com as atividades propostas nesse nível, e que eu estou seguindo, lendo e acompanhando agora no momento (C).</u>	
S6	<u>Estou procurando. Até mesmo agora, fazendo a pós-graduação específica na área escolar. Esta atualização está sendo importante, pois fiquei 3 anos parado, apenas trabalhando com a parte de esporte, torneio, campeonatos, não na área escolar (C).</u>	-Procuro me atualizar (C)
S7	<u>Sempre tem que estar em busca. Agora eu estou fazendo pós, discutindo, debatendo com outros profissionais, mas se eu estou parada, sempre falta alguma coisa. Sempre estou lendo um livro e planejando minhas aulas, agora se eu deixo alguns dias de planejar eu sinto falta. No momento, estou lendo sobre avaliação, como avaliar nas aulas de EF, porque minha monografia foca como avaliar, como é a avaliação em EF, se prefere lançar nota ou este tipo de coisa (C).</u>	-Procuro me atualizar (C)
S8	<u>Eu procuro estar sim me atualizando. Eu busco dentro das possibilidades, até porque, a partir do momento em que você sai da universidade, teu tempo fica mais restrito ao trabalho, então a questão de leitura, de você tirar tempo pra isso, fazer cursos, simpósios, seminários, é um pouco mais complicado porque você tem que abrir mão de trabalho. E ainda, não há muito incentivo para que o professor se aperfeiçoe, estar saindo. Tem a questão financeira que acho que é a que mais pesa, mas apesar disso eu procuro estar sim me atualizando, dentro do que é acessível no caso. Nos cursos que as secretarias municipal e estadual oferecem eu procuro estar presente (C).</u>	-Procuro me atualizar (C)
S9	<u>Sim (B). A Unioeste oferece bons cursos de atualização, como em qualquer lugar. As coisas vão acontecendo e você não pode ficar parado. A universidade viu que não adianta só ficar no curso, na mesma grade, no mesmo professor sem procurar atualizar os egressos. Os professores mesmo têm que procurar se atualizar, porque todo dia está mudando, as leis mudam e a escola também. Então, você tem que estar a par de tudo que está acontecendo. A partir de quando que me formei no ano passado, de tudo o que eu tive no curso de pós, eu acho que eu estou atualizado. Estou fazendo especialização e ela também está me dando uma nova bagagem, e se fosse pra trabalhar este ano, eu ia me virar bem com o que eu aprendi na universidade, com o que eu absorvi lá, só que ano que vem eu ia ter que ir atrás de outra coisa. O negócio é estar atualizado com outras escolas, outros municípios e buscar este intercâmbio. Eu acho que aqui da nossa região está privilegiada, porque as maiorias dos egressos da Unioeste trabalham aqui na</u>	-Sim (B) -Procuro me atualizar (C)

	<u>região e sempre mantém contato com a universidade e também estão se atualizando (C).</u>		
S10	<u>Eu me sinto atualizada, porque tudo que eu aprendi é recente e eu procuro fazer cursos durante o ano pra eu poder passar brincadeiras diferentes para os meus alunos. Agora eu estou lendo mais regras, assim pelo fato de eu estar trabalhando 60 horas, eu não tenho muito tempo pra ler outros temas, mas eu gostaria de ler mais sobre a saúde e mais temas variados, mais críticos. Eu sinto falta de temas de saúde e educação (B).</u>	-Sim	(B)
S11	<u>Sim (B). Eu procuro sempre me atualizar, sempre faço cursos na região voltado ao que eu estou trabalhando, e até mesmo a rede municipal de ensino em que trabalho sempre proporciona cursos, grupos de estudo Também tenho algumas aulas pelo estado, que também são feito bimestralmente reuniões e debates com os prof. de EF do município ou da região. Então, eu me sinto atualmente preparado e este ano o que mais tem sido debatido é justamente a integração dos alunos, sem preconceito dentro da sala de aula, sem aquela discriminação, ou seja, você aceitar o outro, de possibilitar dentro de sua área, dentro de seu esporte um melhor desenvolvimento de todos. Sobre a Ef escolar a gente vê mais com relação às partes de desenvolvimento dos educandos e como é feito (C).</u>	-Sim -Procuro me atualizar	(B) (C)
