

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
*MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA*

***FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
FEF/UFG: um olhar de limites e possibilidades***

***Sérgio de Almeida Moura***

GOIÂNIA  
2001

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA  
FEF/UFG: um olhar de limites e possibilidades

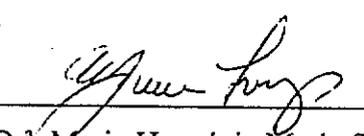
Aluno: Sérgio de Almeida Moura

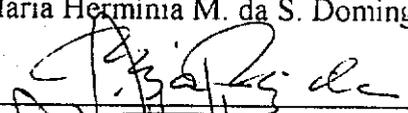
Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Hermínia Marques da Silva Domingues

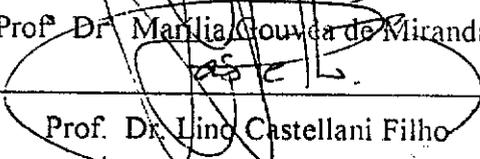
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação  
da UFG como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 21 de março de 2001

COMISSÃO EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Hermínia M. da S. Domingues

  
\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Gouveia de Miranda

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Lino Castellani Filho

Goiânia

2001

Este trabalho é dedicado ao gênero feminino, especificamente, a quatro mulheres: Minha Mãe, Minha Esposa, Minha Filha e Minha Orientadora.

## FIN DE SIGLO

*Esta envenada la tierra  
que nos entierra o destierra.  
Ya no hay aire, sino desaire.  
Ya no hay lluvia, sino lluvia acida.  
Ya no hay parques, sino parkings.  
Empresas en lugar de naciones.  
Aglomeraciones en lugar de ciudades.  
Competencias mercantiles  
en lugar de relaciones humanas.  
No hay pueblos, sino mercados.  
No hay personas, sino publicos.  
No hay realidades, sino publicidades.  
No hay visiones, sino televisiones.  
Para elogiar una flor, se dice:  
"Parece de plastico".*

(Eduardo Galeano)

## AGRADECIMENTOS

A **DEUS** por intervir na minha história com seu amor e cuidado.

Aos que geraram minha vida. À minha **Mãe** uma gratidão sem palavras.

À minha esposa **Caroline** e minha filha **Ana Clara**, pelo incentivo, apoio e compreensão pelos momentos de renúncia para a realização deste.

À minha orientadora Professora Dra. **Maria Hermínia**, pela compreensão dos meus limites e o auxílio com sensibilidade para a superação dos mesmos.

Ao Sr. **Abelardo** e **Mariana** pelo auxílio na revisão, tradução e pelas sugestões técnicas oferecidas ao trabalho.

Aos **sujeitos** participantes da pesquisa: alunos e professores da Faculdade de Educação Física da UFG, pela disposição.

Aos **amigos**, que quando entram ou saem, deixam marcas e sabem porque os agradeço.

Às **secretárias** do mestrado, pela amizade e por tantos favores.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFG: TRAJETÓRIA.....	17
CAPÍTULO II O PROFESSOR ENQUANTO UM INTELLECTUAL TRANSFORMADOR ORGÂNICO NOS ESPAÇOS FORMATIVOS.....	39
CAPÍTULO III O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFG: UMA LEITURA POSSÍVEL.....	62
1. Projeto político-pedagógico.....	63
2. Currículo oficial x currículo oculto.....	69
2.1 Experiências acadêmicas dos alunos.....	77
2.2 Inovações curriculares.....	86
3. Prática pedagógica dos professores.....	88
4. Formação profissional e campo de trabalho.....	97
4.1 Expectativa profissional do discente.....	104
4.2 Perfil profissional proposto e o alcançado.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO.....	121
ANEXOS.....	124

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar, no curso de formação de professores de Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, os pontos de continuidade e mudança curricular, em relação ao modelo de formação orientado pela aptidão física. Utilizou-se da aplicação de questionários aos alunos do 4º ano, entrevista estruturada com professores e da análise de documentos como instrumentos de coleta de dados. Um dos pontos propositivos deste trabalho refere-se ao entendimento da necessidade e da possibilidade da formação do professor de Educação Física enquanto um intelectual transformador/orgânico (trazidos de Giroux e Gramsci) independente do local onde se dá sua prática profissional. Os resultados desta investigação indicam que o currículo deste curso está em construção e por isso traz, na sua cotidianeidade, elementos do modelo de formação anterior, mas que avança numa perspectiva crítica dentro do modelo da cultura corporal, destacando-se alguns pontos como: a dificuldade da articulação do projeto político-pedagógico por todo o corpo docente; um pensamento sobre a prática profissional influenciado pelas idéias do senso comum entre o corpo docente; a relevância da experiência da monografia na formação profissional; a presença generalizada entre os docentes da perspectiva crítico-reflexiva de formação de professores. O estudo sugere uma intensificação dos debates promovidos pela instituição acerca das questões que interferem na profissionalização e na conceituação da questão sobre o que é formar professores frente às novas necessidades.

## ABSTRACT

The main goal of this work is to identify, in the course for teachers of Physical Education, of the Physical Education College of the Federal University in Goiás, the continuity and discontinuity points in the curriculum in relation to the model of education oriented towards physical aptitude. Questionnaires were used with students in their fourth year, structured interviews with professors, and documents were analysed as instruments of data collection. One of the objectives of this work is to understand the need and the possibility of educating Physical Education teachers as organic intellectuals (Giroux and Gramsci) able to transform their realities no matter where they work. The results of this investigation have shown that the curriculum of this course is under construction and so still brings along elements from the former education model. At the same time it has been developing and looking at the corporal culture with a critical eye, pointing out that it's difficult to do a pedagogical and political project among the board of professors; the view that Physical Education students have of their professional practice is influenced by the ideas existing in the society; it's relevant for their professional education to do their final paper (monograph) and professors have developed their pedagogical work considering the importance of critical and reflective perspectives on teachers education. This study suggests an intensification of the debates on subjects that interfere with the professionalization and the conceptualizing of the issue when it comes to educating teachers considering society's changes.

## INTRODUÇÃO

A escolha do estudo da formação de profissionais em Educação, em especial o professor de Educação Física, está no fato de considerá-lo um processo ligado às esferas sociais mais amplas como as questões culturais, econômicas, sociais e, principalmente, históricas, mas também por estar ligado a questões específicas como a formação da personalidade, a cristalização dos valores, interesses e desejos pessoais, bem como às relações de caráter afetivo e emocional. Esse interesse teve ainda, a influência da nossa busca por respostas aos questionamentos para uma Educação mais humana, mais crítica e, principalmente, contextualizada com as mudanças políticas, sociais e culturais do povo brasileiro.

Desde os tempos de estudante de graduação, trazíamos inquietações quanto à realidade da prática profissional dos professores de Educação Física na sociedade, principalmente, nas escolas. Essas inquietações começaram a ser investigadas, a partir de nossa participação em diversos projetos de extensão e grupos de estudos e de pesquisa realizada quando da elaboração de monografia<sup>1</sup> de conclusão do curso, onde pudemos entrar em contato com a realidade da Educação Física nas escolas públicas de Goiânia. A pesquisa contou com o apoio da UFG no fornecimento de bolsa de iniciação científica e, de parceria das Secretarias Municipal e Estadual de Educação. O trabalho direcionou-se para a relação professor-aluno, um dos pontos primordiais do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, procurou-se através de entrevistas com um grupo de 40 professores, 20 de escolas municipais e 20 de escolas estaduais, identificar elementos constituintes dessa relação.

Os dados levantados não diminuiriam nossas inquietações, pelo contrário, percebemos que muitos dos problemas apontados pela pesquisa estavam relacionados com a formação do professor na graduação.

---

<sup>1</sup> Moura, S. A. FEF/UFG, 1995.

Através deste estudo concluiu-se que, se existem problemas no interior da escola, é necessário investigar a formação inicial para melhor compreendê-la. Todos os questionamentos induzidos pela pesquisa criou-nos sentimentos de insatisfação com a prática profissional dos professores de Educação Física, o que nos levou a um maior aprofundamento em nossos estudos de pós-graduação. No momento que buscamos na bibliografia, elementos para identificar as realidades do processo de formação do professor, autores como Loureiro (1999), Lüdke (1986; 1994), Menezes (1996) e Brzezinski (1994; 1996), apresentaram-nos alguns elementos desse processo, envolvendo as dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais. Diversos foram os problemas encontrados no campo da formação de professores quando da realização do levantamento bibliográfico. Alguns como a qualidade do ensino na formação inicial, na formação continuada e na formação à distância; a profissionalização docente; as relações de poder no interior dos currículos e das instituições; a fragmentação do saber e da formação; as políticas públicas educacionais; a dissociação entre ensino e pesquisa; entre outras questões.

É imprescindível que sejam definidos o lugar e o valor da formação do professor, no processo de melhoria da qualidade da Educação brasileira. Ao estudar o campo da formação de professores, enfrenta-se o desafio de identificar quem é o educador, qual deve ser o perfil do professor e quais as suas competências.

Uma das questões mais sérias refere-se ao processo histórico de desvalorização da profissão docente. O papel exercido pelo professor na construção de sua profissão, torna-se um fator imperativo para a valorização de sua atividade profissional. Outra questão a ser elucidada refere-se ao campo de intervenção profissional do educador e suas relações com a Educação, ou seja, a sua postura no campo de trabalho e sua manutenção com competência e qualidade.

Estudar o campo de formação de professores, passa impreterivelmente pela análise das políticas educacionais que organizam e regulamentam os cursos, pela compreensão dos modelos de formação em confronto, pelas implicações sócio-culturais e econômicas na relação formação profissional e campo de trabalho e, principalmente, pelo reconhecimento da importância deste profissional para a própria Educação.

Dentro da formação de professores de Educação Física, chama a atenção o processo de discussão e a dinâmica na superação do modelo que se tornou dominante por

outro que vêm sendo implantado. A história da formação desses professores foi intermediada pelas instituições médicas, militares e esportivas num conjunto de concepções que dominaram a Educação Física histórica, cultural e socialmente no desenvolvimento da Educação Física nos diversos segmentos da sociedade brasileira.

A concepção que utiliza dos conhecimentos desenvolvidos pela aptidão física para formação do professor caracteriza-se por objetivar o condicionamento físico do indivíduo através do rendimento aeróbio e resistência corporal para a prática de esportes e outras atividades físicas, e por imprimir um sentido pedagógico não crítico às práticas das atividades físicas.

O processo de questionamento e discussão de novos modelos para a Educação Física, iniciou-se por inquietações, em razão do modelo de Educação Física pautado na concepção da Aptidão Física não estar satisfazendo mais os anseios de estudiosos da área, bem como de segmentos sociais da população brasileira. A partir daí, percebe-se a movimentação e articulação de professores, com o objetivo de inovar a forma de pensar os conhecimentos tratados pela Educação Física. Um marco significativo nesse cenário foram os debates da comunidade acadêmico-profissional a partir do final da década de 70. A partir desse movimento, surgiu a Resolução 03/87 do CFE (Conselho Federal de Educação), responsável pela reorganização e reestruturação dos cursos de formação de professores nesta área. Este acontecimento é marcado pela possibilidade dos cursos construírem suas próprias experiências, seus próprios projetos curriculares, daí a possibilidade da manutenção de uma Educação Física voltada para o modelo que atende os anseios do mercado ou de uma outra Educação Física que indica outros caminhos para a formação do professor e para o entendimento da forma de intervenção profissional. Desta forma, a possibilidade de alteração na fundamentação teórico-filosófica dos currículos a partir de 1987.

Dentro do que está sendo considerado possibilidades, incluí-se o modelo chamado Cultura Corporal do movimento como uma proposta contra-hegemônica. Entre os estudiosos, Castellani Filho (1994; 1998) foi um dos que apontou para histórias mal contadas sobre a Educação Física. Para ele, a cultura corporal faz parte da cultura do homem e da mulher brasileiros e se constitui da totalidade formada pela interação de distintas práticas sociais como a dança, o esporte, a ginástica e os jogos. Afirma que quando essas atividades corporais

são materializadas em práticas sociais, refletem a atividade produtiva humana na busca do despertar de suas necessidades.

Na versão Cultura Corporal, espera-se do professor de Educação Física o tratamento pedagógico crítico e político dos diversos conteúdos até então produzidos e acumulados pelo homem, independente do local onde estes são desenvolvidos, e, com isso, dar sentido e significado aos mesmos por configurarem construções históricas do ser humano.

Avaliar as propostas curriculares e conseqüentemente os projetos político-pedagógicos dos cursos de formação, pode contribuir no entendimento da existência de modelos de formação do professor de Educação Física que lutam por hegemonia. Ao se perceber propostas de mudanças num processo que se apresenta em construção, só o tempo poderá mostrar as modificações, tendo que nesse período, o “novo” conviver com o “velho” numa relação de contradições para que sejam possíveis os avanços.

Formar professores numa ótica que supere o modelo da aptidão física, é um desafio para que as instituições formadoras implementem um outro tipo de formação. Mudanças de modelos requerem não somente propostas de intervenção pedagógica a serem realizadas pelo corpo docente, mas também conhecimentos construídos, apreendidos e acumulados pelos acadêmicos durante a formação inicial, tendo em vista a intervenção profissional.

Não é tranquilo enfrentar as novas exigências demandadas pelo mercado de trabalho, segundo os ordenamentos do modo de produção capitalista, com todas as suas contradições, como também não é tranquilo formar um professor que detenha um novo perfil, tendo as influências sociais e culturais das diversas visões de mundo que cada um traz consigo.

Segundo Nóvoa (1995a:17-18),

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. Os professores são protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor Educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.

Para entender que professores podem ser profissionais da Educação, pesquisadores que atuam como intelectuais transformadores/orgânicos em seus espaços de trabalho, deve-se reportar à forma como tem se dado essa formação através de elementos constituintes do processo de formação dos mesmos, como por exemplo, 1) a relação existente entre o currículo oficial e o currículo que é quotidianamente desenvolvido (oculto); 2) a relação entre teoria e prática e; 3) as condições em que se constitui e se desenvolve o projeto político-pedagógico da instituição formadora.

Dentro destas dimensões que participam do processo de formação do professor, Nóvoa (1995a:26) afirma que:

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”.

Para alcançar essa outra formação, os cursos de graduação podem estar direcionando-se para o entendimento onde o trabalho do professor é pedagógico, mas é também político em qualquer espaço educativo, visando profissionais que consigam não somente a reflexão de seu trabalho, mas que atuem como intelectuais transformadores na escola e na sociedade. Se a formação do professor de qualquer área tiver como compromisso a emancipação do homem rumo a uma participação mais autônoma em sua história, formar professores constitui-se uma tarefa desafiadora.

Possivelmente alguns cursos de Educação Física espalhados pelo país implantaram um modelo de formação diferenciado. A proposta deste estudo refere-se à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (FEF/UFG), que foi criada após a reestruturação dos cursos de formação (Resolução 03/87), e se propôs a formar um professor diferenciado, em relação ao modelo vigente no país naquele momento e que assume o desafio de criar seu próprio projeto curricular, mesmo atendendo as mínimas exigências da legislação citada.

Tendo em vista a proposta de um outro projeto de formação na FEF/UFG, questiona-se qual a ênfase dada pelo curso ao formar os professores: se na Cultura Corporal orientada por teorias histórico-sociais (críticas) ou na Aptidão Física marcada pela influência

biológica do campo da saúde e do esporte numa vertente ligada ao desenvolvimento de valências físicas ou do condicionamento das capacidades cardiorespiratórias.

O estudo de caso como método de pesquisa mostrou-se como a melhor abordagem para a análise do objeto em questão. Neste sentido, o curso de Educação Física/UFG foi estudado através: 1) dos documentos que direcionaram a implantação e o desenvolvimento do projeto curricular; 2) dos discursos dos professores que em seu cotidiano são os responsáveis pela efetivação do curso e; 3) dos alunos que vivenciam esta experiência em seu processo de formação.

Ao estudar o processo de formação do professor de Educação Física como um caso isolado e localizado, realizamos um levantamento de questões específicas e particulares, com características locais, porém que tratam simultaneamente de elementos comuns aos cursos de formação de professores (licenciaturas). Por isso, acredita-se na possibilidade de que os resultados obtidos por este estudo possam ser ampliados para outras instituições formadoras que vivem condições sociais, culturais e históricas semelhantes. A investigação específica de um curso cria possibilidades para generalizações, dentro dos limites do contexto e das condições que se colocam em cada experiência.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, elaborados a partir do referencial teórico adotado, constituíram-se de: 1) entrevista estruturada aplicada aos professores (Anexo I); 2) questionário aplicado aos acadêmicos (Anexo I); 3) estudo de documentos, locais e nacionais, referentes à fundamentação, criação e alterações curriculares do curso e; 4) levantamento de dados das monografias produzidas pelos alunos entre os anos 1992 (ano de formatura da primeira turma do curso) e 1998<sup>2</sup>, num total de 196 monografias, afim de identificar a projeção destes trabalhos nas áreas de aprofundamento. As entrevistas e os questionários foram aplicados no prédio da FEF no primeiro semestre de 1999, tendo sido as entrevistas gravadas com o consentimento dos professores.

Os dados obtidos foram analisados no seu conjunto tendo, os mesmos sido agrupados por temas aglutinadores e pela forma com que estes temas perpassavam o processo de formação do professor à luz dos referenciais.

Optou-se por trabalhar com os alunos formandos da turma de 1998 e os professores que nesse ano estavam ligados diretamente à FEF/UFG, por coincidir com o ano

---

<sup>2</sup> Os dados dessa turma foram coletados por meio dos questionários aplicados aos acadêmicos.

de realização do trabalho de campo. Do total de 39 concluintes, 31 acadêmicos devolveram o questionário, sendo 21 do sexo feminino e 10 do masculino.

Quanto aos professores, do total de 16, participaram da entrevista 12 (75%), sendo metade do sexo masculino e metade do feminino. Os demais estavam de licença para pós-graduação.

Existem alguns dados sobre a Educação Física no Brasil de grande importância para a compreensão do processo de desenvolvimento da área ou parte dele, bem como a formação desses professores e a inserção dessa área como disciplina escolar. Para tanto, são apresentados, no **primeiro capítulo**, alguns elementos históricos, a fim de localizar a Educação Física no cenário brasileiro, identificando as tentativas e os elementos que influenciaram a criação do curso, bem como o local de referência para esse estudo<sup>3</sup>.

No **segundo capítulo** foi trabalhada a idéia do perfil do professor que concebemos, ora adotado, como matriz teórica que se fundamenta nas indicações de Giroux (1997) e Gramsci (1991), dentro da perspectiva de formar o professor enquanto um intelectual transformador/orgânico<sup>4</sup>.

Este professor têm a responsabilidade de intervir na realidade social que o circunda e adquirir instrumentos e competências de um educador crítico para entender a profissão professor para além da função de repassador de conhecimentos. Foi trabalhada, ainda a perspectiva de Moreira (1995a), no sentido de que os professores deveriam atuar em suas práticas com os valores e princípios, que gostariam de ver praticados por seus alunos quando estes se tornassem professores.

Num **terceiro capítulo**, é apresentada uma leitura possível, oriunda da análise conjunta dos dados obtidos sob a ótica dos referenciais que permearam o trabalho.

Por fim, a título de **considerações finais**, apresentou-se alguns apontamentos acerca da formação de professores de Educação Física.

Mesmo não podendo ter uma apreensão completa ou acabada dos elementos que ora propomos investigar, haja visto a realidade ser muito mais complexa e dinâmica do que

---

<sup>3</sup> Castellani Filho (1989;1994;1998), Soares (1994), Taffarel (1985;1990;1992) são alguns autores da área que realizaram estudos inserindo a Educação Física no campo de lutas e espaços de problematização dentro de questões educacionais.

<sup>4</sup> A utilização deste binômio, deve-se ao fato da compreensão que foi possível construir, tendo em vista uma caracterização do professor que traz em suas competências as dimensões de criticidade, historicidade dos fatos e conhecimentos, da reflexão sobre a realidade da prática, do político, do pedagógico, do cultural e do social.

sua forma de apresentação, a contribuição deste trabalho refere-se, propositivamente a uma melhor formação dos professores de Educação Física, acreditando que esta investigação pode sinalizar para a reflexão de um momento essencialmente relevante dentro do sistema educacional brasileiro, qual seja a formação daqueles que estarão formando os futuros cidadãos de nosso país – o professor.

## CAPITULO I

### O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFG: TRAJETÓRIA

A prática educativa da Educação Física em nossa sociedade tem sido alvo de muitos questionamentos. Seja pela crítica que se faz ao conteúdo das aulas, seja pela estreita relação com os esportes de preferência em nosso país, por exemplo, o futebol, seja ainda pelo papel que o professor de Educação Física exerce e representa na sociedade em geral e, na escola em especial. Esse papel é mediado pela classe social dominante, mas também por todas as influências teórico-filosóficas que imiscuíram-se na área, reforçado pelo padrão estético e competitivo nas práticas esportivas ou pela ausência de interesse/compromisso do professor com a área da Educação.

A primeira escola de formação de professores de Educação Física no país foi a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) fundada no Rio de Janeiro em outubro de 1938. Melo (1996:7), ao tratar da história da Educação Física no Brasil, analisa que a criação dessa escola estava ligada ao projeto político do Estado Novo<sup>5</sup>; que o processo de criação foi semelhante ao de outros cursos de formação de professores com a presença dos militares; que a referida escola conseguiu obter maior *status* no momento em que os médicos estavam na direção; que a escola conseguiu um papel importante na produção e divulgação de novos conhecimentos; e que os estudantes ocuparam papel de destaque na estrutura da escola.

Melo (1996), indica que a história da Educação Física no país viveu grandes modificações a partir da metade da década de 80 do século passado. Diversos movimentos acadêmico-profissionais orientados por diferentes matrizes teóricas foram compondo o cenário nacional das faculdades de Educação Física. Os debates sobre o papel da Educação

---

<sup>5</sup>O Estado Novo o qual refere-se o estudo de Melo, desobrigava-se da responsabilidade de gerir a Educação brasileira às camadas mais pobres, assumindo um papel subsidiário na manutenção do ensino. Explicitava um dualismo educacional, onde a Educação dos ricos era privilegiada em detrimento dos pobres que eram estimulados a procurarem cursos profissionalizantes. Fixava através das leis a divisão de classes.

Física na sociedade brasileira contribuíram inegavelmente para a elaboração da Resolução 03/87<sup>6</sup>, do CFE, documento este que reestruturou os currículos e criou a possibilidade de um novo olhar sobre a formação do professor de Educação Física, mas tinham como interesse final, a prática profissional do licenciado e o bacharelado.

Além deste autor, vários autores analisam a construção da Educação Física no país<sup>7</sup>. Quando falamos da Educação Física enquanto área do conhecimento humano e, quando nos referimos à formação do professor, não estamos fazendo uma divisão entre as outras áreas do saber, nem tão pouco afastando a formação do professor de Educação Física da formação de qualquer outro professor. A problemática que está em questão refere-se à própria história da Educação com seus avanços e retrocessos.

Falar da história da Educação Física no Brasil é falar das influências sobre a corporalidade do homem brasileiro. Corporalidade esta que foi influenciada em um dos momentos de crise e de transformação estrutural da sociedade capitalista – a industrialização. Neste momento, os ideais de corpo saudável, as idéias de eugenia e a necessidade de corpos moralmente sãos (exigências da burguesia), houve uma grande e crescente influência da medicina higienista na Educação e, conseqüentemente, na Educação Física.

A corporalidade do ser humano está vinculada à relação que intrinsecamente é estabelecida entre o corpo e a linguagem<sup>8</sup> que é manifestada por este corpo, que a carrega e a materializa nas relações interpessoais, portanto, nas relações sociais. Ao longo da história humana e do desenvolvimento das diversas culturas, o corpo tornou-se o depositário da responsabilidade na construção e transformação das relações estabelecidas entre os indivíduos, a sociedade e o mundo. A história da Educação Física brasileira também fala sobre o corpo, sobre sua imagem construída e desenvolvida nas mãos de quem sempre manteve o “poder” – poder sobre a cultura, a economia, a Educação, a produção e o trabalho.

No contexto da elaboração das idéias sobre a corporalidade identificamos formas de pensar ou visões de mundo que interferiram na razão humana moderna, e algumas dessas formas de pensamento são concretizadas na apropriação das idéias sobre os corpos, tendo as mesmas influenciado fortemente a formação do professor de Educação Física. Entre elas, o

<sup>6</sup> Resolução 03/87 – Reestrutura os cursos de formação em Educação Física.

<sup>7</sup> Borges (1998); Castellani Filho, L (1988); Coletivo de Autores (1992); Ghiraldelli, P(1988); Entre outros.

pensamento médico-higienista explicitado pelo apelo à saúde dos corpos proveniente da prática de atividades físicas que resgataria não somente o corpo débil como também iria livrá-lo de hábitos destruidores da moral e dos valores da sociedade tradicional (Costa, 1983; Ariès, 1981; Donzelot, 1980 e; Machado, 1978); as influências da ideologia e das práticas militares que objetivavam o recrutamento de cidadãos-soldados fortes e robustos que pudessem estar disponíveis para defender a pátria a qualquer momento (Melo, 1996; Castellani Filho, 1989); e, pelo pensamento tecnicista (teoria do capital humano) um dos porta-vozes do modelo da aptidão física, que ao enfatizar o condicionamento físico e o fortalecimento das valências físicas do corpo, objetivava a competição e os resultados positivos em testes padronizados para um determinado perfil de corpo. Este pensamento destoa de uma perspectiva mais humana, de valorização do meio social e cultural onde vive o aluno e o atleta (Castellani Filho, 1989; Palafox, G.1996).

O modelo de formação pautado na aptidão física foi um dos que mais interferiu na formação do professor de Educação Física, porém, o início da Educação Física em Goiás foi influenciado pelas idéias e práticas militares presentes na política daquele período, que contribuiu para sua criação.

## 1 – Educação Física em Goiás

Os primórdios da Educação Física em Goiás, enquanto institucionalização, deu-se no início da década de 60 do último século quando, segundo Lima (1992:115-116), o Governador Mauro Borges, em mensagem encaminhada à assembléia legislativa, em 1961, afirmava a importância da Educação Física e a necessidade da organização de práticas esportivas para a população.

O governante estaria disposto a criar as condições para o desenvolvimento da Educação Física, tendo o esporte como fator indispensável não somente para os profissionais ou clubes de pessoas abastadas, mas prometia também, levar a cultura física e os prazeres da prática esportiva às grandes massas da população.

---

<sup>8</sup> Para o Coletivo de Autores (1994:39) “É linguagem um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças. Com as mãos os surdos se comunicam pela linguagem gestual.”

Propunha construir praças de esportes populares providas de todas as instalações modernas, com piscinas, quadras de tênis, vôlei, basquete e campo de futebol, para uso de qualquer cidadão, onde em cada praça haveria um técnico em Educação Física para orientar a juventude nos modernos padrões da cultura física. Seria excesso de utopia?

Após a criação das praças de esportes nos bairros, foi criada a FEE – Fundação Estadual de Esportes através da Lei n.º 3645, de 12/10/1961, publicada no Diário Oficial de Goiás em 24/11/1961. Para ocupar essas praças era necessário um número maior de professores de Educação Física, o que para a realidade do Estado não era possível, por não haver uma escola para formar tantos professores. Foi a partir desta constatação que foi criada a ESEFEGO – Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás, em 22/10/1962, instalada no local onde funcionava a praça de esportes do bairro de Vila Nova. Assim iniciava-se oficialmente, o processo de formação de professores de Educação Física no Estado de Goiás (Lima, 1992:119).

Para Lima (1997:469), a formação militar do dirigente político influenciou bastante a organização das instituições responsáveis pela política esportiva do estado.

Além da influência militar e médico-higienista na origem da ESEFEGO – e quando falamos dessas influências, estamos nos reportando ao arcabouço ideológico desses segmentos – também estava presente o modelo esportivista que era um dos pontos fortes dentro da tendência tecnicista<sup>9</sup> na Educação Física.

Eram objetivos para compor o perfil do professor de Educação Física em sua formação os ideais dos atletas e das equipes esportivas fundadas no princípio da competição, além de ser um dos responsáveis pela formação moral da população. A formação do professor tinha como prerrogativa a aptidão física para criar treinadores de seleções de talentos para o Estado e País. Esse era o começo possível da Educação Física em Goiás. Percebe-se os limites das condições sociais, políticas e principalmente históricas, no entendimento de que estava se iniciando um processo.

---

<sup>9</sup> O modelo tecnicista refere-se às concepções filosóficas de Educação que se caracterizam 1) por embasar-se na teoria do capital humano; 2) projeta a organização escolar à linha produtiva fabril (capitalista/linha de produção fordista-taylorista); 3) profissionalização destituída de formação humanística – técnica (eficácia = produtividade) ≠ conhecimento (processo, construção).

Ao pensar a formação do professor de Educação Física em Goiás, não podemos desconsiderar as influências até aqui citadas, mas questionar e contextualizar a formação do professor através das práticas curriculares das instituições formadoras.

Se cada momento histórico traz consigo as condições possíveis e concretas para a crítica, a reflexão e a ruptura, então, não há como estabelecer prazos para a superação e concretização de novas idéias, mas sim, compreender que as condições históricas disponibilizadas no cotidiano sócio-político, cultural e econômico da sociedade e, por consequência, dos cursos determinarão as transformações. No processo de formação do professor de Educação Física, é desejável a compreensão das dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas como elementos presentes nos diversos espaços educativos.

Romper com as estruturas estabelecidas historicamente não é nada fácil e os acontecimentos não se dão de forma imediata, pelo contrário, são processuais e vão constituindo novos entendimentos sempre se confrontando com as idéias e pensamentos que lutam por espaços e poder. Há dificuldades naturais ao implementar mudanças nas ações pedagógicas, que provém do confronto dos referenciais teóricos que sustentam cada visão de mundo.

O modelo dominante nos cursos de formação de professores em Educação Física até 1987 estava voltado para uma perspectiva que evidenciava o valor da técnica e da repetição de movimentos para a formação de atletas e atendimento do mercado de trabalho. A fundamentação teórico-filosófica orientava-se pela concepção médica ou biológica do corpo, onde sustentava o modelo da aptidão física e, o professor de Educação Física era considerado como um treinador de atletas ou técnico de equipes, o que muitas vezes descaracterizava sua função de professor/educador, haja visto, não terem em sua maioria, uma formação teórica e profissional, conforme Moura (1995).

### 1.1 – O primeiro projeto de criação do curso na UFG

A UFG, como instituição de Ensino Superior, mantinha a Divisão de Educação Física (DEF/UFG), departamento que congregava os professores que lecionavam a disciplina Educação Física para os alunos dos diferentes cursos da instituição. Em março de 1980, a DEF/UFG encaminha à Pro-Reitoria de Graduação um projeto sobre a criação do curso de

Educação Física na UFG. Este foi iniciado em março de 1980, através do Ofício 012/80 que apresentava as seguintes justificativas para a criação do curso: 1) que a maioria dos municípios goianos não possuíam professores de Educação Física com Licenciatura Plena; 2) o aumento de escolas de iniciação esportiva em Goiânia e no interior com o conseqüente aumento da procura de professores de Educação Física; 3) que a Esfego não conseguia atender à demanda do mercado e; 4) que o governo federal iria implantar até 1986, no Estado de Goiás, vários módulos esportivos que iriam absorver um grande contingente de professores de Educação Física.

Este projeto apresentava como regimento alguns elementos orientadores da estrutura do curso, desde questões administrativas até a dinâmica curricular. Quanto ao ingresso ao curso o projeto apontava que:

Art.116<sup>4</sup>- As inscrições nas disciplinas que visam o diploma de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos pelo CEFD<sup>10</sup> ficam condicionadas:

- 1- À aprovação nos testes de Aptidão Física, onde será constatado, além das condições satisfatórias de saúde, a suficiente coordenação motora e resistência cardio-vascular; será exigida, também uma prova de natação que comprove segurança na água;
- 2- Às provas psicológicas de personalidade;
- 3- À apresentação de documento que prove o candidato, estar assegurado contra acidentes ocorridos em aula;
- 4- Ao atendimento das disciplinas pré e co-requisitadas conforme anexo II;
- 5- À existência de vaga.<sup>11</sup>

O teste de aptidão física para o ingresso nos cursos, eram uma forma de discriminar e selecionar os mais preparados fisicamente, fator que destoava do objetivo de formar o professor, e aproxima-se da idéia da formação de atletas ou competidores.

No tocante ao currículo, a primeira característica perceptível no projeto inicial de criação do curso refere-se à divisão do currículo em duas partes: uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. A divisão curricular, baseada na questão de gênero, era uma prática comum nos cursos de Educação Física orientados pelo modelo tradicionalmente dominante da aptidão física, pois estabelecia diferentes competências físicas ou corporais entre homens e mulheres.

Numa pesquisa sobre gênero, nas aulas de Educação Física na Cidade de Belo Horizonte (MG), Sousa (1997:38) diz:

<sup>10</sup> CEFD – Coordenação de Educação Física e Desportos.

