

COLEÇÃO TEMAS EM MOVIMENTO

**CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE
PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:**

da formação à intervenção



Antonio Heronaldo de Sousa

Reitor

Marcus Tomasi

Vice-Reitor

Leo Rufato

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Darlan Laurício Matte

Diretor Geral do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Alexandro Andrade

Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do
Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Suzana Matheus Pereira

Departamento de Educação Física

JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO
GELCEMAR OLIVEIRA FARIAS
Organizadores

COLEÇÃO TEMAS EM MOVIMENTO

**CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE
PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA:**
da formação à intervenção

Volume 2

Florianópolis
2012

A **Coleção Temas em Movimento** é uma publicação da Editora da UDESC, composta por um conselho editorial interinstitucional, que objetiva divulgar as pesquisas realizadas sob diferentes perspectivas na área de Educação Física e Esportes, para aprofundar aspectos conceituais e metodológicos da profissão, bem como contribuir para a aproximação entre a comunidade científica e à prática pedagógica em diferentes contextos de intervenção.

Conselho Editorial

Adriana Coutinho Azevedo Guimarães - UDESC

Christi Noriko Sonoo – UEM

Flávio Medeiros Pereira – UFPEL

Joice Mara Facco Stefanello – UFPR

Luiz Sérgio Peres - UNIOESTE

Marcos Augusto Rocha - UEL

Viktor Shigunov – UFSC

Zenite Machado - UDESC

C764 Construção da identidade profissional em educação física : da formação à intervenção, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, organizadoras. – Florianópolis : Ed. da UDESC, 2012.
v. 2. – (Temas em movimento)

Inclui bibliografia
ISBN:978.85.61136-73-4

1. Educação física como profissão. 2. Educação física – Currículos.
3. Professores de educação física – Formação. 4. Prática de ensino.
I. Nascimento, Juarez Vieira do. II. Farias, Gelcemar Oliveira. III. Série.

CDU:796:37

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Projeto gráfico, diagramação e capa

Rita Motta - Ed. Tribo da Ilha

Prefácio

A assertiva da alegria, satisfação ou até honra embate-se com a responsabilidade, dificuldade e receio em elaborar o prefácio de uma obra que é síntese das contribuições de um importante evento científico. Ao ser convidado para tal tarefa não hesitei em aceita-la, pois me pareceu como um imenso desafio apresentar uma plêiade de especialistas, estudiosos, pesquisadores em diferentes eixos temáticos da formação e desenvolvimento profissional.

Por mais vasto que seja o conhecimento de uma pessoa, devo destacar que hoje em dia, por contingências do próprio acúmulo temporal do conhecimento e aliado às novas tecnologias, seria difícil ou quase impossível de dominá-lo. Desta forma, apenas uma pessoa, no caso o prefaciador, ter o conhecimento de todas as nuances, todos os labirintos, todas as possibilidades, enfim, toda a complexidade que tomou conta do campo profissional em Educação Física, seria ingloriosa a sua tarefa.

Diante do tempo acumulado de exercício profissional e também da experiência adquirida, com toda a tranqüilidade delego esta tarefa aos especialistas que comunicam, discutem, argumentam, propõem e sugerem diferentes formas de olhar sobre a profissão docente e demais áreas de intervenção em Educação Física. A opção de publicar um livro do II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física e do VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física foi de grande relevância, principalmente por reunir as contribuições de diferentes especialistas nacionais e internacionais, além de contemplar várias concepções de formação profissional. Ouso ainda intuir que a opção por eixos temáticos pode evidenciar as “identidades concretas”, as quais revelam que a sua construção compreende um processo histórico.

Os organizadores desta obra Juarez Vieira do Nascimento e Gelcemar Oliveira Farias, ambos finalizaram seus estudos doutorais enfocando a formação inicial de professores de Educação Física. Enquanto autoridades nesta área de investigação, assumem o compromisso de abordar como tema central do livro a “Construção da identidade profissional em Educação Física”, contemplando tanto a formação quanto a intervenção profissional.

A opção de reunir os diferentes especialistas em seis eixos temáticos acena para a amplitude da temática e crescente complexidade. Da mesma forma, aponta para a possível fragmentação e divisão de uma totalidade que ainda é nebulosa, especialmente na constelação profissional do campo da Educação Física.

A magnitude dos participantes necessita ser destacada e seria indelicado da minha parte, por conhecer a maioria

dos componentes, não os referenciar. Contudo, farei a grata tarefa de destacar, tanto os eixos temáticos (identidades concretas) como os seus componentes.

O primeiro eixo temático, sob a denominação “Construção da identidade profissional em Educação Física”, agrupa textos dos professores Carlos Januário, Isabel Mesquita, Robyn Jones, Joana Fonseca, Luciana De Martin Silva, Juarez Vieira do Nascimento, Gelcemar Oliveira Farias, Paula Maria Fazendeiro Batista, Ana Luisa Pereira, Amândio Braga dos Santos Graça, Samuel de Souza Neto, Larissa Cerignoni Benites, Roberto Tadeu Iaochite e Cecilia Borges.

Os “Desafios dos estágios na formação inicial em Educação Física” são abordados no segundo eixo temático pelos professores Alberto Albuquerque, João Lira, Rui Resende, Marcos Garcia Neira, Giovani De Lorenzi Pires, Alcyane Marinho, Priscila Mari dos Santos, Ieda Parra Barbosa Rinaldi, Juliana Pizani e Pablo Juan Greco.

O terceiro eixo temático contempla os “Desafios das práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física” a partir das contribuições dos professores Mariângela da Rosa Afonso, Nice Nocchi, Mariana Afonso Ost, Glauco Nunes Souto Ramos, Lílian Aparecida Ferreira, Edison Roberto de Souza e Alba Regina Battisti de Souza.

O quarto eixo temático tem como proposta abordar os “Conhecimentos para formação e intervenção profissional em Educação Física” e os professores autores Dagmar Hunger, Juliana Martins Pereira, Camila Borges, Fernanda Rossi, Daniel Marcon, Juarez Vieira do Nascimento, Amândio Braga dos Santos Graça, Jeane Barcelos Soriano, Priscilla Maia da Silva, Anísio Calciolari Junior e Valmor Ramos.

A “Formação inicial e intervenção profissional em Educação Física” compreende o quinto eixo temático, tendo como protagonistas os professores Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Ricardo Rezer, Vicente Molina Neto, Rosane Kreuzbrug Molina, Lisandra Oliveira e Silva, Tânia Rosane Bertoldo Benedetti, Sueyla Ferreira da Silva dos Santos, Silvio Aparecido Fonseca, Juarez Vieira do Nascimento, Mauro Virgilio Gomes de Barros, Alex Antonio Florindo, Alessandro Nicolai Ré, Marília Velardi, Luiz Mochizuki, Paulo Cesar Montagner, Alcides José Scaglia, Katherine Grace Amaya, Rita de Cássia Garcia Verenguer e Alexandro Andrade.

Finalmente, o último eixo temático expõem a temática “As Redes de Pesquisa e Associações de Ensino e a formação em Educação Física”, tendo como timoneiros os professores Ana Maria Alvarenga, Gelcemar Oliveira Farias, Silvio Aparecido Fonseca, Juarez Vieira do Nascimento, Mathias Roberto Loch, Aldemir Smith Menezes, Wallacy Milton do Nascimento Feitosa e Alex Antonio Florindo.

Com a apresentação dos eixos temáticos e seus autores, vale destacar a atualidade e a pertinência, além da serventia deste instrumento de consulta e de divulgação, o qual foi gestado para suprir as possíveis lacunas na temática escolhida e que dá título à obra. Assim, almejo uma leitura profícua, ainda mesmo que não se tenha esgotado os problemas enfrentados na formação inicial em Educação Física.

Florianópolis, abril de 2012.

Viktor Shigunov

Sobre os organizadores

Juarez Vieira do Nascimento

Professor licenciado em Educação Física pela Faculdade Salesiana de Educação Física. Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutor Ciências do Esporte pela Universidade do Porto. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenador do Laboratório de Pedagogia do Esporte. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Formação Profissional e Pedagogia do Esporte, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física, formação inicial, voleibol, desenvolvimento profissional e currículos e programas.

9

Gelcemar Oliveira Farias

Professora licenciada em Educação Física e especialista em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina. Desenvolve estudos relacionados à formação, ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica dos professores. Também é membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Pedagogia do Esporte da Universidade Federal de Santa Catarina e do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física da Universidade do Estado de Santa Catarina.



Sumário

- 5 **Prefácio**
- 19 **PARTE I**
Construção da identidade profissional em Educação Física
- 21 O desenvolvimento profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física
Carlos Januário
- 41 Nova abordagem na formação de treinadores: o que mudou e porquê?
Isabel Mesquita
Robyn Jones
Joana Fonseca
Luciana De Martin Silva
- 61 Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física
Gelcemar Oliveira Farias
Juarez Vieira do Nascimento

- 81 A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional
Paula Maria Fazendeiro Batista
Ana Luisa Pereira
Amândio Braga dos Santos Graça
- 113 O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e locus de construção da identidade do professor de Educação Física
Samuel de Souza Neto
Larissa Cerignoni Benites
Roberto Tadeu Iaochite
Cecilia Borges
- 141 **PARTE II**
Desafios dos estágios na formação inicial em Educação Física
- 143 Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada
Alberto Albuquerque
João Lira
Rui Resende
- 177 Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física
Marcos Garcia Neira
- 203 Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional
Giovani De Lorenzi Pires

- 235 | Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física
Alcyane Marinho
Priscila Mari dos Santos
- 263 | Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física
Ieda Parra Barbosa Rinaldi
Juliana Pizani
- 287 | Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos
Pablo Juan Greco
- 303 | **PARTE III**
Desafios das práticas pedagógicas na formação inicial em Educação Física
- 305 | A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos
Mariângela da Rosa Afonso
Nice Nocchi
Mariana Afonso Ost
- 323 | As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física
Glauco Nunes Souto Ramos
Lílian Aparecida Ferreira

- 347 | A extensão na formação inicial em Educação Física
Edison Roberto de Souza
Alba Regina Battisti de Souza
- 371 | **PARTE IV**
Conhecimentos para formação e intervenção profissional em Educação Física
- 373 | Conhecimentos para formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária
Dagmar Hunger
Juliana Martins Pereira
Camila Borges
Fernanda Rossi
- 397 | Formação inicial em Educação Física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas
Daniel Marcon
Juarez Vieira do Nascimento
Amândio Braga dos Santos Graça
- 423 | A Educação Física enquanto grupo profissional: algumas inquietações sobre formação e intervenção na área
Jeane Barcelos Soriano
Priscilla Maia da Silva
Anísio Calciolari Junior
- 447 | O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência
Valmor Ramos

- 465 | **PARTE V**
Formação inicial e intervenção profissional em Educação Física
- 467 | A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional
Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva
- 493 | Três desafios da formação profissional em Educação Física para intervenção no contexto do esporte...
Ricardo Rezer
- 519 | O processo de identização docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola
Vicente Molina Neto
Rosane Kreuzbrug Molina
Lisandra Oliveira e Silva
- 543 | Educação Física no contexto da saúde
Tânia Rosane Bertoldo Benedetti
Sueyla Ferreira da Silva dos Santos
- 557 | A formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da saúde: desafios e proposições
Silvio Aparecido Fonseca
Juarez Vieira do Nascimento
Mauro Virgilio Gomes de Barros

- 587 Formação em Educação Física e saúde: o exemplo do curso de ciências da atividade física da universidade de São Paulo
Alex Antonio Florindo
Alessandro Nicolai Ré
Marília Velardi
Luiz Mochizuki
- 605 Desafios da formação em esporte para intervenção profissional no contexto da gestão: investigações iniciais
Paulo Cesar Montagner
Alcides José Scaglia
Katherine Grace Amaya
- 633 Formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da gestão: comportar-se como um eterno aprendiz
Rita de Cássia Garcia Verenguer
- 645 Inovação em Educação Física: formação profissional deficiente
Alexandro Andrade
- 669 **PARTE VI**
Redes de pesquisa e associações de ensino em Educação Física
- 671 Rede Ibero-americana de investigação da formação em Educação Física: contexto e proposições
Ana Maria Alvarenga
Gelcemar Farias de Oliveira
Silvio Aparecido Fonseca
Juarez Vieira Nascimento

687 | Associações de ensino e a formação do bacharel em Educação Física: passos e comentários iniciais

Silvio Aparecido Fonseca

Mathias Roberto Loch

Aldemir Smith Menezes

Wallacy Milton do Nascimento Feitosa

Alex Antonio Florindo

Juarez Vieira do Nascimento





PARTE I

CONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO FÍSICA



O Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física



Prof. Dr. Carlos Januário¹

21

Introdução

Tem havido muitas evidências sobre os fatores que podem influenciar o Desenvolvimento Profissional (DP) nas várias fases da vida. Esta comunicação está orientada abordando dois problemas:

- 1º problema: Qual o período mais importante e de maior valia para o DP?

¹ CIPER, Centro de Investigação da Performance Humana, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

- 2º problema: Após a formação inicial o profissional está formado? Até que ponto?

Vamos à primeira questão. São várias as histórias que podem ilustrar o contributo da infância para o DP. É a história do menino cujo pai lhe ofereceu um kart. Esse menino foi campeão de Fórmula 1. Infelizmente morreu num acidente em Imola na flor da idade. O seu nome era Ayrton Senna. É a história do menino cujo pai lhe ofereceu uma bola. A bola acompanhou o durante a vida; levava a na mão para a escola e aproveitava todos os momentos para brincar e jogar. O seu nome é Luís Figo. É a história do menino que andou na ginástica, gostou e teve um excelente professor. A partir daí quis ser professor de ginástica. O seu sonho foi cumprido e hoje forma professores e está aqui hoje perante vós. Porém, apenas dois desses meninos foram professores de ginástica; no entanto, pessoalmente posso testemunhar a importância dessa experiência para o meu DP.

Todas estas histórias remetem nos para o quadro das experiências antecipatórias de pré socialização. Têm a vantagem de possibilitar um treino prévio, centrado na tarefa. Dito por outras palavras, todas estas pessoas treinaram a sua vida profissional e tiveram um avanço de alguns milhares de horas sobre outras.

Ao período de infância e adolescência segue-se o de preparação e de formação inicial. Aqui outras competências são adquiridas.

Quando estive na Universidade de Coimbra, uma das mais antigas da Europa, tive a curiosidade em conhecer a lista de todos os presidentes da Associação Académica de Coimbra, a associação de estudantes de toda a academia. Fiquei surpreso por conhecer quase todos os presidentes.

Quase todos foram, ou são hoje, líderes políticos, líderes de opinião, pessoas que ocuparam ou ocupam papéis importantes na vida pública, na academia, nas empresas e na administração. Tiveram a possibilidade de treinar falar em público, de arrastar multidões, de lutar pelos direitos dos estudantes (alguns lutaram contra a ditadura), e de aprender a gerir orçamentos e as competências pessoais. Juntos ainda um capital social e de afetos que, mais tarde, são capitalizados. Deste modo, a formação inicial constitui uma experiência de vida que vai além das competências próprias a qualquer profissão. É uma oportunidade de crescimento pessoal e, novamente, de treino, de exercitação e de tempo na tarefa.

Findo este período entramos na fase de vida ativa.

A Figura 1 procura responder à questão que inicialmente colocámos (Qual o período mais importante e de maior valia para o DP?), onde se encontram os três períodos do DP, os quais têm de ser vistos de forma integrada.

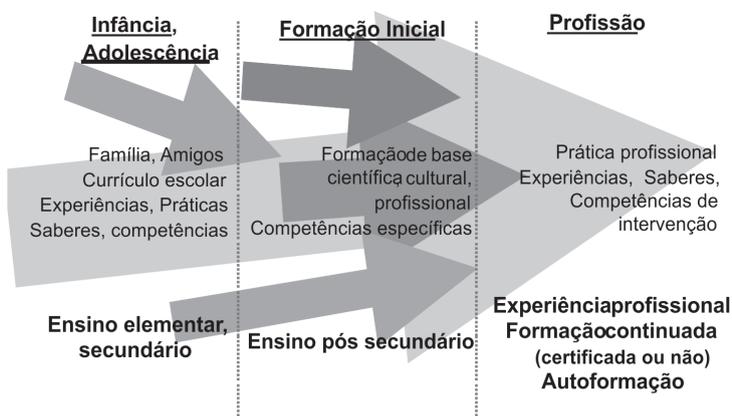


Figura 1 - Processo de aprendizagem e de desenvolvimento ao longo da vida.

As ilações que retiramos é que o DP decorre também antes e durante o período de formação inicial, onde se exercitam as várias competências pessoais. Deste modo, a formação deve ser considerada como um processo contínuo e multilateral. Mesmo na formação inicial, onde as competências mais específicas relacionadas com as funções profissionais requeridas pela formação são o foco principal, devemos utilizar todos os recursos para o desenvolvimento do universo das competências pessoais, fornecendo experiências de vida e de formação que possam enriquecer o desenvolvimento, tanto ao nível do currículo formal como do informal.

A formação inicial: o professor está formado?

24

Passemos ao 2º problema: Após a formação inicial o profissional está formado? Até que ponto?

A resposta a esta questão tem sido procurada nos vários quadros profissionais e não é específica da profissão de professor, tal como a anterior.

É importante conhecer as teorias do desenvolvimento profissional do professor para melhor compreender a sua evolução. Todavia, pouca atenção tem sido dada a como se desenvolve os aspetos evolutivos do processo de aprender a ensinar (BERLINER, 2000).

Há uma necessidade de estudos longitudinais para investigar a evolução dos processos de pensamento e de comportamento dos professores, com o intuito de compreender como são automatizadas as rotinas de ensino e de planeamento na fase inicial da profissão, a fase em que

se concentra o maior desenvolvimento das competências específicas que caracterizam a profissão de professor.

Deste modo, analisámos a natureza e as características dos pensamentos e decisões préinterativas ou de planeamento em estagiários (dados de 2004) e voltámos a fazer a mesma análise quatro anos aos mesmos estagiários, agora professores (dados de 2008). O objetivo é verificar como os professores evoluem na fase inicial da profissão, já que as decisões de planeamento constituem uma janela privilegiada para compreender o processo de ensino (GRAÇA, 2001). No entanto, a análise comparativa ainda está em curso e apenas podemos apresentar uma pequena parte desses resultados aqui.

A amostra inicial é de 20 estagiários de Educação Física, da Universidade Presidente Antônio Carlos, em Conselheiro Lafaiete, Minas Gerais, e de 60 aulas (no segundo momento, a amostra é de 18 professores, dos 20 iniciais). Nesta comunicação apenas serão apresentados dados relativos à entrevista retrospectiva, através do *Guião de Entrevista Pré-Aula* (JANUÁRIO, 1996); assim, as entrevistas foram gravadas, e posteriormente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

As informações provindas das entrevistas referentes aos processos de pensamento dos estagiários foram categorizadas através de cinco sistemas de análise: *Pensamentos e Decisões Didáticas*, *Diagnóstico de Aluno*, *Diferenciação do Ensino*, *Legitimação das Decisões* e *Preocupações Práticas* (JANUÁRIO, 1996).

Como questões prévias colocámos:

- 1) Existe estabilidade nos pensamentos e decisões préinterativas em cada estagiário nas várias aulas?
- 2) Quais as características dos pensamentos e decisões pré-interactivas dos estagiários de Educação Física? É possível dizer que existe um perfil típico de estagiário?

A primeira questão tem como finalidade saber se há diferenças no perfil decisional dos estagiários nas várias aulas. Mesmo cientes que o começo da *vida profissional* é também o início do processo de *rotinização*, é possível haver fatores comuns em cada estagiário no processo de planejamento em várias aulas, que possibilite haver uma estabilidade de perfil decisional em cada professor?

A segunda questão procura saber da existência de perfis que reúnem características comuns nos pensamentos e decisões preinterativas nos estagiários. As características pessoais sobrelevam a formação inicial, necessariamente homogeneizante? Que perfil(is) podemos esperar?

Análise dos resultados – dados de 2004

26

Respondendo às questões prévias, verificou-se estabilidade decisional nas 3 aulas de cada estagiário (das 23 variáveis pré-interativas, apenas 2 apresentam diferenças significativas com valor superior a $p \leq .05$), o que possibilita considerar a média das aulas como referência, dado que existe uma estabilidade apreciável nos dados.

Em primeiro lugar quisemos ver até que ponto existiam diferenças interindividuais nos estagiários, relativamente às variáveis da fase preinterativa de ensino. A *cluster analysis* possibilitou identificar 4 perfis de estagiários (Quadro 1):

- o Perfil 1, com 2 estagiários;
- o Perfil 2, com 15 estagiários, ou seja, 75% da amostra; **é o estagiário típico;**
- o Perfil 3, com 2 estagiários;

- o Perfil 4 é *singular*, não tendo interesse teórico.

Quadro 1 - Agrupamento dos Estagiários.

Agrupamentos	Estagiários
Perfil 1	1, 4
Perfil 2	14, 19, 12, 8, 16, 9, 17, 11, 15, 20, 5, 7, 2, 6, 10
Perfil 3	3, 13
Perfil 4	18

Analisemos agora os vários perfis para caracterizar que tipo de estagiários temos. Na Tabela 1 mostramos os dados dos estagiários do perfil 1 (1 e 4).

Tabela 1 - Perfil 1: Pensamentos e Decisões Didáticas.

Variáveis Pré-interativas	Média Estagiário 1	Média Estagiário 4	Média Geral
<i>Decisões Legitimadas pela Experiência</i>	7,00	6,67	1,31
<i>Total de Diagnóstico</i>	19,33	25,00	11,9
<i>Diagnóstico Específico</i>	12,33	9,67	5,63
<i>Diagnóstico Genérico</i>	7,00	15,33	6,56
<i>Diagnóstico Acadêmico</i>	11,67	11,00	4,23
<i>Diagnóstico Comportamento</i>	7,67	14,00	7,90
<i>Diferenciação do Ensino</i>	1,00	1,00	1,55

Os resultados mostram que os estagiários apresentaram alta frequência de *Decisões Legitimadas pela Experiência*, comportamento justificado por legitimarem as suas decisões nas experiências profissionais. São os únicos estagiários que possuíam experiência profissional anterior. Com efeito, embora estagiários, ambos possuem mais de 35 anos e experiência de lecionação anterior ao ingresso

na licenciatura. Esta situação confere lhes mais segurança e autonomia em relação aos demais sobre o planejamento do ensino.

Alguns estudos descrevem as influências socializadoras, que se traduzem em imagens da profissão e modelos de prática pedagógica interiorizados pelos estagiários em experiências escolares anteriores (SANCHES; JACINTO, 2004), atribuindo significados aos seus pensamentos e decisões de planejamento com base nos *sistemas de valores*, representados pelas suas teorias implícitas, crenças e concepções pessoais (JANUÁRIO, 1996; CARREIRO DA COSTA, 1996; HENRIQUE, 2004).