S12	<u>Eu me sinto, porque eu busco hoje. Eu nunca trabalhei crianças, e quando cheguei aqui tive que pegar crianças com 2 anos pra dar aula. Eu tenho um menino de 3 e, uma noção, só que quando você vai pegar 14 meninos de 2 e 3 anos é complicado. Então eu procuro internet, nos livros. Eu leio, eu vou atrás eu não fico parada não. Tenho, participado de estudos de 1ª a 4ª em um projeto com outros professores e a gente fala sobre estas questões em relação às crianças entrarem na primeira série aos 6 anos. Vários assuntos sobre a questão do ensino. A gente está tendo cursos que é mais sobre o ensino das matérias em si, ou quando vai pra EF ou Artes no caso, eu e a profª. procuramos ler o material (B).</u>	-Sim	(B)
S13	<u>Não, ainda não. É uma coisa que eu conversei com um professor que deu aula pra mim no curso de pós-graduação que eu fiz. Deu pra entender como é triste pra mim, que quanto mais eu estudo, mais eu vejo a necessidade de estar se atualizando. Então é assim, cada vez que eu faço um curso a mais, eu vejo o quanto sou burrinha na área e de como as coisas mudam. Quando eu fiz a minha faculdade eu fiz meu TCC em cima de dominância lateral, então eu pegava crianças de 8 e 9 anos que não tinha a lateralidade definida e, na semana passada eu estava fazendo o teste com as crianças da</u>	-Não	(A)

	<u>Educação Infantil, pré 2, de 5 e 6 anos. O que me surpreendeu, foi o fato de que as crianças estão definindo a lateralidade muito tempo antes, mas o que isso tem a ver? Tem tudo, as crianças estão amadurecendo antes e a gente tem que saber se adaptar a estas mudanças, então como existe estas mudanças você nunca está preparado o suficiente pra atender esta demanda (A).</u>	
S14	<u>A todo o tempo as coisas mudam, e você tem que fazer cursos pra se atualizar de novo. Por exemplo, o Futsal, as regras mudaram faz pouco tempo e você têm que ler muito. A pós-graduação, eu não fiz específica na minha área, mas também já ajuda bastante, pois eu fiz em relação a gestão, e você aprende a gerenciar um pouco as coisas não só em sala de aula mas no convívio geral com os alunos Eu já fui a Faxinal do Céu umas duas vezes pra melhorar, e lá a gente discutiu bastante os PCNs, sobre como as aulas deveriam funcionar. Específico na área é difícil de conseguir, por exemplo, nesse ano tem determinado nº de vagas e fica complicado conseguir. A faculdade aqui oferece, mas em horário de aula e como é que você vai sair? Eu trabalho em 2, 3 escolas diferentes, é diurno e não tem como conciliar as duas coisas, a gente tem internet também, a gente busca em outras área, em livros, mas se eu tivesse a possibilidade de fazer outros cursos eu iria (C).</u>	-Procurro me atualizar (C)
S15	<u>Não. Na Unioeste tem, mas uma vez por ano que é a Semana Acadêmica, mas nem sempre dá pra gente sair do nosso trabalho, organizar os horários, então acho que a própria prefeitura, secretaria de Educação deveriam estar proporcionando pra gente fazer esta atualização, porque tem curso a toda hora, mas para as professoras do magistério, as pedagogas e a gente fica fora e participa dos cursos dela pra uma questão de se atualizar também, porque não tem específico na área de Educação Física Infantil. Tem os próprios livros, que é de uma editora que a escola tem, mas vem junto com o material didático, e vem apenas um pra EF, só que as atividades, pra se colocar em prática numa turma é difícil devido a falta de material e a gente tem que brigar bastante pra conseguir (A)</u>	-Não (A)
S16	<u>Eu me sinto (B). Eu acho que a gente tem buscar coisas novas, o mundo gira e a gente tem que ir atrás, e as crianças também não ficam pra trás esperando e é complicado trabalhar com criança. Elas querem coisas novas, porque não é só jogar a bola e a criança se virar. Eu acho que principalmente de pré a 1ª série, tem que trabalhar lateralidade, equilíbrio, pois isto é importante, não só agora, mas pra quando ela for adulta. Então, buscar aprimoramento - e tem muitos que se formaram</u>	-Sim (B) -Procurro me atualizar (C)