<sup>11</sup> Projeto de criação do curso de Educação Física n. 002874/1980, pg. 43.

A história mostra que a Educação Física, alimentada e modernizada ao longo do tempo por um conjunto de ideologias fundadas, principalmente no Positivismo, no Liberalismo, no Catolicismo e no Capitalismo, reproduz e reforça a hierarquia dos sexos, com dominação masculina, presente no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Os dados evidenciam que as mudanças, manhosamente delineadas no grau dessa hierarquia, constituem transformações fecundas. Ao contrário, atrás do discurso da igualdade entre homens e mulheres, esconde-se a manutenção da hierarquia expressa nos gestos masculinos e femininos. Também sob o discurso da igualdade, o esporte é orientado por valores e normas masculinas dominantes.

No projeto inicial de criação do curso na UFG em 1980, a discriminação entre os sexos continuava negando acesso a diversos saberes de natureza prática dentro da especificidade da Educação Física, tanto para as mulheres, quanto para os homens, porém, privilegiando-se a dominação ideológica masculina.

Os dados contidos na proposta inicial de criação do curso na UFG, em nada modificava a forma como até naquele momento, configurava o processo de formação de professores em Educação Física. Pelo contrário, possivelmente seria apenas mais uma escola de formação no Estado de Goiás, orientada pelo modelo da aptidão física.

Apesar de não estar expresso, encontramos subentendido que o curso estaria vinculado ao campo da saúde, como a maioria dos cursos espalhados pelo país naquele momento.

A criação do curso não foi aprovada pela Universidade, naquele momento, alegando motivos de ausência de estrutura física (equipamentos, instalações, entre outras) da instituição, conforme resposta à Portaria<sup>12</sup> 390/80-PRG/UFG.

## 1.2 – Em busca de um novo modelo

O palco das lutas por mudanças na Educação Física, pela afirmação coletiva da necessidade de revisão e alteração do paradigma da profissão e, conseqüentemente, no processo de formação, se confunde com os acontecimentos do processo de embates sociais pela democracia em nosso país. Diversos encontros de professores e estudantes de Educação Física, ocorridos desde o fim da década de 70, apontavam para a necessidade de mudança no paradigma de formação, a fim de atender as novas demandas da sociedade brasileira. O

paradigma que orientava a formação do professor de Educação Física desde 1969<sup>13</sup> era considerado defasado para os novos entendimentos e interesses que surgiram na área.

A partir dos seminários realizados em 1979 (RJ), 1981 (SC) e 1982 (PR), para discutir e avaliar a área, diversas questões específicas no campo de formação de professores foram analisadas e, posteriormente consolidadas através da Resolução 03/1987 e do Parecer 215/1987, ambos do CFE.

Castellani Filho (1998:65) apresenta o perfil das teorias na Educação Física quando se refere às concepções pedagógicas. Entre essas teorias o autor considera duas mais influentes por apresentarem eixos diferentes: a primeira centra sua ação pedagógica no eixo paradigmático da aptidão física e, a outra, chamada crítico-superadora, por situar-se entre as teorias críticas da Educação, tem a concepção histórico-social como ponto de partida e defende a diretividade pedagógica.

O autor se refere detalhadamente ao modelo crítico-superador para a Educação Física e, conseqüentemente, para a formação do professor, vinculando-o aos conhecimentos produzidos e acumulados pelo homem, referente à cultura corporal dos movimentos (os esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, os jogos, entre outros), a um projeto político-pedagógico que abarque elementos sociais, culturais e econômicos relacionados com a Educação Física existente no país, especialmente, dentro da escola, considerando a escola, não como o único, mas como um dos espaços privilegiados para a formação de cidadãos conscientes e críticos de sua situação real de vida e de suas potencialidades para a transformação de seu cotidiano.

Quanto ao modelo da aptidão física, Castellani Filho (1998:42) afirma,

...ainda hoje, os especialistas em Educação Física são informados – e formados – sobre o rol de conhecimentos orientadores de suas práticas. Se é a aptidão física que a justifica na escola, é o conhecimento que possa vir garantir a sua consecução que, privilegiadamente – não exclusivamente – vem ocupando lugar no processo de formação profissional, porque o que vem orientando a formação de seus especialistas nos mais de uma centena de centros de ensino superior dispersos pelo país, é a visão hegemônica de uma Educação Física que fundamenta sua prática na ótica do eixo paradigmático tão enfaticamente aqui mencionado, vinculando-a a caracteres inerentes à – que entende ser sua – função higiênica e eugênica, acoplada à idéia do rendimento físico/esportivo...

<sup>12</sup> A Portaria n.º 390, de 21/03/1980 solicitou aos professores José Salum, Alberto José Centeno, Murilo Santana e Floracy Amaral Rebouças, que estudassem o processo de estruturação do curso de Educação Física e Desportos na UFG.

<sup>13</sup> Resolução 69/69 CFE, regulamentou os currículos dos cursos de Educação Física até a Resolução 03/1987.

Nesse confronto, buscar um novo modelo é desejar uma nova ordem que estabeleça marcos teóricos que venham a sustentar não somente os anseios de uma categoria profissional que começava a se organizar sistematicamente não somente em torno do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte<sup>14</sup>, mas também no âmbito dos movimentos sociais. Uma nova ordem que possa ressignificar os saberes do senso comum, resistentes no interior das relações sociais, acostumada ou habituada a ver e conceber o professor de Educação Física apenas como o atleta de bom porte físico, de corpo “sarado”, da geração saúde através da “malhação”, enfim, um profissional que lida somente com o corpo, e por isso, não pensa, não realiza tarefas ou funções de caráter intelectual/cognitivo. Não se pode desconsiderar que ter um corpo saudável, com boa aparência não possa fazer parte dos objetivos das práticas corporais na Educação Física. O que precisa ser agregado a esta questão, está ligado à função que o professor exerce ou pode exercer no papel de educador comprometido com a transformação, seja em dimensões micro-sociais ou macro-sociais.

As mudanças na estrutura dos currículos de formação presentes na Resolução 03/87 e do Parecer 215/87, editadas pelo CFE, deram-se em razão das discussões e debates promovidos pelos estudiosos/intelectuais da área de Educação Física desde o final da década de 70, como mostra o início do texto do Parecer 215/87, onde faz referência às discussões ocorridas entre os profissionais da área, em torno da luta por mudanças curriculares desde 1978. Porém, estes documentos não superam a visão da Educação Física para o atendimento ao mercado, mesmo num processo de “democratização”.

Esses documentos indicaram possíveis saídas para o estado de insatisfação pelo qual passavam professores e estudantes de Educação Física. A Resolução fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física e o Parecer, da reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo.

---

<sup>14</sup> O CBCE, foi fundado em 1978, período em que a Educação Física vivia um processo de ebulição e contestação, movidos pela insatisfação de diversos professores espalhados pelo país. É considerado como a maior instância da Educação Física, onde são socializados os conhecimentos, pesquisas e diversas experiências produzidas pelos profissionais da área no país. Além de reunir características específicas da Educação Física e Esportes, é também espaço político, pois trata também das questões inerentes à Educação, em especial às políticas públicas e diversos outros temas da atualidade que mantém vínculos com a Educação Física.

Através desses documentos são percebidos outros direcionamentos na reestruturação dos currículos dos cursos de Educação Física no Brasil. A grande contribuição que esta legislação parece ter oferecido para a área, foi a abertura para que as escolas de formação pudessem reorganizar seus currículos e redirecionar a formação profissional que fosse mais próxima de seus contextos sociais, culturais e políticos, muito embora, posteriormente, tenha sido convocada a comunidade acadêmico-profissional para reavaliar as diretrizes curriculares.

As mudanças mais significativas da Resolução 03/87 em relação à última que vigorava (69/69), estão no estabelecimento da formação como licenciatura plena voltada para o ensino regular escolar, e o bacharelado, que estava atrelado a uma atuação no campo da Educação não-formal, mais voltada para a pesquisa e para a delimitação de um campo profissional específico da Educação Física.

Para Mendes (1997:174), isto configura um processo de continuidade com o documento anterior. Outra questão trazida pela 03/87 está na abrangência e na ampliação do campo de atuação do professor de Educação Física. Este estaria nas escolas de 1º, 2º e 3º graus e na Educação não-formal como academias, clubes, condomínios etc. Mas isto deu-se dentro de uma visão de fragmentação da formação, ou se formava o licenciado para atuar na escola (Educação formal) ou se formava o bacharel para atuar nos campos da Educação não-formal. Esse entendimento merece ser discutido dentro dos cursos de formação para situar a Educação Física no contexto histórico, social e cultural brasileiro.

Uma outra contribuição foi a ampliação da duração e carga horária dos cursos, que deveriam ter 1.800 hora/aula e com a criação do curso, no mínimo 2.880 hora/aula. Na classificação das matérias, a Resolução 69/69 fundamentava-se no caráter biológico tanto para as disciplinas didáticas como para as de caráter gímnico desportivas, dentro do modelo da aptidão física.

Porém, a Resolução 03/87, demonstrou uma preocupação com a formação geral (conhecimento do homem, da sociedade, filosófico e técnico), do aprofundamento dos conhecimentos e do estímulo do aluno para a continuação dos estudos na pós-graduação, elemento ausente na resolução anterior. Através desse campo fecundo para transformações e mudanças na ordem estabelecida, a formação de professores tornou-se um espaço de ricas possibilidades para a construção de visões de mundo diferenciadas.

De um lado, a Resolução 03/87 fala em desenvolver entre os acadêmicos, atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas, bem como de prover o aprofundamento de conhecimento em áreas de interesse, estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo, com ênfase na auto-realização pessoal e profissional. De outro lado, torna-se necessário compreender os objetivos da resolução para que os cursos possam desenvolver junto aos estudantes um entendimento acerca de uma Educação Física vinculada a um projeto político-pedagógico – que pode contribuir para libertar os homens da ignorância, emancipá-los de uma dependência cultural hegemônica e transformar homens alienados e explorados em cidadãos livres, críticos e autônomos, não coisificados ou contribuir com uma visão de mundo onde a Educação não se preocupa com tais horizontes para o ser humano, não manifesta compromisso para com a realidade da escola, mas com interesses pessoais e/ou de pequenos grupos sociais que dominam os espaços da cultura, da produção, da política e da Educação.

### 1.3 – O Curso de Educação Física/UFG

Formar o professor de Educação Física em Goiás a partir do final da década de 80 e início da década de 90 era um desafio, primeiro, porque qualquer possibilidade de mudança ou transformação, em áreas ou nível de poder, ressuscita o pensamento tradicional e conservador daqueles que não estão dispostos a aceitar mudanças, não sendo diferente no curso de Educação Física da UFG.

Os dados aqui apresentados são oriundos dos documentos presentes no processo de criação do curso de Educação Física na UFG. O processo inicia-se por um estudo preliminar realizado por uma comissão de professores, tendo em vista a elaboração e análise do projeto de criação do curso em 1987, terminando com a aprovação e criação do mesmo em 1988 e o início de seu funcionamento em 1989.

O projeto de criação, segundo a comissão de estudos (1987:132), sugeria emergencialmente, a necessidade de mudanças no perfil dos profissionais da área, ao dizer que:

Estudiosos das mais distintas facções epistemológicas têm dedicado grande esforço no sentido de redimensionar a Educação Física dentro do atual quadro sócio-político-econômico. Este movimento histórico, acelerado a partir dos anos 80, não pode ser ignorado. Ele existe e como tal representa um momento no processo de luta entre os

pares da Educação Física. Em 1974 o Governo Geisel divulgou o 2.º Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) que cobria o período entre 1975 e 1979, o qual incentivava o crescimento acelerado, aumento de oportunidade de emprego, o controle gradativo da inflação, o relativo equilíbrio do balanço de pagamentos, e melhoria da distribuição de renda e a conservação da estabilidade social política. Neste clima sócio-político-econômico a comunidade acadêmica da Educação Física iniciou as discussões sobre a possibilidade de mudanças no perfil dos profissionais da área e reestruturação Curricular dos Cursos de Graduação.

Segundo esta comissão, alguns elementos constituintes do cotidiano profissional e do espaço de formação justificavam a necessidade da criação de um novo curso de licenciatura em Educação Física em Goiás. Afirmavam que a formação superior e os serviços que vinham sendo prestados pelos profissionais da área estava longe de satisfazer os anseios e necessidades da população brasileira e, da ocupação indiscriminada de pessoas não qualificadas nas academias. Isto vinha não apenas negando o saber sistematizado, adquirido e acumulado por toda a história do homem, mas, principalmente, colocando em risco a própria vida daqueles que eram submetidos às atividades físicas desenvolvidas por tais pseudo-professores.

A comissão ainda situava a Educação Física dentro do cenário nacional da Educação brasileira ao dizer que:

a crise que atualmente ocorre no campo da Educação Física passa, necessariamente, por toda a Educação brasileira e, obviamente, decorre de toda uma conjuntura caótica em que se acha o Brasil. Todavia, esta realidade não nos assusta, pelo contrário, a cada dia percebemos o quanto a sociedade se organiza e se mobiliza em busca de assumir o comando político e institucional da Nação rumo a uma nova perspectiva social. Na nossa área não é diferente e, por toda parte, presenciamos os debates, as conferências e os congressos da categoria profissional, sempre indicando e exigindo as mudanças e os caminhos para tal. A resposta disso pode ser constatada no próprio exemplo dado recentemente pelo CFE, que através da Resolução 03/87 acata as "novas" propostas emergidas destas lutas: rompimento da prática do autoritarismo militar parasitado na prática educativa, com nova reorientação curricular para as escolas formadoras.<sup>15</sup>

Nesta argumentação é percebida a relevância da Resolução 03/87 (CFE) como resultado da movimentação da categoria de profissionais da Educação Física na busca por mudanças. Informam, ainda, sobre as diretrizes básicas do CFE como sendo necessárias para a nova composição curricular que eram:

- o conhecimento do homem, entendido como um conjunto de conhecimentos inerentes ao ser humano em seu ciclo vital, amparado pelos seus aspectos biológicos e psicológicos, e das interações destas com o meio sócio-cultural;

<sup>15</sup> Projeto n. 23070.006104/87-70, de criação do curso de Educação Física. pg. 108.

- o conhecimento da sociedade, compreendida a sociedade em seus aspectos institucionais, organizados para o pleno desenvolvimento dos indivíduos em Educação e sociedade, com preocupação central, a sociedade brasileira;
- o conhecimento filosófico, compreendido como produto da reflexão sobre a realidade a nível da práxis cotidiana, em sua expressão histórica, política e econômica, na relação teoria e prática intrínseca da ciência e destas em relação com o homem, com a sociedade e com a técnica;
- o conhecimento da técnica, compreendida como um conjunto de conhecimentos de natureza técnica específica da área do conhecimento, que propicie as aplicações derivadas dos conteúdos destes com a eficiência e com a capacidade de se auto-transformar.<sup>16</sup>

Um dos principais avanços na proposta de criação do curso refere-se ao fato da vinculação do mesmo com a Faculdade de Educação da UFG. A comissão apresenta um argumento que, ao nosso ver, estabelece um marco nesta questão: *...o profissional de Educação Física é antes de mais nada um educador.*<sup>17</sup> Isso indica que o curso poderia estar ligado ao departamento das ciências biológicas ou ao campo da saúde como esteve durante toda sua história, mas foi a área da Educação que redefiniria a orientação teórico-filosófica do curso, objetivando um distanciamento do modelo tradicionalmente ligado à saúde.

No que se refere aos princípios para a implantação do curso, a comissão de estudos indicou três orientações para a implantação do curso referentes à estrutura, à composição dos conteúdos e ao apoio institucional.

#### Da Estrutura:

1. O Curso de Graduação em Educação Física (Licenciatura) deverá ser um departamento da Faculdade de Educação, funcionando com duas coordenações:

- Coordenação do Curso de Graduação em Educação Física.
- Prática desportiva (oferecida a todos os universitários).

Para as áreas de aprofundamento, será constituída uma comissão especial composta de representantes das disciplinas pedagógicas, técnico-desportivas, biológicas e o chefe do Departamento de Educação Física, que dará orientações necessárias às respectivas áreas.<sup>18</sup>

A proposta tinha suas preocupações pedagógicas centradas, principalmente, no atendimento da escola pública, assim era imperativo que o currículo estivesse comprometido com as classes sociais que freqüentavam esta escola. Para isto, duas questões deveriam ser consideradas quando da composição dos conteúdos. A primeira, que fossem realizados seminários com os segmentos diretamente envolvidos com a área, como as

<sup>16</sup> Idem, pg. 108.

<sup>17</sup> Idem, pg. 167.

<sup>18</sup> Idem, pg. 112.

APEFs, (Associação de professores de Educação Física) DCE (Diretório Central Estudantil), Coordenação Municipal de Educação Física, Delegacias Regionais de Ensino, Centro Acadêmico da Esefego e a própria Esefego. A formação não se restringia apenas para o atendimento da escola, por isso, fazia-se necessário consultar as academias de ginástica, clubes, federações desportivas e ligas. A segunda, tratava da formação do generalista, ressaltando que as disciplinas e seus conteúdos deveriam estar em equilíbrio – conhecimento do homem e da sociedade, conhecimento de cunho pedagógico e conhecimento de cunho técnico e desportivo – para a busca do conhecimento mais geral da Educação e do ensino<sup>19</sup>.

Quanto ao apoio institucional, propunha como

condição fundamental para o bom andamento do curso que a Universidade acredite e busque todas as formas de concretização da proposta, seja ela em que nível for, para que não se crie mais uma peça parasitada em sua constituição física. Isto posto, (e feito) acreditamos estar criando um curso vinculado aos desejos da sociedade, legítimo e acima de tudo coerente com os nossos objetivos maiores.<sup>20</sup>

A comissão responsável pelo estudo para a criação do curso, justificou<sup>21</sup> a opção pela licenciatura, ao se referir a um membro da comissão que teria participado de reuniões junto à Secretaria de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação (SEED/MEC) com representantes de todas as escolas de graduação em Educação Física do país, onde ficou constatado que os poucos cursos que tinham o bacharelado passavam por diversos problemas e não estavam satisfazendo os anseios da comunidade universitária. Portanto, a discussão sobre o bacharelado ficaria suspensa para ser posteriormente estudada.

Na primeira consideração, está presente um entendimento que se refere à caracterização profissional do professor de Educação Física, e mais ainda, na identificação de sua função dentro de seu espaço de trabalho, que aponta para aquilo que concebemos sobre a função do professor de Educação Física na sociedade, seja qual for sua área de intervenção profissional – deve ser reconhecido como *educador*. Na segunda, afirmam a opção pela licenciatura em detrimento do bacharelato, justificando uma série de problemas nos cursos que tinham optado pelo bacharelato.

Quanto à composição curricular, propunha-se que o mesmo fosse constituído de dois momentos: o primeiro, com disciplinas de formação geral e, o segundo, com três áreas de

<sup>19</sup> Idem, pg. 112.

<sup>20</sup> Idem, pg. 112-3.

<sup>21</sup> Idem, pg. 114.

aprofundamento de conhecimentos, onde o aluno faria uma opção. Essa determinação tinha sua fundamentação no Art. 3.º, da Resolução 03/87 – CFE. De acordo com a mudança de regime de crédito para seriado nos cursos da UFG, a matrícula nas disciplinas deveriam ser realizadas anualmente, com isso abandonava-se a idéia de créditos, seguindo as diretrizes que a Universidade assumia naquele momento em todas as suas unidades.

Em contraposição ao proposto no primeiro projeto de criação do curso em 1980, esta nova proposta apresentava um currículo único, abolindo a separação de disciplinas por sexo ao estabelecer turmas mistas, garantindo assim, acesso de todos às disciplinas e, oferecendo uma formação mais coerente com as propostas de mudanças que aconteciam naquele momento.

Ao se falar do ingresso ao curso, um ponto se destaca quanto ao rompimento com a prática vigente – a extinção do exame de aptidão física na FEF/UFG. Acreditamos que essa foi uma das principais modificações realizadas para a compreensão de um processo de ruptura que nascia naquele momento. Essa determinação afastou a idéia de um curso de Educação Física voltado para a formação de atletas ou que tivesse como preocupação central a capacidade esportiva ou de execução de determinados movimentos para formar o professor. Ao eliminar o exame físico do processo seletivo do vestibular, desvinculava-se da relação histórica e cultural que Educação Física teve com a área da saúde, ao mesmo tempo em que ficou ligado à Faculdade de Educação/UFG até a reformulação curricular de 1995, quando o curso assumiu sua independência com a criação da FEF/UFG.

O perfil<sup>22</sup> do profissional a ser formado, segundo a referida comissão, é o de um educador que dominasse os conteúdos fundamentais e metodológicos da área e que fosse capaz de transmiti-los; que compreendesse a escola enquanto realidade concreta-histórica que traz as determinações da sociedade, sendo considerada como espaço objetivo de sua práxis; que compreendesse o trabalho com sua dimensão social e emancipadora; e que fosse capaz de criar e recriar, na especificidade de sua práxis educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo à transformação da sociedade.

Nesta proposição, pode-se perceber consideráveis modificações na forma de conceber o professor de Educação Física diferente daquele que até então se tinha como referencial na própria sociedade. O entendimento do professor de Educação Física enquanto

---

<sup>22</sup> Idem, pg. 148.

educador, avança para um novo conceito, uma nova perspectiva de intervenção. Enquanto que até então, o papel atribuído a este professor era a de um atleta-treinador, um instrutor.

Em virtude de condições temporais em que nossa pesquisa esteve situada, não foi possível abordar acadêmicos que tivessem ingressado a partir das alterações de 1995. Os sujeitos que temos participaram parcialmente das mudanças, devido a estarem matriculados no curso quando as mudanças começaram a vigorar. Entretanto, metade dos professores estiveram presentes durante todo o processo até serem feitas as alterações.

As alterações curriculares realizadas após a implantação do curso de licenciatura plena em Educação Física, referem-se às Resoluções 300/90 e 393/95. A primeira produziu duas modificações: uma que redefine o objeto de estudo fundamental do curso:

O Curso de licenciatura em Educação Física tem como base fundamental o estudo da Motricidade Humana, dentro da perspectiva da formação humanista e de seu desenvolvimento técnico (formação geral) e no aprofundamento de conhecimento de natureza teórico prático – formação específica. (Art. 3.º, Resolução 300/90 – CCEP/UFG).

A inserção do conceito Motricidade Humana possibilitou a definição de um campo de estudo, que amplia o entendimento de movimento corporal, para todo e qualquer tipo de movimento corporal que seja produzido e acumulado na história pelo homem e que se desenvolva social e culturalmente. O conceito de motricidade traz sentido e significado ao movimento corporal, aproximando o ser humano da conscientização de sua identidade e de seu papel ativo na transformação do mundo que o rodeia.

A segunda modificação é o acréscimo do art. 4.º, que trata da monografia e da defesa junto à banca de professores:

Fica estabelecido como exigência de Integralização Curricular uma monografia final, sob o acompanhamento de um orientador.

Parágrafo Único – O aluno defenderá sua monografia de conclusão de curso perante um banca constituída por três professores designados pelo núcleo de aprofundamento. (Art. 4.º, Resolução 300/90 – CCEP/UFG)

A produção de uma monografia como exigência de um trabalho final garantiria, ao acadêmico, o acesso à produção, organização ou sistematização de conhecimentos da área, possibilitando o enriquecimento na produção de saberes específicos no curso, e ao mesmo tempo, garantindo a expansão dos estudos nas áreas de aprofundamento.

Entre a Resolução 300/90 e a 393/95 (CCEP/UFG) percebem-se alterações mais significativas do ponto de vista da estrutura curricular. O artigo 2º alínea c, que trata das competências que o acadêmico deveria ter ao terminar o curso, diz: *Compreender o trabalho como dimensão social e emancipadora, e ser capaz de criar e recriar na especificidade de sua práxis educativas novos conhecimentos e aplicá-los rumo à transformação da sociedade.*

Nesta alínea, o termo “emancipadora” foi substituído por “cultural e pedagógica”, possivelmente, para agregar o caráter emancipador intrínseco ao trabalho pedagógico como condição *sine qua non* para as transformações sociais das relações humanas.

Com esta mudança, percebe-se presente, um ponto central de um novo perfil profissional ou de um novo entendimento quanto às competências profissionais que se pretendem oferecer ao futuro professor. A compreensão do trabalho como dimensão social e pedagógica cria a expectativa de que, na prática profissional, o professor de Educação Física estaria buscando, dentro das especificidades de sua práxis, elementos dinamizadores para a transformação das pequenas relações dentro da escola e posterior a isso, as relações macro-sociais. Porém, não pode-se excluir as situações onde o trabalho ainda aliena e explora o ser humano. Dar as condições para a emancipação da consciência humana através do trabalho denuncia inevitavelmente, a situação contrária real e contextual.

Em segundo lugar, o Art. 5.º, da Resolução 393/95 (CCEP/UFG), alterou o mínimo de horas de curso, de 3.110 para 3.444 horas. As alterações de carga horária foram observadas nas disciplinas em geral. (Anexo II). Por outro lado, criou-se as disciplinas: *Ritmo e Movimento Criativo, Filosofia e História das Atividades Corporais, Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo e Oficina Experimental*. Com essas ações, possivelmente estabeleceu-se o preenchimento de algumas lacunas existentes no currículo no decorrer da existência do curso.

A disciplina Filosofia e História das Atividades Corporais, segundo dados da ementa, pretende instrumentalizar o acadêmico, no sentido de dar-lhe acesso aos saberes das principais correntes filosóficas ligadas e correlacionadas ao conceito de corporalidade e atividades corporais, propõe-se, também, oportunizar ao aluno acesso à interpretação dos conhecimentos sobre a história da Educação Física brasileira e suas vinculações com os conceitos de ideologia, dominação e dependência cultural, e ainda, as concepções filosóficas provenientes do idealismo e do materialismo histórico.

Pela ementa da disciplina Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo, é contemplado um campo de estudos dentro da FEF/UFG. Esta disciplina introduz o acadêmico aos diversos conceitos sobre o treinamento e seus objetivos, meios, tarefas básicas e o próprio conteúdo. Instrumentaliza-os com os processos de treinamento e sua interdependência com as capacidades físicas como força, velocidade, flexibilidade, resistência cardiorespiratória, bem como nos princípios gerais da preparação do atleta: intelectual, técnico, tático e psicológico.

Este campo não existia no currículo oficial antes da alteração de 1995, provavelmente, a direção e o coletivo do curso, entendeu a necessidade de ampliação do leque de experiências ao acadêmico, no sentido de instrumentalizá-lo de conhecimentos básicos para atuação em um cenário não escolar, haja visto a compreensão que mesmo sua atuação dando-se fora da educação formal, sua função é ser educador.

A disciplina Ritmo e Movimento Criativo propõe uma instrumentalização do futuro professor com conhecimentos e princípios metodológicos, de grande relevância na fase da Educação infantil e fundamental. Os ritmos musicais, as danças de rodas, as expressões corporais possíveis de serem produzidas e reproduzidas são fundamentais para garantir à criança, que está em formação não somente intelectual, mas também física e motora, elementos culturais dos movimentos produzidos pelo homem na sua história e que tenham e façam sentido e significado para aqueles que os pratica.

As mudanças ocorridas no currículo, no que se refere às disciplinas, estão presentes no Anexo III, com suas respectivas cargas horárias e eixos de vinculação. As modificações presentes na Resolução 393/95 poderão<sup>23</sup> garantir uma formação mais próxima do perfil proposto pelo projeto político pedagógico da FEF/UFG<sup>24</sup>. No entanto, essa formação não depende somente das modificações na estrutura do currículo. Com um corpo docente articulado ou decidido a participar concretamente das mudanças no ato de suas ações

---

<sup>23</sup> Poderão, porque somente as turmas que ingressaram a partir do ano de 1996, estariam sendo contempladas integralmente com as modificações.

<sup>24</sup> Quando nos referirmos a Projeto/Proposta Político-Pedagógica da FEF/UFG, estamos nos reportando a um conjunto de princípios e valores que acompanham/orientam o curso desde sua criação, acima de tudo, através dos discursos de uma parcela do corpo docente e acadêmicos. Alguns documentos apontam os princípios que orientam o perfil do professor a ser formado como os objetivos para o licenciado na Resolução 393/95 (CCEP/UFG); as sugestões de diretrizes curriculares produzidas por um grupo de professores da FEF/UFG; e artigos como Rodrigues, 1998:47-58. Durante a investigação, não foi encontrado material específico sobre este projeto. De tal maneira, que quando nos referimos ao Projeto Político Pedagógico da FEF, estaremos falando mais do que está no discurso do corpo docente do que em documentos específicos sobre a PPP.

pedagógicas, as alterações curriculares poderão acontecer e contribuir com uma melhor formação do professor.

Mendes (1997:166-9) afirma que para se falar do conceito de reforma, paralelamente deve ser discutido o conceito de mudança, pois

para se analisar teoricamente qualquer reforma educacional, precisamos ficar atentos ao contexto histórico na qual ela ocorre, buscando captar os pontos de continuidade e descontinuidade presentes. Procurei demonstrar que ao estudarmos as reformas educacionais, devido à sua complexidade, não podemos partir de referenciais estáticos. As relações de forças travadas nas posições sociais devem ser explicitadas. Estarmos atentos aos mecanismos sociais, construídos social e historicamente, são pontos essenciais para se apoiar tais estudos. É preciso vê-los não de forma neutra e estática, mas sim em constante movimento, no qual a subjetividade das pessoas também tem grande peso. A idéia simplória de que, ocorrendo reforma, ocorrerá mudança, precisa ser superada. Não há essa linearidade.

No conteúdo do Parecer 776/97 do Conselho Nacional de Educação (CES), a Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física/CES, aponta que a Resolução 03/87 apresenta princípios norteadores e inovadores para a estruturação dos currículos, porém deixa lacunas para possíveis interpretações equivocadas de diversas naturezas, como divergências quanto à questão da carga horária, duração e composição de grades de disciplinas, entre outras. Em razão disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através desse Parecer 776/97, convocou a Câmara de Educação Superior (CES), para orientar o processo de reformulação dos currículos de graduação.

A referida Comissão convocou todas as IES e a comunidade acadêmico-profissional para apresentar propostas para as novas diretrizes curriculares e, iniciou seus trabalhos utilizando o seguinte argumento:

os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino.<sup>25</sup>

Os principais problemas apresentados pelos conselheiros da comissão para justificar o processo de reformulação curricular foram:

- apresentarem excessiva carga de disciplinas obrigatórias;
- determinarem tempo demasiadamente longo para realização e conclusão do curso;

<sup>25</sup> Parecer n.º. 776/97:1 – CSE/CNE

- não considerarem a dinâmica de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e mutável;
- revelarem-se incongruentes com as tendências contemporâneas de considerar o nível de graduação como etapa do processo de formação continuada.<sup>26</sup>

Neste sentido, a Comissão de Especialistas elaborou o documento: **Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física** e encaminhou-o, em 1999, ao Conselho Nacional de Educação, com a discussão da problemática causada pela liberdade de ação que a Resolução 03/87 outorgou às IES, apresentando sugestões para as devidas reformulações.

Os motivos apresentados pela Comissão baseiam-se na justificativa de que os cursos estariam abusando da “liberdade outorgada” e com isso, criando distorções na elaboração de seus currículos e na dinâmica dos cursos. Acreditamos que a Resolução 03/87 (CFE) e o Parecer 215/87 (CFE) cumpriram um papel fundamental na consolidação de diversos anseios da categoria dos professores de Educação Física, tendo em vista, uma considerável inovação nos currículos, inclusive pela abertura de uma perspectiva de rompimento com alguns conceitos norteadores do modelo tradicional. E ainda, pela possibilidade de estar contribuindo efetivamente na formação de um professor de Educação Física melhor e mais capacitado para enfrentar os novos e constantes desafios impostos à área educacional, na qual a Educação Física está inserida, e nos diversos espaços educativos de intervenção deste profissional.

Segundo os relatores do Parecer 776/97, as novas diretrizes curriculares<sup>27</sup> deveriam observar os seguintes princípios:

- assegurar a liberdade das Instituições de Ensino Superior (IES) na composição da carga horária para conclusão dos cursos e na especificação das unidades de estudo;
- incentivar uma sólida formação geral e permitir diferenciados tipos de aprofundamentos em um mesmo curso;
- indicar campos de estudos que comporão o currículo, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas;
- evitar o prolongamento desnecessário para a integralização do curso;
- estimular e aproveitar, como créditos acadêmicos, práticas de estudos independentes;
- encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as experiências profissionais julgadas relevantes para a área de formação;
- fortalecer a unidade teoria-prática, por meio de atividades planejadas e sistematizadas de pesquisa, estágios, monitorias e atividades de extensão;

<sup>26</sup> Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física (1999:6).

<sup>27</sup> Até o presente estudo, não foram editadas as novas diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física.