É característica do perfil 1 uma maior frequência de diagnóstico em relação aos restantes estagiários. Possuindo experiência profissional anterior, diagnosticam mais facilmente os traços mais comuns dos alunos, referenciando os aspectos físicos, motores, afetivos, sociais e cognitivos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Esta capacidade diagnóstica confere-lhes um melhor conhecimento dos alunos, possibilitando uma estruturação de situações de ensino e de aprendizagem mais adequadas às necessidades e capacidades dos alunos (JANUÁRIO, 1996).

O estagiário 4 apresenta frequência significativa nas categorias *Comportamento* e *Genérico*, estes de natureza mais simplista, referindo-se a aspectos relacionados com a participação, o comportamento da turma e dos alunos. Possui mais diagnósticos referentes às características dos alunos, pois realiza pelo segundo semestre consecutivo o Estágio na mesma escola.

O Estagiário 1 apresenta frequência elevada nas categorias *Específico* e *Acadêmico*, dado que realiza o estágio numa

escola de Educação Especial, exigindo um conhecimento mais específico relativo aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, onde estes não apresentam comportamentos de natureza disciplinar, mas relativos às suas limitações de aprendizagem (cognitivas, afetivas, sociais e motoras).

Pertencem ambos ao Perfil 1, não sendo *diferenciadores do ensino*. Em contrapartida, a literatura refere que os docentes com experiência profissional são mais diferenciadores do ensino (JANUÁRIO, 1996; HENRIQUE, 2004). Porém, mesmo possuindo experiência anterior no ensino e maturidade pessoal, estes estão em processo de formação inicial.

É possível que o tempo de docência e o *habitus* com estes alunos em seus respectivos núcleos de estágio tenham influenciado sobre uma atitude de *Diferenciação do Ensino*. Evidenciam carência de *rotinas de gestão*, fator que compromete o processamento cognitivo de outras estratégias e assimilação de novos aprendizados necessários ao amadurecimento profissional (HENRIQUE, 2004).

Em síntese, estes estagiários recorrem com frequência à sua memória profissional para a tomada de decisões pré-interativas, apresentam um perfil diagnosticador, que se justifica pelas experiências e maturidade pessoal, proveniente de suas trajetórias profissionais antes do ingresso no curso de Educação Física. Esta experiência torna se pilar de *concepções pedagógicas e crenças pessoais*, passando a ser parte de suas rotinas de pensamento durante o planejamento do ensino.

Tabela 2 - Perfil 2: Pensamentos e Decisões Didáticas.

Variáveis Pré-interativas	Média Perfil 2	Média Geral
<i>Total de Pensamentos Didáticos</i>	39.71	42.76
<i>Pensamento Didático de Conteúdo</i>	10.53	11.50
<i>Pensamento Didático de Gestão</i>	10.48	11.25
<i>Pensamento Didático de Clima</i>	3.82	4.25
<i>Pensamento Didático de Instrução</i>	2.86	3.21
<i>Total de Diagnóstico</i>	10.73	11.90
<i>Diagnóstico Específico</i>	5.04	5.63
<i>Diagnóstico Genérico</i>	5.80	6.56
<i>Diagnóstico Acadêmico</i>	3.46	4.23
<i>Diagnóstico Comportamento</i>	7.28	7.90
<i>Decisões Legitimadas pela Experiência</i>	0.71	1.31
<i>Decisões Legitimadas por Preconcepções</i>	0.42	0.80
<i>Decisões Alternativas</i>	2.93	3.51
<i>Preocupações Práticas com a Atividade</i>	1.75	1.65

Face aos dados, é legítimo pensar que o *Perfil 2* é típico de iniciante, com 15 do total de 20 estagiários da amostra, apresentando características de pensamento e de decisões pré-interativas muito próximas da média geral, como é óbvio, dado que os outros três perfis têm apenas 5 estagiários.

A atitude de *indiferenciação* do ensino é caracterizada. Segundo a literatura, a *Diferenciação do Ensino*, seja de objetivos, de situações de exercício ou de estratégias, requer experiência e conhecimento que possibilite lidar com as diferenças individuais dos alunos (JANUÁRIO, 1996; HENRIQUE, 2004).

Apresentam baixa frequência de *Decisões Alternativas*, indicando menos recurso a alternativas didáticas,

limitada capacidade para lidar com factores de contingência e menor plasticidade no processo de planeamento (JANUÁRIO, 1996). Consequentemente, há uma reduzida capacidade de intervenção pedagógica, o que era de esperar, dado que estão em processo de formação.

Constatou-se, também, baixa frequência de *Decisões Legitimadas por Preconcepções* – demonstram poucas concepções educativas próprias sobre o ensino da disciplina ou em relação aos conteúdos. Por serem estagiários, não possuem quadros pessoais teóricos bem legitimados, recorrendo aos conhecimentos proporcionadas pela formação inicial.

Quanto à dimensão *Diagnóstico de Alunos* houve uma frequência mais baixa nas categorias *Académica* e *Específica*, relativo às capacidades e necessidades dos alunos referente às aprendizagens em Educação Física. A limitação de diagnósticos mais individualizados às necessidades e capacidades dos alunos têm como consequência *menos decisões de planeamento relacionadas com a organização e a gestão do tempo e da atividade*.

Este comportamento estatístico corrobora se com a literatura, os estagiários tendem a uma maior preocupação com aspetos de natureza comportamental e de participação nas atividades, os diagnósticos são mais generalistas e menos específicos em relação aos alunos e à turma (JANUÁRIO, 1996; HENRIQUE, 2004).

Outra característica importante refere se às *Preocupações Práticas com a Atividade*, evidenciando preocupações de natureza disciplinar e/ou de participação, a fim de manter os alunos ativos, demonstrando preocupações de controlo e de gestão da turma.

Apresentam uma *atitude pedagógica de indiferenciação*, dificuldades em antecipar factores de contingência –

baixa frequência de Decisões Alternativas, característico de professores em formação inicial e reduzida capacidade diagnóstica dos alunos.

A capacidade de realizar um planejamento ao nível das necessidades e capacidades dos alunos concretiza-se com o tempo, ou seja, com a prática da lecionação. O professor adquire uma bagagem de legitimação de suas decisões fundamentada no seu repertório teórico e nas suas experiências, que posteriormente passam a ser automatizadas – *rotinas de pensamento* – no processo de planejamento e, conseqüentemente, na interação da aula.

Em suma, o Perfil 2 é o *típico estagiário* que compõe este estudo, por ser composto por 75% da amostra do estudo e pelo fato de suas características serem corroboradas pela literatura concernentes as características de professores estagiários e iniciantes.

Tabela 3 - Perfil 3: Pensamentos e Decisões Didáticas.

Variáveis Pré-interativas	Média Estagiário 3	Média Estagiário 13	Média Geral
Diferenciação do Ensino	2.67	1.67	1.55
Total de Pensamentos Didáticos	68.33	77.67	42.76
Pensamento Didático de Conteúdo	16.33	28.00	11.50
Pensamento Didático de Gestão	17.00	18.67	11.25
Pensamento Didático de Clima	7.00	10.33	4.25
Pensamento Didático de Estratégia	8.00	5.67	3.33
Pensamento Didático de Instrução	6.00	3.67	3.21
Decisões Legitimadas pela Experiência	1.67	0.33	1.31
Decisões Legitimadas por Preconcepções	3.33	1.00	0.80
Decisões Alternativas	6.33	10.33	3.51

Quanto ao *Perfil 3*, considerando a natureza das categorias e o valor das médias podemos explicitar que os 2 estagiários estruturam quadros didáticos de maior complexidade pedagógica, com densidade significativa de pensamentos e de decisões pré-interativas e diferenciadores do ensino, de pensamento típicas de docentes experientes em algumas categorias. Apresenta características antagônicas ao Perfil 1, dado que aqui as crenças sobrepõem se à formação inicial.

Segundo a literatura, as categorias de pensamento que melhor identificam os professores pensadores e mais experientes são: *Pensamentos didáticos* em quase todas as modalidades, *Decisões Legitimadas pela Experiência* e *por Preconcepções* e *Diferenciação do Ensino*, demonstrando melhor gestão e controlo da atividade (JANUÁRIO, 1996; HENRIQUE, 2004).

Independentemente de serem estagiários, revelam *perfil diferenciador*, com uma atitude diferenciadora do ensino. Como mencionado anteriormente, não é característico de estagiários ser *diferenciadores*. Entretanto, devemos lembrar que estas características e as seguintes, devem se à formação inicial e às capacidades de ambos.

A complexidade de pensamentos e decisões pré-interativas são expressas na qualidade de diferenciação das opções didáticas e no diagnóstico, que são característicos de professores com alguma maturidade profissional (SANCHES; JACINTO, 2004).

Apresenta frequência alta de *Decisões Alternativas*, característica diferenciadora em relação aos demais estagiários do estudo, prevêm fatores de contingência, se munindo de conjecturas estratégicas para controle e gestão da atividade. A previsão de alternativas aumenta potencialmente a

capacidade de ação do professor e, dessa forma, seria de prever um contributo para a eficácia pedagógica (JANUÁRIO, 1996; HENRIQUE, 2004).

Outra característica relevante refere-se à frequência das categorias *Decisões Legitimadas por Preconcepções e pela Experiência* – o estagiário 3 (respetivamente, 3,33 e 1,67) apresentou maior frequência em relação ao estagiário 13 (1,00 e 0,33). Este comportamento estatístico justifica-se pela trajetória do estagiário 3: durante a formação inicial apresentou excelente desempenho académico, edificando um quadro teórico consistente e, conseqüentemente, uma capacidade de planeamento complexa e diferenciadora, quando comparado com os demais estagiários do estudo. O estagiário 13 tem mais de 35 anos e grande experiência pessoal (mas não de ensino). Apresenta frequências significativas de *Decisões Alternativas*, *Pensamentos Didáticos de Conteúdo*, de *Gestão* e de *Clima*, um perfil focado no controlo e gestão da atividade, demonstrando possuir um vasto repertório de proposições didáticas para lidar com a imprevisibilidade. Esta característica justifica-se pela maturidade pessoal e apurado senso de responsabilidade para com a formação dos alunos.

A intenção não é discernir as características de pensamento destes estagiários, mas explicitar o fato de que um referencial teórico bem fundamentado na formação inicial e um projeto de Estágio Curricular próximo do requerido no mundo da profissão, pode sobrepor-se às crenças pessoais implícitas dos professores que se apegam às suas experiências pessoais de vida.

A frequência de *Pensamentos Didáticos* está associado às experiências pessoais, condicionantes na estruturação de quadros teóricos próprios, a uma atitude de diferenciação

do ensino e maior plasticidade na ação pedagógica. Estas características são indicadores de coerência de quantidade e qualidade dos pensamentos didáticos prévios (JANUÁRIO, 1996; HENRIQUE, 2004).

Em síntese, o Perfil 3 revelou características de pensamento e decisões de planejamento que tangenciam as de professores experientes. Apresentam maior quantidade de pensamentos didáticos prévios, proporcionando melhores condições de ensino. No planejamento demonstram atitude de diferenciação, originária das experiências acadêmicas e pessoais, atribuindo construtos que favorecem um clima de aula positivo à aprendizagem, além de possuírem alternativas para melhor gestão e organização do tempo de aula.

Por fim, temos o *Perfil 4*, o qual não tem interesse teórico de monta, pelo que não o analisaremos.

Análise dos resultados – dados de 2008

Esta análise ainda não está completa, pelo que apenas temos alguns dados comparativos que agora proporcionamos.

A maior diferença entre os estagiários de 2004 e os professores de 2008 nos sistemas de análise utilizados reside no Sistema de Análise de Preocupações Práticas, construído a partir do quadro teórico de Fuller. Esta teoria deu asas às primeiras teorias do DP, seja no campo da administração, da gestão ou da educação.

Os dados encaixam perfeitamente na teoria de Fuller, na medida em que justificam os primeiros estágios do desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, houve

um aumento das *Preocupações Práticas de Impacto* e baixa das *Preocupações Práticas sobre o Próprio* no segundo momento.

Sobre o modo e o grau de apropriação das rotinas de ensino e de planeamento, existem rotinas gerais e específicas do perfil de cada professor e não existe uma direção única do caminho de apropriação dessas rotinas; a maior parte dos professores começam por rotinizar as decisões de organização, seja de gestão ou da instrução. Neste caso, um exemplo mais fácil de observar respeita à estrutura e organização da aula, constituída pelas três fases tradicionais (atividade de aquecimento, atividade principal, retorno a calma), certamente oriunda da formação inicial e transmitida e vivenciada nas disciplinas de índole prática.

Mesmo não estando completada esta análise, faltando alguns outros dados e reflexões, há algumas considerações finais que queremos deixar, em jeito de conclusão, as quais são apresentadas no próximo capítulo.

Considerações finais

Os pensamentos e decisões preinterativas norteiam a conduta do professor nas suas ações habituais na aula, além de atribuir significados aos conteúdos e às conjunturas do ensino. Com efeito, a maioria das decisões tomadas durante a fase interativa de ensino são reflexo da tomada de decisões prévias na fase de planeamento (JANUÁRIO, 1996).

Estudar o pensamento e decisões de planeamento dos estagiários possibilita melhor compreender o processo de ensino e de aprendizagem, a fronteira entre o modo de pensar e o modo de agir – *o que ensinar / como ensinar*, revelando para os próprios atores do processo as múltiplas facetas da ação educativa.

A disponibilidade dos professores para expressar os seus próprios pensamentos e falar sobre as suas concepções e crenças mais profundas, e a idéia de que esses pensamentos sobrevivem imutáveis ao longo do tempo, são questões que atingem a validade temporal dos estudos, assumindo certo presentismo das concepções e das perspectivas dos professores, ou seja, os processos de pensamento sofrem alterações com o evoluir da pessoa e com a influência do contexto institucional e social (SANCHES; JACINTO, 2004).

Nesta perspectiva, esta área de investigação apresenta uma carência e necessidade de *estudos longitudinais* que investiguem a evolução dos processos de pensamento dos professores, com a finalidade de compreender como são automatizadas as suas rotinas de ensino durante a trajetória profissional, especialmente no período inicial da profissão. A compreensão desta *evolução profissional dos professores* é de extrema importância quando se considera processos de reforma curricular dos Sistemas Educativos, para além das mais valias para a formação inicial de professores.

Compreender o que os professores fazem é importante e significativo, mas também o é as formas como eles justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem (SANCHES; JACINTO, 2004).

No que respeita aos resultados da investigação longitudinal, parece haver algum desencanto, dado que esperávamos maiores diferenças nos professores investigados entre os dados de 2004 e os de 2008. Não que os professores não tenham rotinizado certos procedimentos e mecanismos. Mas numa análise qualitativa do desempenho há certas zonas onde nos parece haver maior segurança e economia na conduta dos professores, sem que haja uma melhor qualidade do desempenho em várias das dimensões da função docente.

Por último e finalizando este artigo escrito, deixamos aqui algumas interrogações decorrentes dos dados recolhidos da fase experimental do estudo que ilustrou a nossa comunicação, as quais são também preocupações nossas:

- Serão as demandas da prática pouco exigentes? Ou seja, qual o grau de exigência na prática profissional do professor de Educação Física? Quais os mecanismos de controlo de qualidade, a nível federal, estadual, municipal e local?
- A excessiva desportivização da Educação Física fará com que se confunda recreação com ensino? Mesmo considerando a existência de desigualdades de acesso relativo ao direito ao desporto e à atividade física por parte de algumas franjas da população, isso faz com que o âmbito da disciplina seja o de proporcionar apenas experiências de prazer e de usufruto da prática dessas atividades?
- Não havendo programas de ensino que especifiquem objetivos e conteúdos a atingir, como cada professor pode progredir, se ele faz aquilo que sempre fez ou tem feito?
- Estas questões apenas se colocam para os professores analisados e para a região em que vivem e em que lecionam?

Referências

ANACLETO, F. **Do pensar ao planear:** análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado. 2008. 129 f. Tese (Mestrado em Ciências da Educação, especialidade de Supervisão

Pedagógica) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2008.

ANACLETO, F.; JANUÁRIO, C. Um estudo comparativo longitudinal do perfil decisional pré-interativo de professores de educação física: Desafios teóricos e metodológicos. In: SYMPOSIUM INTERNACIONAL SOBRE EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: EVALUACIÓN Y SUPERVISIÓN DEL PRACTICUM: EL COMPROMISO CON LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS, 11., 2011, Poio. **Anais...** Poio: Imprenta Universitaria, 2011. p. 343-354.

BERLINER, D. A personal response to those who bash teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 51, n. 5, p. 358-371, Nov./Dec. 2000.

FREIRE, A. M. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. In: COLÓQUIO: MODELOS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, 1., 2001, Lisboa. **Anais...** Lisboa, 2001. p. 1-25. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recen-tes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 12 fev 2009.

GRAÇA, A. Breve roteiro da investigação empírica na pedagogia do desporto: A investigação sobre o ensino da educação física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 1, n. 1, p. 104-113, 2001.

HENRIQUE, J. **Processos mediadores do professor e do aluno**: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física. 2004. 586 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2004.

JANUÁRIO, C. **O pensamento do professor**: relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de

ensino em educação física. 358 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 1992.

JANUÁRIO, C. **Do pensamento do professor à sala de aula.** Coimbra: Livraria Almedina, 1996.

PEREIRA, P. A planificação dos professores em Educação Física: Alguns contributos para o seu estudo. **Revista Horizonte**, Lisboa, 16, 92, 14-18, 2000.

PEREIRA, P. **Os processos de pensamento dos professores e alunos em Educação Física.** 2008. 715 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2008.

SANCHES, M. F. C.; JACINTO, M. Investigação sobre o pensamento dos professores: Multidimensionalidade, contributos e implicações. **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Porto, v. 3, p. 131-233, 2004.

Nova abordagem na formação de treinadores: o que mudou e porquê?

Prof. Dra. Isabel Mesquita¹

Prof. Dr. Robyn Jones²

Mestre Joana Fonseca²

Mestre Luciana de Martin Silva^{2,3}

41



Introdução

As pesquisas na área do treino desportivo, relacionadas com a atividade do treinador (*Coaching* Desportivo), têm vindo a aumentar consideravelmente nos últimos anos (GILBERT; TRUDEL, 2004a), afirmando a sua legitimidade como disciplina académica (LYLE, 2002). Para tal, tem contribuído o conhecimento desenvolvido em diferentes disciplinas da

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP).

² Cardiff Metropolitan University- Cardiff School of Sport (CMU).

³ UWE Hartpury, Gloucester, UK.

área do desporto, como é exemplo a Psicologia (ALLEN; HOWE, 1998; KENOW; WILLIAMS, 1999), a Sociologia (CUSHION; JONES, 2006; JONES, 2000; JONES et al., 2002; 2003; 2004; POTRAC; JONES; CUSHION, 2007), a Filosofia (CASSIDY; JONES; POTRAC, 2009), Aprendizagem Motora (SMOLL; SMITH, 1993) e a Pedagogia (ABRAHAM; COLLINS, 1998; CASSIDY; JONES; POTRAC, 2004; CUSHION et al., 2006), decorrendo daí uma curiosidade crescente na investigação deste tema. Porém, ainda que a produção científica nesta área tenha vindo a aumentar, a abordagem prevalecente é de carácter racionalista (JONES, 2000), não atendendo à natureza complexa do treino e concomitantemente da atividade do treinador.

À semelhança da investigação na área do *Coaching* Desportivo, a formação de treinadores, que é influenciada por esta, tem vindo a recorrer-se de paradigmas positivistas, os quais desesperadamente procuram sistematizar e sequenciar métodos e procedimentos de ação. Esta perspetiva, ao apresentar um cariz linear comporta uma visão fragmentada e irreal na análise da atividade do treinador, acabando por aumentar o fulcro entre a teoria e a prática. Ora, sendo o treino um contexto multidisciplinar e particularmente dependente e influenciável, nunca poderá ser estudado de forma isolada e compartimentada visando desenvolver planos de ação passíveis de generalização a serem utilizados, independentemente da especificidade situacional. Recentemente, a investigação tem vindo a demonstrar a necessidade de recorrer a paradigmas construtivistas, os quais assumem a complexidade do processo de treino e procuram alcançar o conhecimento, reconhecendo a natureza complexa dos fenómenos em estudo, no sentido de intentar o desenvolvimento de indivíduos

autónomos e reflexivos, capazes de adaptar à realidade o conhecimento adquirido (MESQUITA et al., 2010).

No presente artigo, dá-se conta do contraste entre a abordagem tradicional (positivista), e a abordagem mais recente (construtivista), no estudo do *Coaching* Desportivo, servindo de ponto de partida para justificar a necessidade premente da valorização do desenvolvimento da identidade profissional do treinador Desportivo, no contexto da formação académica. Conclui-se, com um exemplo prático de um projeto de investigação em desenvolvimento, resultado de uma cooperação entre Portugal e Reino Unido, o qual procura compreender de que forma os estudantes de licenciatura em Treino Desportivo, aprendem e desenvolvem a sua identidade profissional enquanto futuros treinadores durante a sua formação académica. Em Portugal, o projeto está a ser desenvolvido na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) e no Reino Unido na Cardiff Metropolitan University (CMU).

Formação de treinadores: da abordagem positivista à abordagem construtivista

Como anteriormente apontado, o *Coaching* Desportivo relaciona-se com toda a atividade do treinador. Jones et al. (2002, 2003) apresentam diferentes definições ou considerações sobre o que é o *Coaching* desportivo, resultantes de excertos de entrevistas a treinadores de elite as quais salientam a sua natureza essencialmente social e pedagógica: “*Coaching* refere-se à gestão do homem (pessoa)... tem a ver com a gestão do indivíduo dentro

do coletivo”; “*Coaching* consiste em reconhecer situações, tomar decisões e agir... lidar com pessoas é fundamental”; “*Coaching* tem a ver com aspetos sociais... saber o quanto se pode exigir aos jogadores ... (re)conhecê-los como pessoas”; “*Coaching* é respeitar os atletas... é influenciá-los... fazê-los querer trabalhar arduamente”.

Apenas recentemente, esta área foi reconhecida no âmbito das Ciências do Desporto (JONES, 2007; MESQUITA, 2010), em oposição as demais áreas disciplinares tradicionalmente consideradas (Fisiologia, Psicologia, Biomecânica, Sociologia, etc.). Porém, e apesar de um começo tardio, esta é uma área em crescimento exponencial no âmbito académico, a avaliar pela variedade de cursos que as universidades têm vindo a oferecer, tanto ao nível da graduação como da pós-graduação, particularmente nos países anglo-saxónicos. A título exemplificativo, um estudo recente realizado por Bush (2008) evidencia que as Universidades Britânicas em 2009 ofereciam 217 cursos de graduação específica em *Coaching* Desportivo, num espectro de 765 cursos de graduação existentes no âmbito das Ciências do Desporto, sendo que 11 em 54 cursos de pós-graduação na área das Ciências do Desporto eram especializados na área do treino.