	<p><u>comigo estão trabalhando e não fizeram nenhuma especialização, não procuram isso, não procuram ler, não procuram se atualizar. Hoje eu estou lendo os livros da Atividade Física relacionada à Saúde que é da minha pós. E na área de EF escolar, nós fizemos um curso que teve na semana acadêmica, de recreação, lúdico, acho que foi muito bom, pois o curso foi todo prático, de atividades que a gente já conhecia que foram modificadas, não pelo de conhecer, mas a gente vai deixando de lado aquelas atividades e vai sendo modificada de tantas formas, vai variando de tantas formas e não é que a gente não busca a gente até busca, mas a gente se acomoda e eu tenho buscado cursos práticos, e lendo livros de vários autores que tratam da aprendizagem e coordenação motora (C).</u></p>	
S17	<p><u>Não, em relação ao conhecimento, às atividades, e aos conteúdos que se queira trabalhar. Este foi um dos motivos que me levou a fazer a pós-graduação, porque eu acho que os professores de EF no geral, têm pouco conhecimento. Falta pra gente, o conhecimento da própria criança em si, da forma como passar os conteúdos, procurar outras formas, porque não é você saber passar uma atividade. Tem tanta coisa por trás, tem a área da psicologia, de comportamento (A). E, o professor precisa se atualizar neste sentido, em busca deste conhecimento. Eu faço vários cursos dessa área de Educação, de EF também na área de lazer, semanas acadêmicas, sempre que tenho oportunidade.</u></p> <p><u>A Secretaria de Educação oferece estes cursos, geralmente mais na área de Educação. O último Seminário de Educação não tinha nada na nossa área, e eu não acho que tem que ser só específico porque você tem que conhecer outras disciplinas até pra fazer esta relação com a sua. Mas, por exemplo: lá tinha uma palestra sobre a importância do mapa geográfico na aula de geografia, tudo bem é interessante só que não vai ter 100, 200 professores ouvindo sobre a importância do jogo pra crianças, então a gente tem que ouvir de todas as áreas, e eu fico pensando que os outros profissionais deveriam também ouvir na nossa área, porque a gente é desvalorizado, porque a gente sabe a importância. Então, faltam cursos específicos e gente poderia ter mais. Só que também é engraçado, porque quando tem os outros professores não participam, vai ver esta pós na Unioeste pra você ver. Na pós de EF escolar a maioria é de quem está se formando agora, a maioria dos prof. aqui não estão fazendo, tem 3 ou 4 acho, porque? Provavelmente é porque já tem uma pós, e o município não vai pagar por duas. Dos prof. do estado não tem praticamente ninguém fazendo. A prefeitura às vezes oferece cursos</u></p>	<p>-Não (A)</p> <p>-Procuro me atualizar (C)</p>

	<u>na nossa área específica, pois a gente na verdade está sempre exigindo deles, porque às vezes eles jogam a gente lá com todas as áreas e a gente acaba exigindo específico. Não é exatamente na EF escolar, mas são conteúdos, para EF nas escolas. Conteúdos que possam ser aplicados na área esportiva, apesar de que eles não oferecem assim tantos, mas cada ano sempre tem e a gente procura pelo menos cobrar (C).</u>	
S18	<u>Eu estou fazendo um curso de mestrado e o que a gente percebe é que tem muitas discussões com relação à escola, que caminhos nós devemos seguir, que conteúdos nós devemos trabalhar. Tem alguns professores nas palestras, que a gente percebe que, até estes mais estudiosos, na maioria dos casos eles também não conseguem ensinar o caminho. Alguns tratam da Cultura Corporal, outros da Motricidade Humana, outros trazem que é relevante à prática da Atividade Física com relação à saúde. Creio que todas estas abordagens têm sua contribuição e são importantes, e a gente se atualiza, com cursos, com palestras, com livros. Lembro-me que ontem eu estava lendo sobre a pedagogia do futebol (C).</u>	-Procuro me atualizar (C)