- prever orientações para avaliações periódicas objetivando informar docentes e discentes dos resultados das atividades de formação.<sup>28</sup>

Os resultados de um novo modelo para formação de professores, que se quer diferenciado, pode ser comprovado através do tipo de intervenção na realidade que o futuro professor irá manifestar, se com compromisso político com as diversas competências adquiridas na graduação e com os confrontos históricos da sociedade brasileira, entre eles, a própria Educação. Por isso, se o referencial teórico que sustenta a prática pedagógica dos professores interfere e/ou influencia a formação do acadêmico e futuro professor, podemos então por hipótese, acreditar que muitos egressos estarão utilizando como fundamentação de suas práticas profissionais, os mesmos referenciais teórico-metodológicos de seus mestres, ou seja, estarão mantendo as mesmas práticas de seus professores universitários.

Em se tratando de um conceito de currículo ampliado, inacabado ou em constante construção, haja vista não ser novidade, que se tratando de estudos curriculares, aquilo que se propõe oficialmente, nem sempre se concretiza integralmente, a prática da avaliação curricular deve fazer parte do cotidiano de qualquer instituição.

Nesta tensão que se estabelece entre o proposto e o alcançado, torna-se fundamental a construção de novos caminhos para uma reorganização de ideais e do trabalho pedagógico, tanto da parte do aluno que poderá apreender o conceito de professor enquanto um intelectual transformador, independente do local de atuação profissional – pois poderá estar cumprindo uma função de relevância para a transformação do indivíduo/sociedade/mundo – como também por parte da faculdade/corpo docente, que poderá manter uma atitude de constante revisão do currículo e das práticas educativas, de forma a não se prenderem a modismos metodológicos ou de conteúdos, mas considerar as demandas da sociedade e estabelecer conhecimentos e formas de intervenção apropriadas ao processo de emancipação do indivíduo/sociedade. Com isso, reforça-se o princípio de um currículo em constante construção.

Neste sentido desenvolvem-se a seguir, elementos que poderão contribuir para a compreensão do perfil profissional que acreditamos ser possível, se incluirmos a categoria intelectual dentro da perspectiva de formação do professor de Educação Física.

---

<sup>28</sup> Parecer 776/97:2-3. – CSE/CNE.

## CAPITULO II

### O PROFESSOR ENQUANTO UM INTELLECTUAL TRANSFORMADOR-ORGÂNICO NOS ESPAÇOS FORMATIVOS.

A temática sobre a categoria intelectual tem uma estreita relação com o tipo de intervenção que o professor desenvolve nos mais diversificados espaços de intervenção profissional – Educação formal e não-formal. Falar sobre intelectuais é falar sobre todos os homens, mas falar sobre intelectuais transformadores é olhar para aqueles que, apesar da complexidade que se apresenta a realidade do ser humano nos tempos atuais, esforçam-se em direção de novas sínteses e novas elaborações daquilo já construído pelo próprio homem. A complexidade de graus e níveis da função intelectual, pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização. Gramsci (1991:9) diz que:

...quanto mais extensa for a 'área' escolar e quanto mais numerosos forem os 'graus' 'verticais' da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas e na fabricação de instrumentos cada vez mais precisos para construir máquinas e instrumentos que construam máquinas, etc. O país que possui a melhor capacitação para construir instrumentos para os laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que fabriquem estes instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado, etc. Do mesmo modo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação; escolas e instituições de alta cultura são similares.

A aproximação que construímos entre a questão da intelectualidade e a formação de professores, vincula-se à idéia de que pode ser possível formar professores enquanto intelectuais que possam transformar e intervir na realidade concreta do indivíduo, tendo como ponto de partida as instituições formadoras de professores, mais precisamente, a proposta curricular e a práxis pedagógica do corpo docente de tais instituições.

Segundo Moreira (1995a) a tarefa de formar professores enquanto intelectuais transformadores é facilitada

...quando os/as professores/as que o/a formam norteiam suas práticas pelos mesmos princípios que desejam ver adotados pelo futuro/a professor/a. Em síntese, proponho que os/as que formam professores/as atuem como intelectuais transformadores/as e como pesquisadores/as-em-ação. (p.9)

...quando os/as professores/as que os/as formam também funcionam como intelectuais e quando se promove o desenvolvimento da pesquisa na universidade. (p.15)

Por isso, acredita-se ser necessário compreender e, se possível, intervir na forma como o professor reconhece sua função na sociedade; se ele mantém as representações do senso comum sobre a profissão-professor, nesse caso de Educação Física, ou se rompe com preconceitos e idéias que o descaracteriza profissionalmente e o apresentam como professor intelectual, interventor, transformador.

O tratamento que foi dado a essa questão aponta para a formação da consciência política e atuação pedagógica do professor. Moreira (1995a:12-13) afirma que:

Considerar o/a professor/a como intelectual contribui, ainda, para promover a discussão das condições necessárias para a sua atuação como intelectual crítico/a, autônomo/a e criativo/a, assim como clarifica sua participação na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. Em outras palavras, favorece a compreensão das salas de aula como espaços envolvidos em questões de poder e controle, nos quais os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos efetivos na difusão e na aceitação de formas particulares de vida social.

Nas escolas de formação de professores, onde tanto os que formam quanto os que são formados devem ser entendidos como intelectuais transformadores, os procedimentos pedagógicos existentes podem contribuir para a ruptura de formas de pensamento e direcionar para a construção de uma forma de pensar mais autônoma, entendendo que isso se dá em um processo contínuo de ir e vir dentro de cada instituição.

Ao lançar mão dos estudos de Gramsci procuramos estabelecer caminhos que indiquem coerência no entendimento da realidade que se apresenta no campo da formação de professores de Educação Física no Estado de Goiás, mais especificamente, quando tratamos da FEF/UFG. No resgate da idéia do professor como intelectual, enfatizando o professor de Educação Física e seu papel nas relações que são estabelecidas no campo da Educação, torna-se necessário reconhecer quem é o intelectual.

Concordamos com Gramsci (1991:7-8) quando diz que:

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais. Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata

função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais.

Pode-se perceber não somente na indicação do autor, mas também na observação concreta das práticas sociais dos homens, que todos são intelectuais e utilizam essa intelectualidade ora mais, ora menos no seu cotidiano. Porém, a capacidade de pensar, refletir e interagir com novas formas de pensamento, são tarefas que no decorrer do processo de hierarquização e divisão do trabalho ficaram restritas a pequenos grupos que tornaram-se e se mantiveram hegemônicos no decorrer da história humana.

Gramsci (1991:4-5) se refere a duas formas básicas na história que concorrem para a formação das categorias intelectuais. Na primeira, afirma que cada grupo social criaria para si, de forma orgânica, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes daria características homogêneas e também, consciência da função que exerceriam, não somente na vida econômica, mas também no campo do social e político. A segunda, refere-se a grupos sociais que surgissem na história, a partir de uma estrutura econômica anterior e como expressão do desenvolvimento desta estrutura, seria como categorias que existiram anteriormente e que estariam dando continuidade histórica – não interrompida nem mesmo pelas complicadas e radicais modificações das formas sociais e políticas.

A partir da afirmação de Gramsci – *Todos os homens são intelectuais,...mas nem todos desempenham na sociedade a função de intelectuais* (1991:7) – levantamos um dos mais fortes conceitos existentes que, preconceituosamente e de maneira discriminatória, segregam os homens entre aqueles cuja profissão necessita esforço físico para realizarem suas tarefas como pedreiros, marceneiros, pintores, atletas, operários de fábricas, lixeiros, motoristas, office-boy, não utilizando sua capacidade mental e cognitiva para fazer seu trabalho, pois precisam apenas de seus membros para executar uma tarefa mecanizada quase robotizada; e aqueles cuja profissão é determinada pela utilização do raciocínio mais do que o esforço físico para a elaboração das idéias, estratégias, planejamentos, filosofias e ideologias diversas como jornalistas, escritores, professores, advogados, juizes, políticos, engenheiros, médicos e filósofos. A fragmentação sobre a maneira de conceber quem é intelectual, cria uma polarização e afasta o exercício do pensar da ação concreta nos diversos espaços educativos, principalmente, na realidade escolar.

O exercitar ou não da função de intelectual está relacionado com o meio sócio-cultural experimentado pelo indivíduo. Cada grupo social, cada segmento da sociedade organizada cria seus intelectuais que vão lutar ora mais, ora menos pela manutenção de seus ideais e valores que julgarem de importância para alcançar a hegemonia. Nessa organização social de cada grupo (classe), são forjados os intelectuais tradicionais e os intelectuais orgânicos.

A formação dos intelectuais tradicionais é o problema histórico mais interessante. Ele se liga certamente à escravidão do mundo clássico e à posição dos libertos de origem grega e oriental na organização social do Império Romano. Esta separação, não apenas social mas nacional, racial entre grandes massas de intelectuais e a classe dominante do Império Romano se reproduz após a queda do Império entre guerreiros germânicos e intelectuais de origens romanizadas, continuadores da categoria dos libertos. (Gramsci, 1991:15-16)

Os intelectuais tradicionais são grupos isolados, autônomos do grupo social dominante em sua contínua trajetória histórica<sup>29</sup>. Já os intelectuais orgânicos são aqueles que estão inseridos no cotidiano da sociedade, na cultura, na política e principalmente na Educação. Na Educação, o professor é uma das categorias de intelectuais mais importante na sociedade, porém, desde que sejam compreendidos os conceitos de intelectual e sua função/inserção no micro-espço social (escola) e no macro-espço (sociedade). A responsabilidade do professor enquanto intelectual na escola, deveria superar o mero repasse de conhecimentos prontos e acabados, para se tornar uma tarefa que incluísse, em sua prática cotidiana, a coerência de seus atos, opções políticas e visões de mundo, na tentativa de propiciar ao educando a oportunidade de modificar seus hábitos ou formas de pensamento.

De uma maneira generalizada, é difícil estabelecer quem é o intelectual. O termo inserido no senso comum entre aqueles que o utilizam de forma pejorativa, descaracteriza sua verdadeira compreensão e, quando pensamos na área da Educação Física, pouco ou quase nada se altera nesse entendimento.

Em investigação<sup>30</sup> realizada pelo autor deste trabalho com um grupo de 40 professores de Educação Física da rede pública de ensino em Goiânia, foi identificada a representação de professores sobre o conceito de intelectual. Num dos questionamentos foi

<sup>29</sup> Para Gramsci (1991:10), a diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássica e profissionais) no território 'econômico' e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual.

<sup>30</sup> Esta investigação refere-se ao trabalho realizado no ano de 1995, na produção da monografia de graduação.

perguntado: Você acha que o professor de Educação Física exerce um papel de intelectual na sociedade?

As respostas a esse questionamento indicaram uma compreensão semelhante à que existe na sociedade sobre o conceito de intelectual e seu papel na sociedade, manifestaram o entendimento segundo o qual, o professor de Educação Física não é, ou não pode ser considerado um intelectual, pois não lida com o pensamento e sim, com o corpo, com o trabalho corporal, aproximando o conceito de intelectual exclusivamente aos estudiosos, escritores e cientistas. Os entrevistados fizeram uma divisão entre o trabalho físico e o trabalho mental, corpo/mente, pensamento/atividade física. Demonstram com esse conceito o tipo de concepção que carregam em relação ao termo e como é refletido na prática educativa, indicando com suas respostas que o professor de Educação Física não é intelectual nem exerce essa função na escola nem na sociedade em geral.

Concordamos com Giroux (1997) sobre a existência de um contexto histórico onde o trabalho docente vem sendo desvalorizado e o docente descaracterizado. Seja qual for o nível do ensino, o desenvolvimento de ideologias instrumentais e tecnocráticas fragilizam a preparação do professor ao assumir uma sala de aula. Tais professores são desviados ou esquecidos na dinâmica de valorização do trabalho docente e da função social e pedagógica que exercem na sociedade. O autor se refere a uma proletarização do trabalho docente que pode reduzir os professores a meros técnicos especializados no bojo de um sistema escolar cada vez mais burocratizado. Se os professores assim agirem, sua função estará oficialmente reduzida à mera e simples reprodução de valores ao *...administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.* (Giroux, 1997:158).

Esta questão encontra ressonância no cotidiano acadêmico quando é percebida a banalização do trabalho docente, não somente por parte dos responsáveis pelas políticas educacionais, mas principalmente pelos próprios docentes. A reforma nos parâmetros curriculares nacionais, a avaliação do ensino superior e médio através de um simples provão, entre outras tentativas de mudar alguma coisa, demonstra um enorme esforço para que tudo continue caminhando como sempre foi. Em nenhum momento é possível contemplar políticas direcionadas para uma coerente valorização do trabalho docente – seja na universidade ou nas

escolas de ensino fundamental e médio – como trabalho de relevância para a formação de cidadãos críticos e transformadores do presente e do futuro.

Classificar o trabalho do professor de Educação Física dentro da dinâmica da divisão do trabalho na modernidade é extremamente complexo, pois acionam-se cada vez mais, elementos do próprio sistema capitalista responsável pela fragmentação compartimentalizando os postos e funções do trabalho, bem como, a impossibilidade de deixar de lado as representações sociais construídas na sociedade (senso comum) e para a sociedade (mídia). Há que se destacar a forma como a divisão do trabalho veio imiscuindo-se historicamente no interior das práticas pedagógicas da Educação Física, seja na Educação formal (escola) ou não-formal (academias, clubes, creches, clínicas, outros) mostrando, como o modelo dominante da aptidão física, marcava o processo de formação de professores.

Um aspecto importante a ser destacado é o processo de industrialização no molde capitalista, que contribuiu grandemente na fragmentação do trabalho, do ponto de vista prático, fazendo com que o indivíduo de uma maneira geral, entendesse o trabalho como prático, material e manual, em contraposição ao trabalho intelectual, teórico e não-material.

A estruturação da divisão do trabalho na sociedade moderna influenciou também a Educação Física. A classe popular que esteve historicamente excluída do acesso aos bens produzidos como cultura corporal dos movimentos do homem (crianças, jovens, adultos e idosos), desconhecem as potencialidades de comunicabilidade presentes nas relações dialógicas que podem ser estabelecidas entre os indivíduos através do corpo.

Para o professor que acha que utilizando ou movimentando o corpo, seu trabalho está dissociado de um “movimento mental/intelectual”, Gramsci (1991:7-8) diz:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Ao permanecer vinculado a um pensamento que separa/afasta movimento corporal de movimento cognitivo, o professor recria e perpetua a falsa idéia em nossa cultura, que para se praticar algum movimento ou esporte não é necessário o pensar ou algum nível da atividade cognitiva, e com isso, leva a coletividade (sociedade) a aderir a este pensamento, percebido em estórias de novelas, artigos de jornais e no pensamento da população de uma maneira geral, quando argüidas sobre o papel do professor de Educação Física, cria entendimentos diferenciados acerca da formação desse professor.

Uma parte desse problema localiza-se na herança do pensamento positivista presente nos conhecimentos repassados pelos militares e profissionais da área médico-higienista. As conseqüências desse pensamento vem perpetuando a concepção do professor de Educação Física, como aquele que apenas é responsável pela formação do corpo atlético, competitivo, estético e tecnicamente perfeito. A respeito do processo de dicotomização do corpo, Freitas (1994:70-71) diz:

*nesta sociedade onde a dicotomia social se exacerba, a Educação, em todos os níveis e de todas as formas (família, igreja, desportos, escola, mídia, etc.), intenta conformar crianças e adolescentes, enquadrá-los na lógica do sistema capitalista, aquietar ânimos que por ventura venham a se exaltarem, o Corpo, neste contexto, não é entendido como uma entidade dialética, nem em seus condicionantes históricos.*

Os equívocos e confusões na apropriação dos conceitos e na forma de entender o que é ser professor, trazidos pela mídia e pelo senso comum à sociedade, em geral, restringem o conceito de ser professor de Educação Física, mas é na própria prática educativa, nos espaços onde o professor está presente, que é possível qualquer tipo de modificação de entendimentos.

A prática fundamentada em uma perspectiva teórica crítica que atente para os dilemas humanos e para a transformação da forma de pensar do indivíduo/sociedade, valoriza mais a solidariedade do que a competitividade e as questões ético-políticas mais do que as idéias técnico-instrumentais.

Entender um professor de Educação Física como um intelectual que contribui com a transformação da sociedade através de sua prática pedagógica, atuando como educador comprometido política e pedagogicamente com a criticidade que se espera de qualquer docente de outra matéria, pode auxiliar a formação de futuros cidadãos capazes de intervirem em suas realidades, transformando-as através de diferentes formas de linguagem. Entre elas, a

linguagem do corpo para se tornarem mais livres e autônomos em suas decisões cotidianas, visão diferente da que é trabalhada no modelo da aptidão física. Segundo a divisão do trabalho que estrutura a sociedade moderna, não se fala do que pode vir a acontecer, mas de elementos que já estão presentes na realidade.

A ruptura paradigmática necessariamente não exclui alguns elementos constituintes da forma de pensar anterior. A saúde que era objetivada ao corpo pelos ideais liberais trazidos pelos higienistas e militares diferem da saúde que queremos hoje, pois não se pensa em doutrinar corpos para atender uma ideologia eugênica ou de corpos robustos e subservientes aos mandos e desmandos dos dirigentes da “Pátria mãe gentil”. Esta saúde pode ser alcançada acima de tudo, como resultado de intervenções de políticas públicas no curso da história de vida dos cidadãos, para que estes também possam buscar melhor qualidade de vida com mais autonomia.

O fato é que a abordagem dada à concepção de saúde, pelo ideal (neo)liberal, é de que, quem quiser ter saúde deve ser responsável – terá que mantê-la para trabalhar e deve trabalhar para conseguir mantê-la. Porém, como foi dito anteriormente, saúde deve ser o resultado de um conjunto de ações políticas mas, acima de tudo de ações humanitárias para que o corpo saudável seja garantido por direito como é previsto na constituição.

A formação do professor de Educação Física tendo como perspectiva a relação trabalho-Educação, dá significado aos conhecimentos abordados pela Educação Física. O Coletivo de Autores (1992:40) realizou estudos objetivando uma Educação Física

que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Definir o trabalho do professor de Educação Física segundo a forma de pensar do senso comum, é enxergar o professor como um profissional do corpo que não precisa pensar, que somente deve-se preocupar com a prática dos esportes e não se reconhecendo intelectual.

A formação inicial têm uma parcela de responsabilidade na realidade da prática profissional, seja pelas condições histórico-culturais a que estão sujeitos os atores desse processo, seja pela visão de mundo dos acadêmicos e docentes ou pela forma como a profissão-professor é considerada e valorizada. A realidade mostra-nos um processo de

descaracterização da profissão, uma vez que percebe-se o descaso da profissão pelos governos através das políticas de incentivo ao trabalho docente.

No sentido de verificar o nível de desvalorização e descaracterização da profissão-professor, Freitas (1994:12) menciona, com radicalidade, facetas da relação universidade-sociedade, saber-homem, que se não forem bem esclarecidas, tendem a se concretizar.

Primeiro, Universidade versus trabalhadores, saber sistematizado e berço dos intelectuais (!) versus trabalhadores, o senso comum e berço dos braços. Esta dicotomia procura isolar os intelectuais, categoria sociológica abstrata, que produzem teorias tergiversadas e diversificadas, deformadas e deformantes, dos 'intelectuais orgânicos', na visão Gramsciana, que são obrigados, por força da vinculação ao movimento operário, a explicitar as teorias não apenas como mera explicação, mas também, e sobretudo, como expressão da realidade. E mais: nesta visão todos somos intelectuais, apenas alguns para sobreviverem são obrigados a recorrer menos à sua atividade intelectual e mais ao esforço muscular-nervoso (o homem pejorativamente chamado de operário ou *Homo Faber*). (grifo do autor)

As modificações necessárias partem da intervenção crítica na formação inicial do professor, papel que o corpo docente pode assumir em sua práxis pedagógica ao contribuir para a formação de outros professores. Para Castellani Filho (1989:105) é preciso que os professores estejam

Libertos do raciocínio que nos conduz a essas dicotomias, estaremos sensíveis à percepção de que a Teoria radica na Prática, perspectivando e antecipando uma nova Prática. Pois a passagem de uma Prática reprodutora para uma outra transformadora está diretamente vinculada à mudança de atitude por parte desse Profissional, que diga respeito, acima de tudo, ao deixar de lado uma postura acrítica, para um assumir de uma postura crítica que o leve a pensar-se como *HOMEM CONCRETO*, existente em um determinado momento histórico, em uma determinada sociedade, sociedade esta dinâmica (e não mais estática, pronta, já dada, como a vêem os acríticos) e por isso mesmo, Homem Sujeito de sua História.

E nessa perspectiva, a formação inicial pode proporcionar ao futuro professor, dentro dos limites e das condições do cotidiano, a possibilidade do reconhecimento enquanto educador e intelectual transformador da sua própria realidade e daquela que circunda os sujeitos presentes durante sua prática profissional e compreendendo os diversos espaços sociais de seu trabalho como educativo. Giroux (1997) indica elementos para uma aproximação de que alunos e docentes podem ter a consciência de serem intelectuais. No binômio limites-possibilidades está o ponto de partida para qualquer análise dos elementos que podem contribuir para uma formação coerentemente crítica e contextualizada.

Os professores que formam outros professores têm a possibilidade de fazer a mediação sistemática e coerente entre a forma de pensar já estabelecida, chamada tradicional,

técnica ou instrumental e uma outra que vem sendo construída processualmente na história da Educação, considerada crítica e comprometida politicamente com os anseios dos cidadãos em geral e, em especial, com a classe trabalhadora.

Considerar o corpo humano como um ente que sofre e exerce influências da sociedade e das diversas culturas, oferece subsídios para se pensar em um outro corpo, outro homem. Apesar da sociedade contraditória e de contrastes sociais desproporcionais, é preciso sonhar com a possibilidade de outra sociedade ser construída, não deixando de considerar as limitações impostas pela realidade.

As limitações impostas por intervenções técnicas e burocráticas feitas por políticas neo-liberais, dificultam o trabalho pedagógico desde a escola básica ou Educação fundamental até o ensino superior. Essas limitações, entretanto, não são justificativas para que no trabalho docente na formação do professor, sejam desconsideradas ou descontextualizadas as influências culturais, econômicas ou sociais que sobrevivem ao cidadão.

No ensino superior, os desafios de uma Educação de qualidade, pública e gratuita são, por vezes, inviabilizados pela racionalidade tecnocrática que impede, por exemplo, que a universidade amplie o número de vagas nos vestibulares, que realize concurso para professores efetivos, forçando a contratação em regime de substituição não garantindo condições de continuidade do trabalho iniciado, justificando a economia e ajustes fiscais para atender os mandos e desmandos dos organismos financeiros internacionais – a Educação vem cabendo em qualquer lugar, menos no item de prioridades do governo.

Tememos por algo já existente, que vem se configurando como um apelo exacerbado à conclusão do curso superior, como a avalanche de instituições de caráter duvidoso criadas, às vezes, à revelia do MEC, oferecendo uma formação profissional fragmentada, a-crítica, crescendo cada vez mais nas ondas do lucrativo “mercado universitário” com a garantia de enquadramento no mercado de trabalho. Qual é a formação profissional crítica, com compromisso político e científico, com qualidade que poderá ser disponibilizada em tais instituições?

Uma das preocupações da Educação Física, no que se refere ao trabalho, é sobre a projeção das principais profissões deste terceiro milênio, dentre elas, as que estão voltadas para o lazer, o turismo e a saúde. Nesse sentido, a corrida rumo às instituições que direcionam a formação profissional para estas áreas se torna cada vez mais acentuada. Seria natural

pensarmos que a crise do trabalho/emprego, pela qual passa a sociedade mundial, no auge da globalização, colabora para que outros tantos cursos sejam criados às pressas para dar uma formação aligeirada, porém fragmentada, para se ter uma profissão e explorar mais um “filão” do mercado capitalista em função do lucro, da acumulação e da apropriação, princípios do capitalismo. É trágico pensar no tipo de formação disponível à maioria dessas pessoas. Apesar desses professores, formados nessas instituições de procedência desconhecida serem considerados intelectuais como aponta Gramsci, nem todos exercem com organicidade a função de educador com compromisso político e pedagógico, assim como nem todos os professores formados em universidades públicas federais exercem a profissão dessa maneira.

Uma das grandes problemáticas para o século XXI é a dificuldade de realizar a junção ou harmonização daquilo que se chama teoria e prática. A aproximação dessas duas dimensões deve ser orientada pela relação entre a ação pedagógica e a realidade onde esta se realiza. Quando se afastam duas dimensões de uma mesma atividade, começam também a ser divididas outras estruturas. A compreensão do professor-intelectual também sofre com essa divisão, pois o corpo a que nos referimos como depositário da responsabilidade de auxiliar na transformação do mundo e das relações sociais, é também dividido e fragmentado diante de simples ou complexas tarefas do cotidiano.

Os equívocos apresentados pelos professores de Educação Física na concepção do significado do seu trabalho ou função, na sociedade em que estão inseridos, nascem da própria concepção dicotomizada do corpo vigente no mundo, e não menos da divisão do trabalho.

A forma como o corpo é dividido cria dois tipos de dimensões corporais, onde uma exclui a outra, onde uma é prática, responsável pela execução dos trabalhos manuais/braçais e a outra é teórica, que responde pela capacidade de cognição e organicidade do indivíduo. Não compartilhamos dessa perspectiva, pois se assim fosse se confirmaria o afastamento real entre teoria/prática e, no caso da utilização do corpo ideologicamente, a separação entre os capazes/incapazes e entre intelectuais/não-intelectuais. Não pensamos que este problema se resolva facilmente no mundo em que vivemos.

Para Makarenko (1981:57-58)

O trabalho sempre foi fundamental para o homem a fim de assegurar seu bem-estar e sua cultura.(...) Na história humana o trabalho teve quase sempre um caráter coativo, de esforço penoso, necessário para não se morrer de fome. Desde os tempos antigos o

homem luta para libertar-se do trabalho opressivo convertendo-o em força criativa, sem entretanto, poder alcançá-lo tendo em vista as condições de exploração e de desigualdade classista.

O autor trata o trabalho com contemporaneidade, pois sob o regime do sistema capitalista, ou mesmo, no modo de produção feudal, o trabalho sempre esteve presente como algo fatigante ao homem.

Para Resende (1992:32)

A apreensão empírica do trabalho é tão antiga quanto a apreensão empírica do próprio homem. A idéia de trabalho, como castigo ou como redenção, existiu desde sempre. Está, como o próprio homem, no início e no fim. Parece mesmo ser impossível o recuo ou o avanço a uma época em que, existindo o homem, o trabalho não se interponha como uma dimensão fundamental na sua relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.

Quando nos referimos ao mundo do trabalho, muitas coisas estão em jogo, muitos interesses concorrem para a manutenção da exploração do homem, do seu corpo, de sua força de trabalho (físico e cognitivo). A exploração que o capital realiza sobre o homem não atinge apenas o corpo, mas sobretudo a alienação da capacidade de pensar e escolher. Prova disso, é o cidadão-consumidor que adquire objetos e produtos que muitas vezes não necessita, “vítima” da sociedade do consumo nas armadilhas e estratégias de vendas; ou então dos indivíduos que buscam as academias de musculação ou ginástica para forjar um modelo de corpo, que não passa pelo elemento saúde, mas unicamente pela questão estética.

Quando avançamos na questão da divisão do trabalho e as formas como são compreendidas, pela sociedade, as funções de cada profissão, aproximamos da representação à qual o professor de Educação Física é “vítima” na própria sociedade, e muitas vezes dentro de sua categoria profissional. Poderia ser conflitante para uma parcela da sociedade aceitar a idéia de professores de Educação Física atuando como profissionais da Educação, comprometidos com o ato de educar com criticidade, utilizando a motricidade humana para interferir na formação de homens e mulheres que possam ser capazes de aceitar e compreender seus corpos como depositários fiéis da possibilidade de interagirem em suas realidades, para, se necessário for, transformá-las através de suas palavras e ações. Ações que se concretizariam a partir do próprio pensar, pelos atos de altruísmo e solidariedade, pela honestidade e coerência do viver, pela administração do público com real transparência e até mesmo pelo voto.

A divisão do trabalho deforma a função e a relevância de diversas profissões, pois ao indicar a superação da mão de obra humana pelos processos automatizantes dos sistemas informatizados não pergunta ao ser humano sobre seus anseios, simplesmente aplica o antídoto para equilibrar os balancetes empresariais. Um exemplo, refere-se à categoria dos cobradores de ônibus e frentistas de postos de combustíveis, vítimas da tecnologia e conseqüente terceirização de suas funções.

Um ponto importante a ser destacado trata do processo de industrialização desenvolvido no modo de produção capitalista, que contribuiu fortemente na fragmentação do trabalho, do ponto de vista pragmático, fazendo com que o indivíduo de uma maneira geral e na docência, entendesse o trabalho como prático, material e manual, em contraposição ao trabalho intelectual, teórico e não-material.

Freitas (1995:97) chama a atenção para o entendimento do conceito de trabalho não simplesmente como prático ou teórico, material ou não, mas para além disso quando diz que trabalho:

...em um sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo.

Nesse sentido, Taffarel (1993:3-4) contribui quando diz:

O trabalho é uma condição da existência humana, independentemente de qual seja a forma de sociedade. (...) o trabalho é uma necessidade que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza e, portanto, o da própria vida humana. O processo de trabalho é uma condição da existência humana; é comum a todas as formas de sociedade, mas se diferencia pelas relações sociais estabelecidas.

(...) Entre os produtos que o trabalho do homem é capaz de gerar, existem aqueles que são produtos materiais, que se integram à lógica do valor de troca e se transformam em mercadoria nas relações sociais capitalistas. Mas existem também os produtos não-materiais que não se conformam facilmente à lógica capitalista de valor de troca. Encontramos aí os produtos que são consumidos no ato da produção, como o é a aula de um professor.

A divisão do trabalho na sociedade moderna tratou a Educação Física como elementos de influências para as classes sociais menos favorecidas, que sempre foram excluídas do acesso aos bens produzidos pela cultura corporal esportiva da humanidade, ao desconhecerem as potencialidades de comunicabilidade que estão presentes na linguagem

corporal e nas relações dialógicas que são estabelecidas entre os indivíduos, contingência da existência humana.

A divisão do trabalho além de estar inserida em um processo histórico, teve um papel fundamental na construção da luta de classes e, quanto mais fragmentado o trabalho, maior a concentração de poder nas mãos da classe hegemônica, o que ciclicamente arrefece os embates entre as classes sociais existentes. Trata-se de uma dinâmica histórico-social que acarreta problemas de ordens diversas.

Um pensamento fragmentado não somente cria dificuldades no entendimento sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, como também gera entendimentos diferenciados acerca da formação desse profissional. São confrontos atuais entre os paradigmas existentes, segundo a racionalidade que os sustenta.

A separação entre movimento físico e cognição leva o professor de Educação Física a contribuir com a manutenção de um conhecimento popular, que é falso, mas que está presente na vida cotidiana, onde para se praticar alguma atividade física/corporal/esportiva não requer um pensamento ou uma atividade cognitiva ou mesmo algum nível de abstração. Isso leva a coletividade (sociedade) à adesão deste pensamento, através das histórias das novelas e artigos de jornais sobre qual é o papel do professor de Educação Física.

Tudo que compreendemos ser necessário para modificar a realidade, não se dá facilmente. A tarefa de intervir na formação dos futuros professores é também dos professores que os formam. Na perspectiva de contribuir para as possíveis modificações na realidade, ao acadêmico poderá ser objetivado o reconhecimento de si como educador e, não diferente, como um intelectual transformador de seu contexto profissional e da realidade que faz parte de seu cotidiano profissional.

Trazemos o conceito de práxis – unidade entre teoria e prática – para questionar qualquer atividade prática que esteja desassociada de um pensamento e vice-versa. Conforme Vásquez (1977), não se pode considerar uma atividade teórica por si só como uma práxis, desta forma, não podemos considerar um simples jogo de futebol, uma sessão de musculação ou ginástica localizada em si mesmo como práxis.

Para transformar uma realidade, não basta apenas uma produção teórica, é preciso imiscuir-se na ação e na criação de vínculos com as pessoas que fazem parte daquela realidade. Não é apenas o senso comum, segundo o autor, que sustenta uma visão praticista –

prática sem teoria, ou com um menor nível de intervenção dela – o pensamento filosófico também se armou ao que Vásquez (1977:211) chamou de *...ponto de vista do senso comum, depurado de seu aspecto rudimentar e alçado ao nível de doutrina filosófica; tal é o ponto de vista do pragmatismo.*

Retornando a Gramsci, se todos os homens são intelectuais, mas, nem todos exercem essa função na sociedade, poderíamos afirmar que os homens que exercem esse papel dominam e detém o poder de intervir e influenciar através da manutenção de ideologias ou formas de pensar que lhes garantem hegemonia.

Gramsci (1995:270) diz que:

Para a filosofia da praxis, as superestruturas são uma realidade (ou se tornam, quando não são meras elucubrações individuais) objetiva e operante; ela afirma explicitamente que os homens tomam consciência da sua posição social (e, conseqüentemente, de suas tarefas) no terreno das ideologias, o que não é uma pequena afirmação de realidade; a própria filosofia da praxis é uma superestrutura, é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devenir.