Em Portugal, a formação de treinadores apresenta uma realidade consideravelmente distinta de países como o Reino Unido e a Austrália, os quais revelam um estrutura de suporte bem desenvolvida, fundamentada e documentada (MESQUITA et al., 2010). Com apenas algumas instituições de ensino superior (com um número não superior a cinco) a serem capazes de oferecer cabalmente cursos de graduação e pós-graduação em Treino Desportivo, a formação de treinadores em Portugal tem

estado ao cargo de instituições desportivas e organismos federativos. Até a um passado recente, mais precisamente 2010, em Portugal, cada federação desportiva decidia qual o quadro conceptual e organizacional que o seu curso de treinadores deveria seguir, o que resultava numa vasta variedade de abordagens. Para além disso, três ou quatro níveis de formação eram considerados, sem serem definidas claramente fronteiras ao nível dos objetivos, conteúdos e contextos de prática (MESQUITA et al., 2009). Paralelamente, as instituições do ensino superior curricularmente mapeadas para certificar os estudantes de licenciatura e pós-graduação em Treino Desportivo não tinham reconhecimento formal enquanto agência de formação de treinadores (MESQUITA, 2010). Esta situação tem pautado a formação de treinadores em Portugal pela ausência de estabilidade, de carácter assistemático e não obrigatória.

Para além disso, a sua matriz conceptual tem-se baseado numa perspetiva tradicionalista, onde impera a linearidade e a fragmentação, não suportada pelo conhecimento científico, o que concomitantemente, dificulta a aprendizagem e a otimização do desenvolvimento do treinador ao longo da sua carreira. Recentemente, mais precisamente em 2010, assistiu-se em Portugal a uma mudança de paradigma na formação de treinadores, através de uma reestruturação baseada no modelo europeu promovido pela AEHESIS (2006), atendendo todavia à singularidade da realidade portuguesa. Como resultado deste processo, o modelo de formação de treinadores atual em Portugal comporta quatro níveis de formação. Os três primeiros orientados para o que demais identitário tem a profissão, isto é, a orientação de praticantes no contexto do treino e da competição, num acrescentar de exigências desde

a formação até ao alto rendimento. O quarto nível, está orientado para uma formação superior ao nível da gestão, coordenação, desenvolvimento e implementação de programas desportivos exigindo-se, por isso, que o treinador possua uma visão eclética, fundada em pressupostos teóricos consistentes, os quais lhe permitem ter uma atitude crítica face ao desporto e ao seu papel na sociedade. Neste novo modelo, o estágio tutorado é obrigatório em todos os níveis de formação, sendo que os treinadores terão de o realizar num contexto real de treino/competição no decurso de toda uma época desportiva. Mais se acrescenta como uma das principais mais-valias deste modelo, a consideração da formação no ensino superior enquanto via formal de formação de treinadores, desde que a mesma comporte a matriz curricular implícita ao estipulado ao nível governamental para o sistema desportivo. Este reconhecimento da formação académica é, indubitavelmente, um passo fundamental na qualificação da formação de treinadores porquanto o acervo científico, epistemológico e instrumental, apanágio do ensino superior, constitui em si mesmo, garantia do incremento da qualidade profissional do treinador de desporto.

Formação de treinadores no contexto académico: a valorização da construção da identidade profissional

Atualmente a investigação na área do *Coaching* Desportivo tem assistido a uma reconfiguração do seu foco de orientação. Mais do que se perceber o “quê” e o “como” treinar, procura-se descobrir “quem” é o treinador. (e.g.

JONES, 2009; 2006). Nesta linha de pensamento, o olhar não se restringe apenas à análise do que o treinador diz aos atletas, nem tampouco à forma como o faz, mas sim quem o diz. Não é por acaso que José Mourinho, intitulado com um dos melhores treinadores de sempre (“Special One”) afirma que “O mesmo exercício aplicado em campo, por dois treinadores diferentes, não é o mesmo exercício, e as mesmas palavras, não são as mesmas palavras” (citado por CASTLES, 2010, p. 10). O mesmo treinador, assegura ainda que “Qualquer um pode usar os meus exercícios, qualquer pessoa pode usar as minhas palavras, mas ninguém terá os meus resultados” (citado por CASTLES, 2010, p. 10). Deste modo, José Mourinho renega para segundo plano os métodos e as estratégias utilizadas, atribuindo maior importância ao “eu” que mora em cada treinador, como elemento crucial para o alcance do sucesso.

Este entendimento privilegia, inquestionavelmente, a esfera social, onde se situa a atividade do treinador, pautada numa intervenção inspirada em noções como as de respeito, confiança e lealdade, conducente ao desenvolvimento de sentimentos de filiação e comprometimento.

Num discurso sobre Pedagogia geral, Agne (1998, p. 166) explica-nos que as crianças “aprendem, absorvendo aquilo que são para elas e não, memorizando aquilo que lhes dizem”. Ora, transportando esta afirmação para o contexto de treino, acreditamos que a importância do treinador como “pessoa” é inegável, pois ele exerce uma influência direta nas pessoas sobre as quais lhe foi dada responsabilidade, o que a longo prazo poderá equivaler a milhares (Agne, 1998). Por isso, concordamos com Hardman et al. (2010) quando afirma: “O treinador nunca poderá separar o seu caráter enquanto pessoa daquele que

é utilizado no desempenho do seu papel profissional” (HARDMAN et al., 2010, p. 351).

Apesar de um reconhecimento profundo sobre a importância de descobrir quem é o treinador, é necessário que esta área científica encontre o seu espaço nos programas de formação de treinadores de modo a que tal se expresse numa prática de sucesso. De facto, esta negligência parece um pouco contraditória, uma vez que, o treino está, obviamente, dependente de quem nele participa e o lidera sendo, por isso, um ato promulgado e aprovado por alguém. Consequentemente, importa, e muito, saber quem é esse alguém, emergindo questões que procurem desvendar que tipo de pessoa deverá ser o treinador e de que forma a formação poderá desenvolver essas qualidades e competências pessoais e sociais. É claro que para tal, não poderemos descurar sobre o que implica o alcance de uma prática de sucesso. Apesar de existirem linhas normativas que indicam o caminho a seguir, para atingir uma boa prática (como por exemplo na área do ensino), o treino também ele deverá encontrar princípios de compreensão e atuação concretos que considerem a sua natureza complexa e dinâmica.

Como qualquer treinador poderá comprovar, nem sempre, os momentos de aprendizagem são momentos fáceis e claros. No entanto, não é apenas porque o “mato” parece um pouco grosso, que devemos evitar o terreno! É no esforço em tentar desbravar novos terrenos que emerge claramente uma sociologia e pedagogia do treino, as quais fornecem conhecimento e informação, capaz de contribuir para uma compreensão mais completa e profunda do *Coaching* (JONES et al., 2011). Nesta perspetiva, o *Coaching* decorre sobretudo de um esforço relacional implicando, por isso, a responsabilidade sobre a aprendizagem dos atletas,

o que inevitavelmente, atribui especial importância ao contexto (imbuído de subjetividade). Assim sendo, a noção do “eu” ou identidade pessoal do treinador terá de ser percebida e percebida com base nesta panóplia de fatores, numa perspectiva de compreensão fundada teoricamente evitando-se, assim, o recurso a interpretações “hiper-românticas” da ação do treinador, imbuídas de uma percepção popular deste enquanto herói que consegue tudo contra todas as probabilidades.

Embora as identidades governamentais afetas ao Desporto evidenciem ainda alguma relutância em se envolver nesta tarefa, as instituições de ensino superior e universidades, especializadas em pesquisa e interpretação de questões complexas, estão a começar a aceitar o desafio. Esta é uma agenda de investigação exploratória que se baseia em Jones e Wallace (2005, 2006), alertando para a necessidade do desenvolvimento de projetos que evitem a abordagem prescritiva e unidirecional e se baseiem numa abordagem compreensiva, capaz de atender ao contexto complexo e dinâmico do *Coaching*.

O projeto de investigação que se apresenta em seguida, poderá ser considerado como uma resposta à necessidade de se melhor conhecer a “pessoa” que mora no treinador, através do estudo do desenvolvimento da sua identidade durante a sua formação. Será colocada especial atenção sobre as práticas, as pessoas, os lugares, os regimes de competência, as comunidades e os limites, os quais servem de base constitutiva da formação da identidade, tornando-se parte “de quem somos” (WENGER, 2010). Tal perspectiva, situa o treino dentro de uma realidade construtiva e idiosincrática, distanciando-o da procura irreal de um perfil de treinador adequado a todas as realidades.

Projeto de investigação: estudo longitudinal sobre a aprendizagem e formação da identidade profissional de estudantes de licenciatura em treino desportivo

O desenvolvimento da área da formação de treinadores é hoje, mais que nunca, uma necessidade emergente para o desenvolvimento do desporto em geral e, em particular, o alto rendimento. Para tal, contribui indubitavelmente a promoção de projetos de investigação que integrem a análise das práticas profissionais, capazes de fornecer um retrato fiel do panorama real e permitam, assim, uma avaliação fidedigna dos fenómenos em estudo.

Em Portugal, a introdução da nova abordagem de formação de treinadores antes exposta (i.e., construtivista), é recente, e como tal, necessita de um controlo proximal capaz de possibilitar, por um lado, uma atuação rápida sobre possíveis enviesamentos, e por outro, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino que sirvam eficazmente a prática. O mesmo será afirmar que não bastam as pesquisas realizadas no final de curso por examinadores externos que avaliam de, certa maneira, a qualidade dos cursos oferecidos. Em boa verdade, por esta via poucos dados são fornecidos sobre a forma como os estudantes são influenciados pela formação a que são sujeitos, ou seja, qual o impacto que os cursos de formação em treino desportivo exercem no processo dinâmico e social da construção da sua identidade profissional (WENGER, 2010).

Embora se saiba que os estudantes aumentam o conhecimento através da sua formação académica, pouca informação disponível existe acerca da forma como se desenvolve este processo, incluindo o ‘como’, o ‘onde’ e o

‘porquê’ de eles aprenderem determinado conteúdo. Da mesma forma, o conhecimento da mudança ao longo do tempo das suas percepções e identidades (isto é, identificar aspetos relacionados com o “como” e o “porquê” dessas percepções, bem como das suas alterações como consequência do seu envolvimento em cursos de formação superiores correlatos com o Treino Desportivo), não foram ainda estudadas.

Assim sendo, partindo desta lacuna no âmbito da formação de treinadores, a Universidade do Porto, Faculdade de Desporto (Portugal) tem vindo a desenvolver um projeto de investigação em parceria com a *Cardiff Metropolitan University* (Reino Unido). O principal objetivo desse projeto é mapear o desenvolvimento pessoal e social e a aprendizagem de estudantes de licenciatura em Treino Desportivo. Concomitantemente, importa examinar as experiências e percepções de aprendizagem dos estudantes, e perceber de que forma essas experiências influenciam a formação da sua identidade profissional durante os três anos de formação académica (licenciatura). Neste alcance, o seu contributo é inquestionável, porquanto não só é analisada a qualidade pedagógica (ENTWISTLE, 2000), a qual não se limita ao conteúdo ensinado estendendo-se ao ‘como’ e ao ‘porque’ desses mesmos conteúdos, como também a análise da influência destes processos na formação da identidade.

Paralelamente, este projeto permitirá discussões fundamentais sobre os objetivos da formação de treinadores, os conteúdos fundamentais a ensinar, assim como fundamentar conhecimentos e crenças dos estudantes em relação à complexidade social envolta. Tal decorre do entendimento de que apenas através de uma avaliação desta natureza, a investigação poderá contribuir para a melhoria na

qualidade das aprendizagens (ENTWISTLE, 1995). Como advoga Wenger (2010), o conhecimento não é apenas um produto da formação acadêmica formal nem reflexo de um currículo acadêmico imposto mas também e, fundamentalmente, um conjunto de vivências experienciadas na primeira pessoa, as quais sinalizam oportunidades e limites reais da aprendizagem perscrutando o estabelecimento de uma melhor articulação entre a formação e a prática.

Este projeto constitui assim uma resposta cabal, à chamada de atenção de McEwen's (1996) para a necessidade de se realizar pesquisas longitudinais sobre o desenvolvimento da identidade de estudantes, em relação a si mesmo e à profissão a desempenhar no futuro, bem como ao examinar profundo e detalhado do desenvolvimento deste processo ao longo do tempo. Esta abordagem relaciona-se assim com a necessidade de orientar o foco de atenção para as pessoas, as comunidades e as práticas, os quais se constituem elementos catalisadores da formação da identidade profissional (WENGER, 2010). Deste modo, é inequívoco que só é possível aceder à compreensão do complexo processo de desenvolvimento da identidade do estudante através de estudos de natureza qualitativa e, preferencialmente, através de desenhos longitudinais (JONES; MCEWEN, 2000).

Do ponto de vista conceptual, este projeto atende ainda à necessidade apresentada por Jones (2009) de conferir maior ênfase e importância à "pessoa" que mora no interior de cada treinador (*who is coaching*), porquanto só assim é possível reavivar o elemento humano numa das mais humanas das profissões (CONNELL, 1985). Neste alcance, esta perspetiva coloca o treino num domínio peculiarmente construtivista e numa epistemologia interpretativista vincada, a

qual delega um investimento particular no desenvolvimento do *self* no desempenho do papel (*self-in-role*) (JONES et al., 2004; JONES, 2009). Esta área, a qual atenta à natureza idiossincrática do Treino Desportivo tem sido negligenciada, apesar do reconhecimento de que o treinador é muito mais do que um seguidor de métodos sistematizados ou um *expert* do conteúdo (JONES; TURNER, 2006). Consequentemente, compreender como os estudantes de licenciatura em Treino Desportivo percebem as suas experiências constitui um contributo essencial para o incremento da sua qualidade profissional.

Com vista a alcançar tais objetivos, este projeto, como já referido anteriormente, irá recorrer a uma metodologia de natureza qualitativa, utilizando especificamente três métodos complementares de recolha de dados: *Blogs* individuais de reflexão, diários em vídeo e discussões em grupo (*“focus group”*). Cada participante terá assim de escrever um *blog* reflexivo, com a tónica colocada não tanto na descrição de eventos, mas sim na reflexão pessoal sobre experiências vivenciadas ao longo dos três anos de formação. Simultaneamente, cada participante fará um diário em vídeo, no sentido de lhe tornar possível a representação da sua própria vida de uma forma mais explícita pela sua externalização, através da narrativa da história na primeira pessoa. As entrevistas semi-estruturadas (*“Focus Group”*) serão aplicadas quatro vezes ao longo do ano escolar, sendo o objetivo principal destes encontros a discussão e partilha no expôr das perceções individuais que cada um dos estudantes possui, bem como na identificação e exame minucioso de como compreendem e percecionam o processo de desenvolvimento da sua identidade profissional e pessoal (JONES; MCEWEN, 2000).

A estruturação das entrevistas será flexível, uma vez que serão continuamente construídas com base nos resultados obtidos nos *blogs*, diários em vídeo e “*focus group*” anteriores, possibilitando não só a sua análise profunda, como também, a possibilidade dos participantes apresentarem e discutirem as perspectivas e significados atribuídos aos conteúdos apresentado nos dados, até então recolhidos.

O *modus operandi* deste estudo consistirá em seguir um grupo de 17 estudantes da Universidade do Porto e um grupo de 12 estudantes da Cardiff Metropolitan University durante os três anos da licenciatura em Ciências do Desporto - Vertente Treino Desportivo e *Sports Coaching*, respetivamente. A seleção dos participantes foi intencional (PATTON, 2002), tendo como objetivo selecionar estudantes com um perfil académico e pessoal capaz de fornecer garantias de participação neste projeto durante os seus três anos de formação. Os dados recolhidos serão transcritos e analisados com a maior prontidão possível de forma a informar e enriquecer as fases consequentes da pesquisa, expressando assim as concepções de Glaser e Strauss (1967), os quais afirmam que tudo se constitui como dados ‘*all is data*’ quando a metodologia utilizada recai sobre os ditames da fundamentação teórica sistemática (*‘grounded theory*’).

Considerações finais

A área do *Coaching* Desportivo tem sofrido um notável desenvolvimento nos últimos anos fruto de um interesse crescente dos investigadores. Tal desiderato tem conduzido a um enfoque crescente na análise da atividade do treinador,

sem deixar de atender à sua natureza complexa e dinâmica, a qual exige o recurso a paradigmas construtivistas em oposição aos de carácter behavioristas, tradicionalmente utilizados.

Nesta senda, e de forma cada vez mais consistente, o estudo da pessoa que é o treinador emerge na agenda da investigação do *Coaching* Desportivo, intentando-se perceber quais as suas qualidades, competências, fragilidades, dilemas, etc., no sentido de melhor informar a formação de treinadores. Tal baseia-se no entendimento de que os resultados do processo de treino não são, de forma alguma, independentes da pessoa que o lidera.

Esta perspetiva ainda não encontra, de forma alguma, eco nos currículos da formação de treinadores em sede de sistema desportivo, encontrando-se todavia em fase embrionário de desenvolvimento ao nível académico, principalmente em países como o Reino Unido, Nova Zelândia e Portugal. O seu estudo, assume redobrada importância ao nível académico se considerarmos o fato dos estudantes terem de realizar três anos de formação ao longo da sua licenciatura e dois ao nível do mestrado em Treino Desportivo, permitindo o mapeamento dos processos de construção e desenvolvimento da sua identidade profissional bem como da aprendizagem. Esta abordagem irá permitir, ainda, aceder à complexidade da aprendizagem e estabelecer a relação desta com a prática, reconhecer a “reflexão sobre” e o valor e o desafio da experiência pessoal, permitir uma robusta teorização sobre os problemas emergentes da prática e construir e desenvolver processos a partir dos quais o conhecimento implícito (usualmente negligenciado) pode ser formalmente desenvolvido.

Desvendar e desafiar o que é complexo e implícito constitui de fato o principal propósito deste tipo de investigação pois só desta forma é possível conferir robustez conceptual à formação de treinadores alocando um discurso teórico às práticas profissionais. Concomitantemente, a intensificação do investimento na formação de treinadores na Universidade constitui um potencial único para influenciar no futuro os paradigmas e modelos de formação de treinadores, carentes de acervo epistemológico e científico. Por último, e não menos importante, permitir a construção de primados pedagógicos e científicos que considerem a natureza complexa do *Coaching* desportivo de forma a ir contra a retórica, a doutronização e o anti-intelectualismo, fortemente enraizados no mundo do Treino Desportivo.

Referências

ABRAHAM, A.; COLLINS, D. Examining and extending research in coach development. **Quest**, Champaign, v. 50, p. 59-79, 1988.

AEHESIS. **Final report of the coaching group**: aligning a European Higher Education Structure in Sport Science. Cologne: Institute of Sport Development & Leisure's' Studies, Germaine Sport University Cologne, 2006.

AGNE, K. J. Caring: the way of the master teacher. In: LIPKA, R.; BRINTHAUPT, T. (Eds.) **The role of self in teacher development**. Albany: State University of New York, 1998.

ALLEN, J. B.; HOWE, B. L. Player ability, coach feedback, and female adolescent athletes' perceived competence and satisfaction.

Journal of Sport and Exercise Psychology, Champaign, v. 20, p. 280-299, 1998.

BUSH, A. **Doing coaching justice**: promoting a critical consciousness in sports coaching research. 2008. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Department of Education, University of Bath, Bath, 2008.

CASSIDY, T.; JONES, R. L.; POTRAC, P. **Understanding sports coaching**: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice. London: Routledge, 2004.

CASSIDY, T., JONES, R. L. & POTRAC, P. **Understanding sports coaching**: the social, cultural and pedagogical foundations of coaching practice. 2. ed. London: Routledge, 2009.

CASTLES, D. José ([01.08]2010):: His new life as a Hollywood director. **Sunday Times**. London, Section 2, p.10.

CONNELL, R. **Teachers' work**. London: Allen & Unwin, 1985.

CUSHION, C. J.; JONES, R. L. Power, discourse and symbolic violence in professional youth soccer: The case of Albion F.C. **Sociology of Sport Journal**, Champaign, v. 23, n. 2, p. 142-161, 2006.

CUSHION, C. J.; ARMOUR, K. M.; JONES, R. L. Locating the coaching process in practice: Implications for coach education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 11, n. 1, p. 83-99, 2006.

ENTWISTLE, N. Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts. In: TLRP CONFERENCE, 1., 2000, Leicester. **Proceedings...** Leicester: TLRP, Nov. 2000. p. 1-12.

ENTWISTLE, N. The use of research on student learning in quality assessment. In: GIBBS, G. (Eds.) **Improving student**

learning: through assessment and evaluation. Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1995. p. 140-149.

GILBERT, W.; TRUDEL, P. Analysis of coaching science research published from 1970–2001. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Reston, v. 75, n. 4, p. 388–99, 2004.

GLASER, B.; STRAUSS, A. **The discovery of grounded theory:** strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

HARDMAN, A.; JONES, C.; JONES, R. L. Sports coaching, virtue ethics and emulation. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 15, n. 4, p. 345-359, 2010.

JONES, R. L.; TURNER, P. Teaching coaches to coach holistically: the case for a problem-based learning (PBL) approach. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 11, n. 2, p. 181-202, 2006.

JONES, R. L. Coaching as caring (“The smiling gallery”): Accessing hidden knowledge. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 14, n. 4, p. 377-390, 2009.

JONES, R. L. Coaching redefined: an everyday pedagogical endeavour. **Sport, Education and Society**, Oxon, v. 12, n. 2, p. 159-174, 2007.

JONES, R. L. Dilemmas, Maintaining “Face,” and Paranoia. **Qualitative Inquiry**, Thousand Oaks, CA, v. 12, n. 5, p. 1012-1021, 2006.

JONES, R. L. Toward an applied sociology of coaching. In: JONES, R. L.; ARMOUR, K. M. (Eds.) **The sociology of sport: theory and practice**. London: Addison Wesley Longman, 2000. p. 33-43.

JONES, R. L.; WALLACE, M. Another bad day at the training ground: Coping with ambiguity in the coaching context. **Sport, Education & Society**, Oxon, v. 10, n. 1, p. 119-134, 2005.

JONES, R. L.; ARMOUR, K. M.; POTRAC, P. Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. **Sport, Education and Society**, Oxon, v. 8, n. 2, p. 213-229, 2003.

JONES, R. L.; ARMOUR, K. M.; POTRAC, P. **Sports coaching cultures**. London: Routledge, 2004.

JONES, R. L.; ARMOUR, K. M.; POTRAC, P. Understanding coaching practice: A suggested framework for social analysis. **Quest**, Champaign, v. 54, n. 1, p. 34-48, 2002.

JONES, S. R.; MCEWEN, M. K. A conceptual model of multiple dimensions of identity. **Journal of College Student Development**, Alexandria, v. 41, n. 4, p. 405-414, 2000.

KENOW, L.; WILLIAMS, J. M. Coach-athlete compatibility and athlete's perception of coaching behaviors. **Journal of Sport Behavior**, Mobile, AL, v. 22, n. 2, p. 251-259, 1999.

KERNO JR., S. J. Limitations of communities of practice: A consideration of unresolved issues and difficulties in the approach. **Journal of Leadership and Organizational Studies**, Thousand Oaks, CA, v. 15, p. 69-78, 2008.