S19	<u>Sim (B). Em determinado momento sim, como vou dizer isso? Às vezes eu estou buscando conteúdos, porque é uma busca constante pra mim, eu faço um material vou passar pra um aluno, vamos dizer um material teórico que eu vou trabalhar. Leio muito e tenho livros, sempre estou comprando livros. Leio e gosto muito de Nahas. O último que eu li foi de Dartagnan - que eu tive na pós e o enfoque é Crescimento e Desenvolvimento, e esse já era pra eu poder atuar na prática. Fiz pós de Atividade Física e Saúde em Rondon, na Unioeste, a primeira que teve lá. Então, muitas matérias que eu procuro, eu vou na internet também, mas como diz a internet é um meio cabuloso, nebuloso, só que a gente conhece os profissionais a gente vai pelo respaldo do profissional, eu não busco qualquer artigo. Eu gosto muito do Antonio Carlos Gomes, e estes que eu citei que vão de encontro ao que eu trabalho, o estilo deles, é claro que tem mais profissionais que eu trabalho que eu não lembro de cabeça (C).</u>	-Sim (B) -Procuro me atualizar (C)
S20	<u>Sim. Eu me sinto bem atualizada. Todo ano eu tenho que publicar artigo na FIEP, e eu gosto de estar publicando, lendo, eu falo assim que eu me sinto bem atualizada. A gente fez pós em Atividade Física-Promoção da Saúde. Estou lendo, Educação Além do Capital, do Ravier, Maria Lúcia...Eu sempre falo, eu nunca quero fazer congresso na área de escola, porque é a área que eu menos gosto de trabalhar, eu sempre faço personal, ginástica localizada, porque foi agora que eu comecei a trabalhar mesmo na escola, até o ano passado</u>	-Sim (B)

	<u>eu não pretendia, e eu não tenho um curso na área de Educação, os cursos que eu tenho é quando eu estava na faculdade, tinha palestra, essas coisas eu sempre ia, mas agora que nem FIEP, Jornada, esses congressos que eu vou eu nunca fiz um curso voltado a licenciatura. Eu fiz licenciatura porque meu pai me encheu a paciência e bacharelado porque eu gostava. Mas, minha relação com as crianças é... eu me identifico muito com eles (B).</u>		
S21	<u>Sim. Eu me sinto, leio bastante. Fiz uma pós em Atividade Física e Saúde. Eu me sinto atualizada na área de EF escolar professor, porque eu pesquiso e leio livros de atividades para as crianças. Tem alguns livros da Érica Verderi que eu gosto de ler, até na escola eu levo livros de recreação em sala de aula, eu pego o livros lá, leio todas as atividades e digito no computador que eu acho que é valido pra eu aplicar nas crianças, iguais ao meu caderno lá. Agora eu terminei de ler a Oficina da Brincadeira e de cabeça agora eu não me lembro a autora, mas ela fez uma coletânea, de atividades, principalmente de 1ª a 4ª série, que visa desenvolver coordenação ampla na criança, desenvolve de tudo um pouco, então eu gosto assim, quando eu tenho horários de planejamento eu levo sempre livros, e eu fico tirando, coletando atividades assim que a gente não trabalhou, não viu não aprendeu. Então isso eu faço bastante, pois eu tenho um caderno já cheio de coisas assim que eu vou tirando de atividades. Eu leio eu tiro bastante coisas na internet, de Psicomotricidade é uma área que eu leio. Em relação à equipe que trabalha na escola, a diretora, a psicopedagoga, eu tenho bastante apoio e estamos a fim de montar um projeto pra crianças que tem maior dificuldade em coordenação motora, porque já foi feito em outras escolas daqui de (...) e as pessoas viram resultado (B).</u>	-Sim	(B)