O fato de um indivíduo tomar consciência<sup>31</sup> de sua posição social e/ou política, da existência de ideologias vinculadas a valores e idéias, poderá fazer diferença quando vier acompanhada de uma ação individual ou coletiva, podendo promover a transformação da realidade vivida por esse indivíduo ou por seus parceiros sociais em algum momento de suas existências.

Não manifestar consciência da função exercida na escola e na sociedade, foi o que parece ter ocorrido entre os professores participantes da pesquisa em 1995, quando as respostas sobre o conceito de intelectual indicavam conceitos equivocados. Por exemplo, quando um professor diz não ser intelectual porque para ele o *professor de Educação Física lida é com o corpo, e não com a mente, como as outras disciplinas, e também porque intelectual é aquela pessoa que é estudiosa como os escritores, cientistas* ele está apresentando o conceito que o senso comum tem de intelectual.

<sup>31</sup> Estamos considerando tomada de consciência como a *Catarse* que segundo Gramsci (1995:53), indica “a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objetivo ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. (...) A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da praxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético”.

Gramsci (1991:3) diz que o *problema é complexo por causa das várias formas que, até nossos dias, assumiu o processo histórico real de formação das diversas categorias intelectuais.*

Por isso, pensar o professor de Educação Física como intelectual se torna uma tarefa complexa. É necessário compreender que falar de intelectuais no campo da Educação Física, no contexto em que estamos inseridos, além de ser recente, é desafiador, pois nos obriga a levantar toda uma discussão sobre a divisão do trabalho, a formação profissional e a crise da relação teoria-prática. E ainda, enfrentar a questão da intelectualidade dentro dos espaços educativos, em especial, a escola. Neste lugar, há que se reportar à apropriação do conhecimento, muitas vezes equivocados. O principal confronto, a nosso ver, refere-se ao fato do coletivo escolar muitas vezes descaracterizar a matéria (EF) por faltar o entendimento sobre as especificidades que a mesma tem, ou seja, ser uma disciplina que exploraria a reflexão sobre a cultura corporal dos movimentos, sejam eles as danças, as ginásticas, os jogos esportivos, as brincadeiras de grupos, buscando o significado e o sentido da resignificação desses conhecimentos, dentro do contexto sócio-cultural dos educandos. Além disso, os demais professores da escola não vêm, por vezes, na prática educativa da Educação Física, os elementos críticos, coerentes e contextualizados que poderiam garantir a relevância pedagógica da Educação Física no currículo escolar. O coletivo escolar estaria desvalorizando a Educação Física por ela não mostrar para que veio

O problema da prática educativa do professor de Educação Física não se limita apenas à compreensão conceitual pelos demais professores, mas principalmente, na sua ação pedagógica. A mudança na forma de reconceituar o fazer dessa disciplina, não é imediato. E por essa razão, acrescentando uma formação em trabalho deficiente, quando não inexistente, a prática não estaria demonstrando mudanças significativas. Professores que não se reconhecem intelectuais, em virtude de acharem que seu objeto de trabalho está limitado ao fazer simplesmente, criam uma séria questão para enfrentarmos. Como esse tema vem sendo problematizado no processo de formação inicial? É mesmo possível pensar professor de Educação Física enquanto um intelectual transformador?

Giroux (1997:159) trata desse tema a partir dos estudos da Teoria Educacional Crítica. Para ele, ao invés dos professores aprenderem a refletir sobre os princípios que norteiam a vida cotidiana na prática escolar, são submetidos a aprender sobre metodologias

que dificultam o pensamento crítico. Este autor lança mão da categoria de intelectual para compreender a natureza da atividade docente como trabalho intelectual e não como tarefa eminentemente instrumental ou técnica; para compreender as condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; e ainda, para auxiliar na compreensão dos professores de qual papel desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais, através das várias pedagogias utilizadas por eles.

A mesma sociedade que entende que intelectual é aquele que exerce tarefas de natureza exclusivamente teórica, ou seja, que estuda, pesquisa ou escreve, entende também pelas representações que elabora, que o professor de Educação Física é responsável pela “malhação” do corpo, a formação de atletas e competidores de medalhas olímpicas. Uma função prática e utilitarista na caminhada rumo a algum pódio. Nesse sentido, cabe ao professor de Educação Física saber fazer para formar/treinar seu aluno/atleta.

Considerando a existência dos intelectuais tradicionais como grupo que historicamente *consideram a si mesmos como sendo autônomos e independentes do grupo social dominante (p.6)* não manifestam posição contrária à realidade em que estão inseridos por se acharem auto-suficientes em um processo de continuidade histórica e os intelectuais orgânicos que Gramsci descreve como sendo aqueles que devem *imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente(p.8)*, realizando intervenções políticas, culturais e sociais, segundo suas concepções de mundo – constatou-se na pesquisa anterior com professores de Educação Física da rede pública de ensino da Cidade de Goiânia, uma conceituação da função exercida em suas aulas e na sociedade, que não se aproxima da descrição do intelectual orgânico ou transformador. Ao contrário, aproximam-se do perfil do intelectual tradicional ao apresentar um posicionamento de “neutralidade” frente aos fatos e acontecimentos que se passam em seu cotidiano, confundindo conceitos e manifestando, além de incompreensão sobre a categoria intelectual, indiferença ou desinteresse em relação a questões educacionais mais amplas.

Dessa maneira, não poderão apresentar uma perspectiva de organização coletiva, de luta pelas causas de sua categoria/classe e, muito menos se pensarmos na idéia da adesão ao partido político, como sinaliza Gramsci (1991:14), ao apontar a formação dos intelectuais orgânicos através do partido político. Na medida em que não se organizam e não lutam por suas causas, como poderiam ser considerados intelectuais orgânicos, no entendimento de

Gramsci? Sobre o que este autor fala de *imiscuir-se ativamente na vida prática*, Giroux (1997:163) diz que é essencial para a categoria intelectual transformador:

...tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. (...) Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Para Giroux (1997:158) um dos elementos teóricos necessários para que os professores se organizem e estabeleçam uma voz coletiva frente à realidade, refere-se ao reconhecimento de que a crise da Educação tem a ver com o processo de enfraquecimento dos professores em todos os níveis da Educação.

De sorte que pensar o professor que busca o fortalecimento de sua profissão, é pensar o professor como um intelectual que interfere e contribui na transformação da realidade durante sua atuação profissional; que se interessa pelas questões da Educação e as compreende enquanto prática social, enquanto espaço de lutas e confrontos de interesses, estando na escola ou em outros espaços de intervenção educativa como clubes e academias.

Se o professor de Educação Física não se considera intelectual, é necessário criar formas para intervir na dinâmica do processo de formação, seja no currículo ou nas práticas pedagógicas dos docentes. Nestas, os professores que atuam na graduação influenciam de diversas maneiras ou níveis o processo de construção da visão de mundo dos acadêmicos. Para isso, Moreira (1995a:15) sugere que, para formar futuros professores intelectuais transformadores e obter melhores resultados nessa formação, aqueles que os formam também devem atuar como intelectuais e promover o desenvolvimento da pesquisa na instituição formadora.

Muito mais que simplesmente desenvolver a pesquisa durante a graduação, Moreira busca em Shön a idéia de que os professores sejam pesquisadores-em-ação, partindo da visão de reflexão-em-ação.

Shön (1997:88-89) aponta-nos que para formar um professor que se torne mais capaz de refletir na e sobre sua prática, é necessário aprender mais com as tradições da

Educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário. Segundo ele,

As tradições «desviantes» da formação artística, bem como do treino físico e da aprendizagem profissional, contêm, no seu melhor, as características de um *practicum reflexivo*. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. Nos ateliers de design arquitectónico, por exemplo, os alunos começam por desenhar antes de saberem o que é o design. Nos primeiros tempos toda a gente se queixa da confusão.

Diz ainda que:

...o que está a acontecer na Educação reflecte o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na Educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos. (1997:80)

Para compreender como ser reflexivo-em-ação, o autor relata-nos sobre como se dá esse processo e diz que para a característica de ser reflexivo torna-se necessário ser surpreendido pelo aprendiz. Posteriormente, refletir sobre o fato que o surpreendeu e, simultaneamente buscar a razão da surpresa. Depois, segundo Shön, deve-se reformular o problema que a situação causou e, em seguida, testar a hipótese. Para este autor, *Refletir sobre a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras*<sup>32</sup>. Um ponto a ser acrescentado está ligado ao fato de que para alcançar o perfil do intelectual transformador/orgânico, não basta apenas a tarefa de refletir sobre a ação dentro e fora da ação, mas é necessário acrescentar ao trabalho de reflexão ações transformadoras ou revolucionárias através da intervenção pela prática pedagógica.

Se não existe intervenção no processo de formação, pode-se desconfiar da formação daqueles que passam pelo curso e seguem seu caminho rumo ao mercado de trabalho (caso haja trabalho frente à crise estrutural), possivelmente com a mesma mentalidade que ingressou no curso. Se o curso não modifica ou interfere na concepção de mundo do acadêmico; se o corpo docente apenas se preocupa com aulas, freqüências, provas e formalidades acadêmicas, será preciso repensar o curso, o currículo e as características das competências do docente responsável pela formação do professor.

<sup>32</sup> Entendemos que a caracterização do professor como reflexivo, já é uma característica intrínseca do professor. Desta forma, não acreditamos que deva-se buscar uma formação especificamente reflexiva, pois a reflexividade é inerente às competências do docente.

Ao reconhecer o professor enquanto um intelectual transformador, é inerente sua atuação na construção, na intervenção e na instauração de novos elementos para uma visão de mundo, mais crítica e reflexiva. Professores de Educação Física que não atuam como intelectuais na perspectiva de Gramsci e Giroux, dificilmente apreendem o diálogo como um elemento constitutivo e facilitador na construção de saberes e no processo de aprendizagem. Professores de Educação Física que não atuam como intelectuais, acreditam que em suas aulas as crianças podem correr, gritar, extravasar suas emoções e sentimentos, em contraposição às outras disciplinas onde as aulas são chatas e monótonas. É claro que uma das características da aula de Educação Física é o caráter lúdico, mas este deve ter sentido e significado não em si mesmo.

Um professor que se descaracteriza enquanto educador numa escola diz assumir papéis outros como de curinga, quebra galho, pau para toda obra, palhaço da escola, responsável pelas festas<sup>33</sup> etc., motiva-nos ao lamento e simultaneamente torna-se urgente a necessidade de intervenção na graduação e, por conseqüência, na formação continuada.

Na construção de uma concepção de mundo e instrumentalização do acadêmico para ser tornar um professor intelectual transformador, a responsabilidade não é apenas da universidade que é um dos espaços privilegiados para essa intervenção durante a formação profissional inicial, outros espaços sociais participam também dessa tarefa, como exemplo, a participação no movimento estudantil, as experiências extracurriculares e o processo de formação que acontece na vida profissional.

Entendemos que não basta simplesmente ter um título conferindo permissão para lecionar. Para além disso, a formação deve ser compreendida como um momento histórico na vida do indivíduo, pois a carreira docente é uma das responsáveis para auxiliar na emancipação de consciências. Mais que reformar currículos ou dinâmicas curriculares é necessário mudar a forma de pensamento que orienta as práticas educativas dos docentes e discentes. Somente assim, será possível ao acadêmico contribuir para a construção cotidiana de uma sociedade diferente, quem sabe mais justa e democrática.

Se a Educação de uma maneira geral encontra-se em crise, a Educação Física não poderia ser ou estar diferente, pelos conflitos e contradições existentes na sua prática, assim

---

<sup>33</sup> Dados extraídos da pesquisa sobre a realidade da Educação Física em Goiânia, durante produção monográfica de Moura, FEF/UFG, 1995.

como os entendimentos equivocados sobre o papel da disciplina e do professor na escola e na sociedade. Por maiores que venham a ser as diferenças no gênero humano, sejam elas sociais, culturais, antropológicas, filosóficas etc., todos os homens continuam carregando o potencial de serem intelectuais. O que vai suscitar diferenças é o nível e a intensidade de envolvimento pessoal e profissional no mundo vivido. Para um homem deter um olhar que valoriza o mundo, a natureza, a sociedade e o próprio ser humano deve ser educado e formado numa perspectiva que privilegie aspectos da realidade humana como a historicidade do desenvolvimento das potencialidades cognitivas e emocionais do ser humano, a sociabilidade e o olhar político<sup>34</sup> como característica inerente à sua natureza, inerente ao ser humano e a cultura com todas as suas complexidades e particularidades.

Não temos a pretensão de criar fórmulas ou receitas para formar um mega/super-professor. E por não concebermos a idéia de neutralidade, temos a intenção de contribuir com questionamentos e reflexões para o processo de formação. Este deve dar ao aluno as condições necessárias para poder tecer suas reflexões, atuar e intervir no processo educativo de seus futuros educandos como verdadeiro intelectual, que se organiza e é capaz de contribuir na transformação, na medida em que vão conseguindo entender conforme Hitomi (1996) que,

Todos os homens... participam de uma concepção de mundo, possuem uma linha de conduta moral. Contribuem assim, ao mesmo tempo, para manter ou modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover maneiras de pensar. Pensar e agir são modos de participar de uma concepção de mundo, formas de compartilhar de um conjunto de valores e normas de conduta moral. Todo homem tem dois tipos de consciência, uma consciência contraditória. Uma, implícita na ação, que o une a outros homens na transformação prática da realidade; e outra, verbal ou explícita, que herda do passado e acolhe sem crítica.

Não podemos ignorar o ambiente sócio-cultural no qual o indivíduo viveu e foi influenciado. Nos deparamos com realidades contraditórias a todo tempo. A perspectiva de refletir sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, deve conter o reconhecimento que a adesão a um determinado paradigma, também está vinculada às idéias e

---

<sup>34</sup> Quando nos referimos a olhar político, estamos nos reportando à idéia de que todo homem é um ser político, de relações entre um e outro. "O conceito de política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder. (...) o poder é definido por vezes como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento. (...) a definição de poder como tipo de relação entre sujeitos tem de ser completada com a definição do poder como posse dos meios..." Bobbio, N. (1995:959-5).

pensamentos que estiveram presentes no processo formativo de cada indivíduo, professor ou aluno. Disso entendemos como no Coletivo de Autores (1994:38) que a:

...reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas... Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Apontar para rupturas nas formas de manter os interesses hegemônicos das classes dominantes, dentro da Educação e da Educação Física, se torna um tema melindroso e delicado, pois lidamos com histórias de vida e formação, o que tornam tais questões como pessoais.

Quando refletimos sobre a idéia de formar o professor de Educação Física com embasamento técnico-teórico dentro de um projeto de sociedade e de Educação que pudesse dar conta dos confrontos concretos da sociedade capitalista e das formas políticas, de opor-se às desigualdades sociais e econômicas com ideais verdadeiramente democráticos e justos, falamos de um curso de graduação com referencial paradigmático que não se mantém pelo capital e/ou pelos interesses de uma classe dominante. O consenso ideológico que paira sobre a consciência da maioria dos professores de Educação Física espalhados em nossa cidade e estado é reforçado pela idéia de que o papel do professor de Educação Física é formar atletas, corpos saudáveis, esculturas humanas vivas. Em nosso entendimento a saúde, a prática regular de uma atividade física, a beleza estética de um corpo, tem sua importância, mas a função principal do professor de Educação Física, extrapola tais objetivos imediatos.

A formação dos professores de Educação Física até o final da década de 80 foi estabelecida sob o modelo tradicional. Uma outra perspectiva tenta superar os equívocos e discrepâncias presentes na legislação, no que se refere à instrumentalização técnica e/ou à fundamentação teórica. A referência que este estudo faz à Resolução 03/87 (CFE), pauta-se no caráter legitimador que esta legislação possibilitou para a elaboração/implantação de projetos curriculares que se coloquem como oposição à lógica liberal presente no interior da lei. Caráter legitimador não corresponde à concretização de projetos, mas na possibilidade deles poderem se constituir na dimensão da "democracia". De fato, as verdadeiras mudanças ou as mudanças mais significativas se deram em espaços paralelos ao processo de construção

da lei, ou seja, nos movimentos sociais e políticos dos congressos e encontros de estudantes e professores.

É fato que o professor de qualquer curso de formação vai aplicar às suas práticas pedagógicas suas preferências e concepções de mundo, nas quais acredita. Na sociedade tecnológica de mercado de livre concorrência, “vence” quem estiver mais adequado às constantes e novas exigências e para superar a lógica do capitalismo e formar intelectuais que se coloquem contra esses direcionamentos. O desafio das universidades públicas brasileiras é de repensar seus currículos de formação e as relações estabelecidas entre o professor que forma outro professor nas práticas pedagógicas.

Para nós, é importante esse esclarecimento, para que possam ser compreendidas e dimensionadas as práticas pedagógicas tanto dos professores que formam futuros professores, quanto dos futuros professores que estarão nas escolas se relacionando com inúmeros pequenos e grandes cidadãos.

### CAPITULO III

## O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA/UFG: UMA LEITURA POSSÍVEL

Os dados obtidos através das entrevistas, dos questionários e dos documentos foram analisados no seu conjunto objetivando a realização de uma leitura possível do curso. Iniciaremos este capítulo identificando os sujeitos envolvidos em nossa investigação e, posteriormente, faremos a exposição das análises e interpretações.

O curso da FEF/UFG conta com professores de outras unidades da universidade, no entanto, pelo objeto de estudo, privilegiou-se somente os professores lotados na FEF. Neste sentido, foram entrevistados 12 professores<sup>35</sup>, correspondendo a 75% do total, sendo 06 mulheres e 06 homens; 06 professores vinculados às disciplinas de fundamentação técnico-desportivas e 06 vinculados às disciplinas de fundamentação teórica e didático-pedagógicas. Os professores que não foram entrevistados estavam licenciados para titulação e um manifestou certa indiferença à pesquisa ora realizada, quando da aplicação da entrevista junto a outro docente.

A turma de alunos, participante do estudo, ingressou no ano de 1995, tendo se formado em 1998. Apesar de ser constituída de 39 alunos, apenas 31 devolveram o questionário (79,5%). O restante não entregou os questionários nos locais e datas marcados, assim como demonstraram certa indiferença na devolução do material. Dos 31 alunos, 21 pertencem ao sexo feminino e 10 ao sexo masculino, sendo que 19 estão na faixa etária entre 20 e 25 anos de idade, 9 entre 25 e 30 anos e 3 estão acima de 30 anos.

Quanto aos professores do curso, o mapeamento realizado indica que todos possuem graduação em Educação Física como curso raiz sendo que: 50% graduaram-se na

---

<sup>35</sup> Para cumprir nosso critério de não identificação dos sujeitos, conforme trato junto aos mesmos, utilizaremos o termo "professor ou professores" para nos referirmos tanto aos professores quanto às professoras lotados na FEF/UFG.

Esefego e os demais em outras instituições de ensino do país. Quanto à pós-graduação, dois têm mestrado (Artes e Educação), dois estão realizando mestrado em Educação; 3 estão realizando doutorado; 04 tem Especialização e somente um não tem pós-graduação.

O período em que realizaram a graduação é heterogêneo, variando entre as décadas de 60 e 90. O ano de ingresso na FEF também é heterogêneo, pois cinco já trabalhavam na UFG como professores da Divisão de Educação Física da Universidade, responsável pela prática esportiva obrigatória dos estudantes universitários dos diversos cursos, quando da criação do curso. Não trabalhavam na formação de professores, mas como professores de Educação Física, buscando ensinar as modalidades esportivas. Os outros sete professores ingressaram após a criação do curso; seis deles após a alteração curricular de 1995.

Por motivos de aposentadoria, o quadro foi renovado com professores mais jovens, alguns até recém formados. É provável que esse dado tenha trazido, ao coletivo de professores, novas idéias e novas perspectivas para serem agregadas às que já existiam para a formação do professor.

## 1 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Tratar do Projeto Político-Pedagógico é tratar de algo que está na fala de muitas pessoas e, de fato, esse elemento, diz Veiga (1995:11), deve ser: *...entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.*

É possível entender que falar de projeto político-pedagógico é falar de algo que se pretende alcançar através dos métodos, teorias e práticas, com a possibilidade de concretização dos objetivos. E quando esse projeto trata da formação de professores de Educação Física, espera-se que a prática dos alunos e professores contribua para a construção de teorias e práticas que superem o passado, ainda presente, baseado estritamente nos conhecimentos biológicos e/ou de natureza esportiva. Todavia, é necessário considerar as possibilidades de avanço sem ignorar os limites impostos por qualquer projeto.

Veiga (1995:13) diz que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado

ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (Saviani 1983, p.93). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

E ainda que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Ao referir-se ao projeto político-pedagógico da FEF/UFG, esbarra-se na limitação dos escritos que dão as características do projeto. Nesse aspecto, sentiu-se falta de material escrito sobre o projeto para a complementação da investigação, fato que obrigou o pesquisador a sustentar as apresentações e análises nos objetivos do perfil profissional presente na Resolução 393/95 (CCEP/UFG) e, em um texto produzido por um grupo de professores do curso<sup>36</sup> que apresenta a visão da instituição quanto as diretrizes curriculares para formação do professor. Acredita-se que através dos depoimentos dos professores do curso, de suas concepções sobre a formação de professores, o currículo e as práticas pedagógicas, seja possível apontar direções do projeto político-pedagógico da FEF/UFG, que pelos indicativos dos dados, indica um horizonte de inovações na formação do professor, mas que simultaneamente, traz as fragilidades de um currículo em construção. O manual do candidato ao vestibular da UFG/99 orienta alguns dos objetivos do curso. Segundo este documento, a preocupação central do curso é formar o professor para atuar nas áreas de desenvolvimento da cultura corporal e esportiva e, frisa, aplicadas ao processo educacional. O fato de não apontar para a Educação formal ou não-formal, pode estar considerando a compreensão de que o professor é um educador em qualquer lugar onde venha a intervir pedagogicamente. Este documento diz, ainda, que a formação do professor é caracterizada por uma perspectiva de formação geral e de desenvolvimento da produção de conhecimentos teórico-práticos que estejam vinculados à realidade educativo-pedagógica e sócio-cultural.

<sup>36</sup> David, N; Mascarenhas, F; Marchi, F; Cerqueira, M; Junior, O. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: contribuições para o debate em Educação Física & Esportes. FEF/UFG, 1998.

Com estes elementos presentes no manual, o aluno pode ter alguma noção sobre qual é o projeto da faculdade e fazer diferença na conscientização do projeto curricular do curso.

Todavia, ressaltamos o compromisso com uma leitura possível dos dados sustentados pelos referenciais bibliográficos deste estudo. Por esta leitura, percebe-se a existência de dois projetos: um que parece ser discutido e planejado pelo coletivo docente e, outro que toma sua forma no cotidiano, ou seja, a perspectiva do currículo oculto. O desafio de superar essa realidade dual está no exercício de práticas docentes e discentes que aproximem-se do que é proposto oficialmente, porém, mais do que isso, que não se limite apenas ao que oficialmente é proposto, mas que possam extrapolar essa dimensão.

Apesar de não se ter conhecimento de uma proposta político-pedagógica escrita, os alunos demonstram perceber a existência de um projeto e seus momentos de contradição.

Do total dos alunos participantes da pesquisa, **35,5%** mencionam dificuldades na concretização da proposta político-pedagógica da FEF/UFG. Segundo eles, o curso é tendencioso por direcionar a formação do professor prioritariamente para a Educação Física Escolar.

Quando se lê esta crítica defronta-se com dois elementos: se, de um lado, o aluno identifica fragilidades no curso, ele poderá contribuir na superação das idéias do senso comum, utilizando competências profissionais que o diferenciará no mercado de trabalho, de outro, parece haver uma prática pedagógica – forma de pensar – que fragmenta a formação do professor e o trabalho docente. O principal objetivo de um curso de formação de professores é a preocupação de formar o educador. A negativa de que o curso não prepara professores para trabalhar em clubes e academias poderia ser falsa, se o currículo fosse fechado e todas as práticas pedagógicas ou as desenvolvidas nas disciplinas destinadas a esse campo de atuação, estivessem acontecendo de forma fragmentada. Na verdade, alguns dados sinalizam exatamente para esse problema.

Tendo em vista uma melhor formação do professor, as críticas e sugestões de um grupo de alunos (**22,6%**) revela o confronto entre a área escolar e o desporto, quando dizem: que o curso não deveria ignorar a existência das academias ao preparar os professores ou o fizessem tão bem quanto o fazem para a inserção nas escolas; que o curso tivesse a nomenclatura de Educação Física Escolar para que não houvessem conflitos e desistências por parte dos alunos; que o curso direcione muito para a área escolar praticamente impondo ao

aluno, além de desmerecer as áreas do desporto, de tal forma que o único estágio obrigatório oferecido ao aluno é na escola.

Parece existir um ponto de tensão dentro da instituição quanto à formação do professor estar voltada para a escola (Educação formal) ou para o campo do desporto (Educação não-formal). Esse confronto é muito forte e, para aqueles que se colocam nos extremos de qualquer um dos lados, corre o risco de alimentar um pensamento, ainda que bem intencionado, fragmentado em relação à própria inserção da Educação Física no campo da Educação.

Se existe privilégio de alguma área sobre outra, conforme as críticas de alguns alunos, a área com maior representatividade no currículo é o desporto, através das disciplinas de fundamentação técnico-desportiva. Concluimos isso, ao levarmos em consideração a formação geral, onde 49% das disciplinas estão ligadas às atividades corporais e esportivas, sem falar nos 17,3% das disciplinas desenvolvidas pelos ICB'S (Institutos de Ciências Biológicas), enquanto 17,3% tratam da fundamentação teórica nas áreas da Filosofia, Psicologia, Antropologia e da Pedagogia aplicadas à Educação Física. Os 16,4% restantes são de disciplinas vinculadas ao aprofundamento de conhecimentos.

Essa tensão pode ser minimizada na medida em que se avança nas representações que o professor tem de sua profissão. Uma das possibilidades que vimos refere-se à compreensão do professor como educador e, na perspectiva de Giroux (1997), um intelectual transformador, independente da situação ou especificidade na intervenção transformadora de seu trabalho.

A divergência é fundamental para o avanço. O conflito está presente no pensamento dialético e faz parte da própria realidade humana. É inegável a existência de uma prática profissional que inviabiliza os avanços, quando o docente se recusa, por motivos diversos, a refletir sua prática na ação e fora dela para modificá-la visando não somente as preferências individuais, mas também a coletividade.

O currículo do curso de Educação Física deve ser considerado uma construção coletiva, mas existe uma dimensão contraditória, que se deve ao fato de que cada docente opta por um modelo teórico que orienta a definição de um perfil profissional no currículo de formação do professor. A escolha desse modelo vincula-se à visão que se tem da própria área, que por sua vez, está relacionada à formação de cada indivíduo.

Ao problematizar que modelos de formação profissional se confrontam na construção do projeto político-pedagógico, entende-se que o perfil do professor poderá estar condicionado à forma como é organizado o trabalho pedagógico no curso.

A formação do professor na FEF/UFG acontece no confronto das duas perspectivas teóricas: 1) o modelo orientado pelos elementos teóricos tratados pela cultura corporal do movimento ao orientar o currículo e; 2) o modelo da aptidão física, o qual hegemonicamente dominou e ainda permanece na área. Há que se compreender que, pela característica de construção que o currículo tem, as duas perspectivas permanecem porém, uma apresentará maior representatividade quando for observado o resultado da formação. No caso da FEF/UFG, que se propôs desde a criação trilhar por um caminho alternativo para a formação do professor, percebe-se, ainda, a presença do modelo anterior, o da aptidão física, em razão dos dados referirem-se a uma dificuldade de adequação à proposta curricular da faculdade, que baseia-se na cultura corporal dos movimentos.

Há necessidade da intervenção do corpo docente na prática educativa, tendo em vista a construção das competências técnica, pedagógica e política de um professor que se entenda educador e responsável por auxiliar o processo de transformação das condições sociais, culturais e econômicas dos homens, qualquer que seja o local de trabalho e os instrumentos utilizados para a prática educativa.

Tarefa árdua é pensar como formar um professor, cujo compromisso não seja apenas o da realização e satisfação de suas necessidades individuais e pessoais, mas que também expresse um pensamento e ação de contraposição à racionalidade técnica vigente cujos princípios como: individualismo, acumulação, exploração, discriminação, exclusão, autoritarismo, são substituídos por conceitos como: coletividade, participação, justiça, igualdade, democracia e inclusão, orientadores da prática.

A competência para atuar em academias, clubes e áreas ligadas ao desporto em geral, além do domínio dos conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área, supõe a presença também de elementos políticos, principalmente, pedagógicos.

Pode-se acreditar que a disciplina Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo, se interrelacionada às demais disciplinas, poderá oferecer uma formação ao futuro professor capaz de instrumentalizá-lo adequadamente ao exercício profissional em outras áreas de trabalho, além da escola. Nos objetivos propostos pelo currículo estão presentes, de

forma explícita, não somente que o aluno deverá compreender a escola enquanto realidade histórica e concreta e, que é determinada socialmente como espaço objetivo da práxis do professor, mas que o aluno deverá compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, o que vem ampliar a compreensão das possibilidades de atuação profissional do licenciado, na perspectiva do trabalho do professor não somente para a escola.

Alguns alunos criticaram a deficiência do curso em oferecer engajamento em projetos de outras áreas além da escola. Uma disciplina que provavelmente foi criada e que estaria suprindo algumas deficiências no campo da prática de ensino e participação em atividades de extensão foi a Oficina Experimental. Pela ementa esta disciplina propõe:

Estudos de natureza prática com vistas ao desenvolvimento da capacidade educativa, da intervenção sócio-cultural e da extensão universitária. Realização de tarefas, atividades ou programas integrados nos Campi Avançados e/ou Projetos de Educação Física Popular fora dos muros da Universidade.<sup>37</sup>

A disciplina Oficina Experimental, segundo os professores, aumenta a experiência do acadêmico, uma vez que ele não vivenciará mais o estágio supervisionado escolar no CEPAE, mas a possibilidade de construir inter-relações com a realidade dos cursos de formação em Catalão e Jataí e, ainda acessar a realidade profissional mais cedo, facilitando/antecipando uma melhor reflexão do trabalho docente. Desta forma, possivelmente esta disciplina estaria aumentando o número de experiências acadêmicas, minimizando as queixas de deficiência na participação de projetos.

As demais disciplinas criadas na reformulação curricular de 1995, foram História e Filosofia das Atividades Corporais e Ritmo e Movimento Criativo, poderão desenvolver uma perspectiva de articulação com outras disciplinas, no sentido de garantir a apreensão dos objetivos propostos pelo projeto curricular.

Acreditamos que a criação de disciplinas, por si só, não pode garantir a concretização das propostas expostas nas ementas, nem mesmo o aprofundamento dos conteúdos, mas podem indicar as possibilidades de avanço.

---

<sup>37</sup>Idem ao anterior.

## 2 – CURRÍCULO OFICIAL X CURRÍCULO OCULTO

A fim de discutir o currículo, é importante destacar alguns elementos no processo de formação de professores, para se compreender a visão que o curso vem desenvolvendo, assim como a concretização de suas propostas no cotidiano acadêmico.

Primeiramente, buscamos na concepção de currículo algo mais abrangente, compreendido como espaço de confronto pelo poder e de luta de idéias que interrelacionam-se na prática educativa.

Quando falamos de espaços de confronto pelo poder, estamos reportando às condições para a concretização dos projetos curriculares que são movidos por interesses que geram outros confrontos, contradições e, em alguns momentos revelam as fragilidades de idéias que buscam a hegemonia. Este currículo é traduzido não somente em uma grade de disciplinas/aulas, mas em um lugar/momento onde todas as ações, intenções e discursos coexistem, são confrontados e lutam em prol de uma visão, que não só é movida por interesses, mas por teorias, conhecimentos, valores, preferências, ou até mesmo, por escolhas e tendências pessoais.

Essa abordagem inicia-se com a informação dos alunos sobre as disciplinas que contribuíram de forma mais efetiva para sua formação, com as devidas justificativas. (Questão 7 – anexo I). Algumas disciplinas não foram citadas como Nutrição e Metabolismo, Ritmo e Movimento Criativo, Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo, Oficina Experimental e as disciplinas de Aprofundamento de Conhecimentos.

### **Disciplinas de fundamentação**

**Motricidade Infantil – (15 citações)** A disciplina oportunizou-lhes uma melhor compreensão da Educação e dos processos de ensino-aprendizagem, bem como o caráter histórico da prática pedagógica e um melhor nível de criticidade frente ao papel do professor de Educação Física na escola e na sociedade.

**Anatomia Humana – (08 citações)** A disciplina forneceu-lhes uma melhor compreensão do corpo humano no que se refere ao movimento do corpo, aos mecanismos do organismo e a estrutura do corpo, além de habilitá-la para trabalhar em academias.

**Antropologia Social – (08 citações)** A relevância dessa disciplina na formação acadêmica, deu-se em razão do auxílio para compreensão do conceito de cultura e individualidade, possibilitando a reflexão sobre a origem das várias culturas, além das influências da cultura nas sociedades.