LYLE, J. **Sports coaching concepts: a framework for coaches' behaviour**. London: Routledge, 2002.

MCEWEN, M. K. New perspectives on identity development. In: KOMIVES, S. R.; WOODARD, J. D. B. (Eds.) **Student services: a handbook for the profession**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 188-217.

MESQUITA, I. et al. Coach's knowledge needs according to gender and experience. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, Cardiff, v. 9, n. 3, p. 392- 400, 2009.

MESQUITA, I. Towards a new paradigm in coach education. In: BENTO, J.; TANI, G.; PRISTA, A. (Eds.) **Sport and Physical Education in Portuguese**. Porto: CIFID, Faculty of Sport, University of Porto, 2010. p.84-99.

MESQUITA, I.; ISIDRO, I.; ROSADO, A. Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. **Journal of Sports Science and Medicine**, Bursa, v. 9, p. 480-489, 2010.

PATTON, M, Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. London: Sage, 2002.

POTRAC, P.; JONES, R. L.; CUSHION, C. J. Understanding power and the coach's role in professional English soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. **Soccer in Society**, v. 8, n. 1, p. 33-49, 2007.

SMOLL, F. L.; SMITH, R. E. Educating youth sport coaches: an applied sport psychology perspective. In: WILLIAMS, J. M. (Ed.) **Applied sport psychology: personal growth to peak performance**. 2. ed. Palo Alto: Mayfield, 1993. p. 36-50.

WENGER, E. Knowledgeability in landscapes of practice: From curriculum to identity. In: SOCIETY FOR RESEARCH INTO HIGHER EDUCATION ANNUAL RESEARCH CONFERENCE. 1., 2010, Newport in South Wales. **Proceedings...** Newport in South Wales: Society for Research into Higher Education, 2010. p. 124-132.

Construção da identidade profissional: metamorfoses na carreira docente em Educação Física



Prof^a. Dr^a. Gelcemar Oliveira Farias¹
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento²

61

Introdução

Ao longo da carreira docente, o professor constrói e identifica-se com sua profissão; cria expectativas e altera crenças constituídas no decorrer da intervenção profissional; manifesta sentimentos de abandono e a permanência na profissão, delineando diferentes trajetórias em momentos distintos da carreira. A carreira docente em Educação

¹ Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Professor da Universidade Federal de Santa Catarina.

Física compreende, conforme Farias (2010, p. 232), “um constructo de ações que são desempenhadas pelos docentes enquanto atuantes no contexto de trabalho”, o que vem ampliar o conceito de carreira encontrado na literatura consultada.

A preocupação de abordar a construção da identidade do profissional da Educação Física, considerando sua formação e a intervenção, se constitui em grande desafio, devido à escassez de estudos que reportam esta temática na realidade brasileira. Todavia, um dos fatores que caracterizam a identidade do professor está associado com a profissionalização docente, bem como as relações que os professores estabelecem com a profissão, tanto no período que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores à formação, como durante a intervenção profissional e na aposentadoria.

As evidências encontradas na investigação sobre a carreira docente em Educação Física, no magistério público municipal de Porto Alegre/RS (FARIAS, 2010), descrevem as relações mediadas entre a profissão docente e os ciclos de desenvolvimento profissional que os professores experimentam durante a carreira. Nesta investigação, foi possível identificar cinco ciclos de desenvolvimento profissional em Educação Física: entrada na carreira; consolidação das competências profissionais na carreira; afirmação e diversificação na carreira; renovação na carreira; maturidade. Neste sentido, o presente texto busca compreender o processo de profissionalização docente e as metamorfoses que marcam a carreira docente em Educação Física.

A profissionalização na docência

A temática da profissionalização ganhou destaque em vários países, desde a década de 1990 (NASCIMENTO, 2002; VALLE, 2003; SOUZA NETO; CESANA; SILVA, 2006). Mais especificamente no Brasil, a discussão sobre esse tema é recente, principalmente no contexto da docência. No cenário atual, observam-se profissões que são mais apreciadas no contexto social devido ao prestígio de seus profissionais, frequentemente associado a maior nível de instrução e ao corpo de conhecimentos profissionais consolidados (como Direito, Medicina e Engenharia). Há outras profissões que, embora possuam elevada representatividade no contexto social, não gozam do mesmo prestígio, como é o caso da docência.

Embora os termos profissão e ocupação/ofício sejam frequentemente considerados sinônimos, Valle (2003, p. 85) descreve que, no Brasil, a palavra profissão é "(...) sinônimo de distinção social, pois está reservada apenas a algumas ocupações e ofícios observados pela sociologia anglo-saxônica e francesa". Souza Neto, Cesana e Silva (2006) complementam que a profissão exige, além de uma gama de conhecimentos, qualificação profissional de nível superior e transformação dos papéis ocupacionais em profissão.

Ao abordarem a distinção entre profissão e ocupação, Souza Neto, Cesana e Silva (2006) baseiam-se nos princípios apontados por Lawson para estabelecer critérios necessários para assegurar tal diferenciação. A ocupação apresenta como características a dedicação exclusiva, o recebimento de salário, a preocupação com a qualidade do serviço prestado à sociedade e a dependência ao método da tentativa e erro. A profissão é caracterizada como uma

ocupação de elite que deve ter maior recompensa (salário) e *status* social, tendo a pesquisa como norteadora de seu campo de atuação. Neste sentido, o trabalho é considerado mais significativo, pois o profissional tem maior controle sobre ele e, conseqüentemente, maior comprometimento com a carreira.

Nesse campo de conceituações, surge a dúvida: a docência é considerada profissão ou ocupação/ofício? Uma das possíveis respostas é que, embora o professor desempenhe papel de elevada importância no desenvolvimento do ser humano, sua atividade profissional ainda não é considerada uma ocupação de elite. Talvez a docência compreenda os profissionais qualificados para o exercício profissional que são menos recompensados financeiramente. Outro aspecto importante é que seu *status* social advém do vínculo afetivo que o profissional estabelece com a comunidade durante a carreira. Suas pesquisas orientam e esclarecem seu campo de atuação, porém ficam reservadas somente à comunidade acadêmica.

Ao reconhecer que as profissões são definidas por suas práticas, por um conjunto de regras e pelos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de cada atividade, Sacristán (1999) esclarece que a profissão docente apresenta um conjunto de conhecimentos característicos, mas com determinadas diferenciações marcadas pelos contextos e pelas áreas de conhecimento nas quais o profissional atua. Nesta perspectiva, Nascimento (2002, p. 28) descreve a existência de um *continuum* de características diferenciadoras de profissão/ocupação, cujos principais critérios são o “(...) desenvolvimento de habilidades especializadas, o desempenho de função social, a limitação de corpo de conhecimentos exclusivos, o período de

formação e treinamento extenso e a manutenção de uma organização ou categoria profissional”. O *continuum* descreve a existência de ocupação, quase profissão, semiprofissão, profissão emergente e profissão.

Na atualidade, é notória a demanda acelerada por novas profissões, que surgem relacionadas, principalmente, com as inovadoras tecnologias de informação, exigindo profissionais com novos conhecimentos e com diferentes configurações de carga de trabalho e de saberes. Em vista de outras profissões já consolidadas, como é o caso do Direito, da Medicina, da Engenharia, o processo de profissionalização da docência realizou-se tardiamente. A caracterização do professor como profissional, na realidade brasileira, deu-se somente no final do século XX, graças à mobilização de grupos empenhados pela mudança. Esse fato reafirma a ideia de que professor, ao consolidar o seu *status* na profissão, busca a construção de sua identidade profissional, de modo a neutralizar a percepção que a sociedade tem em relação à subprofissão, à pseudoprofissão, à profissão marginal, à quase profissão ou à semiprofissão (VALLE, 2003).

A profissionalização da docência é entendida por Tardif (2000, p. 8) como “(...) uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e educador, assim como os da formação para o magistério”. Valle (2003) destaca que o processo de profissionalização do professor derivou de duas vertentes: uma relacionada às aspirações, tanto individuais como coletivas, dos professores frente à profissão; outra relacionada à eficiência do ensino face às orientações dos modelos ditados pelo Estado. De fato, no final do século XX surgiram diversos órgãos de representação dos professores, o que

motivou o debate em todos os contextos e viabilizou a valorização do professor e a efetivação do *status* profissional. Em consequência, os professores sentiam-se satisfeitos ao ingressarem em um corpo docente, embora ainda não gozassem de muitos privilégios.

A profissionalização docente no Brasil pode ser caracterizada por três fases. A primeira iniciou na década de 1960, com a institucionalização da primeira Lei de Diretrizes e Bases. Em meados da década de 1960, a segunda fase consolidou uma nova organização do ensino brasileiro e de seu corpo docente. A terceira fase, na década de 1980, foi aquela na qual tomaram forma as expectativas de profissionalização (VALLE, 2003). Nessa última, a noção de profissionalização aparece de forma clara, pois até então se entendia que a profissão de professor era ofício, ocupação, missão a ser desempenhada na sociedade. É necessário, contudo, também reconhecer que as recomendações da segunda fase já demonstravam a preocupação com a qualificação do professor e com melhores condições de trabalho. O exercício da profissão docente exigia, além de competências adquiridas por meio de estudos de aprofundamento, a responsabilidade pessoal e coletiva para a formação e para o bem-estar dos estudantes.

A docência, uma das mais antigas atividades profissionais, foi legitimada somente quando dispositivos legais trouxeram mudanças ao cenário nacional. Um exemplo é a Constituição Federal de 1988, que previa a admissão de docentes através de concurso público e o qualificava como profissional do ensino, o que suscitou sua valorização. A consolidação da carreira docente tem sido, no entanto, permeada por lutas de classe pela atuação de organizações administrativas, como sindicatos e associações, que

se configuraram essenciais na construção da carreira dos professores de todas as áreas de conhecimento. A partir da ideia de profissionalização associada à concepção de modernidade, desvinculada principalmente da percepção vocacional instituída pelas escolas normais, Valle (2006, p. 179) ressalta que “(...) a carreira é vista como fundamental no engajamento dos professores nas lutas coletivas do magistério, o que somente a condição de membro integral do corpo docente parece ser capaz de promover”. Assim, as mobilizações da classe do magistério ganharam vez, voz e representatividade nas lutas de classe.

Crescente inquietação instaurou-se na década de 1990, considerada a ‘Era da Profissionalização’. Neste período, a preocupação com o professor visto como profissional foi acentuada no contexto mundial. Essa mobilização tornou-se foco de discussões e debates em diversos contextos, dentre os quais as universidades e as faculdades como instituições formadoras.

Diante do estado de tensão no qual se encontravam os profissionais da educação no final do século XX, Perrenoud (1999) comentou que ficava difícil pensar em profissionalização e prática reflexivas, em novas competências e reformas escolares. Neste sentido, o autor considera que ainda é necessário ampliar e clarear o perfil do docente como profissional, concretizando a transformação que dele será exigida com o intuito de se tornar profissional. Para que esse pensamento se concretize, é importante também a realização de trabalho, em longo prazo, sobre a profissionalização docente no sistema educacional e sobre o aumento das competências dos profissionais.

Ao abordar a consolidação da profissão docente, Tardif (2000, p. 13) reconhece a importância do “(...) diploma que

possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não diplomados e dos outros profissionais”. Nesta perspectiva, o curso universitário torna-se um dos elementos necessários para a caracterização de um profissional (VALLE, 2003; WEBER, 2003).

Independente dos esforços coletivos e das reformas educacionais para assegurar que o ensino seja visto não como mero ofício, mas como uma profissão, há o reconhecimento da necessidade de aprofundamento desta temática, o qual pode partir da superação da crise do profissionalismo. Para Tardif (2000), a crise do profissionalismo está associada à crise da perícia profissional; ao impacto desta perícia na formação profissional; à crise do poder profissional; à crise de ética profissional.

Metamorfoses ao longo da carreira docente

Uma das condições essenciais a toda a profissão, de acordo com Gauthier et al. (1998), diz respeito à formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias. Neste sentido, é coerente afirmar que a profissão docente demanda um conjunto de saberes originados em sua própria intervenção ou em momentos distintos anteriores à intervenção. Além do domínio de um conjunto de conhecimentos específicos para o desenvolvimento da atividade docente, há a formação profissional, as demandas de mercado e a representatividade na sociedade (FERNANDES, 1998; NASCIMENTO, 2002; SOUZA NETO; CESANA; SILVA, 2006).

Investigações sobre a carreira docente revelam que ela pode ser entendida por meio de ciclos, fases ou etapas (FEIMAN-NEMSER, 1982; RODRIGUES, 1987; GONÇALVES, 1995, 2009; HUBERMAN, 1995; BARONE et al., 1996; STROOT, 1996; NASCIMENTO; GRAÇA, 1998; STEFFY et al., 2000; PASSOS, 2002; GONÇALVES; PASSOS, 2004; FARIAS, 2010), cada um orientado por diferenciadas correntes teóricas e parâmetros da intervenção.

O estudo considerado pioneiro nesta área foi desenvolvido por Huberman (1995), o qual identificou alguns ciclos de vida profissional docente. Embora a investigação tenha sido realizada em realidade distinta da brasileira, muitas das características elencadas se assemelham àquelas encontradas em professores brasileiros, especialmente no referente a momentos marcantes na carreira docente.

Independente da complexidade da “epistemologia da carreira docente”, que exige a realização de estudos retrospectivos e longitudinais, as evidências encontradas sobre esta temática têm auxiliado na compreensão das metamorfoses que os professores experimentam, ao longo dos ciclos de desenvolvimento profissional em Educação Física. De fato, os professores de Educação Física vivenciam diferentes ciclos de desenvolvimento profissional docente, desde o início da intervenção, propriamente dita, na escola. A divisão dos ciclos em anos não significa que existam rompimentos, ou seja, que a partir do ano posterior o docente possa alterar suas características profissionais ou iniciar novo momento na carreira. Pelo contrário, há o reconhecimento da existência de zonas de transição entre um ciclo e outro, as quais ainda carecem de investigações mais aprofundadas.

No Quadro 1, são apresentadas as principais características identificadas nos cinco ciclos de desenvolvimento profissional na carreira docente em Educação Física: entrada na carreira; consolidação das competências profissionais na carreira; afirmação e diversificação na carreira; renovação na carreira; maturidade.

As reformas ocorridas recentemente, no ensino superior e, principalmente, nos cursos de formação de professores, influenciam a preparação de um profissional mais qualificado para atuar no mercado de trabalho. Elas encaminham à superação da formação voltada para os dogmas oriundos de outras épocas, no sentido de possibilitar ao docente sua inserção no contexto profissional e a construção de uma identidade profissional ampliada. Na formação inicial, os saberes profissionais dos professores e os conhecimentos universitários deveriam ser estabelecidos, considerando o objetivo da profissionalização do ofício de professor. Para tanto, torna-se importante implementar disciplinas que contemplem as características e os conhecimentos profissionais por ele estruturados (TARDIF, 2000).

Quadro 1 - Ciclos de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física.

Ciclos	Características da Carreira
Entrada na Carreira (1 a 4 anos de docência)	Tomada de decisão: desejo de permanecer na docência Choque com a realidade: situações vivenciadas que exigem a aquisição de competências profissionais
Consolidação das Competências Profissionais na Carreira (5 a 9 anos de docência)	Diversificação das fontes de conhecimento Aquisição de competências profissionais Alteração das estratégias metodológicas

(Continua)

Ciclos	Características da Carreira
Afirmação e Diversificação na Carreira (10 a 19 anos de docência)	Domínio das rotinas básicas Partilha com os pares da Educação Física e demais áreas Mudança de trajetória – cargos administrativos Surgimento de expectativas profissionais Aquisição de metacompetências profissionais
Renovação na Carreira (20 a 27 anos de docência)	Professores ainda encantados com a docência Professores defensores da causa docente Professores renovadores da atuação profissional
Maturidade na Carreira (28 a 38 anos de docência)	Conhecimento tácito Aposentadoria: sentimento de realização profissional

Fonte: FARIAS (2010, p. 203)

Os primeiros contatos com a profissão ocorrem para os docentes no **ciclo de entrada na carreira**, ainda na formação inicial. Durante os estágios e na participação efetiva em programas e projetos de extensão universitária, os estudantes têm a oportunidade de se inserirem gradativamente no ambiente escolar, aumentando a motivação e o encantamento para a docência. A efetivação de conceitos originados na formação inicial tende a ser desconstruída pelas relações estabelecidas com os seus pares, porém também podem ser consolidadas pela compreensão da cultura docente. Torna-se relevante explicitar que, durante a formação inicial, deveriam ser absorvidos os saberes e as competências para que o professor venha a estabelecer uma relação harmoniosa com sua profissão. De acordo com Hadji (2001, p. 16), a formação profissional “(...) deverá ser inteligente o bastante para atribuir um papel essencial à experiência de formandos”.

O exercício da profissão, neste ciclo, traz à tona algumas incertezas, especialmente sobre a permanência na

carreira e a escolha pela profissão docente. Neste momento, pelo desencanto ou situações adversas, os professores podem abandonar a docência e passar a exercer atividades burocráticas ou mesmo abandonar definitivamente a profissão (HUBERMAN, 1995).

A colegialidade está presente no contexto da profissão docente, o que se manifesta na entrada na carreira, quando os professores iniciantes buscam respaldo e auxílio de pares para resolver os problemas cotidianos, havendo também a frequente preocupação de obter orientações sobre as dinâmicas pedagógicas e burocráticas da realidade escolar.

O distanciamento da formação inicial estimula os docentes do **ciclo de consolidação das competências profissionais na carreira** a buscarem fontes de conhecimento diferenciadas para o exercício profissional. O que anteriormente era pautado nos saberes adquiridos na formação inicial, agora exige a participação em programas de formação continuada e em cursos de atualização para gerir a prática docente.

A profissionalização, neste ciclo, perpassa a valorização profissional, como fator que se torna evidente na vida profissional do professor. Pela experiência acumulada e pelos saberes adquiridos, os professores compreendem melhor sua profissão, conseguem diversificar sua prática pedagógica e se sentem mais valorizados por seus pares. Os docentes reafirmam as competências da formação inicial e consolidam aquelas que emergem da intervenção profissional. Constroem crenças que serão afirmadas ou negligenciadas nos ciclos posteriores, manifestam o desejo de permanência na carreira e planejam ações futuras que irão incidir na qualificação profissional e no crescimento pessoal.

O professor do **ciclo de afirmação e diversificação na carreira** busca seu reconhecimento como profissional por meio de sua titulação e de seu *status* profissional. Estes são considerados triunfos ou vantagens que aproxima o professor de uma profissão e o afasta de um ofício, assegurando-lhe o *status* de que, anteriormente, apenas outras profissões liberais dispunham (FERNANDES, 1998; VALLE, 2003). De acordo com Valle (2003, p. 93), a conferência de um diploma qualifica a atuação profissional e atribui verdadeiro valor ao docente, “(...) graças, sobretudo, à instituição das carreiras profissionais, como promoções graduais e sucessivas, associadas aos programas de aperfeiçoamento contínuo, os professores chegavam à categoria de profissionais”.

O ciclo de afirmação e diversificação na carreira é o maior em termos de anos de docência. Nesta etapa da carreira, o professor procura diversificar sua atuação na profissão, planeja novos percursos profissionais e amplia sua titulação. Ao buscar os programas de pós-graduação, há a progressão de formação *lato sensu* para a formação *stricto sensu*, aliada à inserção em grupos de pesquisa na área.

As expectativas profissionais, a valorização da profissão, a resolução de crenças que desencadeiam competências, ao mesmo tempo em que metacompetências e transcompetências se efetivam na carreira docente. As frequentes mobilizações políticas, impulsionadas pela manutenção e ampliação dos direitos profissionais, as lutas por melhores condições de trabalho no ambiente escolar, o vínculo com a comunidade escolar e o fato de assumir cargos de direção marcam a carreira do professor de Educação Física, no ciclo de afirmação e diversificação na carreira.

O domínio das atividades de rotina do ambiente escolar, concretizadas pelas experiências profissionais e pelo conhecimento tácito, caracterizam o **ciclo de renovação na carreira**. Peculiaridades da profissão surgem com maior ênfase, impulsionadas pelo tempo de intervenção profissional e pela aproximação da fase de aposentadoria, que surge neste ciclo como uma expectativa profissional.

Apesar de muitos professores vinculados ao magistério público estarem próximos ou aptos a solicitar a aposentadoria, a permanência na profissão, no ciclo de renovação na carreira, parece apresentar diferentes concepções. Há alguns professores que insistem na permanência na carreira, pois necessitam de tempo de intervenção profissional para a efetivação da aposentadoria, há outros que, por se encontrarem numa fase profissional produtiva, manifestam o desejo de continuar atuando e assim garantindo um rendimento financeiro maior.

74

Considerando as diferentes realidades e contextos em que o docente atuou até este momento da carreira docente, Farias (2010) distingue a existência de, no mínimo, três caracterizações de professores deste ciclo: os encantados com a docência; os renovadores da atuação profissional; os defensores da causa docente. Independente das diferentes caracterizações, todos os docentes, especialmente os defensores da causa docente, reportam sua profissão como algo que ainda merece investimento.

A profissão para o professor do **ciclo de maturidade na carreira** resulta de um conjunto de experiências profissionais acumuladas ao longo da carreira docente, associadas principalmente à consolidação do conhecimento tácito e às considerações positivas da trajetória profissional, o que revela a identidade de um profissional em Educação Física. O conhecimento tácito é o que move as

ações pedagógicas dos professores de Educação Física deste ciclo. Aquilo que ocorria nos momentos anteriores da trajetória profissional, como a discussão com os pares, a participação em congressos e grupos de estudos, a qualificação profissional em programas de pós-graduação, parece se distanciar de seu fazer pedagógico.

Os professores tornam-se amargos e questionadores de sua profissão, evidenciando a falta de valorização da educação e também dos professores pelos órgãos de gestão. Sublinhe-se que, apesar da aposentadoria no momento anterior da carreira ser considerada uma expectativa profissional, neste ciclo, ela surge como um sentimento de realização profissional.

Considerações finais

75

A docência ainda se encontra num longo processo de profissionalização, o qual poderá ser auxiliado pela ampliação das discussões implementadas nos cursos de formação, nas entidades de representação, nos órgãos municipais, estaduais e federais. No decorrer de sua atuação docente, o professor de Educação Física auxilia na consolidação da profissão, a qual é marcada por fatores tanto pessoais como relacionados à demanda de trabalho na área.

Independente do ciclo de desenvolvimento profissional em que se encontram, os professores buscam a valorização de sua profissão quer pela sociedade, quer pelos órgãos dirigentes. Além disso, os professores experimentam momentos marcantes que evidenciam a preocupação com a construção da sua identidade profissional, ao longo da carreira docente.

A formação inicial e os conhecimentos nela adquiridos são importantes para o exercício da docência de professores iniciantes na carreira. O impacto da formação inicial é, no entanto, minimizado gradativamente no ciclo de consolidação das competências profissionais, no qual o professor assume de fato sua profissão e passa a valorizá-la com mais intensidade.