S22	<u>Não, não me sinto, porque eu me formei em 2004 e depois disso em função dos meus vários afazeres não ao tive tempo ainda pra fazer uma pós, mais cursos, então por enquanto eu estou só com a bagagem da universidade, e o que eu fui pesquisar e os cursos que eu fiz na época que me ajudaram bastante. Na época da universidade eu sempre busquei muito material, tudo o que eu encontrava eu fui acumulando no meu acervo, então isso está me ajudando bastante. Da escola eu tenho muito material também, então eu procuro ler, a minha atualização é estar lendo. Tenho lido Galahoo, Dartagnan e temos um grupo de professores da Rede municipal de Ensino, pois algumas vezes a prefeitura convoca reuniões e nós trocamos idéias o que eu acho bastante interessante. Esse ano já teve duas vezes sobre jogos cooperativos e cada escola trás a sua sugestão que</u>	-Não	(A)

	<p><u>já trabalhou e como foi. Eu acho bem interessante, pra gente sempre aprender algo novo, uma outra forma de trabalhar, ver o que você está fazendo de errado pra conseguir melhorar. A prefeitura oferece vários cursos também, mas em função da minha carga horária eu não estou tendo tempo, mas a prefeitura oferece cursos gratuitos na área de EF escolar. Ainda por ser o primeiro concurso em EF escolar, eles deixam muito a desejar, mas já foram feitos 2 ou 3 cursos. Eu não estou fazendo estes cursos devido ao tempo e não a falta de vontade em me atualizar, pelo contrário a gente sente quando tem que fazer alguma coisa e ano que vem com certeza uma pós ou alguma coisa, pois a universidade vai te dar a base e com certeza você vai ter que buscar fora, vai ter que estudar vai ter que se dedicar e isso é um projeto sem fim (A).</u></p>	
S23	<p><u>Eu não vou falar pra você que eu me sinto atualizada, mas também não sou desatualizada, porque mesmo não tendo suporte eu procuro, porque precisa. Tem a necessidade então, você procura na internet, procura livros, conversa com professores, e mesmo que não seja professor de EF, todo mundo fala um pouco de EF, sempre quer se meter na EF, então é complicado isso. Tem que saber a quem pedir e onde procurar. A gente tem uns encontros agora está discutindo os conteúdos que serão trabalhados ano que vem. Eu tenho muitos livros, apostilas da universidade, estou sempre tendo que ler, porque você esquece. Eu não tenho autores preferidos, porque tem muita apostila e às vezes eu não sei nem da onde que são aqueles autores. Então se eu estou trabalhando, por exemplo, lateralidade, o que é lateralidade? Então deixa eu dar uma lida que eu já esqueci então eu procuro lateralidade em apostilas, conteúdos, nos livros. Mas eu li estes dias, sobre EF escolar, brinquedos cantados, livros que trazem isso, mais sobre EF infantil (C).</u></p>	-Procuro me atualizar (C)
S24	<p><u>Eu acho que sim. Eu vou buscando sempre cursos, alguma coisa assim, artigos, literaturas. Hoje o que eu leio bastante é sobre a Inclusão, com a nova Lei da Inclusão. Eu gosto Mazzota que trabalha bastante com a inclusão, e Carlos Silva. Teve uma semana, por aqui de cursos que foi a Semana da Educação Infantil, em que os prof. de EF infantil se reuniram, mas aqui em (...) é bem carente, mas como é o primeiro ano, as vezes a gente se reúne, troca experiências da escola. Teve 2 este ano que foram específicos da EF, mas a EF ainda é o último, primeiro tem de Educação e depois de outras disciplinas e último a EF (B).</u></p>	-Sim (B)
S25	<p><u>Eu acredito que não. Porque é um conjunto de fatores, uma principalmente pela área mesmo, a EF hoje em dia</u></p>	-Não (A)

<p><u>mudou muito do que era, mas eu acredito que tem que mudar bastante. Nós ainda não temos assim uma receita do que é certo pra EF escolar, então eu procuro adotar um método que eu considero coerente, e muita coisa que eu percebo é que falta um planejamento adequado, falta uma continuidade das aulas e, além disso, você não tem nenhum suporte do estado, já que trabalho como professor em escola pública (A). Mas, eu procuro ler bastante às formas de como passar o conteúdo pro aluno (C).</u></p>	<p>-Procuro me atualizar (C)</p>
---	--------------------------------------

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)