**Fisiologia Humana – (05 citações)** Nesta disciplina assinalam a aquisição do entendimento e compreensão sobre o corpo para conhecer o movimento e os mecanismos do organismo e, em sua relação com a anatomia.

**Filosofia e História das atividades corporais – (02 citações)** Esta disciplina foi escolhida como importante na formação, segundo os alunos, por que promoveu o conhecimento sobre a história das atividades corporais.

**Biomecânica – (01 citação)** Segundo este aluno, a disciplina exerceu relevância em sua formação em razão de ter grande afeto pela disciplina.

### **Disciplinas Didático-pedagógicas**

**Didática e Prática de Ensino – (15 citações)** Os alunos mencionam que essa disciplina pôde auxiliá-los para uma melhor compreensão da escola e dos processos educativos que organizam o trabalho pedagógico, assinalando a fundamentação teórico-prática e o potencial de criticidade na formação acadêmica.

**Educação Brasileira – (07 citações)** A disciplina sinalizou para a importância da compreensão da história da Educação brasileira e das concepções da prática pedagógica. Assinalam a vinculação desta disciplina com o projeto político pedagógico da faculdade e, referem-se a um despertar do pensamento crítico e reflexivo sobre a Educação, para compreender o papel do professor na sociedade.

**Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus – (03 citações)** Os alunos dizem ter obtido, através desta disciplina, um melhor entendimento da estrutura da Educação, para atuação em escolas e, do papel do professor de Educação Física.

**Psicologia da Educação – (03 citações)** Os alunos apontam que esta disciplina tratou de forma mais crítica o papel do professor na sociedade. Auxiliou-os na compreensão de ações e atitudes do professor e do aluno na escola.

**Biologia Aplicada à Educação – (03 citações)** A disciplina possibilitou a ampliação do campo de conhecimento para a valorização do trabalho do professor de Educação Física e forneceu elementos críticos na compreensão do papel do professor na sociedade, em razão da fundamentação, metodologia e referencial teórico.

### **Disciplinas Técnico-desportivas**

**Ginástica – (06 citações)** Possibilitou-os a compreensão sobre a influência da ginástica através da Educação Física na sociedade e, propiciou elementos para o desenvolvimento de atividades e metodologias dentro da escola e em academias.

**Desporto em geral – (05 citações)** Para as disciplinas desportivas houve dois tipos de justificativas: a primeira diz respeito à contribuição dessas disciplinas para a atuação na escola e dos conteúdos da cultura corporal orientarem um ponto de partida para a prática pedagógica. Na segunda, criticam e sugerem alterações quando dizem que as disciplinas do desporto em geral, não estimulam o pensamento amplo e, precisam ser reavaliadas e que os professores não estão articulados.

Observou-se que algumas respostas apresentaram superficialidade principalmente quando houve pelos acadêmicos escolha de uma determinada disciplina: *Permitir estudar o corpo humano*, *“É suporte para a profissão”*, *“Por ter grande afeto pela disciplina”*.

Segundo crítica de 16,2% dos alunos, a Didática e Prática de Ensino, Fisiologia e as disciplinas relacionadas com o Desporto deveriam se adequar ao Projeto Político Pedagógico da faculdade, aumentar a carga horária e atender outros campos profissionais além da escola. Outros 16,2% apontaram suas críticas às disciplinas em geral, respondendo que não há aprofundamento de conteúdos, que são desarticuladas e com baixa carga horária.

Ao reconhecer que o acadêmico passa três anos e meio construindo um arcabouço de saberes entre diferentes disciplinas e, no último semestre deve conseguir fazer uma síntese dos saberes acumulados para dar conta do estágio da prática de ensino, compreende-se que o tempo destinado a esta é pequeno e que poderia ser aumentado, possibilitando ao aluno condições para re-significar os conhecimentos apreendidos e aplicá-los no estágio. Para aumentar e melhorar a experiência do aluno no estágio, poder-se-ia antecipar o período da Prática de Ensino em seis meses, passando-a para um ano, porém, somente o acréscimo de

seis meses que fariam diferença no processo de des-mitificação da prática de ensino da Educação Física? Acreditamos que não. Durante as primeiras séries do curso o corpo docente procura desfazer alguns pré-conceitos trazidos pelos alunos, no que diz respeito à concepção de Educação Física, esporte, prática profissional entre outras questões. Nesse sentido, junto ao acréscimo do tempo de duração do estágio da prática de ensino, cada disciplina poderia fazer a relação entre os conteúdos de natureza prática com os fundamentos da didática e, estar familiarizando o aluno com os processos pedagógicos constituintes da prática educativa. A inter-relação (ir e vir) entre a teoria e a prática tem um profundo significado no processo de formação do professor. Mas, lembra-nos a realidade, que nada pode garantir que todas as disciplinas estarão relacionando seus conteúdos específicos aos conteúdos fundamentais da Didática.

Perguntamos aos professores se as disciplinas comuns aos cursos de licenciatura vinham contribuindo na fundamentação necessária para formar o professor pretendido pela instituição. As respostas foram diversificadas afirmando que elas poderiam contribuir mais e melhor na formação do professor, proposto pelo curso, justificando suas respostas da seguinte maneira: 16,6% dos professores limitaram-se a dizer que essas disciplinas ajudam e que se estiverem engajadas dentro do projeto do curso, mostrarão um resultado final satisfatório; 33,3% apontaram para a contribuição, mas fizeram algumas ressalvas. Entre elas, um professor considera a importância de tais disciplinas na formação do professor, na fundamentação de uma visão de mundo, na conscientização dos problemas da sociedade brasileira, na compreensão do homem, da criança, da escola, do processo de ensino e aprendizagem, na possibilidade da reflexão sobre a prática profissional, entre diversas outras possibilidades que as disciplinas podem proporcionar em nível de intervenção na formação do licenciado. Mas levantam uma problemática clássica dentro das escolas de formação de Educação Física, que se refere à história do ato de pensar, ler e refletir do professor de Educação Física. Nesse aspecto, o professor diz:

...todo o conhecimento tratado na licenciatura em termos de graduação, a gente tem que lembrar que sempre é a primeira aproximação do aluno com uma área de conhecimento que antes era desconhecida para ele, é a primeira aproximação do aluno com uma teoria complexa que quer explicar problemas complexos e que ele ainda enquanto aluno, está no campo ainda da síncrese, do pensamento confuso sobre cada problema tratado por exemplo pela Psicologia, pela Didática, pela Educação Brasileira, por todas essas disciplinas.(02)

É possível concordar com o professor e perceber que apesar das circunstâncias, de primeiras aproximações frente às teorias e realidades complexas, a conscientização sobre a necessidade ou a relevância dessas disciplinas para a formação pedagógica do professor muitas vezes se dá no último ano do curso, quando o acadêmico se vê frente ao estágio da Prática de Ensino e, da tarefa acadêmica de construir seu trabalho monográfico. Nessa hora, muitos encontram dificuldade em construir as pontes/relações necessárias entre os conhecimentos técnicos de natureza prática e as reflexões produzidas pelas disciplinas de fundamentação teórica, didática e pedagógica, algumas delas, comuns aos cursos de licenciatura.

Outro professor acredita que as disciplinas comuns às licenciaturas contribuem quando olha para a ementa e para o programa e, pode ser percebida a estreita ligação entre a escola, o aluno e a realidade escolar, em especial, na escola pública. Ele acredita que essas disciplinas oferecem algo diferenciado na formação do professor de Educação Física que vai intervir na escola (01)<sup>38</sup>. Percebe-se otimismo em relação à presença dos docentes de outros departamentos/faculdades ministrando suas disciplinas na FEF/UFG.

De outro lado, 41,6% dos professores sinalizam outras direções não tão otimistas, quando dizem que as disciplinas (docentes) de outros departamentos/faculdades, inclusive as que são comuns aos cursos de licenciatura, são deficientes quando de sua organização e no trato pedagógico dos conhecimentos específicos da Educação Física e esportes. Estes professores indicam a existência de problemas na estrutura da Universidade e contestam a presença do professor que não se envolve com o cotidiano da FEF, seja professor substituto ou o titular, proveniente de outro departamento. Acreditam que o distanciamento faz com que a qualidade do ensino-formativo seja comprometido, na medida em que ausentes, não podem contextualizar os saberes de suas disciplinas com as questões concretas enfrentadas pelo professor de Educação Física nos campos de trabalho, entre eles, a escola.

Um dos professores pontua que, na concepção de currículo adotada pelo projeto, não existem disciplinas secundárias ou mais importantes que outras, todas devem estar articuladas ao eixo epistemológico da formação e diz que: *... todas as disciplinas, na medida em que estão organizando o conteúdo para voltar para formação, elas estão dando a sua contribuição.*

---

<sup>38</sup> O número em parênteses corresponde ao número dado ao docente entrevistado.

Esse professor aponta uma questão séria para um curso que propõe uma formação diferenciada. Diz que os professores substitutos desconhecem a Universidade e o projeto pedagógico da FEF por trazerem um conhecimento do senso comum, senso genérico da Educação Física, acabando por descumprir as exigências das disciplinas que lecionam. Em relação aos professores efetivos de outros departamentos ou faculdades, diz que vêm deslocados de outros departamentos para a FEF sem compreender a proposta desenvolvida com relação à Educação Física, esportes e lazer. Tendo que trabalhar em outros cursos com a mesma disciplina, ele imprime um caráter geral à mesma e perde a especificidade do curso, sem vivenciar o projeto curricular da FEF, mantendo posições ainda arraigadas em um conceito mais geral de Educação Física, trazendo para o curso essa conotação. E, pelo fato do curso defender uma perspectiva crítica de que, em todo conteúdo sejam abordados seus vários ângulos e dimensões, esse professor afirma que alguns desses professores desfocalizam os direcionamentos da faculdade (03). Para um curso que propõe uma formação diferente, esse professor diz que essa situação reduz a qualidade e a perspectiva do currículo defendido pela faculdade.

Com esses apontamentos, o professor, além de estar relatando uma realidade dentro da Universidade – o que nós acreditamos não ser “privilégio” apenas do curso de Educação Física – está minando o objetivo de uma formação de qualidade defendido pela UFG. Percebe-se a preocupação com as competências dos professores formadores de professores. Se de fato ocorrem dessa ou de outras maneiras, são questões realmente sérias que merecem ser analisadas pela direção da instituição e, se possível, modificadas. E, segundo os entrevistados, essa situação não se limita apenas às disciplinas comuns às licenciaturas. O tratamento dispensado ao curso de Educação Física é diferenciado e se estende pelas disciplinas provenientes das áreas biológicas como: Anatomia, Fisiologia, Nutrição e Cinesiologia.

Um professor diz que foi difícil fazer com que os professores do Instituto de Ciências Biológicas entendessem que o objetivo da disciplina tinha que ser modificado, porque não interessava ao curso o estudo da anatomia morta, mas a anatomia do corpo vivo (10). Outro diz que alguns professores chegam na FEF com um conceito biomédico, biológico, fechado, como conhecimento rígido sem mencionar a forma como foi construído aquele conhecimento (04). Também aponta para as dificuldades no trato com o conhecimento

e com as concepções acerca da Educação Física, seu objeto de estudo e da própria inserção profissional da Educação Física na sociedade. Esse professor enfatiza a existência de professores que exercem resistências históricas no que se refere a esta questão.

Um dos professores reforça esse ponto quando diz que, alguns docentes buscam conhecer o perfil do professor que a faculdade propõe formar e procuram situar suas disciplinas nesse perfil, enquanto outros estão presentes no curso só para cumprir uma tarefa penosa e por isso não se envolvem. Diz ainda, que por uma visão antiga em relação à Educação Física, circunscrita à área biológica, acabam passando uma visão distorcida e com isso, desconsideram a importância do curso, achando que qualquer coisa serve para um curso que é considerado menor na escala hierárquica do status profissional (06). Este entrevistado indica que existem professores pertencentes a outros departamentos, tanto das disciplinas comuns às licenciaturas como disciplinas ligadas a área de biológicas, que não se envolvem com o curso.

Quanto aos conteúdos e às disciplinas em geral, 33,3% dos professores sugeriram maior aprofundamento e adaptação das disciplinas ao curso, por parte dos professores de outros departamentos/faculdades da Universidade, que poderia ser viabilizado através de reuniões e encontros, afim de dar maior atenção à formação do professor.

Quanto à estrutura curricular um professor faz crítica e sugere que algumas disciplinas deveriam ser agrupadas a partir de seus elementos similares, ele diz:

...que não tem mais sentido no nosso curso a gente ter Educação Brasileira como uma disciplina e Estrutura e Funcionamento como outra disciplina. Nós vamos trabalhar a disciplina como Educação e Sociedade, por exemplo, e nela a Estrutura e Funcionamento do ensino e as correntes pedagógicas, as tendências numa só disciplina, e aí nós vamos ter muito clareza dos conteúdos, ou nós vamos ficar de novo dicotomizando essas áreas.(03)

Possivelmente, essa resposta esteja direcionada à tentativa de melhorar a organização estrutural do curso, a fim de otimizar os conhecimentos de fundamentação didático-pedagógica e ampliar as possibilidades para construir novos entendimentos acerca dos saberes e conteúdos da Educação Física, até pouco tempo, orientados unicamente pelo paradigma da aptidão física e, situá-los crítica e pedagogicamente nas disciplinas teóricas e práticas tal qual se propõe pelo curso. Com estas questões, os professores do curso estão alertando para a existência de disciplinas que não conseguem aprofundar seus conhecimentos,

além da ausência de articulação entre as mesmas e, por vezes, a super-valorização de algumas em detrimento de outras.

Sugerem maior carga horária, antecipação de determinadas disciplinas dentro do currículo, abertura de concursos para professores efetivos na própria faculdade para as disciplinas que hoje dependem de outros departamentos.

Existem concepções sobre a Educação Física que estavam presentes quando da criação do curso da FEF/UFG. Tais concepções acabam confundindo a compreensão sobre o perfil profissional do professor de Educação Física nas pessoas que não acompanharam as discussões e trajetória de mudanças na área. Nesse sentido, pode-se chegar a uma polarização radical entre as concepções. Alguns pontos devem de fato serem radicalizados, porém algumas questões precisam ser superadas dentro do confronto, como por exemplo, a idéia de que independente do local a ser desenvolvida a prática da Educação Física, o professor é um educador e, necessita reconhecer-se como tal. Talvez essa seja uma discussão que precisa ser realizada ou incrementada dentro do curso.

Seria interessante a abertura de concursos para professores efetivos, principalmente para os que estivessem lotados na própria FEF. Mas será que se alguns professores tivessem uma carga horária maior começariam a exercitar a reflexão e o aprofundamento dos conhecimentos? Será que a antecipação de disciplinas ou experiências acadêmicas não estariam apenas antecipando a problemática? Desta maneira, defronta-se com uma realidade que dificilmente pode-se ignorar. É necessário modificar não somente alguns elementos da estrutura curricular, mas também e, principalmente, a relação entre o corpo docente que ministra disciplinas no curso, com o projeto da faculdade, objetivando a reflexão sobre os propósitos da formação do professor pela FEF/UFG. Esses questionamentos somente poderão ser respondidos na prática cotidiana da formação do professor.

Entre os acadêmicos, 19,4% indicam dificuldades na participação de projetos de extensão, alegando barreiras criadas por professores e número reduzido de projetos. Mais de 50% dos professores informaram que existem projetos de extensão e a cada ano aumentam em número e nível de intervenção. Só na última reforma curricular criou-se um novo momento para que os alunos participassem das atividades de extensão e do trabalho docente, através da Oficina Experimental.

## 2.1 – Experiências acadêmicas dos alunos

Entre as experiências acadêmicas vivenciadas pelos alunos deve-se destacar o trabalho monográfico desenvolvido em conjunto com a disciplina Aprofundamento de Conhecimentos. A partir da monografia, os alunos têm a oportunidade de estudar com mais verticalidade e maior rigor teórico e científico nas áreas de aprofundamento em Educação Física Escolar, Educação Física Popular e, em Desporto. O aluno faz opção por uma das áreas e, com a ajuda de um professor orientador definirá e desenvolverá a trajetória de seu trabalho monográfico.

A resolução 393/95 CCEP/UFG, que é a responsável pela organização do curso, concebe a monografia como a elaboração de estudos, pesquisas, análises etc., e indica que os resultados de tais experiências sejam apresentados dentro das normas técnicas exigidas pelo método científico, que expresse *um ponto de vista, uma tendência ou um novo ponto de partida para novas investigações conceituais, teóricas, metodológicas ou práticas sob forma de produção científica.*<sup>39</sup>

O aprofundamento em Educação Física Escolar contempla as *questões relativas à cultura corporal em especial a Educação motora, à cultura desportiva como matéria de ensino escolar e, a saúde do escolar como premissas de uma ação pedagógica no recinto da escola ou da rede escolar de Ensino.*<sup>40</sup>

O aprofundamento de conhecimentos na área do Desporto se caracteriza

...especialmente por buscar no interior da própria dinâmica esportiva (conceitos, estrutura, organização, treinamento, condições psicobiológicas, biomecânicas, sociais) a possibilidade de avaliar, criticar, reformular, projetar e experimentar uma dada realidade com vistas a fazer evoluir o próprio desporto.<sup>41</sup>

Na área da Educação Física Popular...

...se caracteriza por atividade que envolve a cultura corporal, o lazer, a cultura desportiva, a proteção à saúde e o bem estar das pessoas e da sociedade como um todo. Sua ação acadêmica pode localizar-se num sindicato, num clube, numa academia, numa entidade civil, num programa filantrópico, numa Prefeitura e ou num Programa de Governo etc.<sup>42</sup>

<sup>39</sup> Resolução 393/95 CCEP/UFG.

<sup>40</sup> Idem.

<sup>41</sup> Idem.

<sup>42</sup> Idem.

A elaboração da monografia, considerada como uma exigência acadêmica para a conclusão do curso, merece destaque dentro da análise sobre os elementos do currículo.

No que diz respeito à importância da monografia, 91,6% dos docentes acreditam nela como elemento curricular importante na formação do professor. É vista pela maioria dos professores e também dos alunos como sendo o momento de aprofundamento teórico de um determinado problema, dentro da área da Educação Física, tanto no que se refere à escola, ao esporte e às questões ligadas à sociedade vinculadas ao lazer, ao esporte, à cultura corporal, à saúde da população em geral, à exclusão social e de outros argumentos que se inserem no campo de abrangência da Educação Física, como a Biomecânica.

Um professor afirma que o exercício de construção da monografia tem diminuído o distanciamento entre teoria e prática, (um dilema dos cursos em geral), ele afirma que: *essa dicotomia de teoria e prática, ela está deixando de existir, porque o aluno já está sabendo utilizar o discurso teórico na prática e o discurso da prática na teoria(10).*

Será que saber usar um discurso teórico na prática profissional ou discursar sobre temas da prática, podem garantir o encurtamento da distância teoria-prática? Não temos tantas esperanças na completa superação deste dilema, segundo as condições sociais, econômicas presentes na sociedade a qual temos, o que também não nos impede ou desanima-nos de buscar meios para minimizar essa problemática.

Segundo um dos professores, o trabalho científico, a discussão específica e a forma de organização do trabalho dentro da opção feita pelo acadêmico, somando-se à monografia, entendida como exercício de produção, organização e sistematização de saberes, podem ampliar os horizontes do aluno com relação à perspectivas científicas e na instrumentalização para a participação em concursos e exames de pós-graduação (03).

As respostas dos docentes são otimistas em relação ao trabalho monográfico. Percebe-se em sua fala, um esforço para que os acadêmicos participem e se envolvam com atividades extracurriculares, sejam promovidas pela faculdade ou vinculada à Universidade e/ou em parcerias com outras instituições.

Apenas um dos professores discorda de cobrar no final do curso uma monografia como trabalho de pesquisa, se o curso não ensina o aluno a pesquisar durante sua trajetória na graduação (09). A opinião desse professor poderia encontrar respaldo nos dados apresentados por alguns alunos que não tiveram nenhuma participação em projetos da faculdade.

A crítica do professor faz sentido, na medida em que as condições por ele impostas são concretas, principalmente com respeito aos cursos que não estimulam a inserção do acadêmico em atividades extracurriculares, seja no universo da pesquisa, da extensão ou de outro tipo de sistematização do conhecimento.

A crítica pode não encontrar ressonância na experiência desenvolvida pela FEF, mas é um dado real que interfere na qualidade da formação profissional do professor, ressaltando que 80% dos acadêmicos informaram já terem participado de pelo menos uma experiência com projetos desenvolvidos na faculdade ou em parceria com outras instituições na extensão, monitoria e/ou grupo de estudo sistematizado.

Foi realizado um levantamento das monografias produzida de acordo com as áreas de aprofundamento, desde a primeira turma no ano de 1992. Os resultados encontram-se no quadro 1.

**Quadro 1 – Distribuição das monografias por área de aprofundamento, de 1992 a 1998 (em %)**

<i>Ano</i>	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	Total
<i>Área</i>	N = 22	N = 17	N = 34	N = 31	N = 42	N = 29	N = 31	N = 196
<i>E.F. Escolar</i>	13,6	11,8	29,2	22,6	40,5	27,6	48,4	30,1
<i>E.F. Popular</i>	31,9	5,3	12,5	35,5	21,5	17,2	45,2	29,5
<i>E.F. Desporto</i>	54,5	29,5	51,3	35,5	35,6	55,2	6,4	38,3
<i>E.F. Bio-Mecânica</i>	—	5,9	—	6,4	1,4	—	—	2,1

Os dados indicam um movimento crescente na área escolar, um equilíbrio na popular e uma queda substancial do desporto no ano de 98.

Qual seria o motivo das oscilações entre os números apresentados pelas áreas do desporto e escolar? O que poderia ter ocorrido no ano de 1998 para essa redução?

Estes fatos podem ter sido motivados, possivelmente, pelo processo de alterações no currículo do curso, fazendo com que as inter-relações entre a Educação Física e o fenômeno educativo estivessem mais presente no cotidiano do curso. Pode ter ocorrido um

amadurecimento da compreensão da escola enquanto espaço de intervenção pedagógica do professor de Educação Física, ou ainda uma maior influência do corpo docente, o que não descaracterizaria a área popular ou do desporto, principalmente se estivessem vinculadas a questões pedagógicas que não se limitam ao espaço escolar.

Outro ponto, pode ser percebido através de uma tensão existente sobre o perfil do professor que a faculdade procura formar, o que equivocadamente, poderia afastar o aluno dos temas ligados ao desporto e fazer com que aumentasse o interesse/busca pela área da Educação Física escolar. Outro elemento, refere-se à possibilidade de um reduzido número de professores para a orientação na área do desporto.

Uma área de conhecimento não exclui a outra. Cada uma pode, dentro da disciplina Aprofundamento de Conhecimentos, desenvolver seu(s) objeto(s) com profundidade, crítica, historicidade, técnica e competência pedagógica e científica. No levantamento dos trabalhos monográficos, no período 92/98, a identificação dos dados apresentou diversos trabalhos (Escolar/Popular/Desporto) com fragilidades do ponto de vista da organização formal, a ausência de vínculos com questões educacionais e a ausência da proposta pedagógica da faculdade. Apesar desta proposta existir mais no imaginário e no discurso de alguns professores e alunos.

A forma como se dá a produção/sistematização de conhecimentos do curso, na monografia, possivelmente, pode revelar as conseqüências de um outro modelo diferente do dominante. A expectativa do curso em estimular uma formação crítica do futuro professor convive, cotidianamente, com as pressões que modelo da aptidão física, que ainda exerce influências sociais, culturais e econômicas no imaginário das pessoas, inclusive, no interior das instituições formadoras.

A superação do modelo da aptidão física não pôde ser alcançada simplesmente com a criação do curso da FEF/UFG, em razão das condições postas não garantir mudanças tão radicais para a formação do professor. As oscilações nos números de monografias das áreas de aprofundamento, possivelmente, constituem um reflexo do desenvolvimento do projeto curricular, sem deixar de considerar a não linearidade dessa relação. Não acreditamos que aumentando o número de trabalhos monográficos, na área da Educação Física Escolar, o curso estaria avançando para uma melhor formação do professor, mas se no conjunto das produções monográficas estiver presente a visão e a abordagem da Educação Física tratada

pelo modelo da cultura corporal, poderá estar conseguindo mudanças significativas no entendimento do professor e na presença relevante deste nos diversos espaços de intervenção profissional.

Como 90,4% dos alunos sinalizam como positiva a elaboração da monografia em sua formação, suas justificativas foram organizadas da seguinte maneira:

**Crescimento Pessoal e/ou Amadurecimento das idéias** - A elaboração da monografia, segundo os alunos, pôde trazer um maior nível de conhecimentos para o campo pessoal possibilitando a aquisição de uma visão mais clara do papel das políticas, do comportamento social em relação aos saberes, mostrando também que a atuação profissional deve ser pensada independente do lugar onde se dá a prática.

**Possibilidade de ingressar no universo da pesquisa** – Neste item, dizem que entrar em contato com a produção de conhecimentos, exigiu a compreensão de conceitos e de maior envolvimento num processo em transformação com mudanças qualitativas, com incentivo à leitura, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos para futuros estudos de pós-graduação

**Melhoria para a compreensão da relação teoria x prática e da prática profissional** - Argumentaram que obtiveram uma melhor condição para pensar a prática das atividades desenvolvidas pela Educação física dentro da perspectiva da cultura corporal com elementos para a reflexão da prática e melhoria da mesma, evitando a sua contribuição com o processo de alienação dos alunos. Outro ponto apresentado refere-se à instrumentalização em áreas específicas de intervenção da Educação física, para a Educação infantil, Educação especial, bem como em outras áreas.

Percebe-se que a experiência de elaborar uma monografia foi importante na formação acadêmica, pois mobilizou tanto as emoções como os valores e interesses pessoais e criou conflitos entre teoria e prática, exigindo reflexão e pensamento crítico, desde o estabelecimento do tema, do objeto da investigação e escrita do trabalho.

Deve-se destacar um elemento apresentado por um dos alunos quanto à orientação das monografias, no qual diz que são os professores que escolhem os alunos e quem não é escolhido fica perdido na elaboração do trabalho, este aluno concorda que a monografia pode contribuir na formação profissional, desde que bem orientada e com bons critérios na escolha do tema, onde o aluno tenha participação efetiva.

Três acadêmicos acreditam que a produção da monografia não contribuiu para sua formação profissional, alegando terem trabalhado em áreas de mais preferência do professor do que a vocação do aluno, o que causa descontentamento quando do exercício da profissão.

Temos, neste grupo, um perfil um tanto complexo para interpretarmos. Com certeza, se o tema tivesse sido escolhido com a participação do aluno teriam respondido positivamente sobre experiência da produção da monografia, porém qual teria sido o motivo para investigarem algo que não era de seu interesse? No início do ano de 1997, a faculdade ofereceu uma lista (Anexo III) com 32 temas para a Educação Física Escolar, 17 para a Educação Física Popular, 16 para a Educação Física e Desporto e ainda 07 temas para a Educação Física e Biomecânica, temas esses passíveis de recortes e abrangências, pois tinham o intuito de sugestão para facilitar a escolha do aluno.

É necessário reconhecer, no entanto, que a relação estabelecida entre aluno e orientador está condicionada à afinidade do campo de estudo, dos referenciais orientadores, entre outros elementos, presentes desde a monografia na graduação até o mestrado e doutorado. De forma que essa questão não é totalmente unilateral nem bilateral, existe uma conjugação de interesses e relações que antecedem o próprio estudo.

Um total de 9,7% dos alunos sugerem que o trabalho monográfico seja desenvolvido durante o curso e que a banca discuta o trabalho inicial com o aluno e com o orientador. Outros (6,5%) vêm descompromisso com o trabalho por parte de alguns professores, assim como apontam um reduzido número de professores disponíveis para a orientação<sup>43</sup>.

Apenas um professor faz referência à questão da monografia quando solicitamos críticas e sugestões ao currículo, visando uma melhor formação do professor. Este professor sugere antecipar a disciplina Aprofundamento de Conhecimentos para o 3º ano, com isso, o trabalho monográfico seria também antecipado em um ano.

Quanto à sugestão de aumentar o período para a construção da monografia, acreditamos que possa vir a ajudar muitos alunos, como pode também não fazer diferença para aqueles que não reconhecem esta experiência como relevante para sua formação e se configura entre aqueles que deixam os trabalhos sempre para a última hora. Entendemos que

---

<sup>43</sup> Os dados que apresentam números aparentemente não significantes, são compreendidos como indicativos de tendências de algumas fragilidades no curso.

essa experiência é um exercício de comprometimento por parte de alunos e professores com a produção, organização e sistematização de conhecimentos da Educação Física e, que se essa tarefa for compreendida como uma atividade acadêmica importante para a formação, poderá oferecer maior consciência das competências necessárias para o exercício da profissão.

Quanto à participação dos acadêmicos em projetos de extensão, monitorias e grupos de estudos sistemáticos, 38,8% informaram terem experiência em ao menos uma dessas atividades; 19,4% informaram terem participado em duas atividades; 22,6% em pelo menos três das atividades, enquanto que 19,4% dos sujeitos informaram não terem participado de nenhum tipo de projeto ou outra atividade.

Apesar de não termos identificado o tipo de participação, acreditamos que os alunos que não participaram de outras atividades deixam de acrescentar em sua formação profissional, elementos que, de certo modo, poderiam melhorar sua intervenção na realidade profissional. Não necessariamente para ser um bom profissional é preciso ter participado de projetos de extensão, pesquisa ou monitorias, como um pré-requisito, mas esta participação pode trazer um bom diferencial na formação. Os alunos indicaram uma diversidade de projetos de extensão, principalmente, os que são desenvolvidos junto à comunidade circunvizinha do Campus I e II<sup>44</sup>.

São projetos direcionados ao atendimento de cidadãos da terceira idade, deficientes físicos, crianças em tratamento de unidades hospitalares, formação continuada de professores de Educação Física, crianças em situação de abandono (rua), gestantes, entre outros grupos, beneficiados pelos projetos de intervenção social e outros serviços prestados pela UFG. Chama a atenção o fato de não ter sido referido pelos alunos nenhum projeto de pesquisa, devido à UFG participar principalmente do PIBIC, que mantém bolsas de iniciação científica.

Questionou-se os professores a respeito de algum tipo de benefício recebido pelo curso a partir das monografias, dos seminários, dos projetos de pesquisa realizados pelo corpo docente e alunos. Dos entrevistados 25%, acreditam que quando os projetos e monografias

<sup>44</sup> **Projetos de Extensão** – Projeto Criança-Ativa; NUC'S/FUNDEC; Projeto Adulto em Atividade; Projeto Capacitação de professores da rede pública municipal; Projeto Aprendendo com o brincar; Projeto CRIS; Projeto Território da Dança; Projeto Natação Infantil; Projeto com Creches; Universidade Solidária; Caminhada Ecológica; Preparando para um parto natural; Caminhando no Campus.

**Monitoria** – Prática desportiva de Natação – FEF/UFG; Ginástica; X/CONBRACE/CBCE; Anatomia; Prática desportiva para 3º grau – FEF/UFG.

estão vinculados à perspectiva e/ou às reflexões que o curso procura desenvolver, os benefícios certamente acontecem. Um deles diz que,

Quando tais pesquisas, monografias, seminários etc., expressam um conjunto de reflexões coletivas que têm sua origem em problemas que o curso ou a própria Educação Física em Goiás enfrenta, carregando aí algumas indicações propositivas para sua superação sim, podemos creditar ganhos ao nosso projeto.(12)

Outros 25% disseram que os benefícios acontecem quando os próprios professores estão envolvidos nos projetos, na orientação de monografia e na realização de seminários. Um deles afirma

A gente pode ver que, se na faculdade a gente tem um maior numero de professores fazendo extensão, pesquisa e ensino, como deve ser, evidente que modifica o ensino do aluno. Ele tem muito mais oportunidade de acompanhar um professor num projeto de pesquisa, num projeto de extensão e evidente que sua monografia vai ter um salto qualitativo, não é? E a orientação de monografia deixa de ser aquela coisa, pró-forma, quadrada, tipo assim, uma obrigação do professor, para realmente ser uma coisa que dá significado para o aluno e para o professor. (...) Então se o professor não está fazendo pesquisa, não está sabendo qual é a importância, não tem uma linha de trabalho, ele não passa isso para o aluno.(11)

Um professor considera que os avanços têm acontecido, que contribuições têm sido incorporadas ao projeto, mas ressalva que isso acontece a partir da avaliação do projeto que se realiza anualmente na semana pedagógica e nas discussões e debates promovidos na faculdade. Outro diz que os benefícios vêm mais dos congressos, seminários e pesquisas, do que propriamente das monografias (08).

Existem no entanto, alguns trabalhos monográficos que foram produzidos através de parcerias realizadas pela FEF com instituições como: FUNDEC, Secretarias Municipal e Estadual de Educação, Hospital das Clínicas/UFG, entre outras. Tais monografias levantam questões e trazem elementos para reflexão, não somente no interior da faculdade, mas inclusive, criando possibilidades de estabelecer uma prática constante de avaliação da área, como foi o caso de um seminário organizado para a avaliação da realidade da Educação Física nas escolas públicas da cidade de Goiânia.