No ciclo de afirmação e diversificação na carreira, os professores de Educação Física esboçam novos olhares para sua profissão, consolidam a ideia de profissionalização e, em alguns casos, direcionam seus interesses profissionais para o desenvolvimento de outras atividades relacionadas à ação educativa. O conceito de aposentadoria parece se firmar nos ciclos posteriores, quando emerge o desejo de valorização profissional e de reconhecimento da sua intervenção no ambiente escolar. De modo geral, os professores de Educação Física têm procurado exercer, com mérito, sua profissão, ao mesmo tempo em que trazem à carreira docente algumas questões relacionadas à própria categoria funcional, consideradas relevantes para assegurar seu desenvolvimento profissional.

Referências

BARONE, T. et al. A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In: SIKULA, J.; BUTTEY, T, J.; GUYTON, E. (Orgs.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 1118-1149.

FARIAS, G. O. **Carreira docente em Educação Física**: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor.

2010. 303 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FEIMAN-NEMSER, S. Staff development and learning to teach. In: ANNUAL MEETING OF THE EASTERN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION, 1982, Detroit. **Anais...** Detroit: AERA, 1982. p. 1-18.

FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. (Orgs.) **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 1-20.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora UNI-JUÍ, 1998.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **A vida de professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-170.

GONÇALVES, J. A. M. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 23-36, jan./abr. 2009.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. D. Processo de desenvolvimento profissional do professor – educação continuada. **PARADOXA – Projetivas Múltiplas em Educação**, Niterói, v. 10, n. 17, p. 45-56, 2004.

HADJI, C. A formação permanente de professores: uma necessidade da era da profissionalização. **Pátio**, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 13-16, maio/jul. 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-62.

NASCIMENTO, J. N. **Formação profissional em Educação Física e desportos:** contextos de desenvolvimento profissional. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA A. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA E CIENCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, VII CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, La Coruña, 6., 1998. **Actas...** La Coruña: INEF Galicia, 1998. p. 320-335.

PASSOS, S. R. M. M. D. **Processo de Desenvolvimento Profissional Permanente:** a Educação Continuada desvelando o saber-fazer do professor. 2002. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade de Nova Iguaçu, Nova Iguaçu, 2002.

78

PERRENOUD, P. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 106, p. 7-26, nov. 1999.

RODRIGUES, L. **Da Prática a Teoria:** uma experiência em Educação Básica. 1987. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Facultad de Ciências de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1987.

SACRISTÁN. J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1999. p. 61-90.

SOUZA NETO, S.; CESANA, J.; SILVA, J. J. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre teoria e prática na demarcação ocupacional. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física:** estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 215-244.

STEFFY, B. E. et al. The models and its application. In: STEFFY, B. E. et al. (Orgs.) **Life cicle of the career teacher**. Califórnia: Corwin Press, 2000. p. 1-23.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. (Orgs.) **Student learning in Physical Education**. Champaign: Human kinetics, 1996. p. 339-365.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 5- 24, jan./abr. 2000.

VALLE, I. **A era da profissionalização**: formação e socialização profissional do corpo docente de 1^a a 4^a série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003.



A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional



Prof^a. Dra. Paula Maria Fazendeiro Batista¹

Prof^a. Dra. Ana Luisa Pereira²

Prof. Dr. Amândio Braga dos Santos Graça³

81

Introdução

Um dos grandes desafios que se coloca às instituições de formação é o de ser capaz de formar profissionais competentes, com um

¹ Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, CIFI2D.

² Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, CIFI2D, ISFLUP.

³ Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, CIFI2D.

Texto elaborado no âmbito do projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) na temática “O papel do estágio profissional na (re)configuração da Identidade Profissional no contexto da Educação Física” (PTDC/DES/115922/2009).

sentido fortemente positivo do exercício da futura profissão, comprometido com a melhoria das práticas profissionais nos contextos reais de exercício. Partindo deste entendimento, e tendo em conta o desafio que nos foi colocado, o de refletir acerca da *construção da identidade profissional em Educação Física, com os estágios curriculares em foco*, várias foram as questões que se nos colocaram: Que desafios vão ser colocados e que competências vão ser requeridas aos professores de educação física das próximas gerações? Que configuração de identidade profissional deve ser preconizada? Que formação é necessária e desejável para que os estudantes, futuros profissionais, adquiram padrões de desempenho competente e sejam elementos capazes de contribuir para o reforço da profissão? Qual o espaço e papel do estágio na formação do futuro professor de Educação Física? Mas antes de encetar nessa direção, interessa enquadrar o leitor nas mudanças substanciais em curso nos contornos da profissão docente, em Portugal, que têm vindo a exigir uma crescente diversificação de papéis e de responsabilidades dos professores e da escola, a par de um aumento exponencial da carga burocrática e a diminuição acentuada do tempo disponível para a conceção e preparação das atividades letivas é, atualmente, uma realidade da profissão docente (DAY; FLORES; VIANA, 2007).

A reforma do ensino superior induzida pelo processo de Bolonha, animada pelo lema da mudança de um paradigma centrado na transmissão conhecimento para um focado na aquisição de competências, repercutiu-se na reestruturação de todos os cursos e programas de formação de professores, colocando as instituições de formação inicial perante um duplo desafio: o de formarem profissionais capazes de responderem às mudanças que a docência enfrenta e o de serem capazes de dar respostas formativas

adequadas à nova configuração dos programas de habilitação para a docência, designadamente as resultantes da implementação do processo de Bolonha. Estes desafios têm que lidar com dois problemas: (1) com o facto de a aquisição de competências não ser garantia de competência, porquanto a competência é situacional, manifesta-se na ação e é de natureza relacional; (2) com o condicionalismo desta nova estrutura curricular implicar a compactação e simultânea fragmentação da formação.

Assim, por entendermos que os conceitos de competência e de identidade são centrais numa reflexão acerca da configuração dos espaços formativos, em que o propósito é formar profissionais com os requisitos da competência, com uma matriz identitária profissional consistente, começamos por explorar estes constructos, para de seguida tratar as questões da formação, mais especificamente as relacionadas com o estágio. Por último, colocaremos em relevo alguns resultados preliminares de um projeto de investigação que a nossa equipa está a desenvolver, cuja temática é *“o papel do estágio profissional na (re)construção da Identidade Profissional em Educação Física”*. Ao conjugar a explanação dos constructos com a apresentação de dados empíricos pretendemos suscitar novos patamares de entendimento acerca do fenómeno em estudo e, neste caso, a renovados modos de olhar e conceber os contextos formativos para a docência.

O conceito de competência

O conceito de competência é marcado pela completa ausência de consenso. Coexiste uma disparidade de sig-

nificados que, em parte, resulta da sua utilização em campos conceituais diferenciados. Distingue-se, deste modo, os olhares dos campos: a) *behaviorista*, em que o foco são os resultados e os comportamentos conducentes a esses resultados (e.g. WIEMANN; BLACKLUND, 1980); b) *funcionalista*, na qual há uma centração nas tarefas e funções a desempenhar numa determinada atividade (MANSFIELD; MITCHELL, 1996); c) *personalista*, centrada nas características pessoais do trabalhador (SPENCER; SPENCER, 1993); d) *interpretativista*, na qual o conceito é entendido como multidimensional e integrativo. (e.g. HAGER; GONZI, 1996; CHEETHAM; CHIVERS, 1998); e) *estruturalista*, que concebe a competência não como um estado adquirido, mas sim como um processo dinâmico em que esta é (re)criada e construída, em *continuum*, nas práticas diárias e nas quais o indivíduo tem que ser capaz de produzir os seus próprios recursos (HONG; STÄHLE, 2005).

Não obstante esta diversidade de perspetivas, aceita-se que a competência é um conceito de natureza relacional, onde a complexidade e a imprevisibilidade marcam presença, sendo que a situacionalidade e a ligação à ação são também características intrínsecas ao constructo. A ideia de que a competência só adquire significado quando referenciada a um contexto é algo que sobrevém, na medida em que, como ilustra Le Boterf (1994), esta sofre interferências diretas da situação específica em que a ação decorre. Apesar desta situacionalidade, a competência não é diretamente observada, ela só pode ser inferida em resultado de múltiplos desempenhos (BATISTA; GRAÇA; MATOS, 2007).

Para Luz (2000, p. 46), “*ser competente é saber transferir, saber combinar e integrar, supõe a capacidade de aprender*”

e *adaptar-se*". Barnett (1994) reforça essa ideia, quando refere que a imprevisibilidade é uma parte crítica do conceito de competência, sendo necessário lidar com o inesperado e o imprevisível de uma maneira criativa. Por sua vez, Sandberg (2000, 2001) coloca ênfase na relação de unidade do trabalhador com o trabalho através da experiência vivida, olhando a competência como uma combinação de conhecimento, experiências e capacidades de cada pessoa: "*competence as a combination of a person's knowledge, experiences and abilities*" (SANDBERG, 2000, p. 103). Govaerts (2008), tendo por base as noções desenvolvidas por Albanese et al. (2008), apresenta uma sistematização do conceito de competência que ilustra bem a sua natureza, porquanto além de integradora reconhece a sua situacionalidade e impossibilidade de ser apurada apenas em resultado do comportamento em determinada tarefa:

85

Competency is the (individual) ability to make deliberate choices from a repertoire of behaviours for handling situations and tasks in specific contexts of professional practice, by using and integrating knowledge, skills, judgement, attitudes and personal values, in accordance with professional role and responsibilities. Competency is to be inferred from task behaviour, outcomes and the justification of choices that have been made, as well as from reflection on performance and performance effects (GOLVAERTS, 2008, p. 235).

Persistindo a procura de consensos um caminho sem fim, uma definição pragmática do constructo de competência permite-nos sistematizar algumas características chave da competência. A competência implica integração

de conhecimentos, habilidades, juízos de valor e atitudes, sendo contextualmente dependente; está associada a áreas profissionais, tanto ao processo como ao resultado; requer experiência e reflexão na e acerca da prática profissional; sendo um conceito aplicado a qualquer nível de experiência. O seu desenvolvimento contínuo (*ongoing*) é um aspeto essencial, porquanto é ele que permite lidar com as mudanças e dinâmicas inerentes à prática profissional (GOAVERTS, 2008).

Fica claro que a competência ultrapassa largamente o conhecimento, habilidades e atitudes generalizáveis. Estes são elementos ou dimensões da competência que apenas ganham significado pela reflexão, pelo envolvimento nas tarefas, no engajamento profundo (compreensão profunda) da prática profissional (em situação). Por outras palavras, saber não é suficiente para fazer, nem fazer é suficiente para aprender. A competência requer experiência e reflexão, seja a que nível for de experiência. Fica assim claro que a competência ultrapassa largamente a posseção de uma lista interminável de competências.

O conceito de competência que adotamos é sensível aos argumentos das perspetivas interpretativistas e estruturalistas. Entendemos a competência não como algo estático mas como um estado dinâmico, constantemente construído e reconstruído por cada um na sua ação diária, num contexto específico, pela experiência onde a atribuição de significado é fundamental (VELVE, 2000; SANDBERG, 2001; HONG; STÄHLE, 2005). Na realidade, também é pelos sentidos atribuídos à ação competente que se constrói e reconstrói uma matriz identitária na profissão.

O conceito de identidade

À semelhança do constructo de competência, também o conceito de identidade se reveste de diferentes significados, que vão desde as identidades “designadas”⁴ que resultam das expectativas e das crenças sobre quem somos ou devemos ser (SFARD; PRUSAK, 2005); um sentido do *self* (HELMS, 1998); um processo discursivo dinâmico (ENYEDY; GOLDBERG; WELSH, 2006); relações vividas dentro de uma comunidade de prática (LAVE; WENGE, 1991); auto entendimentos marcados por uma forte componente emocional (HOLLAND; LACHICOTTE; CAIN, 1998); ao ser-se reconhecido por si ou pelos outros, como um certo “tipo de pessoa” (GEE, 2005). Independentemente desta panóplia de significados, é possível identificar elementos de confluência, designadamente que a identidade não é um atributo fixo da pessoa, mas um fenómeno relacional e de natureza dinâmica, como bem atesta Gee (2000, p. 99) “The “kind of person” one is recognized as “being,” at a given time and place, can change from moment to moment in the interaction, can change from context to context, and, of course, can be ambiguous or unstable”.

As identidades são, assim, relacionais e múltiplas, baseadas no reconhecimento por outros atores sociais e na diferenciação, assumindo a interação social um papel crucial neste processo (MENDES, 2001, p. 490).

Uma ideia reforçada por Wenger (1998) citado por Sfard e Prusak (2005, p. 15) é que “a experiência da identidade na prática é uma forma de estar no mundo”. Observa-se, assim, tal como na competência, que a identidade se constrói e

⁴ Nossa tradução de *designated identities* (Sfard & Prusak, 2005).

reconstrói na e pela experiência vivida em interação, com a respetiva atribuição de significado. De facto, a identidade funciona como articulador, como um ponto de ligação entre a) os discursos e as práticas, que procuram interpelar-nos, falar-nos ou colocar-nos no nosso lugar enquanto sujeitos sociais e b) os processos que produzem a subjetividade, que nos constroem como sujeitos que podem falar e ser falados (MENDES, 2001).

As identidades constroem-se, por isso, no e pelo discurso em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e estratégias enunciativas precisas (MENDES, 2001). Neste entendimento, a ideia de que a identidade é constituída de interpretações e narrativas de experiências, ganha ainda mais sentido (LUEHMANN, 2007).

No seu posicionamento sócio construtivista, Holland et al. (1998) consideram a identidade como um *self* construído social e culturalmente, para o qual concorrem as experiências vividas o monólogo interno sobre estas mesmas experiências e, acrescente-se, o balanço dos discursos dos outros. É por conseguinte um *continuum* que envolve, como afirma Kerby (1991), a interpretação e reinterpretação de experiências. A noção de atribuição de sentidos e significados ao experienciado num processo dinâmico e relacional, emerge desta análise, dando consistência ao veiculado por Wenger (1998, p. 15) “A experiência da identidade na prática é uma forma de estar no mundo”. A identidade, ou talvez identidades, é dinâmica e relacional. Tal como advogam Akkerman e Meijer (2011), na sua sistematização das diferentes definições de identidade, a identidade é múltipla, descontínua e de natureza social e, homologicamente é unitária, contínua e individual. O que

aparentemente parece uma contradição não o é se interpretarmos a identidade como um processo dialógico entre o múltiplo e o único, entre o descontínuo e contínuo e entre o social e o individual. Este processo vem reforçar o referido quanto à natureza dinâmica da identidade. Esta não é uma identidade fixa e estável, esta altera-se com o tempo e com o contexto.

Entre a competência e a identidade

Do exposto, é possível inferir que a competência e a identidade são dois constructos que têm entre si vários pontos de confluência, a começar pela natureza dinâmica e relacional e pela sua situacionalidade. Outro ponto de interseção é o facto de ambos serem conceitos aplicados ao campo profissional, sendo recorrente a referência à competência profissional e identidade profissional.

Adicionalmente, em nosso entender, a sua coexistência no campo formativo faz todo o sentido. Com efeito, se na formação se pretende dotar os estudantes, futuros profissionais, dos requisitos da competência, um dos requisitos passa, necessariamente, pela questão identitária. No caso dos estudantes-estagiários passa pelo modo como estes atribuem sentido à sua própria prática, tal como o que acontece com os professores em geral (AKKERMAN; MEIJER, 2011). Acreditamos, convictamente, que sem uma imersão, desde cedo, ao nível dos processos de formação inicial na cultura profissional, dificilmente a formação alcançará completude. Assim, uma preocupação central que se nos coloca e enquanto formadores é: de que modo podem as questões da competência e da identidade serem operacionalizadas

no decurso do processo formativo, designadamente na formação para a docência?

O sentido de responsabilidade é, na nossa perspetiva, fundamental. É imprescindível, como tal, criar as condições necessárias para que os estudantes obtenham ferramentas que os auxiliem a construir, eles próprios, o seu caminho, sendo o estímulo à crítica reflexiva um quesito curial. Efetivamente, cremos que a construção da identidade profissional só é possível com essa atitude reflexiva contínua. É desta que, naturalmente, surgem as trajetórias passíveis de conduzir à competência profissional.

O estágio no contexto da formação inicial

90

A formação superior de habilitação para a docência, no intento que persegue de formar profissionais capazes de responder às crescentes exigências da profissão de professor, tem que construir estruturas curriculares articuladas, integradoras e simultaneamente flexíveis.

A viabilidade deste desígnio exige que a formação superior ultrapasse o muro da transmissão de conhecimento, que vá além do *como* fazer, e que estimule o estudante à reflexão crítica, ao questionamento do *porquê*, do *para quê* e das *consequências* da sua ação. Assim, reclama-se por uma formação que proporcione tempo e espaço para o crescimento da autonomia, para pensar, analisar, produzir, construir e (re)construir o pensamento, o conhecimento, as crenças e as conceções (BATISTA, 2011). Sendo a universidade um espaço para “rasgar novos ângulos de abordagem do real, pelo questionamento

inquieta e implicado” (LOPES, 2002, p. 18), importa que a formação universitária do professor privilegie o investimento na formação da pessoa humana do futuro profissional em contraponto com um eventual confinamento a uma formação especializada e técnica. Se no contexto global da formação este entendimento é fundamental, no estágio é determinante.

Reconhece-se, portanto, que as necessidades ditadas pela razão instrumental e utilitária, têm que ser enquadradas e enriquecidas com a provisão de ferramentas para a adoção uma postura crítica, de reflexão, que apontem bem mais para lá do tempo da formação inicial. A necessidade de formar profissionais nesta perspectiva exige processos de desenvolvimento flexíveis, articulados, integradores e não processos reducionistas, centrados no treino de habilidades ou na aquisição de competências a serem reproduzidas nos locais da prática. É necessário dotar os futuros profissionais não apenas de conhecimentos e habilidades mas, fundamentalmente, da capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vai deparar no seu local de trabalho, na escola, e de refletir criticamente sobre os meios, as finalidades e as consequências da sua ação pedagógica.

O estágio profissional na FADEUP

O Estágio Profissional para a docência, em Portugal, encontra-se superiormente enquadrada pelo Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, que especifica as condições de obtenção de habilitação profissional para a docência

nos diversos domínios. À exceção da docência em jardim infantil ou nos primeiros 4 anos de escolaridade, todas as outras áreas de docência do ensino não superior obrigam à conclusão de um curso especializado de 2º ciclo (grau de Mestre) para um domínio de docência, com uma duração de 4 semestres (120 unidades de crédito do sistema europeu - ECTS) e com uma arquitetura que contempla obrigatoriamente e numa proporção prescrita as seguintes áreas de formação: formação educacional geral; didáticas específicas; iniciação à prática profissional; formação cultural, social e ética; formação em metodologias de investigação educacional e formação na área da docência. Para aceder ao curso de 2º ciclo para a docência o candidato deve ter concluído (ou ter habilitação equivalente a) um curso de 1º ciclo no domínio da docência, com uma duração de 6 semestres (180 ECTS).

Relativamente à FADEUP, o Estágio Profissional está inserido no 2º ciclo de estudos em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, mais especificamente nos 3º e 4º semestres e é constituído pela Prática de Ensino Supervisionada (estágio anual em contexto real de ensino, na escola) e pelo Relatório Final de Estágio Profissional, que tem que ser defendido perante um júri em provas públicas.

Para a operacionalização da prática de ensino supervisionada, a FADEUP estabelece protocolos com uma rede de escolas cooperantes, que inclui a escolha de um professor cooperante, um professor de educação física experiente e da confiança da FADEUP para acolher e orientar um grupo de 3 ou 4 estudantes-estagiários (núcleo de estágio), durante um ano letivo, cada qual assumindo uma das turmas do professor cooperante para concretização da

sua prática de ensino supervisionada. Em termos de objetivos, “o Estágio Profissional visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão. Estas competências profissionais, associadas a um ensino da Educação Física e Desporto de qualidade, reportam-se ao Perfil Geral de Desempenho do Educador e do Professor”⁵.

Na componente da prática de ensino supervisionada estão definidas três áreas de desempenho que procuram ser um veículo de desenvolvimento das competências profissionais que o estudante-estagiário terá de dominar para exercer a profissão de ser professor de Educação Física, estando organizadas pela seguinte disposição: área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem; área 2 – Participação na Escola e Relações com a Comunidade e área 3 – Desenvolvimento Profissional (regulamento em vigor desde o ano académico 2011/2012).

A área 1, de Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, engloba as tarefas de conceção, planeamento, realização e avaliação, referenciando que o estudante-estagiário tem que conduzir um processo de ensino/aprendizagem promotor da formação e educação do aluno no âmbito da Educação Física. A área 2, de Participação na Escola e Relações com a Comunidade, engloba atividades não letivas, assumindo como objetivo a integração do estudante-estagiário na

⁵ Artigo 2º do Regulamento da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinós básicos e secundário da FADEUP.

comunidade educativa, pelo que este deve procurar desenvolver um conhecimento do contexto, bem como envolver-se nas atividades que ultrapassam o âmbito da lecionação da turma que acompanha. Esta área de desempenho apela a uma intervenção responsável do estudante-estagiário, em cooperação com os restantes membros da comunidade educativa e a comunidade envolvente. Por último, com a área 3, de Desenvolvimento Profissional, pretende-se que o estudante-estagiário desenvolva a sua competência profissional, numa lógica de procura permanente do saber, através da reflexão, investigação e ação.

Para além do professor cooperante, que assume um papel decisivo no acompanhamento dos estudantes-estagiários, cada núcleo de estágio conta ainda com a orientação de um docente da FADEUP que coordena a sua ação de supervisão com o professor cooperante e orienta a elaboração do relatório final dos respetivos estagiários. Reuniões regulares entre orientadores e professores cooperantes, documentos orientadores e ações de formação promovidos pela coordenação do Estágio Profissional contribuem para a criação e consolidação de comunidades de prática e o fomento de uma cultura de formação, assente num diálogo e partilha de preocupações e perspetivas do mundo das escolas e da universidade sobre como dotar e capacitar o futuro professor de Educação Física de ferramentas que o auxiliem a desenvolver uma competência baseada na experiência refletida e significativa, uma competência vista como um processo inovador de aprendizagem, um processo situado, cuja responsabilidade caberá, naturalmente, ao principal ator, o estudante-estagiário (BATISTA, 2011).

Tal como referem Vieira, Caires e Coimbra (2001), o contacto com a prática real de ensino o real ajuda à compreensão

das tarefas e das responsabilidades. Deste modo, fica bem evidente que a realização do estágio profissional em contexto escolar está organizada de forma a garantir a situacionalidade na formação, o que permite uma construção profissional mais adequada para a edificação dos contornos da identidade profissional. Pelo apresentado é visível que deste modo, apesar de ser inquestionável a ideia de que a teoria é uma coisa e a prática é outra, a sua confluência, principalmente nos contextos de exercício profissional, é naturalmente desejável. Assim sendo, importará refletir, ainda que de forma breve, sobre as relações entre a dimensão teórica e a dimensão prática da formação.