É importante considerar a relevância teórica e social do trabalho monográfico e dos projetos de extensão e pesquisa que possam vir a ser desenvolvidos pela instituição e, a possível aplicação dos resultados do ponto de vista dos benefícios à comunidade acadêmica e também para a sociedade.

André (1994:291-296) afirma que a pesquisa, como um dos objetivos dos programas de formação de professores, constitui-se em um método ativo de apropriação de conhecimentos, que aproxima o professor das situações reais do campo de trabalho (escola) que pode ser utilizada como modelo de uma prática refletida.

Segundo dados dos sujeitos não foram apresentados elementos que pudessem ser compreendidos como projetos de pesquisa. Ou não foram citados ou ainda não foram sistematizados pela FEF. Se se começa o questionamento sobre uma determinada prática cotidiana no interior do curso, seja de qual nível for, como por exemplo, a organização do trabalho pedagógico ou as práticas docentes dentro da construção do projeto político pedagógico, a instituição será objeto do estudo tendo em vista uma melhor formação do professor. Ao exercitar o questionamento sobre as práticas cotidianas da instituição, pode-se dar mais e melhor qualidade ao processo de formação.

Os termos professor-pesquisador, professor-reflexivo, professor-crítico, intelectual-transformador são propostas de formação de um professor, dentro de uma perspectiva com algum grau de superação. É necessário ter consciência das limitações e das possibilidades intrínsecas a cada proposta, entendendo que os processos podem mudar e que esta mudança só poderá acontecer na construção do novo, que vem do confronto deste com o modelo anterior (velho).

Segundo Menga (1994:297-298), tratar da formação do professor-pesquisador é falar da dificuldade de formá-lo. Ela afirma que a história da Educação já demonstrou os caminhos e alternativas, erros e acertos na tentativa de solucionar problemas na formação do professor e que, de fato, o professor só consegue se formar pesquisador na pós-graduação. (Aqueles que conseguem chegar lá!).

André (1994:291) traz outra contribuição para a questão da pesquisa na formação do professor quando afirma que, os programas de formação devem adotar uma metodologia científica que inclua a definição de problemas, a busca sistemática de conhecimentos que exige do docente preparo e rigor para observar, registrar, selecionar, analisar e relatar os dados. E aponta, ainda, a questão da dialogicidade no momento de definição de temas, problemas e busca de alternativas. Talvez alguns alunos sentiram a ausência do diálogo para encontrar o tema e a orientação para suas monografias.

Um professor com experiência na construção, organização e sistematização de saberes teóricos e práticos de sua profissão, reforça o que Demo (1996:72-73) trata sobre a capacidade de saber fazer e de sempre refazer a competência com pesquisa e a formulação própria no desafio constante à inovação de circunstâncias desconhecidas dentro do cotidiano da prática profissional do professor.

Nessa perspectiva, é percebido que os alunos do curso da FEF recebem um direcionamento não somente teórico, mas também da experiência em projetos de extensão.

## **2.2 – Inovações curriculares**

Quando propusemos falar sobre inovações curriculares, foi estabelecido em referência dados que pudessem indicar modificações no projeto curricular, tendo em vista uma melhor formação do professor. Desta maneira, optamos por analisar os elementos que, na concepção de professores e alunos, são inovações no currículo de formação da FEF/UFG.

Diante disso, através dos dados de 91,6% dos professores, ficaram caracterizados dois momentos, os quais denotam tensão entre modelos. O primeiro é referente à criação do curso no final da década de 80, fato que se contrapôs à quase totalidade dos currículos vigentes no país naquele momento. E o segundo, refere-se às reformas ocorridas no curso, em razão de necessidades de avançar no projeto para atingir os objetivos propostos.

Para caracterizar as inovações mais importantes ocorridas com a criação do curso, os professores indicaram: 1) a extinção do exame de aptidão física do concurso vestibular; 2) a criação de áreas de aprofundamento de conhecimentos e a exigência de uma monografia como trabalho de conclusão de curso; 3) a ruptura com a concepção de Educação Física no campo da saúde e conseqüente vinculação à Faculdade de Educação/UFG; 4) inclusão do curso na área de humanas e não nas biológicas; 5) vinculação das disciplinas desportivas à área pedagógica (fator processual e dependente da práxis do professor); 6) proposição da reflexão da prática no contexto do trabalho e uma visão mais crítica sobre a realidade social.

Os documentos analisados referentes aos dois projetos de criação, o primeiro em 1980 (semelhante ao modelo pautado na aptidão física dominante na maioria dos cursos existentes no país) e o segundo de 1987 que culminou com a criação do curso, indicaram alterações significativas. Houve a unificação do currículo do ponto de vista da questão do

gênero, não mais dividido entre uma grade para o sexo masculino e outra para o feminino, onde a disciplina Judô constava apenas no currículo masculino e Ginástica Rítmica Desportiva no feminino.

Outras alterações no currículo no ano de 1995 e implantadas a partir de 1996. Segundo os professores, foram alcançadas a partir de esforços coletivos através de discussões realizadas pela FEF no sentido de melhorar qualitativamente o nível da formação do profissional almejado pela faculdade. E com essas alterações houve flexibilização do currículo<sup>45</sup>, criação de disciplinas e implementação de áreas no campo da extensão, como a Oficina Experimental.

Aquilo que é previsto pelas ementas pode ser concretizado através das práticas docentes, mas essa relação não é linear, pois existe uma realidade de contradições no interior do currículo. O que está presente na ementa faz parte do currículo oficial e, na relação entre o oficial e o oculto, nem sempre ocorre sintonia. O que pode informar como indicativo da concretização dessas ementas na formação do professor, está diretamente relacionado à prática pedagógica dos professores que vivenciam as condições históricas postas pela realidade à instituição.

Na sala de aula, as preferências, adesões a projetos, crenças e valores acabam interferindo na formação do professor. Outras instâncias podem intervir na tarefa de vincular os conhecimentos da área desportiva aos elementos pedagógicos da didática, em uma perspectiva interdisciplinar, porém destaca-se a importância do papel do professor enquanto um intelectual orgânico/transformador na promoção e propiciação do recorte e da mediação.

As mudanças decorrentes de alterações curriculares não são imediatas, mas podem estabelecer vínculos com determinados princípios, valores, crenças e, inclusive, projetos de vida e de sociedade – componentes da visão de mundo dos indivíduos – para que a formação do professor tenha as condições de se concretizar na perspectiva de coletividade e se tornar um trabalho efetivamente voltado à construção de visões de mundo diferenciadas das que até então são forjadas na formação de professores de Educação Física.

---

<sup>45</sup> Segundo os professores, é possível que o aluno enriqueça sua trajetória pessoal, conforme afinidade de áreas e cursar disciplinas de outros departamentos da Universidade, como por exemplo no Instituto de Artes (IA), no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) etc.

Os elementos apresentados por alunos e professores fornecem inovações não somente conceituais como também do ponto de vista da concreticidade das idéias, desde a criação do curso e da revisão curricular ocorrida no sexto ano de vigência. Nas alterações, tanto do primeiro quanto do segundo momento, verificaram-se esforços para a construção de um projeto onde o diagnóstico e avaliação dos objetivos alcançados são assinalados como uma das principais fontes para os avanços, mesmo em meio ao modelo anterior.

A construção desse projeto é lenta em razão do processo instalado no curso estar, segundo alguns professores, inserido em uma dimensão não linear. Por esse motivo, há que se considerar os avanços e retrocessos como parte do contexto. Pensar em inovações curriculares é pensar também na expectativa que se imprime sobre a formação do professor ao estar presente na forma como se organiza o trabalho pedagógico e o trato dos conhecimentos da práxis educativa. Para a formação de um professor com competências técnicas, pedagógicas e políticas, que compreenda-se educador e participante do processo de transformação das condições sociais, culturais e econômicas do indivíduo/sociedade, é necessário rediscutir o locus de trabalho/intervenção desse professor, bem como ampliar a discussão sobre as práticas pedagógicas docentes.

Muitas mudanças se deram no decorrer da trajetória de implantação do curso de Educação Física/UFG. Muitas foram imprescindíveis para estabelecer novos marcos para o entendimento de um outro perfil do professor, no entanto, percebe-se que todas as inovações devem ser compreendidas dentro de uma proposta que necessita ser exercitada do ponto de vista da dialética para que venha a se constituir e concretizar num currículo cotidiano próximo daquele almejado.

### **3 – PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**

No que diz respeito a se as práticas pedagógicas dos professores do curso estão voltadas para a proposta curricular vigente, 83,3% dos docentes direcionam suas respostas para a compreensão de heterogeneidade nas práticas dos professores. Essa questão fez-nos pensar na existência de pensamentos divergentes, elemento imprescindível para que aconteçam os avanços.

Do universo dos professores entrevistados, 50% indicam a existência de docentes que compreendem a proposta curricular vigente e procuram exercer coerentemente sua prática educativa, assim como há docentes que não compreendem e não concordam. Afirmam que alguns professores dominam o referencial teórico-metodológico explicitado e outros que apresentam sincretismo de natureza epistemológica ao se aproximar dos objetivos propostos, trabalhando em sintonia com o paradigma do rendimento (ou aptidão física). Nesse julgamento sobre professores que procuram contribuir com a proposta curricular da FEF e dos que não o fazem, referem-se também aos professores provenientes de outros departamentos que não estão lotados na FEF, mostrando a dificuldade em assimilarem o objetivo, os valores e os fins da Educação Física que não sejam os apregoados pelo senso comum.

Com um caráter subjetivo, 25% dos professores acreditam que a diferença na forma de pensar e agir é motivada pela história de formação dos docentes, pelas opções políticas, histórias de vida, e a própria realidade do trabalho dentro de uma instituição pública federal. Esses elementos são manifestados pela dificuldade de tais professores manterem compromisso com uma pedagogia crítica nas ações educativas. Dizem que ao falar dos professores do curso, referem-se a diferentes professores, diferentes visões de mundo, diferentes histórias de vida, de formação acadêmica e política. Acreditam que essas diferenças criam deficiências do ponto de vista prático para com a metodologia e compromisso mais radical com uma pedagogia crítica.

Um professor que trabalha com a área do Desporto, ao manifestar que existem diferenças dentro do grupo, manifesta que aqueles professores vinculados ao Desporto trabalhariam com um método diferente do que é proposto pela faculdade – fato que está diretamente ligado à prática pedagógica docente – ao dizer que:

o curso pelo que eu posso entender tem uma proposta de alcançar uma visão ou despertar uma visão crítica superadora e ao mesmo tempo trabalhar a motricidade. Mas os professores que trabalham com o desporto, nós sabemos que o principal elemento do desporto é a ação motora. E para um trabalho de desenvolvimento da ação motora e um trabalho para o desenvolvimento do movimento humano, existe uma diferença muito grande e, conseqüentemente, o método a ser usado difere do outro (09).

Este professor, ao diferenciar conceitos, estabelece um distanciamento entre o que o curso propõe e a forma implementada na prática pedagógica. O entendimento de uma proposta política e pedagógica é de que esta é construída no coletivo, no conjunto das idéias que são propostas nas discussões. Agora, se o curso propõe algo que é definido coletivamente

e nos momentos “individuais de sala de aula”, discorda-se das decisões coletivas e aplica-se algo diferente, acredita-se que isso não é pensamento divergente.

Outros dois professores manifestam que com as mudanças no currículo, os professores tentam fazer um trabalho que se aproxime da proposta da faculdade, mas, sinalizam de que na realidade existem professores que ainda não incorporaram as perspectivas traçadas na proposta curricular da FEF/UFG, quando dizem que os professores da área desportiva ainda encontram dificuldade no tratamento metodológico do desporto junto à perspectiva de Educação Física proposta pelo curso, culpando alguns professores que não têm interesse em transformar suas práticas. A falta de interesse é revelada, segundo eles, na própria prática pedagógica, quando o que sutilmente é encoberto, revela a posição contrária ao currículo.

Se no princípio, os dados indicam uma prática pedagógica heterogênea como um viés positivo, agora revelam uma outra faceta, calcada na dificuldade de alguns professores, em especial, os que fazem parte do grupo das disciplinas esportivas – também chamadas disciplinas práticas – de conseguirem pensar sua prática, refletir teoricamente os métodos de treinamento, ensino e aprendizagem dos esportes de uma maneira geral. Mas a questão vai além disso. Os dados indicam que tais professores encontram dificuldade em desvincular os conhecimentos esportivos do modelo da aptidão física e, reorientá-los numa outra perspectiva teórica que considera a prática esportiva como um dos instrumentos pedagógicos que contribui para a formação de indivíduos/cidadãos na Educação Física.

A visão dos acadêmicos a respeito da prática pedagógica dos professores está presente nas críticas ao currículo visando uma melhor formação do professor. Reforçam a idéia da maioria dos professores que responderam não haver homogeneidade dentro do corpo docente, dos quais 22,6% apontam descompromisso de alguns professores com: o referencial teórico do curso; a falta de domínio do conteúdo da disciplina; ausência de unidade entre os professores do curso onde estão divididos entre críticos e não-críticos.

Outras questões tidas como críticas foram redimensionadas e compreendidas como sugestões para que os professores das disciplinas práticas se unissem com os demais professores e incorporassem uma proposta crítica em suas práticas onde os professores de Didática e Educação Motora apresentassem em aulas práticas toda a teoria que é ensinada.

No que se refere à tensão entre os modelos na vertente da aptidão física versus a perspectiva da cultura corporal de orientação crítica e superadora, as críticas/sugestões estão ligadas às relações entre teoria-prática. Essas relações não serão superadas dentro do curso de forma linear, como se possa imaginar, muda-se a orientação do modelo e conseqüentemente mudam-se os resultados da formação. Existem tentativas do curso em esclarecer a proposta de formar professores (licenciados) para intervir na Educação formal e não-formal, que se entendam educadores seja qual for o locus de trabalho – escola, academia, clube etc. Essas tentativas de intervenção na formação pode conseguir e imprimir uma nova visão para o egresso, não para que seja substituído seu espaço profissional objetivado, mas sim incrementar um outro tipo de concepção para a prática.

Entre os professores, 41,6% sugerem que para uma melhor formação do futuro professor as práticas pedagógicas deveriam ser modificadas. As respostas desse grupo de professores cobram a necessidade da sistematização de momentos de reflexão, discussão e avaliação coletiva dos problemas do curso, assimilando e considerando as experiências dos alunos bem como uma maior capacitação do corpo docente através da titulação, criação de um eixo de formação onde se articule dentro das competências profissionais – técnica, didática, pedagógica e política – a compreensão crítica do trabalho enquanto dimensão educativa e instrumental do ser humano para a formação do professor.

Se fossem concretizadas todas essas sugestões, teríamos um curso de formação localizado na contramão da história e das influências da racionalidade capitalista, ou seja, ao invés de resultados imediatos – um perfil profissional mediado pela reflexão crítica dos problemas da realidade social e cultural dos sujeitos e de seus futuros educandos – ao invés de receitas emergenciais, uma proposta crítica e criativa para ir superando o modelo dominante da aptidão física.

O ideal seria que esse professor pudesse ter a consciência das determinações mercadológicas presentes na realidade do mundo do trabalho e elaborar, crítica e politicamente um trabalho que contribuísse para a emancipação do homem, através dos saberes inerentes à sua área de intervenção. Por ser ideal, não se concretiza na linha do tempo que se quer ou que se tem. E por ser ideal nem sempre as ações são sincronizadas com o que se propõe e, como o processo descrito está em constante construção tendo em vista uma melhor formação do professor, sem perder de vista o aspecto da historicidade humana.

O entendimento sobre a idéia trazida pelos sujeitos da pesquisa de ausência de unidade metodológica, vincula-se às ações pedagógicas desenvolvidas ora individualmente, ora em uma perspectiva de coletividade. Numa prática pedagógica de orientação crítica ou mais progressista para a formação profissional, seja qual for a metodologia utilizada, o professor poderá aproximar os conteúdos de sua disciplina, seja ela qual for, da fundamentação científica e pedagógica definida pelo projeto curricular do curso, que pensa-se ser o coletivo. Quando se fala em unidade metodológica não se espera que os professores pensem de forma idêntica ou façam as mesmas abordagens, mas os objetivos para a formação do professor no perfil proposto, necessitam estar presentes na fundamentação da prática pedagógica através de elementos que possam garantir o que se propôs.

Quando solicitados a fazerem crítica ou sugestão ao curso, tendo em vista uma melhor formação do professor, diversos alunos apontaram problemas em relação à unidade metodológica da prática pedagógica dos professores nas disciplinas.

Detectou-se que sugestões e críticas misturavam-se e, no sentido de agrupar elementos para a compreensão desse problema obteve-se que 12,9% dos acadêmicos referem-se à ausência de articulação entre as disciplinas e os professores da FEF.

Entre os professores, 33,3% também apontam a ausência de unidade teórico-metodológica e frágil articulação entre ensino, pesquisa e extensão, inclusive ao incluírem alguns professores de outras faculdades.

Quando os docentes colocam a questão da ausência ou dessincronia na utilização das metodologias e da fundamentação das mesmas, poderia ser pensado que professores encontram dificuldade em modificar suas práticas ou superar formas tradicionais da docência. Porém, a unidade metodológica possível, não se refere à ausência de pensamentos divergentes, pelo contrário, essa unidade só pode acontecer se a existência de pensamentos divergentes não inviabilizarem a concretização dos objetivos definidos a priori, pelos docentes. Talvez fosse necessário uma investigação no campo das histórias de vida e das representações sociais dos docentes, para uma análise mais detalhada sobre a questão, o que extrapola os limites desse trabalho.

Um professor diz:

que a gente tem notado por parte dos alunos é uma reclamação muito grande, que eles ao terminarem o curso, não se achem suficientemente preparados a enfrentar esse

mercado de trabalho, justamente em função dessa postura desse curso que combate muito o capitalismo, combate muito o problema do mercado de trabalho. (09).

A crítica desse professor, do ponto de vista teórico, parece respaldar-se na visão que o mesmo tem, onde combater o capitalismo é combater o mercado de trabalho.

Se a concretização das ações pedagógicas consegue dar significado ao conceito de trabalho conforme está presente na proposta curricular, não há dados para tal afirmação. Porém, se questionar e buscar práticas que não sejam conformistas com as formas capitalistas de exploração do trabalho humano, em especial do trabalho do professor, e não for considerado um trabalho crítico e superador do modelo dominante, o que então pode ser considerado avanço? Aquilo que o professor menciona como negativo para a formação do professor, necessitaria, nesse sentido, ser reavaliado.

De fato não temos dados para afirmar qual a porcentagem de docentes da FEF/UFG que conseguem dar um tratamento crítico e diferenciado aos saberes ministrados em suas disciplinas, mas para aqueles que o conseguem, a proposta curricular materializa-se na formação de bons professores dotados de competências para o exercício da profissão.

Se perguntássemos se todos os professores do curso estão ou são comprometidos com as mudanças e transformações da sociedade, estaríamos chamando a atenção para uma possível postura do curso frente às questões e dilemas da sociedade em que vivemos.

Não se pode afirmar que essa perspectiva proponha-se romper com as práticas sociais do mundo do capital, mas denuncia propositivamente, práticas educativas que deterioram o ambiente educativo, como por exemplo – a competição exacerbada, a discriminação física, racial e social, a seleção dos melhores e mais capacitados, bem como a busca da vitória (lucro) a qualquer custo e visão de mundo individualista.

Outra questão refere-se à distância na relação entre teoria e prática. Para 25,8% dos alunos, o curso prende-se ao discurso e a prática torna-se um elemento distante e estranho à teoria. Especificamente sugerem a necessidade de maior capacitação dos professores responsáveis pelas disciplinas práticas, sugerindo que a faculdade deveria admitir professores que tivessem afinidade com a filosofia orientadora do curso, apontam, ainda, problemas nas disciplinas esportivas, de didática e Educação motora dizendo que as mesmas apresentam incoerência entre a prática e a teoria proposta pela faculdade.

O impasse entre o modelo da aptidão física e uma nova abordagem sobre a Educação Física a qual é percebido nas críticas às disciplinas e às estrutura das aulas de natureza prática e na forma como as mesmas são desenvolvidas no cotidiano da FEF.

A unidade reivindicada poderia garantir ao aluno que ao formar-se professor, tivesse a compreensão dos objetivos propostos oficialmente<sup>46</sup>. As fragilidades da relação teoria-prática, parecem não esgotarem-se pela simples existência de propostas progressistas ou de fundamentação nas teorias críticas da Educação. A concretização dos elementos da proposta curricular nas práticas pedagógicas, poderia acontecer através de intervenções no trato pedagógico dos conhecimentos para a formação do professor, de tal maneira que este reconheça-se primordialmente enquanto um educador, seja qual for sua área de trabalho. E por estarmos investigando o caso de um curso de licenciatura, que no conjunto dos objetivos curriculares, traz como princípio formar o professor para atender a Educação formal<sup>47</sup> e não-formal, não significa que aluno não possa criar condições dentro de sua trajetória para construir outros conhecimentos, outras competências que venham habilitá-lo na atuação de outros espaços de trabalho além do ensino fundamental e médio.

Todas as sugestões merecem ser avaliadas com seriedade e compromisso, pois denunciam ausência de unidade teórica-metodológica entre as disciplinas e incoerência entre os professores das disciplinas chamadas práticas.

É possível perceber, segundo os alunos, que alguns professores ainda tratam o conhecimento de sua disciplina de forma isolada e distanciada do corpo de conhecimentos de que trata o coletivo da faculdade.

A relação teoria-prática, segundo respostas dos professores, apresenta momentos onde parece estar resolvida, mas contracenando com outras situações onde teoria e prática se afastam, é quando fica exposta a diferença entre o currículo oficial e o currículo de fato, oculto.

Um professor descreve como funcionava o estágio supervisionado com seus desdobramentos dizendo que a disciplina Didática e Prática de Ensino traz o aluno para a escola, dando-lhe a oportunidade de exercer o trabalho de ser professor. Mas que existe uma

---

<sup>46</sup> Resolução 393/95 CCEP/UFU.

<sup>47</sup> Uma das características que o licenciado deverá ter ao se formar é: Compreender a escola enquanto realidade histórico-concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis. Resolução 393/95 (CCEP/UFU).

incoerência no interior das licenciaturas, pois o currículo vigente promove nos três primeiros anos do curso um rol de disciplinas de fundamentação teórica, do ponto de vista técnico, pedagógico, político, científico para que o aluno possa exercer uma prática verdadeiramente crítica e mais aprofundada teoricamente. Para ele, a faculdade ao fazer o discurso de defesa pela vinculação da teoria com a prática, da construção de uma práxis verdadeira, torna-se incoerente, pois ao colocar todas as disciplinas de fundamentação na base da formação e somente no final incluir uma disciplina que supostamente daria conta do trabalho da prática de ensino, da vinculação na prática com todas as teorias trabalhadas nos três anos anteriores, para o professor, esse processo tende a dividir a formação entre conhecimento técnico-científico e conhecimento profissional.

Para minimizar a problemática levantada o mesmo professor informou que foi criada e inserida no 2º, 3º e 4º ano do curso, a disciplina Oficina Experimental, que seria responsável pela antecipação da experiência do acadêmico com as realidades concretas da profissão, do mundo do trabalho. Outra modificação para superar os problemas causados pela superficialidade da experiência na prática de ensino, foi o aumento da carga horária da disciplina de 240 para 300 horas/aula. O professor informa ainda, que as disciplinas Oficina Experimental e Didática e Prática de Ensino fornecem os limites e as possibilidades de articulação entre teoria e prática e que avanços já ocorreram.

Outro professor faz considerações acerca da necessidade de avançar na discussão dos conteúdos ministrados nas disciplinas. Segundo ele, o currículo da FEF/UFG é um dos mais interessantes no país, mas acredita que precisa avançar nas discussões sobre os conteúdos das disciplinas para que os mesmos estejam interagindo com a realidade e, que os professores se utilizem desses conteúdos para buscar nos problemas da realidade a articulação no sentido de produzir conhecimentos (03).

A vinculação dos conteúdos disciplinares a elementos da realidade a que se refere o professor é uma questão que pode contribuir para a aproximação entre teoria e prática, devido à necessidade de contextualizar os saberes para que sejam alcançados os objetivos de formar um professor diferente do atual contexto.

De tudo o que dizem os sujeitos sobre unidade metodológica, é possível construir uma visão onde o problema se instala na ausência de organização do projeto político pedagógico da instituição. Aquilo que os alunos destacam são as impressões que os mesmos

absorvem da falta de organização dentro do coletivo em prol do funcionamento do projeto curricular. O mesmo acontece quando os professores desejam mais unidade entre as disciplinas. De fato, essa unidade não será atingida pela metodologia escolhida dentro de cada disciplina, mas no acerto que faz coletivamente e que se estende para além da discussão do departamento e do discurso e adentra pelas práticas pedagógicas cotidianas.

A teoria tem um sentido superficial quando não caminha junto à prática nos conhecimentos produzidos por ela, mas se existir proximidade entre o que se pensa e o que se faz, de fato, o que se faz terá outro significado para quem pensa e faz.

Kuenzer (1998:57-58) afirma

...que o conhecimento produzido terá caráter prático, fornecendo os necessários elementos para a compreensão e intervenção na realidade, se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Uma vez produzida a explicação para a realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inócuas. O máximo que se conseguirá serão afirmações genéricas, com poder explicativo questionável em face das especificidades das situações concretas (históricas) e com reduzido poder orientador para as intervenções no mundo das relações sociais e produtivas.

Discutir a relação entre teoria e prática dentro da Educação Física requer algum nível de ruptura em direção a outro paradigma, requer exercício de “ir e vir” entre os conceitos e a realidade dos homens. A prática não pode ser considerada tudo aquilo que é útil ou mecanicamente repetido para dar certo. Mais do que isso, a prática deve ser instrumento de acesso à experiência estética<sup>48</sup> do mundo, mas também ser refletida para trazer sentido e significado na objetivação e concretização das mudanças no cotidiano humano.

Não é possível dizer que o problema do distanciamento entre teoria e prática está superado.

A formação do professor comprometido com as questões sociais e com a relação que o trabalho educativo pode estabelecer com a emancipação do indivíduo, é possível, tendo o comprometimento daqueles que participam do processo de formação, apesar de ser um processo complexo, a realidade circundante e os processos pelos quais se forma professores.

---

<sup>48</sup> Experiência estética do mundo está ligada ao acesso aos bens da cultura corporal do homem visualizadas nas experiências corporais das danças, ginásticas, jogos, lutas, malabarismos, entre outras.

#### 4 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAMPO DE TRABALHO

As palavras de Kuenzer (1998:69) expressam o que é imposto ao trabalhador, pelos desdobramentos das mudanças na relação Educação-trabalho na atualidade.

Superada a ilusão de que a reestruturação produtiva resultaria de fato na ampliação da demanda de Educação básica e profissional para todos, e desnudado o seu caráter crescentemente excludente, resta a indagação: o que dizer aos trabalhadores? Reforçar, pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere “empregabilidade”, é, no mínimo, má fé. Por outro lado, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor Educação, é, mais do que matar a esperança, eliminar um espaço importante para a construção de um outro projeto, contra-hegemônico.

Portanto, falar de formação profissional é, entre outras coisas, falar do mundo do trabalho e, conseqüentemente de suas alterações e implicações sociais, culturais, econômicas no cotidiano da vida acadêmica.

Não se pode falar de formação profissional sem caracterizar o trabalho em uma perspectiva de conflito que alcançou na sociedade capitalista. Segundo Frigotto (1998), em primeiro lugar o trabalho é um elemento central como criador da condição humana que, historicamente, recebe mediações de segunda ordem que transformam o trabalho produtivo em alienação, mercadoria e força de trabalho.

Para analisar a formação profissional e o campo de trabalho do professor perguntou-se aos docentes sobre a existência de satisfação do aluno em formar-se professor de Educação Física e aos acadêmicos se o curso ofereceu-lhes uma formação adequada para o exercício profissional.

Falar de satisfação no contexto proposto, é referir-se a comportamentos, palavras e até quem sabe, ao brilho nos olhos daqueles que carregam a sensação de uma conquista ou algo parecido. Quando um aluno inicia a graduação traz consigo um sonho e projeta para sua jornada acadêmica uma dinâmica que pode não coincidir com a proposta curricular do curso.

Não se pode ignorar que o aluno traga objetivos individuais quando ingressa ao curso. Um professor acredita que a satisfação não acontece dizendo que os alunos chegam à faculdade sem saber o que ela é muitos saem como entraram sem saber o que o curso representa. Afirma ainda que o aluno vem para a faculdade com o intuito de sair um técnico ou um professor de alguma modalidade esportiva, ou trabalhar em uma academia e se confronta com a proposta da faculdade que é formar o professor para a escola (07).

Outro professor disse que existe insatisfação na formação recebida pelos acadêmicos e indica como causa a competitividade do mercado de trabalho ao oferecer uma baixa remuneração e, ainda, frustração com relação ao curso que fizeram quando os acadêmicos saem a exercer a sua profissão.

**83,3%** dos professores, apesar de iniciarem suas respostas com alguma dificuldade, alegando falta de elementos para tal afirmativa, revelaram a existência de satisfação entre os formandos e a condicionaram a alguns fatores. Entre eles apontaram que os acadêmicos:

... podem se encontrar satisfeitos uma vez que estão devidamente instrumentalizados para intervir na realidade e qualificados para o exercício profissional, o que não os isenta de viverem as alegrias e frustrações inerentes às contradições presentes no mundo do trabalho (12).

Outro professor diz que, no geral, estão satisfeitos em se formarem professores, mas acredita que a história de vida e as expectativas de cada um interfere na satisfação. Acha que um dado importante a ser considerado é a quantidade de alunos que chega ao último ano, lembrando que as licenciaturas em geral chegam ao final com um número reduzido de alunos. Segundo ele, a quantidade de alunos no último ano vem crescendo a cada ano.

Um dos professores afirma que os alunos estão participando desde o 3º ano dos diversos projetos desenvolvidos pela faculdade, das reuniões, seminários e congressos que trazem um retorno positivo aos trabalhos monográficos, o que faz com que muitos ex-alunos voltem à faculdade para atualizarem-se. Mas pondera que nem todos são assim e diz que:

Muitos deles já trabalhavam em outro local e vão continuar trabalhando naquele local. Só pegou o diploma de curso superior para melhorar o seu salário no órgão que trabalha. Mas eu creio que 60 a 70% das pessoas formadas aqui estão satisfeitas, estão trabalhando na área. Esse é meu ponto de vista. (08)

É possível compreender que a dinâmica deste currículo pode frustrar alguns alunos, podendo inclusive, gerar imediatamente ou posteriormente uma certa insatisfação.

O estabelecimento de um novo modelo para a formação do professor possivelmente, pode estar garantindo um professor como o intelectual transformador tratado por Giroux. Mas, se recusamos acatar uma perspectiva linear entre os fatos e seus desdobramentos, poderemos achar que a formação profissional deste professor é mesclada de elementos contraditórios, que ora avança, mas que também deixa lacunas no projeto curricular.

Para Giroux (1997:161-162):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. (...) Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a Educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da Educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

Se alguns acadêmicos se frustram porque não tiveram acesso a uma determinada formação, pode ser porque o projeto pessoal/profissional do aluno tenha sido diferente do projeto curricular da faculdade. E será que os professores também se frustram com a frustração de seus alunos? Fica a pergunta no ar.

**33,4%** dos professores manifestaram na satisfação dizendo que:

- os alunos adoram a prática, que gostam de estar aqui, de vir para cá. (...) Acho que todo mundo que sai, fica meio que “o quê que eu faço agora?” mas eu vejo muita satisfação no pessoal que se forma. De ter feito o que quer. Porque Educação Física ninguém faz porque a família obrigou, ninguém faz pra ganhar dinheiro, não é um curso que tem essa coisa da renda fácil. Não é um curso que tenha um bom respaldo social. Então eu acho que a Educação Física a gente faz porque quer se envolver numa certa dimensão da atividade humana. (04)
- Nos discursos, nas conversas, naquela coisa, na ansiedade natural de estar saindo ao mercado de trabalho, com todas as inseguranças que são normais não é? Essa última turma, por exemplo, eu vi uma coisa muito interessante. Ali os alunos se ligam afetivamente demais ao curso, eu acho isso extremamente bom e precioso. (...) Quer dizer que eles têm uma ligação positiva com o local e, eu acho que isso é importante, eu acho que os alunos saem satisfeitos sim. (11)
- Alguns alunos manifestam essa satisfação, outros não, muitos pelo contrário, manifestam uma frustração. Acredito porque não tenha sido aquilo que eles vieram buscar aqui dentro. Por uma visão distorcida da realidade, por uma visão mercadológica, mecanicista. Porque quando você sai de um curso, sabendo que você vai ser um interventor da realidade e modificador da realidade, alguns querem se comprometer em modificar outros não querem se comprometer com mudanças. Então fica difícil você dizer: todos eles ou quantos por cento. Não dá pra quantificar. Mas acredito que dentro de um percentual aí, otimista vamos dizer, mais de 50% da turma que sai do curso sejam pessoas conscientes, críticas ou pelo menos levaram uns belos sacudidões aqui dentro com relação àquilo que eles pensavam antes de entrar aqui. (01)
- Eu penso que a satisfação está mais facilitada, agora, por conta desses projetos que estão sendo desenvolvidos de uns três anos pra cá. Nós temos desenvolvido esses projetos com a participação ativa dos alunos. Então isso eu penso que pode ter dado uma maior segurança pra esses alunos profissionalmente. (10)

Um professor diz que a satisfação do indivíduo está relacionada com o próprio trabalho e a sociedade do desemprego que não valoriza a profissão de professor, não respeita

a Educação como um bem social, numa sociedade que ainda por cima não coloca seus princípios em defesa do conhecimento para todos, nessa perspectiva estimula-se um comportamento que leva as pessoas a não gostarem daquilo que fazem, principalmente os professores. E completa dizendo que:

eu acho que os cursos de graduação tem que despertar no aluno a consciência crítica pelo papel que ele exerce na sociedade. (...) nós trabalhamos com essa perspectiva, o aluno por mais que ele esteja feliz com o trabalho que ele desempenha, ele tem clareza dos problemas que faz com que a sua tristeza esteja colocada na sua realidade social (03).

Dizer que os dados fornecidos por esse professor não fazem sentido, é negar a própria realidade em que vivemos. Na medida em que o curso não consegue imprimir a consciência proposta pelo professor, mantém-se as frustrações e possíveis decepções ao futuro professor, quando se confrontar com a avassaladora crise do desemprego pela qual passa nosso país e o mundo globalizado.

**16,6%** dos professores situam a satisfação com a formação para serem professores como problema. Um deles diz que muitos alunos vêm para o curso acreditando que sairão técnicos ou professores de alguma modalidade esportiva, e que ao chegar na faculdade se deparam com um curso que prepara professores para a escola, e por isso, acabam não obtendo satisfação. O outro diz que quando o aluno se depara com um mercado muito concorrido e com baixos salários advém a frustração com o curso.

Na medida em que se avança na direção da conscientização sobre a relevância do papel/função a ser exercido pelo professor na sociedade, mais ele poderá ser entendido como um professor, conforme a perspectiva lançada por esse estudo, ou seja, ser um intelectual orgânico/transformador que demonstra a importância da sua prática pedagógica no cotidiano, não somente pelo fazer, mas também pelo sentido e significado que consegue construir junto aos educandos, independente do local de trabalho.

Torna-se complicado relacionar a satisfação que se têm com a formação recebida e o sucesso profissional do trabalho. A realidade traz as complexidades do mercado de trabalho do modo capitalista, com as conseqüências no cotidiano dos indivíduos. Somente a experiência universitária não garante a colocação no mundo do trabalho no contexto atual.

A relação injusta entre a oferta de trabalho e o número de trabalhadores desempregados, torna difícil falar de satisfação com a formação acadêmico-profissional

recebida, ainda mais se for pautada unicamente no sucesso profissional. As história de vida e as expectativas imprimidas sobre a experiência universitária podem contribuir para que a satisfação seja alcançada. Mesmo levando em consideração as questões apontadas pelos professores como indicadores para a insatisfação, outras condições são necessárias para que a satisfação também seja concretizada. Por isso, foi possível perceber que, num determinado nível, a satisfação está vinculada ao projeto pessoal de cada aluno.

Os professores (83,3%) que disseram que a maioria dos alunos formados pelo curso demonstram satisfação, contrapõem-se ao 48,4% dos alunos que responderam que o curso não ofereceu uma formação adequada para o exercício da profissão. Esse dado está relacionado com a formação técnico-desportiva, que segundo as críticas e sugestões desses alunos, não ocorreu conforme suas expectativas. Eles responderam que: 1) a faculdade foi superficial e os conhecimentos técnicos que tinham foram adquiridos antes da graduação na experiência enquanto atleta; 2) o curso poderia ter abrangido outras áreas além da escolar e; 3) falta empenho dos professores e de alguns alunos para aprofundar os estudos.

Apesar do currículo oficial direcionar para uma formação diferenciada, os ranços ou influências do modelo anterior (e ainda presente) participam do currículo do cotidiano, na medida em que os alunos demonstram uma preocupação com a mesma formação de antes.

A idéia de flexibilidade na construção da trajetória do acadêmico, no que se refere ao seu currículo, poderia contribuir para minimizar as conseqüências da não satisfação com a formação que é proposta. Talvez seria uma das possibilidades, mas também seria interessante abrir um processo de discussão dentro da própria faculdade, onde os protagonistas desse processo pudessem avançar no ponto sobre o confronto dos projetos dos alunos e a proposta curricular do curso.

Algumas experiências durante a formação podem trazer, tanto frustração como satisfação ao acadêmico. Essas experiências podem fazer com que ele obtenha um aproveitamento das oportunidades e do ambiente para a busca de outras competências, para a construção do seu projeto pessoal.

Acredita-se que o tempo que se vive na graduação pode contribuir para o amadurecimento das idéias do formando, o que pode aumentar a sensibilidade dos docentes para a questão do confronto entre o projeto do aluno e o projeto curricular da faculdade.

Compreender o trabalho como excelência, forma pela qual os homens produzem sua história e o mundo humano – o próprio ser humano – é uma das possibilidades para compreender a profissão-professor além do espaço de intervenção, ou seja, independente do local escolhido para exercer a profissão que deverá ser considerado um educador. Alguns dos espaços educativos podem ser mais profícuos que outros, mas todos têm um potencial para que o professor desenvolva as competências adquiridas no processo de formação.

Para Frigotto (1996:31), a Educação é uma prática social, atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no confronto dos grupos ou das classes sociais. O sujeito dos processos educativos é o próprio homem e suas múltiplas e históricas necessidades, trata a questão da qualificação humana não concordando que seja subordinada às leis do mercado ou a sua adaptabilidade e funcionalidade *sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas*.

Este autor afirma que a qualificação humana está relacionada com o desenvolvimento das dimensões físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do homem como condição omnilateral. Essas condições, segundo ele: são *capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico*.

Outros 48,4% que responderam que o curso ofereceu-lhes uma formação adequada para o exercício da profissão e, justificaram dizendo que receberam uma bagagem teórica para a compreensão atual do sistema educacional brasileiro, com o auxílio para a reflexão da teoria e prática pedagógica, com uma visão mais crítica e reflexiva da realidade social do mundo. Para aplicar essas competências dizem que o curso instrumentalizou-os para trabalhar na escola pública e também fora do espaço escolar, com uma perspectiva de transformação. Dizem, ainda, que a formação contribuiu para o crescimento e busca de conhecimentos, possibilitando a aprovação em concursos públicos, em virtude do curso não trabalhar somente com a questão do esporte, mas abranger os problemas sociais, possivelmente onde a Educação Física pode contribuir. Se o curso ofereceu-os uma fundamentação teórica e uma abordagem crítica para atuarem como professores tanto na Educação formal como não-formal, esta pode ser uma compreensão de que a formação diferenciada proposta pelo curso esteja sendo alcançada.

As justificativas dos alunos chamaram a atenção pela profundidade com que se referem ao que o currículo lhes proporcionou. A opção de direcionar a formação do professor para a escola é reconhecida pelos alunos. Se estes, entenderam o objetivo da Resolução 393/95<sup>49</sup>, onde propõe-se que o trabalho seja compreendido enquanto dimensão social, cultural e pedagógica na perspectiva da formação do professor, então a FEF/UFG estaria extrapolando os limites da Educação Física escolar e, apesar da opção do curso pela licenciatura, estaria oferecendo ao acadêmico não somente a formação para a área escolar, mas também para outros espaços sociais e educativos.

A escola é o espaço privilegiado para a Educação na sociedade, porém não se pode excluir os outros espaços sociais da característica de serem espaços educativos como por exemplo: as academias, os clubes, os sindicatos etc. Esta idéia proporciona a compreensão de que pode ser formado o educador, antes de ser pensado o local de trabalho para onde estaria se destinando. Há que se compreender algumas realidades para o trabalho que é exercido pelo professor de Educação Física, no sentido de serem observados as características que compõem o modelo a aptidão física, como por exemplo; a competição exagerada no interior dos esportes, amador ou profissional, considerados de alto nível e que, em síntese, reproduzem os valores do sistema capitalista. Inclusive se for analisada a questão dos interesses multimilionários que estão contidos nos contratos das grandes empresas multinacionais com “estrelas” do mundo do esporte.

Um acadêmico considerou a formação adequada, mas acredita na formação continuada como uma saída para aprimorar a inicial. Ele diz que o curso o fez compreender algumas relações para a sua prática pedagógica, no entanto, acredita que deu o primeiro passo para novas etapas e novos estudos.

Quando se pensa na formação continuada ou formação em serviço, dois aspectos distintos são colocados: o primeiro onde o responsável é o próprio professor, que intencionalmente busca seu aprimoramento nos cursos de pós-graduação, na literatura e nos eventos da sua área de conhecimento. E o segundo aspecto, caso o professor esteja dentro de uma instituição pública, refere-se ao poder público que deveria garantir as condições dignas para a capacitação em serviço.

---

<sup>49</sup> Resolução 393-CCEP/UFG, Art. 2º, alínea “c”.

Ambos os aspectos são difíceis de serem concretizados por um motivo a princípio notório. Refere-se ao descaso do poder público, movidos entre outros motivos, por interesses econômicos internacionais, em oferecer as condições de trabalho que, num primeiro momento, garantiria ao professor, condições financeiras para participar de eventos, adquirir literatura específica, pagar cursos de pós-graduação. Mas, na maioria das vezes é preciso trabalhar no mínimo em dois estabelecimentos educativos para obter um salário digno. E a história desse descaso, contribui para a falta de disposição do professor para buscar novos conhecimentos, novos horizontes, assumindo um comportamento de acomodação frente às demandas emergentes do trabalho escolar.

Entre os alunos houve a divisão de um grupo quanto à questão da formação ter sido adequada ou não para o exercício da profissão. Os alunos que acreditam terem recebido uma formação adequada e os que discordam, se contrapõem no aspecto que, os que não acreditam (51,7%) questionam o fato do curso não ter oferecido elementos ligados a área dos esportes e das atividades praticadas em clubes e academias de ginástica e, os que acreditam afirmam em suas respostas que o curso lhes possibilitou uma fundamentação teórica e uma abordagem crítica para atuarem como professores, tanto na Educação formal como não-formal.

São perceptíveis as idéias divergentes quanto às opiniões lançadas acerca da formação profissional recebida na FEF/UFG. Os alunos trazem suas aspirações e seus projetos pessoais para a graduação e, às vezes, são confrontados pelo projeto curricular do curso. É nesse confronto, que pode vir a acontecer os avanços, tanto na perspectiva do amadurecimento do aluno, quanto na reflexão e reestruturação do currículo. Isso mostraria a confirmação daquilo que vem sendo proposto e praticado ou a necessidade de sofrer alguma alteração.

#### **4.1 – Expectativa profissional do discente**

Para compreender a expectativa do aluno, na sua formação profissional solicitou-se aos acadêmicos sua situação profissional no momento da pesquisa. Apenas 22,6% não estavam empregados, enquanto que 77,4 % responderam estar trabalhando. Destes, 83,3% trabalhavam como professores e o restante exerciam outras funções como auxiliar de

secretaria, assessor de comunicação/relações públicas, assistente administrativo e executante operacional. Daquele total, **45,8%** trabalhavam exclusivamente em escolas, enquanto que **37,5%** dividiam suas funções entre escola, clube, programa de políticas públicas destinadas ao lazer, saúde e, principalmente, academias.

Levando em consideração que trabalhar durante o tempo da graduação configura uma necessidade de demanda social para grande parte dos acadêmicos, em especial dos cursos de licenciatura, percebe-se que a maioria dos alunos estavam envolvidos em atividades profissionais educativas, seja na escola, clube ou academia. Isso demonstra que o aluno vem desenvolvendo profissionalmente atividades pedagógicas enquanto realiza seus estudos de graduação, apesar de alguns estarem trabalhando em áreas distintas da Educação Física como, Empresa dos Correios e Assessoria de comunicação de órgãos públicos. Ao ser constatada a necessidade de trabalhar durante a formação, tem-se uma demanda social, e ao mesmo tempo, a oportunidade do aluno estar assimilando na intervenção educativa como professor, a realidade do próprio trabalho de ser professor e das características sobre seu papel no local de trabalho e/ou na sociedade mais ampla.

Não pode ser deixado de lado a questão sobre a exploração da mão de obra acadêmica por parte de empresas, escolas e principalmente academias de musculação e ginástica. Muitas destas, contratam acadêmicos por um salário abaixo das especificações da função que exercerá, sem vínculo empregatício esperando do aluno a atuação de um profissional formado.

Quanto às pretensões profissionais após a graduação, o questionário ofereceu sete opções para que o aluno pudesse escolher. Foram escolhidos os seguintes locais: **45,06%** desejam trabalhar em escolas de ensino fundamental e médio; **14,09%** em programas de políticas públicas; **14,09%** em academias e clubes; **9,86%** em centros de reabilitação e **7,04%** no ensino superior. Houve ainda **9,86%** de outras escolhas como: hospital, área de computação, atividades com 3ª idade, clínica para deficientes físicos e mentais e iniciação esportiva.

Constatou-se uma parcela significativa (**45,06%**) direcionando sua expectativa de trabalho para as áreas da Educação formal, ou seja, escolas de ensino fundamental e médio e universidade, enquanto que a somatória das outras escolhas apontou áreas da Educação não-

formal como: academias, clubes e programas públicos direcionados ao esporte e lazer, hospitais etc.

No que se refere à realização de pós-graduação, apenas um aluno não se manifestou. Quanto aos demais, **51,7%** informaram a pretensão de realizar cursos de pós-graduação em áreas voltadas para a Educação, justificando suas opções em: auxiliar a prática pedagógica, melhorar o cumprimento da função de ser professor com responsabilidade e competência, ampliar os conhecimentos em Educação; dar continuidade aos estudos iniciados na graduação e compreender os problemas da Educação relacionados com a realidade social do país.

**35,5%** indicaram a pretensão de realizar sua pós-graduação na área de treinamento desportivo/esportes/reabilitação física, justificando suas escolhas pela ocupação atual; por pretender trabalhar em clubes, pela experiência com pessoas portadoras de deficiência física, por querer trabalhar em clubes de futebol e pela decepção com a Educação e não querer nada relacionado a ela.

Dois acadêmicos chamaram a atenção por pretenderem fazer suas pós-graduações no campo das ciências exatas, nas áreas da Biomecânica e Computação. Para justificar as opções disseram que já tinham formação em Processamento de Dados, ideal desejado desde o início do curso.

**64,6%** dos alunos trabalhavam durante a graduação em áreas da Educação formal ou informal, informaram a pretensão de atuar em espaços semelhantes e também, a intenção de aprofundar seus estudos em áreas ligadas à Educação.

Em função disso, quando o curso propõe uma formação diferenciada para o professor de Educação Física com perfil de educador (intelectual transformador) que: compreenda o sistema educacional como espaço histórico e privilegiado para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica, que compreenda o trabalho como dimensão de aplicação dos conteúdos fundamentais e metodológicos da área, reconhecendo, ainda, as características social, cultural e pedagógicas de sua ação educativa, temos um percentual significativo de alunos que pode estar indicando perspectivas positivas e significantes para o processo de formação.

A expectativa profissional do aluno pode ser melhor trabalhada quando este detém uma clara noção ou apresenta sinais que denotam sua consciência frente aos desafios de sua

futura colocação profissional. Na medida em que o curso adquire organicidade e coerência na execução das atividades pedagógicas, procurando diminuir a distância entre o currículo oficial e aquele que se desenvolve no cotidiano, mais nítido se torna o perfil do professor pretendido. Como os alunos são profissionais da Educação em formação, foi solicitado aos mesmos que identificassem três problemas sobre a Educação brasileira, que estivessem sendo discutidos em âmbito nacional, entendendo a Educação Física como uma área vinculada à Educação. 16,2% apresentaram respostas que destoam como problema da Educação como: Lei Pelé e Regulamentação da profissão; 77,3% apontaram diversos problemas vinculados à Educação, tais como **a formação do professor**: deficiência na formação continuada, qualificação profissional, despreparo dos profissionais, fragmentação do conhecimento; **as políticas públicas educacionais**: privatização das universidades, LDB e PCN's, corte de verbas para a Educação, provão, falta de escola para todos, Educação a distância, PEC 370; **as influências externas à Educação**: globalização e suas influências na Educação; **problemas do sistema de ensino em todos os níveis**: Educação voltada para o mercado, projeto político-pedagógico, avaliação da aprendizagem, evasão escolar, analfabetismo, falta da merenda escolar, repetência, falta de material escolar, interdisciplinaridade, Educação Física no ensino noturno, facultatividade da Educação Física em alguns níveis do sistema, avaliação, conteúdo e metodologia. Apenas 6,5% dos alunos não fizeram citação.

Segundo Silva (2000:71), *apesar do discurso da valorização da formação superior do professor, as políticas e os projetos implantados, que servem de modelo para o país, negam essa prioridade, sendo possível afirmar que o governo brasileiro enfatiza a formação rápida em serviço*. Essa discussão apresenta-se na fala dos acadêmicos quando os mesmos situam os problemas da Educação brasileira e fazem o vínculo destes com a Educação física.

#### 4.2 – Perfil profissional proposto e o alcançado

Com referência ao perfil do professor que a FEF/UFG está formando atualmente, mais de 90% dos docentes mencionaram o fato de que o curso vem tentando imprimir o perfil de um profissional que seja diferenciado. Essa diferenciação, segundo os entrevistados, se configura através da capacidade de compreensão da realidade de uma forma mais crítica, da

capacidade de questionar sua área e local de trabalho – seja nos programas públicos de lazer, na escola, na academia, no clube etc. – de forma mais ampliada; da compreensão do espaço escolar como campo de lutas, confrontos de realidades, interesses e intervenções; não se limitando no fazer pelo fazer; da busca da competência técnica e pedagógica; da superação dos saberes e valores do senso comum sobre a profissão e a prática profissional. Apenas um professor acredita que o perfil que a faculdade tenta passar não é alcançado, justificando sua opinião através de entrevistas que realizou com alguns egressos, afirmando que a postura dos mesmos não mostra o perfil do professor que a FEF se propõe alcançar.

Um professor diz que a formação na FEF/UFG não se dá de forma homogênea, pelo contrário, acontece com ...*divergências internas dentro do curso, sobre o nosso conceito de Educação Física, sobre o nosso conceito de professor de Educação Física, de formação de professores*. Para ele o acadêmico que se forma na FEF/UFG tem condições de compreender a Educação Física e a forma como ela se insere na sociedade. Refere-se a duas outras características consideradas relevantes no perfil do professor formado pela UFG – competência técnica e consciência política. Afirma, ainda, que grande parte dos docentes têm a preocupação de articular a competência técnica (capacidade de aprender a “fazer” para “ser” professor, utilizando-se dos conhecimentos dos esportes, da dança, do lazer, das ginásticas, dos jogos, das lutas etc.) a uma formação política intencional. Chama isso de consciência política, desvinculando da idéia de política partidária. Não descaracteriza a necessidade do professor de Educação Física dominar habilidades do fazer ou a capacidade técnica que é fundamental para a intervenção.

Um professor diz que o profissional que sai da UFG recebe uma fundamentação teórica que pode, não que tenha que, mas que pode habilitá-lo a pensar a própria prática. E ainda, levanta um problema que se refere às resistências internas entre o grupo de professores da faculdade, dizendo que a formação da maioria, foi pautada no modelo da aptidão física, mas que apesar disso acha que a proposta vem avançando.

Um outro professor diz que o perfil do professor de Educação Física modificou bastante em relação à sua formação inicial, ocorrida há dez anos. Acha que o curso está mais voltado para a área da Educação com disciplinas mais integradas. Considera que os profissionais formados pela UFG têm modificado bastante o mercado de trabalho em Goiânia,

devido a sua aproximação com a área de humanas e o conhecimento em relação à Educação Física na escola.

O fenômeno social e histórico do processo de divisão do trabalho com a necessidade da obtenção de resultados imediatos no mundo capitalista moderno, afirmado por um modelo de Educação Física que não considerava a reflexão como parte integrante da prática profissional, sustentou a concepção que para ser professor de Educação Física, era necessário apenas saber fazer, ser atleta, ser saudável, ser esbelto, ter uma determinação biológica para o treinamento esportivo. Hoje, pensar a prática da Educação Física é buscar a superação do modelo anterior mas ainda vigente, e romper com a ausência de criticidade, e inserir o pensamento pedagógico que também é político, mas que pode ser também filosófico, antropológico etc., no caminho da teoria em direção à prática e vice-versa. A diferença no professor que se quer para desenvolver a perspectiva da cultura corporal dos movimentos é percebida quando se fala de competência técnica aliada a uma formação profissional intencional.

Se o perfil do futuro professor, tal qual foi apresentado pelos docentes, é de fato desenvolvido junto aos acadêmicos, estes podem construir competências para o exercício profissional tanto na Educação formal (escolas) quanto na Educação não-formal (academias, clubes etc.). Percebe-se no entanto, aproximações e distanciamentos entre o perfil que se diz estar alcançando e o currículo, pois em muitos momentos os professores e alunos indicam lacunas na prática pedagógica dos professores em geral e, em especial daqueles vinculados a outros departamentos.

Será que o curso da FEF/UFG vêm superando a idéia de uma Educação Física limitada às quatro linhas demarcatórias de uma quadra poliesportiva, para entendê-la para além disso? Os professores falam sobre um perfil que a faculdade procura imprimir no futuro professor; apontam um índice otimista de satisfação entre os alunos, referem-se às mudanças no currículo do curso desde sua criação como relevantes para a formação de um professor diferente. Os alunos em sua maioria consideram relevante a contribuição da monografia na formação profissional, em grande parte estão ocupando funções no terreno educacional e almejam trabalhar e continuar estudos nessa mesma área, mas dividem-se quando referem-se a uma formação adequada para o exercício profissional apontando a crítica ao currículo por não atender à área do desporto e das academias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A própria produção, por exemplo, pode ser universal, livre, consciente, ou, ao contrário, como ocorre na alienação (*Entfremdung*), especializada, mecânica, escravizada ao salário. (Heller, 1992:5)

Parafraseando Heller, o ato de educar/formar pode ser universal, livre/autônomo e consciente, mas ao contrário, pode ser mecânico, escravo do mercado de trabalho e alienador.

Se a busca é identificar a ênfase dada pelo currículo da FEF/UFG na formação do professor de Educação Física, após o diagnóstico e o confronto dos dados com os referenciais teóricos, pode-se situar o currículo numa dinâmica que reconhece os limites, mas também as possibilidades de concretização do projeto curricular do curso, justamente pela compreensão de que o campo do currículo não se limita apenas aos fatos do presente, mas traz conseqüências de determinações passadas, tornando-se dinâmico e não acabado, pronto ou intocável.

Entre os dados coletados através dos instrumentos utilizados estabeleceram-se três características que transitam entre o objetivo deste estudo, os dados e os referenciais teóricos utilizados.

Se a questão central é identificar qual o modelo, se da aptidão física ou da cultural corporal, ficou estabelecido as seguintes abordagens neste estudo: 1) apontamos um perfil para a formação do professor que considera ser possível formá-lo enquanto um intelectual transformador/orgânico, ação esta que é condicionada ao desenvolvimento do projeto pedagógico da faculdade; 2) situamos as práticas pedagógicas docentes e as experiências acadêmicas curriculares e/ou extracurriculares como elementos constituintes do currículo na relação que este estabelece entre o perfil do professor proposto e o alcançado e; 3) abordamos a formação profissional mediada pela instrumentalização técnica, política e pedagógica dos acadêmicos para sua inserção nos campos de trabalhos diversos da Educação Física.

A mudança na postura do professor de Educação Física, em relação ao objeto tratado pela profissão, advém do interior da própria Educação Física. A conscientização e a politização da área decorre da discussão que ela traz e faz com as questões internas da prática. Não será buscando argumentações de fora, mas dentro da Educação Física que a profissão será valorizada, mas com a tarefa de reafirmar os objetivos, os procedimentos metodológicos e os referenciais norteadores da prática. Portanto, é necessário dizer à sociedade, sobre o significado social da Educação Física e do papel que o professor pode exercer, pois os saberes do senso comum estão ligados ao perfil da aptidão física.

Pode ser facilitada a formação do professor enquanto um intelectual transformador/orgânico desde que haja uma elaboração conceitual que não dissocie a formação técnico-científica da político-pedagógica, pois a dimensão do intelectual, tal qual se propõe, considera o professor como um ser de ações intencionalmente políticas. E mais, que não contribua com dicotomização ou distanciamento entre as dimensões teoria e prática inerente à profissão docente.

A formação do professor como intelectual pode ser colocada em xeque ao vinculá-la ao projeto político-pedagógico da instituição. Os dados indicam a existência de professores que apresentam dificuldade na compreensão do projeto da faculdade, contudo, é imprescindível a discussão sobre o projeto político-pedagógico que os dados situaram apenas no discurso e no documento de criação do curso.

Propõe-se que o curso estabeleça a prática permanente do debate sobre o projeto político-pedagógico, lembrando que sua construção não se dá no isolacionismo ou nos reducionismos de idéias, mas na coletividade e entre pensamentos divergentes. O debate poderá confrontar a visão do coletivo do que seja formar professores. Assim, torna-se possível uma aproximação entre os objetivos propostos e os resultados alcançados. Através deste exercício, os modelos formativos que confrontam-se na história da Educação Física poderão ser compreendidos e visualizados pelos acadêmicos com o auxílio dos referenciais teórico-filosóficos e dos conhecimentos/interesses que sustentam cada um dos modelos. A opção do curso por enfatizar um modelo em detrimento de outro, não garante que a formação do professor não sofra influências do modelo que procura ser superado. Em contrapartida, não desautoriza os protagonistas do processo de formação de criar expectativas de que determinados pontos da estrutura curricular não possa avançar.

Na medida em que parte do corpo docente não reconhece ou não demonstra compromisso com o projeto curricular, o trabalho pedagógico divergirá dos objetivos da formação do professor propostos pelo curso. Com isso, a formação do professor enquanto

intelectual transformador/orgânico torna-se relativizada, pois é, não unicamente, através da prática pedagógica dos professores que o caráter e perfil do intelectual transformador/orgânico pode ser alcançado. E se não é alcançado, a formação do professor pode se tornar superficial no que concerne à compreensão dos compromissos políticos, sociais e pedagógicos mais críticos, que o professor poderia assumir frente à sua intervenção profissional.

As representações construídas no senso comum da sociedade e no interior da própria classe profissional como elemento histórico e cultural, impedem o entendimento do professor de Educação Física como um intelectual, mesmo assim se os elementos constituintes do processo de formação receberem uma maior sistematização, através do debate entre o corpo docente e discente, haverá condições para avançar na construção do projeto político-pedagógico da instituição, convergindo para um professor intelectual transformador/orgânico.

Possivelmente essas questões já recebem alguma atenção no seminário científico de avaliação do curso e nas discussões internas do corpo docente, entretanto, sugere-se aos pares uma intensificação das discussões sobre a ampliação do conceito de ser professor, da atividade educativa exercida seja qual for o local de trabalho e da consciência de que o professor de Educação Física é um educador. Um educador que utiliza práticas diferentes ou de outra natureza, mas se vinculadas ao campo pedagógico, podem contribuir para a construção de um ser humano mais consciente, autônomo e responsável pela elaboração de sua história.

Para contribuir com a formação do professor, enquanto intelectual transformador/orgânico, é necessário que: a) as práticas pedagógicas do corpo docente da instituição provenientes de outros departamentos/faculdades da universidade ou da própria FEF estejam sintonizadas com o projeto político-pedagógico do curso; b) que o projeto pedagógico seja conhecido e consciente por todos os participantes do processo de formação e; c) que as experiências acadêmicas direcionem a formação associando a questão dos conhecimentos técnicos aos pedagógicos e políticos para uma profissionalização docente estabelecendo o entendimento de que este professor é um educador independente do local onde exercerá seu trabalho.

Apesar do direcionamento da proposta curricular da FEF/UFG enfatizar a formação do professor para a escola, portanto, para a Educação formal – o que deve ser considerado relevante – parte dos acadêmicos buscam competências para se inserirem na Educação não-formal (academias, clubes e outros). Possivelmente, esse fato se reproduziu

nas turmas anteriores à que foi pesquisada e estará presente nas posteriores e, seja uma consequência trazida pelo campo ou mercado de trabalho explorado na sociedade. Em razão disso, faz-se necessário estreitar as relações entre a Educação Física e a Educação, ampliando o entendimento sobre a atuação do professor de Educação Física nos diversos espaços educativos na sociedade. Essa discussão deve ser gerada dentro da própria faculdade e dela com outros cursos, para que possa ficar transparente os interesses, os saberes e as preferências que sustentam cada modelo de formação, para que os protagonistas do processo de formação tenham a clareza e consciência suficiente para direcionarem e reconhecerem a presença dos objetivos e intenções em cada prática pedagógica. Mascaram as diferenças entre as formas de pensar pode não contribuir para um espaço de trabalho onde se pretenda formar professores com uma proposta diferenciada.

Em muitos casos, a crítica opositora ao modelo da aptidão física atinge – como na teoria da curvatura da vara – também os locais de trabalho do professor de Educação Física, haja vista, tais locais serem considerados depositários da prática de atividades físicas ou corporais orientadas por este modelo, em especial, os clubes esportivos e academias de ginástica e musculação.

Os espaços educativos chamados de Educação não-formal necessitam receber o mesmo tratamento crítico e metodológico que o aferido à Educação formal, desenvolvido pelos estudiosos e pesquisadores do pensamento chamado crítico-superador (reflexão sobre a cultura corporal do movimento). Por isso, sugere-se o debate no processo de formação do professor, que abarque discussões sobre o campo de inserção profissional e a forma de intervenção pedagógica através dos conteúdos específicos da área.

A valorização da profissão como atividade educativa pode ser um ponto forte na discussão sobre a formação do professor no curso de Educação Física da FEF/UFG, mas não acreditamos no viés da regulamentação profissional, pois como bem diz Castellani Filho (1998), existem interesses pessoais e particulares nas entrelinhas do que se propaga como benefícios para a categoria.

A não socialização da proposta curricular entre todos os professores, pode impedir uma aproximação entre os mesmos, pois devido à divergências no entendimento do projeto pedagógico da faculdade, fica inviabilizado o possível confronto que cria as possibilidades de avanço nas questões mais importantes para a formação do professor enquanto um intelectual transformador/orgânico.

Apesar dos documentos analisados e das respostas dos professores aproximarem-se do perfil do professor pretendido pelo curso e à idéia de um professor que

detém criticidade e reflexão como competências profissionais, não é possível afirmar que houve uma superação em relação ao modelo anterior, mas sinalizar para uma formação diferenciada daquela de tempos passados, mesmo considerando que um modelo ou padrão de formação resista às resoluções e reformas institucionais.

Na medida em que grupos de professores e alunos divergem em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na faculdade, confirma-se a contradição entre o discurso e a prática e, simultaneamente, compreende-se que o currículo de formação está em construção, ou seja, apresenta em determinados momentos, elementos diferentes daqueles que se propõe, portanto, oculto.

Se acontece de fato, torna-se necessário lançar novos olhares a respeito das competências profissionais que o professor poderá construir e do direcionamento na formação para o campo de trabalho. Esses fatores já são percebidos por alguns docentes nas sugestões que apresentam para uma melhor formação do professor.

Quando se pensa no currículo do curso, tanto professores quanto alunos apresentam um consenso sobre a existência de divergências entre o discurso e a prática docente, entre a proposta pedagógica do currículo e as experiências do cotidiano. Não se prevê, no tipo de racionalidade que rege o mundo atual, solução definitiva para o problema do distanciamento da teoria e da prática. Mas para minimizar os efeitos dessa fragmentação na direção de uma melhor formação do professor de Educação Física, é imperativo que os objetivos curriculares sejam avaliados, sistematicamente, pelos participantes do processo.

De outra maneira, a formação do professor continuará deficitária e fragmentada. É imperativo, portanto, uma aproximação crítica dos elementos que compõem o tripé do trabalho que é buscado pela Universidade (ensino/pesquisa/extensão), pois poderá estar promovendo uma formação docente menos fragmentada ou dicotomizada.

Este estudo não teve a pretensão de analisar a questão ideológica entre o currículo oficial e o oculto, mas mostrar a existência de ambos. Muitas são as indicações de avanços dentro do currículo que sinalizam para uma formação diferenciada ou mais próxima do modelo que é assumido pelo pensamento crítico-superador, que tem na proposta de reflexão sobre a Cultura Corporal, um elemento dinamizador para a superação das idéias do modelo da Aptidão Física. Pode ser que muitas das sugestões feitas por professores e alunos já tenham sido implementadas e estejam sendo desenvolvidas no curso, tendo em vista o recorte temporal e a forma como foi abordado este estudo.