A dimensão teórica e prática da formação

Durante o Estágio profissional, o estudante-estagiário tem a oportunidade de transformar os seus conhecimentos, no sentido de os adequar às exigências contextuais e concretas da prática. Aliás, tal como está expresso nas normas orientadoras do Estágio Profissional, este é “um projeto de formação do estudante com a integração do conhecimento proposicional e prático necessário ao professor, numa interpretação atual da relação teoria prática e contextualizando o conhecimento no espaço escolar”⁶. Na verdade, como referido, tanto a teoria como a prática são indispensáveis à ação do professor, pois ganham significado na coexistência, na interligação. Neste sentido,

⁶ Preâmbulo das Normas Orientadoras da unidade curricular estágio profissional do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de educação física nos ensinos básicos e secundário da FADEUP.

Bento (1995, p. 51) advoga que “a teoria é uma prática pensada, imaginada e refletida, e que a prática é uma teoria ou conjunto de conhecimentos à vista, uma prática culminante no horizonte da teoria”. Importa, assim, que a prática se possa servir de um conhecimento que ajude a compreender efetivamente a realidade e a esclarecer, quanto possível, a própria prática. Na verdade, a atividade do professor é uma atividade fortemente marcada pela imprevisibilidade e pela contingência. Nas palavras de Bento (1995, p. 52), “a ação pedagógica é tão complexa e está sujeita a tantas e em parte desconhecidas influências que não é possível esclarecê-la de um modo inequívoco por meio de uma teoria”.

Já para Schön (1991), a prática requer uma racionalidade prática que excede a racionalidade técnica do conhecimento codificado e que se apoia no repertório imediatamente acessível para lidar com o familiar, o não problemático, o que não exige esforço de cálculo e ponderação (*Knowing-in-action*). Este conhecimento na ação, dinâmico, tácito, integrado não chega para dar resposta cabal ao dilemático, ao inesperado, ao diferente, ao verdadeiramente problemático mas que tem que ser enfrentado no momento e por isso requer avaliação de riscos, antecipação de cenários e formulação de hipóteses ou deliberação ponderada em condições de incerteza, sobre “o que fazer agora”, (*reflection-in-action*). Aprender com a experiência não é simples, não é fácil, nem necessariamente enriquecedor, a reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*) carece, por isso, de apoio, de desenvolvimento de competências, de aconselhamento da experiência refletida e de ideias penetrantes para ajudar a extrair lições da prática. Um estágio deliberadamente orientado para a formação

de um profissional reflexivo concede um espaço privilegiado à reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection-on-action*).

Face a este entendimento, importa que o processo formativo para a profissão de professor tenha em conta esta sua natureza, contemple a tomada de decisão em situações de imprevisibilidade com a intenção de preparar o futuro professor para atuar, em cada situação, de acordo com as exigências específicas do contexto. É aqui que o primado da experiência no contexto formativo ganha, ainda mais, significado.

Contudo, e independentemente da valorização do saber experiencial, a teoria é um requisito à ação prática, não para lhe oferecer soluções já prontas, mas para lhe alargar possibilidades e aprofundar a capacidade de ver, de antecipar e de discernir os desafios das situações pedagógicas e lhe fornecer critérios para fundamentar e julgar a ação pedagógica. Assim, é função da teoria e da formação inicial fornecer ao estudante perspectivas e conhecimentos que o levem a apreciar, corrigir e a complementar o seu entendimento anterior, precisando-o, sistematizando-o, racionalizando-o e alargando o seu horizonte. Em síntese, a teoria não sendo única e definitiva, é fundamental para que o professor, simultaneamente teórico e prático, consiga justificar a sua ação, pautando-a de intencionalidade e dirigindo-a ao sucesso.

O estágio enquanto espaço de socialização profissional

A situação de estágio, em contexto real de prática profissional, constitui uma peça fundamental da estrutura formal

de socialização inicial na profissão, isto é no processo pelo qual os candidatos à profissão vão passando de uma participação periférica para uma participação mais interna, mais ativa e mais e autónoma, no seio da comunidade docente e no mundo da escola, através de um processo, que se quer gradual e refletido, de imersão na cultura profissional e de configuração e reconfiguração das suas identidades profissionais. Numa conceção de aprendizagem situada, sustentada na metáfora da participação numa comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991), importamos garantir aos estagiários as melhores condições para uma participação periférica legítima, sendo que o que aqui se entende por legítimo ganha uma importância crítica.

Na verdade, como reporta, Barretti (2004), a quantidade e intensidade da experiência prática não induzem necessariamente mudanças nas direções desejadas. Experiências de socialização burocrática, corporizadas num estágio carregado de tarefas sem relevância educativa ou formativa, experiências de falta de apoio, de feedback e de orientação, deixando os estagiários pouco mais que abandonados à sua sorte, por mais que as retóricas dos programas de formação apregoem as loas do profissional competente, dedicado e reflexivo, dificilmente cumprirão os desígnios de uma participação periférica legítima. A congruência entre as proposições dos programas de formação e as experiências formativas é necessária para o sucesso do programa de formação, cuja legitimidade advém do modo como encoraja o desenvolvimento da noção de “pertença” à profissão. A autonomia não se confunde, pois, com autossuficiência, e muito menos com isolamento e abandono do estagiário; precisa de andaimes para se erguer de forma gradual e sustentada; precisa de espaço e

condições favoráveis para se exercitar e consolidar; precisa de desafios para se testar e afirmar.

No âmbito de uma experiência em que o estudante estagiário vai assumir a condução do processo de ensino/aprendizagem e tudo aquilo que o envolve, desde a conceção, planeamento, realização e avaliação de uma turma da responsabilidade do professor cooperante, torna-se crítico que usufrua de um clima favorável, de trabalho cooperativo com os colegas do núcleo de estágio e de apoio de uma estrutura de aconselhamento e supervisão que fomente a passagem gradual de uma participação periférica legítima mais dependente para uma participação progressivamente mais autónoma e confiante, em que todos os elementos da atividade de ensino estão presentes, faltando apenas o vínculo contratual.

A necessidade de a aprendizagem da profissão ocorrer em espaços reais de exercício é, assim, considerada fundamental não apenas no que concerne às atividade de ensino, mas também no que concerne aos restantes elementos da profissão, pelo que a imersão numa comunidade educativa durante um ano letivo completo é uma peça fundamental à formação de futuros professores. É neste contato que o estudante estagiário conhece os contornos da profissão, tornando-se, pouco a pouco, um membro dessa comunidade educativa, denominada, por Lave e Wenger (1991), de comunidade prática.

A crença que o caminho a seguir deve ser este leva-nos também a refletir acerca dos constrangimentos que enfrentamos na sua operacionalização, a começar pelas crenças (hábitos de pensamento e, conseqüentemente, de atuação), quer dos formandos quer dos próprios orientadores, que trabalham diariamente nas escolas. Para esta

reflexão, vamos resgatar alguns dados das pesquisas desenvolvidos pela nossa equipa que tem vindo a desenvolver estudos com o intuito de procurar algumas evidências acerca de modo como estes processos de reconfiguração da IP acontecem, tanto ao nível dos estudantes-estagiários como ao nível dos professores cooperantes (orientadores da escola).

Este percurso de procura tem sido no sentido de captar diferentes perspetivas acerca da reconstrução da IP, tendo como objetivo central obter informação que permita retirar inferências para a melhoria dos processos de formação. Pretende-se, assim, compreender melhor o modo como pode a formação reconfigurar a sua intervenção no sentido de alcançar o perfil formativo almejado para os seus estudantes, que, como já referido, passa por formar profissionais com os requisitos da competência e uma forte matriz identitária, caracterizada pela harmonia e consistência. Não obstante os resultados que temos serem ainda preliminares, é possível, desde já, retirar alguns elementos ilustrativos acerca deste processo que entendemos curial partilhar neste texto.

Algumas evidências empíricas – resultados preliminares de um projeto de investigação

No que concerne aos constrangimentos que se observam na operacionalização destes processos formativos na EP, sobressaem, desde logo, as preconcepções que tanto os estagiários, como os professores cooperantes transportam para este espaço. Enquanto os estagiários demonstram

estar enraizados em processos de atuação muito baseados na reprodução do vivido, os orientadores evidenciaram processos de orientação pouco promotores da reflexão, sendo que a carga de diretividade tende a persistir. Nesta temática, o estudo de Silveira (2011) encontrou evidências que apontam para a valorização da reflexão, mas apenas no discurso, pois na prática (por exemplo na condução dos seminários de grupo) constatou-se que este estímulo ainda é feito de forma pouco estruturada e em descontinuidade.

Face a esta evidência de comportamentos de reprodução e tendo em conta o que a literatura refere acerca da socialização antecipatória para a profissão de professores, um dos aspetos que procuramos indagar foi o tipo de vivências prévias ao estágio que os estagiários trazem, bem como as suas conceções acerca do que é ser professor. O *grupo focus* foi a metodologia utilizada para esta recolha, com 11 estagiários da FADEUP do ano letivo 2010/2011.

Os dados colocaram em relevo que a autodeterminação é fundamental na escolha da profissão; as experiências vivenciadas enquanto alunos/atletas influenciam a sua atuação enquanto professores. No que concerne à noção do que é ser professor, ressaltou a noção que “Ser Professor” é uma profissão intimamente relacionada com as “competências específicas” (conhecimentos, funcionais, habilidades e aprendizagem contínua), com as “competências sociais/comportamentais” (associadas ao gosto/paixão pelo ensino, vocação, dinamismo, persistência, motivação, criatividade, responsabilidade, afetividade e liderança). Outro aspeto que também foi colocado em relevo é que o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, sendo educador, orientador e amigo, usufruindo da sua imagem (modelo) na função e

compromisso social e moral e iv) cada professor é diferente, aprende com experiências e em contextos diferentes e lida ou convive com pessoas diferentes, sendo a percepção, a reflexão e a reativação de cada vivência que promove o crescimento profissional (FERREIRA et al., 2012).

De referir que a conceção de ser professor teve alterações ao longo do ano de estágio; enquanto no início a noção que prevalecia era que ser professor de EF passaria por uma forte componente relacional e uma grande responsabilidade na formação integral dos alunos. No final do estágio emergiu a noção de que o professor de EF é alguém que atua num contexto marcado pela imprevisibilidade e contingência, adapta planos e torna-se autónomo no processo de decisão (GOMES et al., 2012).

102

Num outro estudo, com 12 estagiários pertencente a 4 núcleos de estágio distintos, centrado nas vivências relevantes em contexto de estágio, os resultados apontam as questões da superação e das conquistas pessoais como sendo as vivências positivas, enquanto os medos e receios ilustram as vivências negativas. De entre as experiências referidas, sobressaem as relacionadas com a condução das aulas, sendo este um dos elementos que emerge como mais significativo para a construção da IP dos estagiários.

Outro aspeto pertinente acerca deste processo de reconfiguração identitária é relativo ao teor e ao nível das reflexões dos estagiários. Estas vão gradualmente passando de descritivas e interpretativas para estratégicas, sendo que o foco que no início tende a ser quase exclusivamente didático, vai passando a incorporar aspetos de natureza relacional. A noção de espaço social, em que a relação marca presença no seu processo formativo, fica por demais

evidente. A aquisição da noção que os papéis do professor são múltiplos e diversos (por exemplo, no desporto escolar e nos conselhos de turma) também foi outro aspeto perceptível no discurso dos estagiários. Assim, no decurso do estágio um dos traços da identidade que sobrevém é a noção que o professor não atua somente no espaço da sala de aula e que as suas responsabilidades transcendem o da sua disciplina e mesmo o espaço da escola.

Em termos de elementos que contribuem para a tomada de consciência do que é ser professor, o diário de bordo emergiu como sendo um veículo promotor da reflexão e da atribuição de significado às vivências na escola, designadamente dos episódios marcantes para a construção da sua IP. Já no que concerne especificamente ao professor de EF, este é percecionado pelos estagiários, como um elemento privilegiado, nomeadamente no que concerne ao estabelecimento de relações com os alunos e na capacidade de “marcar” os seus percursos. Noutro estudo efetuado em 3 núcleos de estágio, recorrendo à observação não participante e aos métodos visuais, complementado com os diários de bordo elaborados pelos estagiários detetou-se que os grupos tendem a funcionar como verdadeiras comunidades de prática, ou seja, comunidades de aprendizagem, as quais são apoiadas pelos professores cooperantes.

Também ficou evidente que a sua participação regular nos *focus grupo* promovidos na FADEUP para este grupo específico de estagiários (9 estagiários, pertencentes a 3 núcleos de estágio distintos) e o desenvolvimento dos diários de bordo conduziram a melhorias do nível de reflexão dos participantes acerca das suas práticas diárias

(ex: lecionação, reuniões, desenvolvimento de atividades escolares, diálogos informais, visitas de estudo, tarefas de direção de turma e produção escrita) e acerca do seu processo de aprendizagem para professores, contribuindo de forma efetiva para a configuração da sua IP. A captação da imagem pelos próprios estagiários e por um elemento externo e o posterior confronto com ela, a designada *photo elicitation* (HARPER, 2000; PHOENIX, 2010; PINK, 2010), revelou ser um bom método de estímulo à reflexão, levando os estagiários a atribuírem significados renovados às tarefas diárias, que ao serem partilhadas com outros estagiários em grupo *focus* aportaram melhorias nas suas práticas enquanto professores. Neste processo de partilha de conhecimentos e experiências de ensino, alguns traços da identidade profissional surgiram entre os estudantes-estagiários, sendo que os que emergiram como mais relevantes para o seu processo de aprendizagem diária para serem professores foram: o processo de supervisão, orientação; a lecionação; as competências de gestão; a reflexão na e sobre a prática; as vivências na escola com os outros professores (os seus pares).

Outro aspeto que sobreveio dos estudos já efetuados com os estagiários é que a capacidade para ser um professor efetivo aos olhos dos alunos e colegas de profissão, também passa, e muito, pelo ultrapassar de desafios e o assumir riscos, porquanto estas são características endossadas ao que é ser professor. A consciência de que a natureza da profissão de professor é um processo inacabado, com necessidade de uma aposta constante na renovação do conhecimento, também foi revelada por estagiários e pelos professores cooperantes.

Considerações finais

Em suma, o núcleo de estágio, constituído pelos estudantes-estagiários, professores cooperantes e orientador da faculdade, deve funcionar como uma comunidade prática que tem como propósitos formar os novos professores de educação física e atualizar os pressupostos e requisitos para a docência da educação física das gerações vindouras, o que implica perspetivar a experiência de estágio como um espaço que ajude os estagiários a gerar novo conhecimento e novas competências, num processo de construção coletiva, sem se prescindir da individualidade de cada participante (VON KROGH, 1999; KOENIG, 2002). A natureza do conhecimento será interpretativa, situada, intuitiva, contextualizada e enculturada, em resultado de um entendimento coletivo (BLACKLER, 1995; AHONEN; ENGSTRÖM; VIRKKUNEN, 2000; SNOWDEN, 2002) e também individual. Para que tal seja possível é necessário que o processo de acompanhamento oscile entre a orientação e a autonomia e concomitantemente com o recurso à antecipação (planeamento) e à alteração (improvisação), por parte dos supervisores.

O Estágio Profissional deve ser, então, um espaço onde se possa solidificar os requisitos da competência e não um espaço de mera aplicação de habilidades (competências); um espaço de diálogo, de experiência refletida, de construção de identidades profissionais comprometidas com a renovação da educação física e a qualidade da educação.

Referências

AHONEN, H.; ENGSTRÖM, Y.; VIRKKUNEN, J. Knowledge management the second generation: creating competencies

within and between work communities in competence laboratory. In: MALHOTRA, Y. (Ed.) **Knowledge Management and Virtual Organizations**. Hershey and London: Idea Group Publishing, 2000. p. 282-305.

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 27, p. 308-319, 2011.

ALBANESE, M. et al. Defining characteristics of educational competencies. **Medical Education**, Chicago, v. 42, p. 248-255, 2008.

BARNETT, R. **The limits of competence: knowledge, higher education and society**. Buckingham: SRHE & Open University Press, 1994.

BARRETTI, M. What do we know about the professional socialisation of our students? **Journal of Social Work Education**, Ottawa, v. 40, n. 2, p. 255-283, 2004.

BATISTA, P. Modelação da competência: desafios que se colocam ao estágio profissional. In: ALBUQUERQUE, A.; PINHEIRO, C.; SANTIAGO, L.; FUMES, N. (Eds.) **Educação Física, Desporto e Lazer. Perspectivas Luso-Brasileiras**, Maia: Edições ISMAI, 2011. p. 429-442.

BATISTA, P.; GRAÇA, A.; MATOS, Z. Competência - entre significado e conceito. **Contextos Educativos**, Logroño, v. 10, p. 7-28, 2007.

BENTO, J. **O outro lado do desporto**. Vivências e reflexões pedagógicas. Porto: Editores, SA, 1995.

BLACKLER, F. Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. **Organization Studies**, Berlin, v. 16, n. 6, p. 1021-1046, 1995.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v. 22, n. 6/7, p. 267, 1998.

DAY, C.; FLORES, M.; VIANA, I. Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England. **European Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 30, n. 3, p. 249-265, 2007.

ENYEDY, N.; GOLDBERG, J.; WELSH, K. Complex dilemmas of identity and practice. **Science Education**, Salem, v. 90, n. 1, p. 68-93, 2006.

FERREIRA, C. et al. The (re)construction of professional identity in the practicum context. Main results of a research project. In: MEETING OF YOUNG RESEARCHERS OF UNIVERSITY OF PORTO IJUP'12, 5., 2012, Porto. **Book of Abstracts...** Porto: UP, 2012. p. 89.

GEE, J. Identity as an Analytic Lens for Research in Education. **Review of Research in Education**, Itasca, v. 25, p. 99-125, 2000.

GEE, J. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. New York: Routledge, 2005.

GOMES, P.; FERREIRA, C.; BATISTA, P.; PEREIRA, A. L. The Role of anticipatory socialization and practicum experience to the (re)construction of Professional Identity: a study with pre-service teachers of Physical Education. In: MEETING OF YOUNG RESEARCHERS OF UNIVERSITY OF PORTO IJUP'12, 5., 2012, Porto. **Book of Abstracts**. Porto: UP, 2012. p. 579.

GOVAERTS, M. Educational competencies or education for professional competence? **Medical Education**, Chicago, v. 42, p. 234-236, 2008.

HAGER, P.; GONZI, A. What is competence? **Medical Teacher**, Chicago, v. 18, n. 1, p. 15-18, 1996.

HAGGER, H.; MCINTYRE, D. **Learning teaching from teachers: realizing the potential of school-based teacher education**. Maidenhead: Open Univ. Press, 2006.

HARPER, D. Talking about pictures: a case for photo-elicitation. **Visual Studies**, Birmingham City University, UK, v. 17, n. 1, p. 13-26, 2000.

HELMS, J. Science- and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v. 35, n. 7, p. 811-834, 1998.

HOLLAND, D. et al. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

HONG, J.; STÄHLE, P. The coevolution of knowledge and competence management. **Internation Journal of Management Concepts and Philosophy**, Genève, v. 1, n. 2, p. 129-145, 2005.

KERBY, A. **Narrative and the self**. Bloomington: Indiana University Press, 1991.

KOENIG, M. E. D. The third stage of KM emerges. **KM World**, Canberra, v. 11, n. 3, p. 21-28, 2002.

LAVE, J.; WENGE, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAWER, E. From job-based to competency-based organizations. **Journal of Organizational Behaviour**, West Sussex, v. 15, p. 3-15, 1994.

LE BOTERF, G. **De la compétence: essai sur un attracteur étranger**. Paris: Les Éditions d'Organisation, 1994.

LINDGREN, R.; STENMARK, D.; LJUNGBERG, J. Rethinking competence systems for knowledge-based organizations. **European Journal of Informations Systems**, Basingstoke, v. 12, n. 1, p. 18-29, 2003.

LOPES, J. **Novas questões da Sociologia Urbana. Conteúdos e «orientações» pedagógicas**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

LUEHMANN, A. Identity development as a lens to science teacher preparation. **Science Education**, Salem, v. 91, n. 5, p. 822-839, 2007.

LUZ, T. **Competências que marcam a diferença**. Belo Horizonte: CEPEAD/UFM, 2000.

MANSFIELD, B.; MITCHELL, L. (Eds.) **Towards a Competence Workforce**. Great Britain: Gower Publishing Ltd, 1996.

MENDES, J. O desafio das identidades. In: SOUSA SANTOS, B. (Ed.), **Globalização**. Fatalidade ou Utopia? Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 489-523.

PARRY, S. The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. **Training**, New York, v. 33, p. 48-56, 1996.

PHOENIX, C. Being the world of physical culture: the potential of visual methods for qualitative research in sport and exercise. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, Loughborough University, v. 2, n. 2, p. 93-108, 2010.

PINK, S. Visual Methods. In: SEALE, C. et al (Eds.) **Qualitative Research Practice**. London: Sage, 2010. p. 361-376.

PRING, R. Just desert. In: FURLONG, J.; SMITH, R. (Eds.) **The role of higher education in initial teacher training**. London: Kogan Page, 1996. p. 8-22.

SANDBERG, J. Understanding Human Competence at Work: An Interpretative approach. **Academy of Management Journal**, Champaign, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANDBERG, J. Understanding the basis for competence development. In: VELDE, C. & T. Ghaye (Eds.) **International perspectives on competence in the workplace**. London: Kluwer Academic Press, 2001. p. 1-21.

SCHÖN, D. **The reflective turn**: case studies in and on educational practice. New York: Teachers College, 1991.

SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Researcher**, Washington, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.

SILVEIRA, G. **Contributos para a compreensão da identidade profissional do professor cooperante no contexto do estágio profissionalizante em Educação Física**. 2011. 131 f. Tese (Mestrado em Desporto para crianças e jovens) - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2011.

SNOWDEN, D. Complex acts of knowing: paradox and descriptive selfawareness. **Journal of Knowledge Management**, Teles, v. 6, n. 2, p. 100-111, 2002.

SPENCER, L.; SPENCER, S. (Eds.). **Competence at work**: models for superior performance. United States of America: John Wiley & Sons, Inc, 1993.

SPITZBERG, B. Communication competence as knowledge, skill, and impression. **Communication Education**, Annandale, v. 32, p. 323-329, 1983.

VELVE, C. An alternative conception of competence: implications for vocational education and practice. In: UTS research

Centre Vocational Education & Training Working Knowledge: Productive learning at work, New South Wales: University of Technology Sydney, 2000.

VIEIRA, D.; CAIRES, S.; COIMBRA, J. Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 29-36, 2011.

VON KROGH, G. **Developing a knowledge based theory of the firm**. 1999. Disponível em: <http://www.dialogonleadership.org/vonKrogh1999cp.html>. Acesso em: 12 Jan 2006.

WENGER, E. **Communities of practice. learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WIEMANN, J.; BLACKLUND, P. Current theory and research in communicative competence. **Review of Educational Research**, Washington, v. 50, p. 185-199, 1980.



O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e *locus* de construção da identidade do professor de Educação Física¹

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto^{2*}

Profa. Ms. Larissa Cerignoni Benites**

Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite***

Profa. Dra. Cecilia Borges****



¹ Este texto foi originariamente apresentado como *Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante : le cas de l'UNESP de Rio Claro* no REF – 2011, em Louvain-la-Nueve – Belgica, no Simposio Identité professionnelle em education physique : parcours des stagiaires et enseignants novices. Posteriormente o texto do simposio foi publicado como capítulo de livro: SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R.T.; BORGES, C. *Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante : le cas de l'UNESP de Rio Claro*. In : CARLIER, G.; BORGES, C.; CLERX, M; DELENS, C. **Identité professionnelle em education physique** : parcours des stagiaires et enseignants novices. Louvain-la-Nueve : Press universitaires louvain, 2012, p. 81-98. Para esta apresentação o mesmo foi redimensionando, acrescentando novas informações, mas mantendo as principais ideias do texto anterior.

² Samuel de Souza Neto – Professor Adjunto do Depto de Educação – IB – UNESP-RC, NEPEF – DFPPE - CNPq; Larissa Cerignoni Benites – Estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP – RC, NEPEF – DFPPE - FAPESP; Roberto Tadeu Iaochite - Professor Doutor do Depto de Educação – IB – UNESP-RC, NEPEF – DFPPE; Cecilia Borges – Professor Doutor do Departamento de Psicopedagógica e Andragogia da faculdade de Ciências da Educação – Universidade de Montreal, CRIFPE-Montreal. **Apoio:** CAPES*; FAPESP**; CNPq*; UNESP/PROPG*; CRIFPE/Canadá****

Contexto

No Brasil, as diretrizes para a formação de professores contemplam a construção de um profissional com identidade própria. Esta formação privilegia, em sua especificidade, o compromisso com o exercício da docência na forma de competências e conhecimentos. Entre competências e conhecimentos, o futuro professor deverá agregar: cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimentos sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência; comprometimento com os valores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados; domínio do conhecimento pedagógico; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a, 2002b).

114

A formação desse professor deve ser pautada por um processo de ação-reflexão-ação, com ênfase na docência e na formação do educador. O currículo mínimo proposto tem 1800 horas de conteúdo, 400 horas de estágio supervisionado, 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas de atividades complementares (BRASIL, 2002b). Este modelo curricular de formação assume, na primeira metade da formação, fundamentação mais teórica e, na segunda metade, fundamentação mais prática, pautada pela experiência de estágio supervisionado - prática profissional (FUZZI, 2010).

Embora haja esta proposição, Fuzzi (2010) observou, em pesquisa realizada com seis cursos de formação inicial de professores de uma universidade pública do interior paulista, que na categoria perfil profissional, os cursos de formação de professores da Educação Física e da Pedagogia colocavam a docência como a base dessa identidade; o curso de formação de professores de Ciências Biológicas colocava o educador como o perfil a ser constituído; os cursos de formação de professores da Geografia, Física e Matemática não delimitavam uma identidade (perfil profissional) centrada na docência ou na figura do educador, mas, ao contrário, falavam genericamente em formar um profissional.

Com relação ao estágio supervisionado, Gatti e Nunes (2009) constataram, em estudo sobre a formação inicial de professores de Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia de diferentes estados brasileiros, que o estágio não apresentava uma especificidade clara de como eram realizados, supervisionados e acompanhados. Não estavam claros os objetivos, as exigências com relação à documentação, as formas de validação, os convênios com as escolas etc. Elas concluíram que “essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são consideradas totalmente a parte do currículo, o que é um problema” ou a “sua realização é considerada um aspecto meramente formal” (GATTI; NUNES, 2009, p. 21).

Os questionamentos levantados põem em cheque a formação na universidade e a própria identidade docente, nos levando a propor como problema de reflexão, a seguinte

pergunta: a proposta de formação de professores, no que se refere a “prática de ensino”, estágio supervisionado, se constitui como um espaço de construção da identidade docente?

Ou nos revelará que na prática a teoria é outra?

Em face dessa problematização, esta reflexão terá como *objetivo* abordar a construção da identidade profissional na Educação Física, tendo como recorte o estágio supervisionado na formação do professor.

Nesta direção, este texto acrescentará a este primeiro tópico ou eixo mais quatro pontos. O próximo delimita o que se entende por identidade profissional, como algo a ser melhor trabalhado dentro de uma compreensão curricular e identitária, considerado como condição *sine qua non* o estágio supervisionado. O terceiro eixo vê o estágio supervisionado como um espaço de prática profissional planejada, mas também como uma área de conhecimento que envolve os saberes docentes e o exercício da profissionalidade. Como trabalho de campo, o quarto eixo apresenta alguns dados de pesquisa e experiência com o estágio supervisionado na Educação Física, momento em que se revela que é possível pensar o estágio como área de conhecimento e de construção de identidades. Concluindo, o último eixo – perspectivas para uma pedagogia do estágio supervisionado – apresenta um encaminhamento sobre o assunto.

A construção da identidade profissional de professor

Na década de 1990, Souza Neto et al. (2012) assinalaram que as propostas de formação de professores passaram

a enfatizar uma epistemologia da prática na formação (SCHON, 1987), os saberes docentes (TARDIF, 2002), os saberes da experiência (NÓVOA, 1992, 1999), o conhecimento de base (SHULMAN, 1987), a pesquisa sobre a própria prática (ZEICHNER, 1998), a identidade profissional (DUBAR, 1997), as competências necessárias ao exercício da docência (PERRENOUD, 2000).

Neste recorte, os estudos de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) vão sublinhar também que o saber do professor emerge de sua natureza social e plural, advindos de diferentes fontes de sua trajetória de vida pessoal e de sua trajetória profissional.

O professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi e com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida. Ele pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal, pois é um “ser-no-mundo”, uma pessoa completa (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Corroborando esta compreensão, Nóvoa (1999, p. 18) propôs pensarmos em lógicas de formação que valorizassem “a experiência como aluno, como estagiário, como professor principiante”. Fato este também admitido por Tardif e Raymond, mas com a ressalva de que os saberes provenientes dessas experiências, vinculados ao processo de escolarização, envolvendo a afetividade, tendem a permanecer e ser dominantes no decorrer da graduação. Assim sendo, Gatti, Barreto e André (2011) relatam que a mudança das representações e das práticas, assim como da cultura de escola passam pela produção da identidade.

Desse modo, nós compreendemos a identidade como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade

profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão e de suas tradições (PAPI, 2005).

No trabalho de Souza Neto et al. (2012), a identidade profissional pode ser vista como a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu “*eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente” e que “pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”, que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p. 12).

Assim, a identidade não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida, pois não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas um fenômeno relacional e biográfico. De modo que o desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como indivíduo inserido em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Dubar (1997, p. 13) diz que a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento, mas que se constrói na infância e reestrutura-se ao longo da vida como produto de sucessivas socializações. A socialização é um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais como construção de uma identidade social na e pela interação com os outros.

Dessa constatação vem a compreensão de que o processo de formação do *self*, traduzido por identidade social, tem início na socialização primária, momento que corresponde ao próprio processo de socialização que o sujeito vivencia na infância. Nesta interiorização, torna-se fundamental

para a criança tomar consciência do outro, bem como de sua inserção no mundo (SOUZA NETO et al., 2012).

A construção da identidade biográfica (maneira como o sujeito vê a si mesmo) se dá no âmbito biográfico que consiste na incorporação de sua identidade biográfica/subjetiva por parte dos outros que participam do mesmo grupo (DUBAR, 1997). Com relação à identidade relacional, esta ocorre no reconhecimento de si próprio com o outro. O componente relacional, maneira como o sujeito considera ser visto pelo outro, pode ser associado com as ações realizadas por outros (instituições e agentes diretamente envolvidos com o sujeito) que auxiliam em sua identificação (MARCELO, 2009).

Para Souza Neto et al. (2012), a profissão de professor, como as demais profissões, emergiu num dado contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e num conjunto de normas e valores. Estes saberes, valores e normas, com o passar do tempo, materializam-se na forma de uma tradição, criando ou gerando uma identidade social que envolve a criação de procedimentos institucionalizados, prolongados, de formação específica e especializada (PIMENTA 1997, GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Desse modo entende-se que a construção dessa identidade social perpassa as políticas públicas de formação de professor, assim como a prática de ensino – estágio supervisionado.

O estágio supervisionado, como prática profissional e área de conhecimento

Como foi mencionado, os estudos voltados para a identidade profissional e o trabalho docente têm sido

objeto de preocupação e investigação nos últimos anos (ESTEVE, 1995; PIMENTA, 1997; ZEICHNER, 1998; NÓVOA, 1999; CONTRERAS, 2002; TARDIF, 2002; CHARLOT, 2005; ALVES-MAZZOTI, 2007; SAVIANE, 2009; GATTI, 2009), com relação a Educação Física não é diferente (BETTI; BETTI, 1996; MOLINA NETO, 1997; BORGES, 1998, 2008; NASCIMENTO, 2002; BRACHT, CRISÓRIO, 2003; BARBOSA-RINALDI, 2007; BENITES, SOUZA NETO, HUNGER, 2008; SOUZA NETO et al., 2012).

Estes estudos buscam, por diferentes caminhos, colocar em pauta o trabalho do professor; falam sobre a questão da prática pedagógica e dos saberes docentes; debatem a formação inicial e a profissionalização do magistério; refletem sobre o modelo curricular de formação; tratam da questão do lugar da prática (e do estágio supervisionado) na formação do professor; trabalham com o processo de construção dessa identidade.

Com relação ao lugar da prática na formação de professores, esta é uma luta antiga que teve como embrião o curso de Didática (BRASIL, 1939) e as disciplinas de Didática, divididas em Didática Geral e Didática Especial. Da disciplina de Didática Especial originou-se a disciplina de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, na década de 60 do século XX, que só teve a sua identidade melhor delimitada com a LDBEN 9394 (BRASIL, 1996).

Nesta proposta, a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado foi compreendida como disciplina e como atividade (BRASIL, 1996). Podia, portanto, ser concebida como uma área produtora não só de práticas, mas também de conhecimento. Dessa forma, desde 1996, temos assistido a um esforço dos legisladores, no Brasil, em valorizar a prática na formação inicial de professores, quando, por

exemplo, se assinala que a Prática de Ensino ocorrerá em, no mínimo, 300 horas (BRASIL, 1996).

Esta concepção recebeu outras contribuições das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica [(Licenciaturas), Resolução 1/2002a e Resolução 2/2002b] que delimitaram a Prática de Ensino no Estágio Supervisionado em 400 horas e introduziram o conceito de “Prática como Componente Curricular” com mais 400 horas.

Nesta nova configuração o estágio supervisionado...

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001c, p. 1).

Dessa forma reconheceu-se o Estágio Curricular como um componente curricular obrigatório, integrado à proposta pedagógica, supondo uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Ela não é uma atividade facultativa, mas uma das condições para a obtenção da respectiva licença.

O estágio curricular supervisionado é, pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. (...) Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora (BRASIL, 2001d, p. 10-11).

Paralelo a esta compreensão, a prática como componente curricular foi concebida como uma atividade que deveria produzir algo no âmbito do ensino (BRASIL, 2002c), totalizando 800 horas, se somadas as 400 horas do estágio. Esse esforço não se dá, porém, no sentido de substituir a formação teórica pela prática, pois não se reduz a carga teórica, mas se aumenta a prática, considerando a prática profissional como *locus* de produção e de formação de saberes (BORGES, 2008). Percebe-se que há um avanço na conceituação da legislação, no sentido de aumentar as possibilidades de articulação entre essas esferas conceituais da formação, pois isoladamente elas são insuficientes.

Embora haja esforço em solucionar os problemas, há também desafios a serem enfrentados, considerando-se a Lei 11.788/2008 que normatizou o estágio em todas as instituições e formações propondo:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 3º (...)

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovados por vistos nos relatórios (...) e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008, s/n).

Entre as novidades, a referida lei normatiza os estágios, de modo geral, colocando diretrizes para a parte cedente, a concedente, o seguro, a supervisão da instituição em que ocorre, os limites de carga horária, as prescrições para o estudante, enfim refere direitos e deveres no estágio obrigatório, bem como a remuneração (pró-labore) nos estágios não obrigatórios. Há, portanto, avanços no

que diz respeito às prescrições relativas à instituição formadora, à instituição do estágio, ao próprio estudante, melhor delineando o amparo legal nestas questões.

Fica, porém, em aberto a formação do formador desses futuros profissionais, no caso, os professores, podendo limitar em muito sua formação, se este processo for tratado de maneira genérica ao se estabelecer para o ensino/escola padrão de orientação similar àquele de quem vai para indústria, espaço social diferente do escolar no qual são recebidos os estagiários. Da mesma forma que há avanços, encontram-se também, e cada vez mais, mecanismos burocráticos de padronização e controle do trabalho do professor pautados em modelos de gestão e controle das empresas (TARDIF; LESSARD, 2005).

As novas mudanças não impedem, entretanto, que se faça um trabalho diferente ao se conceber o estágio supervisionado como uma área produtora de conhecimento.

O estágio supervisionado – prática de ensino como uma área produtora de conhecimento

O estudo de caso como um observatório de investigação da prática profissional

Como exemplo do que explanado, apresentam-se alguns dados de pesquisa realizada por Souza Neto et al. (2012), no campo do estágio supervisionado em Educação Física, com 21 participantes, tendo como técnicas a fonte documental, a entrevista e a análise de conteúdo e, como metodologia, o estudo de caso com estudantes estagiários de uma universidade pública do interior paulista.

Este curso tem como proposta 4160 horas, quatro anos de duração e escolha pela licenciatura a partir da segunda metade da graduação. Do grupo de 21 estudantes, sete (PE-1, PE-7, PE-9, PE-15, PE-16, PE-17, PE-21) foram escolhidos aleatoriamente para o aprofundamento do estudo.

Neste trabalho, a reflexão crítica foi ancorada nos estudos de Smyth (1992) e na perspectiva do estagiário-professor que investigava sua prática, na mesma medida em que construía sua identidade docente. Selecionamos, entre os resultados, dados vinculados à docência e à profissionalidade, seguidos de algumas observações.

Docência e profissionalidade como a base da identidade do ser professor

O depoimento dos estudantes assinalou que o curso possibilitou a criação e a incorporação de saberes teóricos e práticos, durante sua formação, e a ressignificação dos saberes apreendidos antes da universidade,

125

Aos poucos fomos criando saberes próprios que são compostos pelos saberes individuais do grupo de estágio, saberes do professor na faculdade, saberes de amigos de turma e saberes teóricos, formando profissionais preparados para atuar como formador de cidadãos (PE-16).

Os saberes de convívio em grupo. (...) O saber do conteúdo (...). O saber da experiência (PE- 15).

O modo de agir e de se expressar demonstra a maneira como se está vivenciando a passagem de aluno para docente e a relação com suas próprias representações nesta difícil transição. Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54-55), dizem que:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...).

Contudo, é também no exercício e no contato com as dinâmicas da prática docente que alguns elementos vão ficando mais solidificados, como as escolhas, as tomadas de decisão, a compreensão do que é ser professor,

Comecei a agir como professora a partir do momento que fui conquistando minha “autoridade” perante a classe. A partir do momento que o professor nos deu autonomia, nos deixou responsáveis pela turma (PE- 1).

Minhas escolhas foram pautadas nos valores que adquiri na minha educação, (...) ao interesse que professores da área humana/pedagógica despertaram em mim, pois esses professores passavam valores próximos do que eu acreditava (PE-15).

Entendi que para ser um bom profissional não basta o conhecimento, há ainda outras “partes” da formação acadêmica tão importante quanto o conteúdo como a didática, o bom senso, o “jogo de cintura”, (...), o carinho, a paciência e a constante avaliação de nosso trabalho (autocriticidade) (...) Porém, gradualmente fui sentindo que possuía “autonomia” para variar este papel de regente e nessa busca por esta identidade percebi que as influências dos professores da escola e da graduação deixaram em mim uma forte marca (PE-9).

Neste sentido, a discussão de suas dificuldades, a observação das lacunas de suas práticas e a proposta de soluções foram momentos que, vinculados à proposta do curso e ao estágio, proporcionaram um olhar diferenciado para o fato de constituir-se professor, referendando o processo crítico de reflexão (SMYTH, 1992).

Nos depoimentos dos estudantes, ser professor ocorre pela incorporação da docência e pelo exercício da profissionalidade. O exercício da profissionalidade docente envolve obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional.

PE-15 identificou: “ter domínio dos conteúdos de forma a adaptá-los as diversas realidades” e pensa: “a escola como o caminho para a transformação”, buscando “ter claro os objetivos educacionais, dominar os conteúdos da área e inserir conceitos morais contribuem para enriquecer a prática docente”.

PE-21 relatou: “ter domínio do conteúdo, conhecer os seus alunos, estar disposto a tirar qualquer dúvida e manter sempre uma boa relação com seus alunos”.

PE-7 assinalou: “é um dos principais moderadores na formação do caráter do aluno e ele deve estar sempre preocupado com a sua prática e suas atitudes, ele deve ser um exemplo de bom caráter na vida de seus alunos”.

PE-1 expressou que acredita estar se tornando uma boa professora: o “<bom professor>” é aquele que dá sua aula, sabendo improvisar, interagir com os alunos, sabendo lidar com cada um deles em suas diversidades, tendo postura (sabendo a hora certa de dar a bronca)” e acrescenta: “em meu estágio refleti, pensei e descrevi meus planos de aula (como se desenrolou); confrontei ideias e razões, as atitudes que tomei e em qual postura tomei. (...) pensei no que poderia mudar, reconstruir, transformar”.

Estas considerações nos levam até Smyth (1992), na proposição de uma reflexão crítica, mas também individual (SCHON, 1987).

Com relação à docência na dimensão do ser professor..., PE-21 assinalou que “ser professor é saber o conteúdo, mas também saber a melhor maneira de transmiti-lo; conhecer seus alunos, a realidade em que eles vivem e procurar inovar; ser professor necessita estudo, reflexão, empenho e muita determinação”.

PE-15 elucidou que “o ser professor está diretamente ligado aos anseios docentes; necessita de entusiasmo, de metodologias consistentes tanto na ação como na reflexão; exige a coerência nas atitudes, assim como vocação transformadora”.

PE-17 compreendeu que “é aquele que abarcado de teorias aprende o saber-ensinar no qual busca transmitir conhecimentos gerados pela cultura e ressignificá-los para que faça parte do mundo do aluno”.

E PE-1 disse que:

“Ser professor é muito mais do que simplesmente passar conteúdos. O professor deve ser um educador. Saber lidar com os alunos com quem trabalha, com a instituição, com os funcionários. Ter respeito e ser respeitado. Demonstrar valores e impor valores. Ser rígido quando preciso. Ter laço afetivo com todos em sua volta no ambiente em que trabalha. (...) aprender com a prática”.

Assim se observa que ser professor envolve tanto a reflexão como a transmissão de conteúdos e a prática profissional, uma pedagogia da autonomia, na qual não há docência sem discência, há responsabilidade e afetividade

(FREIRE, 2004). É também levar os estudantes à descoberta de valores, atitudes e conhecimentos (ESTEVEVES, 2005).

A docência se materializa na aquisição do *habitus* docente ou professoral (SILVA, 2005), envolvendo ação didática, *hexis* corporal (expressão corporal) e postura. Este *habitus* social e profissional (BOURDIEU, 1989), em seus vestígios, pode ser encontrado no exercício da profissionalidade docente, momento em que se valorizou a “obrigação moral” no querer bem aos alunos e nas manifestações de afetividade e moralidade; o “compromisso com a comunidade” em relação ao grupo de estágio, professores e com a sociedade em termos de cidadania e com a transformação da prática e na “competência profissional”, significando ir além do saber fazer no domínio de conteúdo, envolvendo a obrigação moral e o compromisso com a comunidade (CONTRERAS, 2004), enfim, um conjunto de saberes (TARDIF, 2002).

À guisa de conclusão: perspectivas para uma pedagogia do estágio supervisionado

No estudo apresentado, realizou-se uma mediação entre o meio escolar e o meio acadêmico, com descobertas promissoras no que diz respeito à reflexividade crítica da própria prática, levando o estudante a objetivá-la, partilhá-la, questioná-la e aperfeiçoá-la. Nesta pesquisa, os participantes foram envolvidos numa perspectiva reflexiva de investigação de sua prática, o que lhes permitiu compreender que esta envolve tanto a transmissão cultural como também a reflexão sobre sua própria prática, isto

é, o estudante-professor (estagiário) passou a perceber que ensinar é mais que transmitir ou passar um conteúdo, é também refletir sobre a própria prática.

Se o saber do professor é de natureza social, a reflexividade crítica contribuiu para que o estudante, em seus exercícios de reflexão, não ficasse restrito apenas à sua individualidade. A docência e o exercício da profissionalidade docente se constituíram como a base da identidade do ser professor, tendo a escola como um dos lugares-chave dessa formação e a prática de ensino – estágio supervisionado como um espaço de mediação, capaz de proporcionar vínculos com esta realidade (SOUZA NETO et al., 2012).

Esta reflexão apontou para a perspectiva de se dar uma nova orientação para a dinâmica do estágio supervisionado, prática profissional e prática de ensino, como um espaço de formação e construção de identidade.

130

Os elementos para a constituição de uma pedagogia do estágio supervisionado, pedagogia da formação, vêm sendo construído quando se fala da necessidade de “ensinar tudo a todos” na “Didática Magna” (1621-1657) de Jan Amos Komenský (1592-1670); da premência de se observar boas escolas e trabalhar com bons professores, como frisou Jean-Batista de La Salle (COUSINET, 1974); da ênfase de “uma teoria para a prática” (BOURDIEU, 1989); da valorização do “conhecimento de base” do qual o professor deve ser portador (SCHUMANN, 1987); da necessidade de se “produzir a vida de professor” (NÓVOA, 1999), momento em que se valoriza o saber da experiência; da proposta de uma “epistemologia da prática profissional” (SCHON, 1987; TARDIF, 2002), envolvendo tanto professores como estudantes; bem como da constatação de que os professores possuem um corpo de saberes e de que este é de natureza social (TARDIF, 2002).

No cenário brasileiro, algumas experiências no campo do estágio supervisionado vêm sendo efetuadas como: “Parceria Intergeracional entre estudantes do curso de pedagogia e professores da rede pública” (SARTI, 2009); “Programa de Residência Pedagógica” da Universidade Federal de São Paulo (GIGLIO, 2010), estabelecendo um trabalho de parceria entre escola e universidade, no âmbito do estágio supervisionado; Programa “Educador” na Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto, propondo a incorporação de um “técnico” que deve ter como formação mínima o ensino superior, com licenciatura, para fazer a mediação entre a universidade e a escola (CORREA, 2010).