O currículo da FEF/UFG vem sinalizando para a formação de um professor que pode intervir com compromisso político e pedagógico diante das demandas e necessidades da sociedade goiana e brasileira, principalmente se pensamos em um corpo docente que procura avançar para que o futuro professor assuma seu papel de educador/intelectual nos espaços de atuação profissional em que a Educação Física se insere.

No objetivo de localizar a proximidade do currículo da FEF/UFG ao modelo de formação que atende à Aptidão Física ou à reflexão sobre a Cultura Corporal dos movimentos, constatou-se a presença de ambos os modelos. É porém, enfatizada esta última como perspectiva curricular como elemento potencializador para rupturas com a orientação da aptidão física. Esta é percebida como elemento que limita a formação de um professor com as características diferenciais que o curso vem desenvolvendo, segundo os docentes.

O modelo de formação pautado na aptidão física demonstra estar sendo superado através das inovações curriculares e do perfil que os docentes consideram como sendo aquele que o curso vem imprimindo na formação dos professores na FEF/UFG. O que foi considerado como continuidade refere-se ao fato de que na medida em que alguns professores não buscam os objetivos do projeto curricular, mantêm em suas práticas pedagógicas o mesmo sentido comum ou genérico dado à Educação Física pautada na aptidão física. A presença do modelo orientado pela reflexão sobre a cultura corporal poderá ser melhor compreendida, na medida em que o curso avançar na discussão sobre a formação do professor que seja considerado um educador, seja qual for o espaço de intervenção profissional do mesmo, pois os conteúdos desenvolvidos na perspectiva da cultura corporal são encontrados não somente nas escolas, mas também nas academias, nos clubes, nos programas de políticas públicas destinadas ao lazer comunitário, nas creches e em outros locais.

Entende-se que reformulação curricular não é sinônimo de mudança, por isso, não basta apenas uma linguagem crítica assumida por professores e/ou acadêmicos. Torna-se necessário implementar ações viáveis para que as alterações atinjam seu objetivo. Novas disciplinas, experiências ou adequações na estrutura existente demandam novas formas de pensar, novos entendimentos e novas práticas, senão, corre-se o risco de se mudarem muitas coisas para continuar como era antes.

Para minimizar os efeitos do currículo oculto na formação do professor, o projeto curricular poderia contribuir melhor na formação do professor se as práticas docentes subsidiassem acadêmicos não somente numa linguagem crítica, mas também

facilitasse a prática em uma linguagem de proposições e possibilidades para a realidade nos diversos campos de atuação do professor de Educação Física. Há entre os acadêmicos a consciência sobre a importância do papel do professor, dentro dos espaços educativos, isso é considerado avanço em relação ao modelo que se orienta pelos conhecimentos da aptidão física.

Ao esperar dos acadêmicos uma compreensão do trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica e da capacidade de utilizar as especificidades de sua ação educativa para criar, recriar e dar novos significados aos saberes da cultura corporal humana, para aplicá-los objetivando a transformação da sociedade (objetivo do curso), deve-se ponderar que muitos acadêmicos não conseguem desvincular a Educação Física do modelo do rendimento físico. Muitos assinalam lacunas na formação, justificando a ausência de conhecimentos ou preparação para atuação em academias/clubes. Esse dado oferece dois entendimentos: o que relaciona o desejo da atuação no campo das práticas esportivas pelo viés da esportivização, mais próximo do técnico, e o que pelo reconhecimento desse campo como possível ao trabalho do professor, tem papel fundamental no exercício como educador. Reconhecemos como necessidade intensificar as discussões sobre os espaços de intervenção deste professor, no que diz respeito às práticas docentes contribuírem de maneira mais efetiva, com criticidade e intervenção para a construção do futuro professor ou do professor descrito nos objetivos do projeto curricular da FEF/UFG.

Quando o aluno questiona a ausência de elementos, na sua formação, que o instrumentalizaria para o campo de trabalho na Educação não-formal, indica uma realidade contraditória, pois a Educação não-formal é também espaço de intervenção do professor. Os dados trazem a compreensão de que o aluno quando ingressa no curso pode estar trazendo seu próprio projeto de formação profissional, muitas vezes diferente do projeto da instituição. Nesse confronto, a perspectiva de formar um educador deve exercer um papel de articulação para que os projetos do aluno e do curso não se anulem na formação deste professor, pelo contrário, possam ser contextualizados e trazer à consciência, o espaço da reflexão dentro da prática e a compreensão das diversas práticas de atividades corporais relacionadas e tratadas pedagogicamente pela Educação Física.

A experiência nos projetos de extensão indica que o curso busca facilitar as condições para uma sólida formação profissional que garanta competências ao professor num contexto sócio-cultural em seu horizonte. Mas, percebe-se a necessidade de viabilizar a experiência no campo da pesquisa com o programa de iniciação científica, por exemplo.

Reconhece-se a limitação para o desenvolvimento de projetos que dependem de aprovação de recursos de instâncias financiadoras fora da universidade e as instituições de ensino superior brasileiras devem manter seu posicionamento de contestação aos rumos que vem tomando o assunto sobre os recursos e financiamento da Educação superior, mas acredita-se no potencial criativo e na autonomia para a produção e sistematização de conhecimentos existentes na FEF/UFG.

Discutir, refletir e pesquisar a formação de professores, como é feita hoje na universidade, implica confrontar-se com situações paradoxais, tais como verem-se confirmadas hipóteses pouco desejadas, mas também possibilita obter satisfações, ao identificar professores que permanecem na profissão, apesar das condições desfavoráveis que presidem a docência na Educação básica das escolas públicas brasileiras. (Loureiro, 1999:105)

Efetivamente, qualquer melhoria no campo da Educação passa necessariamente pela profissionalização dos professores. A formação profissional é um tema complexo, tendo em vista os tons e sobre-tons que vêm constituindo as modificações no mundo social do trabalho e os fenômenos da globalização da economia, entre outros.

Qualquer proposta para a profissionalização docente passa, inevitavelmente, pelo campo do currículo e das práticas docentes. Contribuir com a formação profissional do professor é uma ação pedagógica que carrega uma intencionalidade política.

É preciso inserir na formação dos professores, em especial os de Educação Física, a compreensão da história da Educação, de sua luta e resistência aos movimentos políticos-militares, porque a luta pelo reconhecimento, dignidade e valorização da profissão se deu nos espaços de discussões políticas que foi o grande palco das mudanças a partir do fim dos anos 70. Com isso, ao se pensar nas influências e determinantes políticos na história da formação de professores no país questionamos por exemplo, o conjunto de medidas adotadas pelo MEC – dignas de indignação – e suas implicações diretas no campo das licenciaturas tidas como que são sérias, com respeito ao aligeiramento na formação do professor, através de cursos de curta duração que apresentam baixo custo de funcionamento, a saber, os Institutos Superiores de Educação que recebem status de Universidade, porém não se exige a excelência da relação ensino-pesquisa-extensão para a formação mais integral do professor.

A intervenção que o curso da FEF/UFG pode realizar na profissionalização do professor, reside no acesso do aluno à compreensão de que o currículo não é estático, mas dinâmico e que tem uma história. A profissionalização do professor mostra sua fragilidade quando o egresso confronta-se com a realidade do mercado de trabalho diante da impossibilidade de interagir com o mesmo. Acredita-se que esse confronto seria

minimizado com experiências de trabalho durante a graduação, como aluno-estagiário ou bolsista em programas de iniciação científica, ou ainda, algum outro tipo de experiência que ponha o aluno em contato com a realidade da profissão docente.

Mesmo acreditando que o trabalho em formação seja importante para garantir a experiência e o contato com a realidade social, cultural e econômica do trabalho na função docente, não se pode perder de vista a crítica à exploração do trabalho e mão de obra do acadêmico em estágios, tornando-o muitas vezes, sub-empregado sem direitos trabalhistas ou garantias. Muitos são submetidos a situações onde se desenvolvem atividades próprias do professor formado, porém, recebendo uma remuneração reduzida. Sem falar na qualificação de um profissional que submete-se a um processo formativo fragmentado que não solidifica um embasamento teórico substancial para a posterior aproximação com a prática educativa, seja em qual for o local da experiência do trabalho do professor.

A saída para essa situação pode estar no próprio curso, que ao desenvolver o trabalho em formação de projetos de iniciação científica e outras atividades de extensão, poderiam oferecer remuneração a título de bolsa de incentivo à pesquisa e ao estudo sistematizado, minimizando desta maneira as consequências do trabalho que avilta o aluno-estagiário.

Pensar na formação profissional do professor é compreender o confronto no jogo dialético entre o interesse social, o poder político e econômico de um lado e a forma de apropriação do conhecimento e a prática educacional, de outro. A valorização da profissão docente não pode perder de vista esta dimensão, que não é ilusória, como os neoliberais afirmam.

O egresso da FEF/UFG leva consigo elementos críticos que o diferenciam no campo de trabalho. Mas, para que isso se torne marcante, o curso poderia: investir em maior participação dos alunos em projetos de iniciação científica, extensão, monitorias, grupos sistematizados de estudos tendo como promotora a própria faculdade em parceria com outras unidades da universidade ou segmentos sociais, auxiliando o aluno na tarefa de investigar/pesquisar, sistematizar e reconstruir saberes na elaboração não somente de sua monografia, como também, estimular o hábito do questionamento propositivo, para que na atividade profissional permaneça a capacidade crítica de ver o mundo e os fatos sociais com um espírito questionador o qual é caracterizado o professor enquanto um intelectual transformador/orgânico.

Na medida em que o curso adquire organicidade e coerência na execução das atividades pedagógicas, procurando diminuir a distância entre o currículo oficial e aquele

que se desenvolve no cotidiano, mais nítido se torna o perfil do professor desejado e maior será a sua consciência profissional.

Para uma melhor profissionalização dos professores, o corpo docente contribuiria ao considerar suas histórias de vida e de formação acadêmica e profissional, identificando que no momento em que ocorreram as condições histórico-sociais existentes não poderiam contemplar uma formação com as dimensões que hoje se têm, daí em diante, ficaria por conta e responsabilidade dos esforços individuais e coletivos para a elaboração de um debate transparente e acima de tudo, crítico e contextualizado. O compromisso com a profissionalização do professor desencadeia-se a partir da visão de profissionalidade defendida pelo curso/corpo docente. Se há docentes que não demonstram compromisso com a prática pedagógica ou com as atividades curriculares em geral, dificilmente, poder-se-á esperar dos egressos um envolvimento sério e comprometido com a qualidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Física nos diversos espaços de sua atuação profissional na sociedade.

A práxis transformadora pode tornar-se um dos objetivos do coletivo de professores, mas para construí-la, deve-se considerar o interesse individual/pessoal que gera a necessidade da busca da construção coletiva. Dizer que existem pensamentos divergentes dentro do corpo docente é sinal que o grupo tende ao avanço. Porém, é preciso reafirmar que quando as divergências se dão no campo das visões de mundo ou dos compromissos com uma pedagogia mais radical (crítica) que orienta as práticas pedagógicas espera-se que os pensamentos e as discussões sobre as divergências aconteçam e sejam postos no cotidiano, tendo em vista os avanços para uma melhor formação do professor.

Ficou entendido que a formação profissional é marcada pelos limites da realidade, mas também pelas possibilidades de romper com o modelo dominante. Os vínculos do corpo docente dentro de uma perspectiva comprometida com uma pedagogia mais crítica na execução das ações pedagógicas para a formação do professor, pode no confronto, gerar maior autonomia e compromisso político-pedagógico entre os docentes e discentes.

O distanciamento entre os projetos históricos que sustentam cada visão de mundo dos protagonistas desse processo pode inviabilizar o avanço mais rápido das questões suscitadas por eles próprios. Devido ao processo de formação do professor estar dentro de um contexto mais amplo (entenda-se histórico, social, econômico, filosófico e político), os dados demonstram apenas partes de um todo que, ora podem ser contemplados

nos discursos e práticas radicais com um compromisso político e pedagógico com a profissionalização e formação técnico-científica, ora com elementos que não expressam essa perspectiva.

O que espera-se como construção hegemônica se refere à compreensão sobre a formação do professor/educador para além dos limites do local da prática profissional.

Os dados tratados criam expectativas para acreditar-se num currículo que possa ser coerente, sobretudo, através da prática da reflexão e do debate, mesmo com as contradições inerentes a um projeto que traz em suas matrizes os resquícios do modelo dominante. Um currículo que vem nadando contra a maré dos modismos e tendências sobre o uso do corpo na prática das atividades corporais do momento ou de saberes tradicionalmente repassados aos alunos de forma a-crítica, a-política e a-histórica.

Ao final deste trabalho fica o desafio da manutenção da reflexão e do debate interno na FEF/UFG e desta com outras instituições formadoras sobre os elementos primordiais ao eixo de formação, de maneira que não sejam fragmentadas as dimensões técnica, científica, política e pedagógica, mas consideradas elementos imprescindíveis à profissionalização do professor. Se isso for levado adiante, pode-se vislumbrar um processo de formação menos dicotomizado quando do confronto dos modelos de formação existentes.

Pode ser possível uma formação docente mais próxima do modelo que assume a cultura corporal dos movimentos e mais distante do modelo orientado pelos saberes da aptidão física. Os limites e as possibilidades para a formação do professor de Educação Física residem no próprio curso, a saber, nas práticas docentes e nas experiências discentes curriculares ou extracurriculares.

Espera-se portanto, mostrar que o professor de Educação Física pode assumir um papel muito mais relevante no campo da Educação formal ou não-formal, do que até agora vem apresentando à sociedade (escola, academias, clubes, universidades, entre outros espaços de intervenção). Ele pode assumir o papel do intelectual com as características de transformador de Giroux e com a organicidade de Gramsci. Cabe aos participantes desse processo, compreender que a formação é contínua e que sempre se está começando de novo, de outras formas, com realidades diferentes, a cada encontro. Então, formar professores de Educação Física numa perspectiva de um perfil diferenciado, é um desafio para o cotidiano do curso de formação FEF/UFG. O que conclui-se certamente ao fim deste trabalho, é que o estudo deste tema tem seu início aqui.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ANDRÉ, M. E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Anais VIII ENDIPE, Goiânia, 291-296, 1994.
- ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro, LTC Editora, 2ª Educação, 1981.
- BOBBIO, N. et al. Dicionário de política. Brasília, Vol. I, 8ª Educação Edit. UnB, 1995.
- \_\_\_\_\_. Dicionário de política. Brasília, Vol. II, 8ª Educação, Edit. UnB, 1995.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.3 de 16 jun. 1987. Fixa os mínimos de Conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura plena).
- \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n.215/87 Restauração dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimo de duração e conteúdo. Relator: Mauro Costa Rodrigues. 11 mar.1987. Documenta. Brasília, n.315, p.157-183, mar.1987.
- BORGES, C. M.F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas-SP, Papirus, 1998.
- BRZEZINSKI, I. Dilemas institucionais e curriculares do curso de Pedagogia: do professor primário ao professor "primário". In: Anais VII ENDIPE, Goiânia, p.324-364, 1994.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Formação de professores: um desafio. Goiânia, UCG, 1996.
- CASTELLANI FILHO, L. Atividades corporais: fenômeno cultural? In: BRUHNS, H.T. (Org.) Conversando sobre o corpo. Campinas-SP, Papirus, 1989.
- \_\_\_\_\_. Educação Física no Brasil história que não se conta. 4ª Educação, Campinas-SP, Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. Política educacional e Educação Física. Campinas-SP, Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. SOARES, C L. (Org.) São Paulo, Cortez, 1992.
- COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar. Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- COSTA, M. V. (org.) O currículo nos limiões do contemporâneo. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.
- COSTA, V. L. de M. A formação universitária do profissional de Educação Física. In: PASSOS, Solange (Org.). Educação Física e Esporte na Universidade. Brasília: MEC/SEED/UnB, 1988, p. 207-224.
- D'ALESSANDRO, W.T. Guia para apresentação de trabalhos técnico-científicos na UFG. Goiânia, Cegraf, 1997.
- DAOLIO, J. Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol.18 (3), p.182-191, 1997.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. Campinas-SP, Autores Associados, 1996.
- DONZELOT, J. A polícia das famílias. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- FREITAS, L. C. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas- SP, Papirus, 1995.

- FREITAS, F. M.C. O corpo e o filósofo – temas proibidos. Vitória – ES, Centro de Educação Física, UFES, 1994.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo, Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_ (Org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3ª Educação, Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.
- GHIRALDELLI JR., P. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.
- GIROUX, H. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre - RS, Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_ Teoria crítica e resistência em Educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1986.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8ª Educação, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_ Concepção dialética da histórica. 10. Educação, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1995.
- HELLER, A. O cotidiano e a História. São Paulo, Paz e Terra, 1992.
- HITOMI, A. H. As formas sociais de consciência: o pensamento de Antônio Gramsci Revista Transinformação. V.8 n.1 Jan./abr., 1996. [www.puccamp.br/~biblio/su81.html](http://www.puccamp.br/~biblio/su81.html).
- KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-Educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3ª Educação, Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.
- LIMA, L. M. Os militares, o populismo e suas influências na Educação Física em Goiás. Dissertação de Mestrado. Goiânia, MEEB/UFG, 1992.
- LOUREIRO, W. N. (Org.) Formação e profissionalização docente. Goiânia, Editora UFG, 1999.
- LÜDKE, M, ANDRÉ, M. E.D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, R. et. al. Danação da norma: a medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro, Graal, 1978.
- MAKARENKO, A. S. Conferências sobre Educação infantil. São Paulo, Editora Moraes, 1981.
- MELO, V. A. Escola nacional de Educação Física e desportos: uma possível história. Dissertação de Mestrado, Campinas-SP, UNICAMP, 1996.
- MENDES, C. L. Reforma curricular dos cursos de Educação Física através de uma proposta oficial: O caso da Resolução n.03/87. In: SOUSA, Eustáquia S., VAGO, Tarcísio M. (Org.) Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte, UFMG, 1997.
- \_\_\_\_\_ Reforma e mudança no contexto da Resolução 03/87: continuidades e rupturas nos currículos de Educação Física. Belo Horizonte, 1997. Mimeo.
- MENEZES, L.C. (Org.) Professores: formação e profissão. São Paulo, Autores Associados, 1996.
- MENGA, L. A pesquisa na formação do professor. In: Anais VII ENDIPE, Goiânia, p.297-303, 1994.
- MOREIRA, A. F. B e SILVA, T. T. (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis-RJ, Vozes, 1995a.
- MOREIRA, A. F.B. História do currículo: examinando contribuições e alternativas. In: Anais VII ENDIPE, Goiânia, p.273-284, 1994.
- \_\_\_\_\_ Currículos e programas no Brasil. 3ª Educação, Campinas-SP, Papirus, 1997.
- MOURA, S. A. A relação professor-aluno: alegrias e rupturas na Educação Física escolar. Monografia de graduação, Goiânia, FEF/UFG, 1995.
- NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote. 1997.
- \_\_\_\_\_ Profissão Professor. Coleção Ciências da Educação Vol. 3, 2ª Educação, Portugal, Porto Editora, 1995a.

- \_\_\_\_\_. Vidas de professores. Coleção Ciências da Educação Vol. 4, 2ª Educação, Portugal, Porto Editora, 1995b.
- PALAFIX, G.H.M.(Org.) A competição esportiva da escola como campo de vivência do exercício da cidadania participativa: Projeto político-pedagógico em Construção. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte 17 (3), p.279-287, 1996.
- RESENDE, A, C.A. Fetichismo e subjetividade. Tese de doutorado. Orientador: Octavio Ianni. PUC-SP, 1992.
- RODRIGUES, A. T. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo- transformador. In: Pensar a Prática. Goiânia, FEF/UFG, Vol.1(1), 47-58, 1998.
- SILVA, A. F. As políticas públicas brasileiras para a formação de professores no anos 90. Educação em Revista. Goiânia, Ano IV, n.04, 68-73, 2000.
- SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os Professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.
- SOARES, C. L. Educação Física: Raízes européias e Brasil. Campinas-SP, Autores Associados, 1994.
- SOUSA, E. S., VAGO, T. M. Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais, Belo Horizonte, UFMG, 1997.
- TAFFAREL, C. N.Z. Criatividade nas aulas de Educação Física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- \_\_\_\_\_. As idéias pedagógicas sobre conteúdo veiculados através das propostas curriculares para o ensino de 1º e 2º graus: o caso da Educação Física. Campinas-SP, UNICAMP, 1990. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. Tese de doutorado. Orientador: Luiz Carlos Freitas, UNICAMP/SP, Faculdade de Educação, 1993.
- VASQUEZ, A.S. Filosofia da praxis. Rio de Janeiro-RJ, Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, I. P.A.(Org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 2ª Educação, Campinas – SP, Papyrus, 1995.

**ANEXO I**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
(QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS)**

Ano nasc: 19\_\_ Sexo:

1. Você prestou vestibular para outro curso anterior à sua aprovação em Educação Física na UFG?

Sim ( ) Qual?

Não ( )

2. Qual o motivo principal que o levou a escolher o curso de Educação Física da UFG?

3. Você já praticava algum esporte quando veio fazer o curso?

Sim ( ) Qual(is)

Não ( )

4. Atualmente você pratica algum esporte?

Sim( ) Qual(is)

Não( )

5. Em relação ao seu Pai identifique:

5.1 Escolaridade:

5.2 Profissão:

5.3 Ocupação atual:

5.4 Empregado ( ) Patrão ( ) N.º de emprego:

5.5 Renda Mensal em Salários Mínimos:

5.6 Pai ausente ( )

6. Em relação à sua Mãe identifique:

6.1Escolaridade:

6.2 Profissão:

6.3 Ocupação atual:

6.4 Empregado ( ) Patrão ( ) N.º de emprego:

6.5 Renda Mensal em Salários Mínimos:

6.6 Mãe ausente [ ]

7. Cite a(s) disciplina(s) que contribuiu(ram) de maneira mais efetiva para sua formação profissional? Justifique o motivo desta escolha.

8. Durante o curso você participou de algum projeto de pesquisa, extensão ou monitoria?

Sim ( )

Qual/quais                      Duração

Não ( )

9. Cite 03 problemas da Educação, que estejam sendo discutidos em nível nacional.

10. Você trabalha atualmente?

Sim ( )

Função que exerce:

Local:

Não ( )

11. Após o término do curso você tem preferência em trabalhar em:

( ) Escolas de Educação Infantil

( ) Escola de Ensino Fundamental e Médio

( ) Ensino Superior

( ) Centros de Reabilitação

( ) Academias e/ou clubes

( ) Programas públicos destinados à população em geral.

( ) Outro

12. Você pretende realizar curso de pós-graduação?

( ) Sim. Em que?

( ) Não

Justifique sua resposta:

13. Identifique a área de aprofundamento escolhida e o tema de sua monografia?

14. Você acredita que a produção da monografia contribuiu para sua formação profissional?

Sim ( )

Não ( ) Porque?

15. Em sua opinião, o curso preparou para exercer adequadamente a profissão?

Sim ( )

Não ( ) Porque?

16. Tendo em vista uma melhor formação do professor de Educação Física, que críticas você faria ao curso?

17. Que sugestões você faria tendo em vista a melhoria do curso?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**(ROTEIRO DE ENTREVISTA)**

Indique os dados referentes à sua:

**FORMAÇÃO ACADÊMICA:**

NÍVEL	CURSO	INSTITUIÇÃO	ANO DE TÉRMINO	TEMA DO TRABALHO
GRADUAÇÃO (1)				
GRADUAÇÃO (2)				
PÓS-GRADUAÇÃO (1)				
PÓS-GRADUAÇÃO (2)				

\*ANO DE INGRESSO NA F.E.F: 19\_\_

\*VOCÊ LECIONOU EM OUTRO CURSO DE GRADUAÇÃO ANTES DA FEF OU ATUALMENTE?

1) No seu entendimento, qual é o perfil do professor que a Faculdade de Educação Física da UFG tem formado atualmente?

2) Indique em que pontos o atual currículo da FEF/UFG trouxe inovações para a formação deste professor?

3) As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do curso estão voltadas para a proposta curricular vigente?

Sim - De que maneira isso acontece?

Não - Por que?

4) As disciplinas básicas da licenciatura (Psicologia, Estrutura, Educ. Brasileira, Didática) têm contribuído com a fundamentação necessária ao perfil de professor proposto pelo curso?

Sim - De que maneira isso acontece?

Não - Por quê?

5) Você considera que a monografia têm contribuído na formação do professor de Educação Física?

Sim - De que maneira isso acontece?

Não - Por que?

6) Você percebe se ao final do curso o aluno está satisfeito por ser professor de Educação Física?

Sim - De que maneira isso acontece?

Não - Por quê?

7) O curso tem recebido benefícios a partir das monografias, seminários, projetos de pesquisa, realizados por professores e alunos?

Sim – De que maneira?

Não – Por quê?

8) Você teria alguma crítica a fazer quanto ao currículo atual, tendo em vista uma melhor formação do professor de Educação Física?

9) Quais outras sugestões teria a fazer quanto ao currículo atual, tendo em vista uma melhor formação do professor de Educação Física?

**ANEXO II**

<b>DISCIPLINAS DE FUNDAMENTAÇÃO</b>	<b>C.H. Anterior 1988 - 1995</b>	<b>C.H. atual desde 1995</b>
Anatomia Aplicada à Educação Física – Conhecimento do Homem	120 horas	128 horas
Antropologia Social – Conhecimento da Sociedade	120 horas	096 horas
Educação Brasileira – Conhecimento da Sociedade	120 horas	128 horas
Fisiologia e Cinesiologia – Conhecimento do Homem	120 horas	128 horas
Biomecânica – Conhecimento do Homem	120 horas	128 horas
Fundamentos Básicos da Educação Motora/Conhecimento Filosófico	120 horas	128 horas
Dança-Educação – Conhecimento da Sociedade	120 horas	128 horas
Filosofia e História das Atividades Corporais/Conhec. Filosófico	Não existia	096 horas
Nutrição e Metabolismo – Conhecimento do Homem	090 horas	096 horas
<b>DISCIPLINAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b>		
Psicologia Aplicada à Educação – Conhecimento da Sociedade	120 horas	096 horas
Biologia Aplicada à Educação – Conhecimento da Sociedade	120 horas	096 horas
Estrutura e Funcionamento do Ensino/Conhecimento da Sociedade	060 horas	064 horas
Ritmo e Movimento Criativo – Conhecimento Técnico	Não existia	096 horas
Organização e Administração da Educação Física e Desportos/Conhecimento da Sociedade	120 horas	064 horas
Oficina Experimental – Conhecimento Técnico	Não existia	128 horas
Didática e Prática de Ensino – Conhecimento Técnico	240 horas	256 horas
<b>DISCIPLINAS TÉCNICO-DESPORTIVAS</b>		
Desporto Individual I (Natação) – Conhecimento Técnico	120 horas	128 horas
Desporto Individual II (Atletismo) – Conhecimento Técnico	120 horas	128 horas
Desporto Coletivo I (Voleibol) – Conhecimento Técnico	060 horas	096 horas
Desporto Coletivo II (Basquetebol) – Conhecimento Técnico	060 horas	096 horas
Desporto Coletivo III (Futebol) – Conhecimento Técnico	060 horas	096 horas
Desporto Coletivo IV (Handebol) – Conhecimento Técnico	060 horas	096 horas
Fundamentos Básicos do Treinamento Desportivo/ Conhec. Técnico	Não existia	096 horas
Ginástica I (escolar) – Conhecimento Técnico	Outra forma	128 horas
Ginástica II (especial) – Conhecimento Técnico	Outra forma	096 horas
Ginástica III (adaptada) – Conhecimento Técnico	Outra forma	128 horas
<b>APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTO</b>		
I – Educação Física Escolar – Aprofundamento de Conhecimento	200 horas	300 horas
II – Educação Física Popular – Aprofundamento de Conhecimento	200 horas	300 horas
III – Desportos – Aprofundamento de Conhecimento	200 horas	300 horas
Atividades Complementares (diversas)	200 horas	200 horas
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3.110 horas</b>	<b>3.324 horas</b>

## ANEXO – III

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### *ÁREAS DE APROFUNDAMENTO*

Sugestões de temas para elaboração de trabalhos Monográficos para o ano de 1997:

#### **I – EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

- Análise das políticas públicas para a Educação Física em Goiás.
- Análise ideológica sobre propostas curriculares da Educação Física.
- Tendências político-pedagógicas no ensino da Educação Física Escolar.
- Modelos de planejamento da Educação e o ensino da Educ. Física Escolar.
- Pressupostos teóricos da Educação e a avaliação da Educ. Física na escola.
- Tendências atuais da Educação Física escolar.
- A LDB e a Educação Física escolar.
- Parâmetros Curriculares Nacionais e a Educação Física Escolar.
- O Plano de aula de Educ. Física e a perspectiva crítica da Educação.
- Uma abordagem crítica sobre os métodos de Ensino da Educ. Física Escolar.
- O Jogo como elemento mediador da aprendizagem infantil.
- Perspectivas sócio-motoras e a Educação Física na pré-escola.
- Características básicas da escola psicomotora e sua influência na Educ. Física.
- Educação Física progressista: conflitos teóricos-metodológicos.
- Educação Física Escolar no período noturno e a questão dos conteúdos.
- Contribuições da Educação Física para alunos trabalhadores dos cursos noturnos.
- Perspectivas metodológicas para o ensino da Educ. Física no período noturno.
- Contribuições da Educação Física no processo de aprendizagens escolares.
- O esporte como conteúdo de ensino da Educ. Física escolar: uma abordagem crítica.
- Influências socioculturais do esporte na formação da criança dentro da escola.
- Noções de Espaço, Ritmo e Movimento: contribuições para Educ. Física escolar.
- História da Educação Física escolar em Goiás.
- Educ. Física escolar: abordagem crítica sobre as experiências e inovações pedagógicas no CEPAE.
- A Regulamentação Profissional e suas conseqüências na Educação Física escolar.
- O construtivismo e a Educ. Física escolar: perspectivas e conflitos.
- O processo de alfabetização e as contribuições da Educ. Física na escola.
- Cultura corporal na escola e os conflitos introjetados pela ideologia religiosa.
- Cultura corporal na escola e a questão de gênero.
- O professor de Educação Física : técnico esportivo, disciplinador ou educador?
- A Educação Física na 1ª fase do 1º grau em Goiânia: realidade ou ficção?
- Prática esportiva na Universidade: construindo alternativas.
- Globalização, neoliberalismo e suas conseqüências para a Educ. Física escolar.

#### **II – EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR**

- História das brincadeiras e Jogos populares: do lúdico à instrumentalização técnica.
- Capoeira: da resistência ao consumo.
- Aeróbica: Ginástica de academia ou Esporte competitivo?
- O Lazer como instrumento de mediação na organização de Movimentos Sociais.

- Políticas Públicas para o Lazer e o meio ambiente para/em Goiás.
- O esporte como indústria cultural.
- Cultura corporal e sexualidade.
- Cultura corporal e etnia.
- Ideologia do Desporto & Lazer na sociedade de consumo.
- Atividade Física e Saúde: verdade ou mito.
- Contribuições da cultura corporal e desportiva de Meninos de Rua.
- Atividade Física e 3ª idade: consenso e conflitos.
- Atividade Física e o mundo do trabalho: instrumentalização da força produtiva ou conhecimento disponível e necessário ao trabalhador.
- Atividade Física e a instrumentalização da força de trabalho na contemporaneidade.
- Planejamento e Organização de Eventos Desportivos-culturais e de Lazer: perspectivas críticas e inovações.
- Cultura corporal e identidade social.
- Ginástica adaptada: tendências atuais.

### **III – EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO**

- Metodologia de ensino do Esporte: iniciação, aperfeiçoamento, especialização.
- Avaliação no esporte: perspectivas atuais.
- Dimensões sociais do esporte de alto rendimento.
- O Esporte e a questão do Doping.
- Tendência do Esporte face as novas Tecnologias.
- Contribuições da Biomecânica ao desenvolvimento desportivo.
- Esporte & Ecologia: tendências alternativas.
- Esportes Alternativos e sociedade de consumo.
- Treinamento Desportivo: inovações metodológicas.
- Organização e Adm. de Eventos Esportivos: inovações e modelos alternativos.
- Política Nacional do Esporte e perspectivas sociais.
- A função do Estado e o desenvolvimento Esportivo Nacional.
- A produção do conhecimento nas ciências do esporte.
- História do Esporte em Goiás.
- História do Esporte contemporâneo.
- Perspectivas educativas do Esporte para pessoas portadoras de necessidades especiais.

### **TEMAS SUGERIDOS PARA A ÁREA DE BIOMECÂNICA**

- Princípios de construção corpórea – O Paquímero Muscular: uma nova discussão.
- Contribuições da Biomecânica na Educação Física para grupos especiais.
- A interdependência entre os fatores mecânicos e a maturação do sistema nervoso da criança.
- O paradigma de Bertein e o desenvolvimento infantil.
- Contribuições da Biomecânica na prática da Educação Física na escola.
- Organização mecânica da coluna vertebral e dos membros como órgão de relação com o meio.
- A mão humana e sua única especialização morfo-mecânica: a oponência como característica fundamental na função de preensão.