Com relação à Educação Física, há, entre outras, as propostas de se trabalhar na dimensão das “relações interpessoais”, durante os estágios (KRUG, 2010a; KRUG, 2010b); de “formação dos professores-colaboradores” para receber os estagiários (SOUZA NETO; BENITES, 2008).

Uma proposta que nos chama a atenção foi apresentada por Borges (2008), colocando sua ênfase no “modelo profissional de formação”, no qual se encontram diferentes elementos que poderão compor uma pedagogia do estágio supervisionado.

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomado como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.

(*Continua*)

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da Formação
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o <i>locus</i> central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio), envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
	Se apoia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.

Fonte: Borges (2008)

Há outras propostas, mas esta nos chama a atenção por conceber a escola como um espaço de formação e de construção da identidade de professor. Ela dá ao estágio supervisionado um lugar mais significativo no campo da formação, produção de conhecimento e profissão docente, emergindo desse contexto tanto uma teoria da prática como uma teoria da relação social.

Neste momento, no estado de São Paulo, a partir de diferentes experiências, se está pensando em colocar em prática o projeto da “residência educacional”, visando valorizar a escola, o professor e o estagiário na proposta de uma política pública.

Há também o novo PNE (Plano Nacional de Educação), com metas e estratégias para o decênio de 2011-2020, as quais contemplam, entre outros aspectos, a ampliação da oferta de estágio na formação de nível superior; a valorização do estágio nos cursos de licenciatura, visando estabelecer conexão entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica pública; a ampliação de programas de iniciação à docência a estudantes de licenciatura, buscando incentivar a atuação na rede pública de educação básica (BRASIL, 2011).

Acredita-se que tanto o PNE como a “residência educacional” poderão dar uma boa contribuição para a valorização da docência como profissão. No entanto, sem uma política pública mais ampla que apoie também o professor iniciante e apresente uma carreira docente mais consistente, os esforços não sairão do discurso ou do papel. Nem as boas iniciativas, nem as boas experiências deixarão de existir, mas, para sua concretização, elas requerem que o ato político se transforme em ato pedagógico concreto.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas dem educação**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 15, out-dez, p. 579-594, 2007.

BARBOSA-RINALDI, I. Formação inicial em educação física: uma nova epistemologia de prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 03, p.185-207, set-dez., 2008.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. A passagem de estudante para professor: concepções, dificuldades e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA E SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 7., 13., 2011, Rio Claro. **Anais do VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio Paulista de Educação Física**, Rio Claro: UNESP - Revista Motriz – Suplemento Especial, 2011, p.s333-s333.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: Traversini, C. (Org.) [et al.] **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 147-174.

BRACHT, V., CRISÓRIO, R. (Org.) **A educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. São Paulo, Autores Associados, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989

BOURDONCLE, R.; LESSARD, C. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? **Revue Française de pédagogie**, Paris, 142, 131-181, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 1190**, de 4 de abril de 1939.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial Da União*, Brasília, 2002a

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial Da União*, Brasília, 2002b

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788** de 25 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 9** de 8 de maio de 2001. **Documenta**, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 27** de 2 de outubro de 2001b. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20027-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 28** de 2 de outubro de 2001c. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>. Acesso em 23 de out. de 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107> Acesso em 06 fev. 2012.

CHARLOT, B **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002

CORREA, B. C. Experiências de estágio em um curso de pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. In: ARAUJO, E. S.; PACIFICIO, S. M. R. (Org.). **Docência e gestão**: a aprendizagem em situação de estágio. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010, p. 37-53.

136

COUSINET, R. **A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem**. São Paulo: EDUSP/Nacional, 1974.

ESTEVES, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: Antonio Nóvoa (Org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, M., HYPÓLITO, A.; VIEIRA, J. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 45-56, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A. et. al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, MEC, 2011.

GIGLIO, C. M. B. Residência Pedagógica como Diálogo Permanente entre a Formação Inicial e Continuada de Professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. [et al.] (org.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 375-394.

FUZZI, F. T. **Formação de professores de educação física e avaliação**: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

KRUG, H. N. As relações interpessoais estabelecidas na escola durante as realizações do estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, n. 148, p.1-8, sep 2010a.

KRUG, H. N. O planejamento, o desempenho e as contribuições deixadas aos escolares no estágio curricular supervisionado na percepção dos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, n. 148, p.1-9, sep. 2010b.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, jan/abr, p.2-22, 2009.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física.** 2005. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p.34-42, 1997.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em educação física:** contexto de desenvolvimento curricular. Montes Claros: Editora, 2002.

NOVÓIA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n, 1, p. 11-20, 1999.

138

NOVÓIA, A. Formação de professores e profissão docente. In Novóia, A. (Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

PAPI, S. O. G. **Professores:** formação e profissionalização. Araquara: Junqueira e Marin, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G.. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Docência em Formação: Série Saberes Pedagógicos).

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.133-152, ago., 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n., 40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**: toward a new design for teaching and learning in the professions. 1ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundation and new reform. Harvard: **Education and Review**, Boulder, 57, p.1-22, 1987.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, agosto, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 6 de out. de 2008.

SMYTH, J. Teacher's Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, New York, n. 29, v. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R.T.; BORGES, C. Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante : le cas de l'UNESP de Rio Claro. In : CARLIER, G.; BORGES, C.; CLERX, M; DELENS, C. **Identité professionnelle em education physique** : parcours des stagiaires et enseignants novices. Louvain-la-Nueve : Press universitaires louvain, 2012, p. 81-98.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. Du métier d élève à l habitus professionnel de l enseignant: les défis du stage encadré.

In : RENCONTRES INTERNACIONALES DU RESEAU DE RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION, 11., 2009, Nantes. **Réseau international de Recherche en Education et Formation, Nantes**, Université de Nantes, 2009, p.1-14.

SOUZA NETO. S.; BENITES, L. C. **Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: A Educação Física em questão**. Projeto de extensão - PROEX. Unesp. Rio Claro, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n.73, p. 209-244, 2000a.

TARDIF, M. A ambigüidade dos saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. **Revista Vertentes**, São João del-Rei, n. 15, jan.-jun., p.7-21, 2000b.

ZEICHNER, K. A. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira e Educação**, Campinas, 9, p. 76-87, set/out/nov/dez., 1998.



PARTE II

DESAFIOS DOS ESTÁGIOS
NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada



Prof. Dr. Alberto Albuquerque^{1,2}

Prof. João Lira¹

Prof. Dr. Rui Resende^{1,2}

143

Introdução

Este estudo resulta de uma pesquisa que procurou compreender como os estudantes estagiários (EE) avaliam o seu percurso formativo na formação inicial, concretamente no seu ano de Prática de Ensino Supervisionada (PES) e a avaliação a que foram sujeitos.

Na opinião de Sarmento (2011), a primeira atividade profissional do candidato a

¹ Instituto Superior da Maia – ISMAI.

² Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano – CIDESD.

professor deve constituir um momento que será, como uma rampa, de lançamento no mundo profissional. Ao mesmo tempo, deve também, assumir-se como uma etapa de transição entre a universidade e a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido.

O caminho para uma melhor rentabilização pedagógica da Educação Física na escola está aberto. No entanto, isso depende de muitos factores, requer tempo, planificação, recursos humanos e equipamentos e mudanças de comportamento. São muitas as dificuldades e questões que se colocam a este desiderato, quer sejam analisadas do ponto de vista económico e social, quer do ponto de vista técnico, cultural e, principalmente, epistemológico.

A auscultação da opinião dos EE nas várias dimensões que caracterizam a PES parece-nos ser importante, pela análise do contacto com o contexto de trabalho como forma de melhoria do desempenho docente, indo ao encontro de uma das directrizes de Bolonha que tem como premissa a relação: qualidade académica/empregabilidade duradoura (SILVA, 2011).

Através da análise e interpretação das representações de professores de Educação Física sobre o seu ano de PES, pretende-se retirar ilações do ponto de vista educacional e formativo, no sentido de potenciar a PES, caracterizada por vários autores, como “confronto real com a docência” (ALBUQUERQUE; GRAÇA; JANUÁRIO, 2005; CAIRES, 2003; CUNHA, 2008). Este anseio vai ao encontro da das preocupações da comunidade científica, a qual reconhece o papel central dos estudantes, os quais devem ser encarados como parceiros activos e uma das forças motrizes responsáveis pela mudança no campo da educação, assumindo-se como objecto de estudo.

Segundo Pacheco (2001, p. 120), “os pensamentos dos professores e suas preocupações influenciam, de modo decisivo, nas suas decisões interactivas”. O mesmo autor salienta existir uma interdependência entre o pensamento/acção no decurso das actividades didácticas. Nesse sentido, tudo o que o professor pensa e valoriza, tudo aquilo que o preocupa e motiva vai ter reflexos na sua actuação (SILVA, 2011).

O professor cooperante surge referenciado na literatura especializada, como um dos principais intervenientes no processo formativo. Assumem o acompanhamento da prática pedagógica, orientando-a e refletindo-a, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor uma prática docente de qualidade, num contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável, eficaz e competente (ALBUQUERQUE et al., 2005).

Uma vez que o Orientador e o EE se tornam parceiros e coparticipantes de um mesmo processo, a ação docente e a metodologia usada precisam ser redefinidas no sentido de ir ao encontro de uma ação educativa cada vez mais eficiente (COSTA; NASCIMENTO, 2009).

Programa da unidade curricular “prática de ensino supervisionada” do Instituto Superior da Maia

O Instituto Superior da Maia (ISMAI), instituição frequentada pelos participantes deste estudo, possui um programa curricular e pedagógico para a PES onde refere todos os pressupostos desta Unidade Curricular (UC).

Aqui, o objetivo central da formação é o desenvolvimento de competências profissionais e a performatividade aliadas a um ensino de qualidade para levar os EE a assumirem progressivamente responsabilidades formais nas turmas que lecionam, ou colecionam, para que a sua preparação profissional seja mais segura e consolidada, ou seja, de excelência.

Assim, no sentido de operacionalizar este programa, consideram-se as quatro áreas de desempenho:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

Área 2 – Participação na Escola.

Área 3 – Relações com a Comunidade.

Área 4 – Desenvolvimento Profissional.

Estas quatro áreas em conjunto pretendem desenvolver o EE de modo a que este seja autónomo e capaz de realizar de forma independente as diversas tarefas que são exigidas a um professor de Educação Física durante o exercício da sua profissão (ISMAI, 2009).

O estagiário

Os EE são um fator essencial do processo de envolvimento nos programas de formação e de investigação subjacentes à ação de aprender. O seu desenvolvimento, no sentido de otimizar as suas capacidades e adquirir competências básicas e específicas transferíveis para a sua vida profissional é uma das principais metas a atingir. Estas duas vertentes, a formação e a investigação, terão, no entanto, de ser implicadas na aprendizagem e na docência. O EE terá, no entanto, de realizar estes processos

de transformação de um modo autônomo, responsável e competente, tornando-se um verdadeiro profissional da aprendizagem e interventor na sua própria formação. A construção social deste conhecimento exige um trabalho de equipa assumido e realizado sem ambiguidades.

O ângulo pelo qual os EE vêem e abordam a sua aprendizagem e o modo como os professores vêem e realizam o seu ensino parece-nos fornecer uma explanação segura acerca do porquê desta fase surgir como fundamental na formação do futuro professor.

Segundo Fernandes (2003) a avaliação final e a ansiedade que isso acarreta, torna-se responsável por momentos de desconforto e mal-estar que os EE vivenciam.

O orientador

147

Aos docentes estão a exigir-se novos papéis nos processos de ensino e de aprendizagem. Esses papéis passam sobretudo, por um maior envolvimento na função docente, o que, já acontece na função de investigação. As duas funções terão de ser assumidas com igual importância e dignidade na missão da orientação tutorial. No entanto, muitos orientadores não sentem que os seus métodos de ensino influenciam a motivação dos EE e o seu consequente desempenho. A percepção dos EE sobre esta problemática é bastante diferente.

As exigências da carreira docente têm vindo a ser cada vez maiores, levando a um incremento das necessidades, não só da formação inicial, mas também da formação contínua, no sentido da otimização das competências pedagógicas, científicas e comunicacionais para guiar e

ajudar os EE nos seus primeiros passos na profissão (ALBUQUERQUE et al., 2005).

Os orientadores, envolvidos pela perspectiva construtivista, são formadores profissionais do EE, devendo, portanto, ser justos, inspiradores de confiança, honestos, compreensivos, exigentes, disponíveis, competentes e amigos assumindo as responsabilidades de conduzir e induzir ao exame reflexivo dos atos pedagógicos e das relações estabelecidas. A sua função é caracterizada por combinar as funções de avaliação (manter a distância) e apoio (proximidade) (ALBUQUERQUE et al., 2005).

O orientador é um profissional que tem de responder a uma multiplicidade de tarefas. Deve possuir um perfil multifacetado, conhecedor profundo da profissão, tanto nos aspetos didáticos, técnicos, pedagógicos e identitários. Além destes atributos o orientador tem de ser um formador (ALBUQUERQUE, 2003).

No entendimento de Rodrigues e Ferreira (1997) os EE referem que, tanto o orientador como o supervisor de estágio revelam disponibilidade apesar de mencionarem necessitar de um acompanhamento mais específico. Relativamente à avaliação, os EE valorizam em geral o processo de avaliação da PES, mas criticam-na alegando desajustamentos desse processo.

A transmissão dos conhecimentos e o desenvolvimento da compreensão da matéria de ensino é, na perspectiva da orientação académica (FEIMAN-NEMSER, 1990), o ponto fulcral da formação de professores, portanto é necessário fazer os orientadores entenderem que devem agir mais como formadores do que como professores.

Na fundamentação de Durand (2002), citado por Albuquerque (2003) o orientador tem que fundamentalmente:

i) abandonar as posições prescritivas; ii) ser capaz de se descentralizar; iii) tomar consciência da diversidade das práticas; iv) refletir sobre o que é o acompanhamento e a orientação; v) possuir competência de análise das práticas; vi) ser organizador da atividade dos estagiários, vii) conhecer a matriz das técnicas de direção dos seminários semanais, de observação de aulas, entre outras.

O supervisor

Segundo LeBlanc (1996) citado por Rodrigues e Ferreira (1997) os EE gostariam que: i) a sua avaliação fosse específica, detalhada e realista acerca da sua prática de ensino; ii) o supervisor referisse *feedback* construtivo tendo como base a compreensão da pedagogia e do contexto atual das escolas e dos alunos.

Relativamente aos orientadores e aos supervisores universitários destacam-se diferenças em termos de concepções e práticas de orientação. Enquanto os segundos se regem por uma lógica avaliativa do processo formativo, os primeiros tendem a valorizar uma perspectiva colaborativa no exercício da supervisão. No entanto, a avaliação revela-se o fator mais condicionante do processo de aprender e de ensinar.

A escola

A Escola onde os EE realizam a PES também é uma das suas preocupações, não só por causa das instalações,

mas também a direção da escola, os professores (de Educação Física e outras disciplinas), os funcionários, os alunos, os pais e o meio onde está inserida.

Sendo a escola, um espaço de vivência onde os alunos podem discutir os valores éticos, não numa visão tradicional, mas sim de uma forma onde realmente todos possam ter o privilégio de entender os significados dos valores éticos e morais que constituem toda e ação de cidadania, encontra-se nela a figura do professor. E para que o aluno entenda o que é conviver com democracia e ética, esta figura passa a ser um espelho, um modelo a ser seguido pelo aluno. Desta forma, o professor coloca-se numa posição de destaque dentro da turma e pode passar a ser alvo de críticas e também de reflexões sobre suas atitudes e seus conceitos.

150

A preocupação dos EE no que diz respeito à escola foca-se nas condições materiais, tendo uma influência positiva quando as condições são boas para exercer a sua função, ou negativa quando o contrário se verifica. Os EE encontraram uma atitude positiva dos professores do grupo de Educação Física, contando com a sua cooperação nas atividades que promoveram. Relativamente à Direção da Escola, dada a conjuntura atual, onde as escolas cada vez mais são afetadas pela falta de recursos, seja de ordem financeira, humana e material, entende-se a “ginástica” a que os professores são sujeitos na planificação e organização dos seus currículos.

Este estudo pretende conhecer e analisar as representações dos Professores de Educação Física sobre a PES. Assim assumimos como questões de investigação:

1. Os Professores de Educação Física reconhecem a importância da PES na sua formação?

- De que forma os vários atores intervenientes na PES influenciam o EE?

Deste objectivo geral decorreram os seguintes objectivos específicos:

- Contextualizar e analisar as diversas actividades realizadas no decorrer do ano de PES;
- Compreender a importância e a influência que cada um dos elementos que interage com os EE exerce sobre si;
- Verificar se os EE reconhecem a importância do estágio na sua formação.

Este estudo tem como base a análise da opinião dos Professores de Educação Física sobre o seu ano de PES. A seleção dos participantes teve em linha de conta o facto de terem terminado estágio em 2009/2010 no ISMAI.

No Quadro 1 apresentamos o perfil que caracteriza os participantes do estudo, do sexo masculino.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes, do sexo masculino.

Participantes	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	EM6
Idade	23	23	23	26	37	25
Atleta/ Treinador	Atleta de Futebol	Atleta de Voleibol e Hóquei em Patins	Atleta de Futebol	Treinador de Futsal	Treinador de Futsal	Treinador de Futebol
Act. Prof. Estágio	Treinador Futebol de 7	-	-	Treinador de Futebol	Treinador de Futsal	Treinador de Futebol
Act. Prof. Atual	Desempregado	Prof. Dança e Prof. Ginásio	Treinador de Futebol	Prof. Natação e Prof. Colégio Pré-Escolar	Prof. AEC e empregado químico	Treinador de Futebol

No Quadro 2 apresentamos o perfil que caracteriza os participantes do estudo, do sexo feminino.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes, do sexo feminino.

Participantes	EF1	EF2	EF3	EF4	EF5	EF6
Idade	25	23	23	27	24	24
Atleta/ Treinador	Dança	Atleta de ténis de mesa	Atleta de Natação	Atleta de Futsal	Atleta e Treinadora de Voleibol	Treinadora de Ginástica Acrobática
Act. Prof. Estágio	Treinadora Futebol de 7	-	-	Trabalhava numa empresa de transportes	Treinadora de Voleibol	Treinadora de Ginástica Acrobática
Act. Prof. Atual	Professora de Dança	-	Prof. AEC e treinadora de basquetebol	Professora em vários ginásios	Professora num ginásio	Diretora técnica de um Ginásio

Como podemos observar através do quadro 1, a média de idades dos participantes é de 26 anos, sendo que todos foram atletas e/ou treinadores de alguma modalidade. No que diz respeito à atividade profissional, quatro dos participantes possuía uma ocupação durante a realização da PES e cinco possuem uma atividade profissional depois da PES, sendo que esta está relacionada com a sua formação. No que diz respeito às escolas onde realizaram a PES, duas são escolas básicas e quatro são secundárias. Estão todas localizadas no Norte do País.

No que concerne ao quadro 2, relativamente aos professores do sexo feminino, constatámos que a média de idades se situa nos 24 anos, sendo que todas foram atletas e/ou treinadoras de alguma modalidade. Quanto à atividade profissional, metade dos participantes possuía uma ocupação durante a realização da PES e cinco possuem uma actividade profissional depois da PES, sendo que esta

está relacionada com a sua formação. No que diz respeito às escolas onde realizaram a PES, duas são escolas básicas, três secundárias e uma é básica e secundária. Estão distribuídas pelo Norte do País excepto uma que está situada nos Açores.

Para a recolha dos dados utilizamos uma entrevista semiestruturada. Esta escolha baseia-se no facto de este tipo de entrevista permitir que o entrevistado desenvolva o tema com profundidade, referindo os aspetos que julga serem mais importantes, garantindo, contudo, que todos os pontos fundamentais da investigação sejam mencionados. Para a elaboração do guião de entrevista começamos por definir os objetivos tendo em conta o estado da arte assim como o problema em estudo. Posteriormente, definimos as questões a realizar para cumprir esses objetivos. Seleccionamos os participantes, e definimos o contexto mais apropriado para a realização da entrevista.

Criamos um guião de entrevista que continha as questões, a justificação e os objetivos específicos para a realização das mesmas. Este guião foi objeto de um teste piloto com um EE que reunia as condições impostas na seleção dos participantes. Após este teste foram introduzidas as alterações percebidas como necessárias e assim foi considerado como definitivo.

A entrevista foi dividida em três partes: a primeira referente à identificação do participante, a segunda ao seu passado desportivo e profissional e a terceira à sua representação sobre o seu ano de PES.

Iniciámos a realização das entrevistas em Fevereiro de 2011, tendo em conta a disponibilidade dos participantes. Todo o diálogo foi gravado em formato áudio, sem tempo de duração pré-determinado, após autorização expressa

dos participantes. Posteriormente transcrevemos integralmente os dados para computador e realizamos a sua codificação nas diversas componentes e categorias através da utilização do programa *NVIVO 8.0*.

A recolha dos dados baseou-se nos procedimentos metodológicos de natureza qualitativa. Procuramos focar as várias atividades realizadas pelos EE, os vários elementos que influenciam a PES, desde a formação inicial, até à classificação obtida e consequências da mesma.

Os participantes foram contactados directamente. Foi-lhes solicitada a participação neste estudo e transmitidos os objetivos e metodologia do mesmo.

As entrevistas foram realizadas segundo a disponibilidade dos participantes e no local e horário de maior conveniência. A duração média das entrevistas foi de 35 minutos.

Após a gravação, as entrevistas foram transcritas na íntegra para o programa *Word* da *Microsoft*, em letra Arial 12, com um espaçamento de 1.5, num total de 90 páginas e depois importadas para o programa *NVIVO 8.0*. De modo a criarmos a listagem de categorias, examinamos de forma detalhada cada entrevista, sendo que, as categorias são questões ou grupos de questões que comportem assuntos similares. Realizamos a codificação dos dados no *NVIVO 8.0*, seleccionando a unidade de significado associada a cada categoria e criando as componentes através do agrupamento de categorias com o mesmo significado. Posteriormente foram verificados e analisados os resultados oriundos das respostas dos participantes.

O quadro 3 especifica os domínios do estudo e as suas componentes.

Quadro 3 - Domínios do estudo e respetivas componentes.

Anterior ao Estágio	Estágio	Posterior ao Estágio
C1 – Formação Inicial	C4 - Escola	C7 – Avaliação
C2 – Processo de Candidatura ao Estágio	C5 - Supervisor	C8 – Confirmação das expectativas
C3 – Expectativas Iniciais	C6 - Núcleo de Estágio	C9 – Influência da Atividade Profissional
		C10 – Importância do Estágio

Domínio I

Este domínio inclui todas as atividades que são realizadas antes da PES e encontra-se dividido em três componentes: a formação inicial, o processo de candidatura à PES e as expectativas iniciais.

Os inquiridos reconhecem na sua formação inicial a existência de Unidades Curriculares (UC) fundamentais para a sua formação como: prática pedagógica, que referem ser o mais próximo da realidade das aulas e mencionam existir UC dispensáveis, por não terem aplicação na prática como: a Introdução à Educação Física e as Correntes Contemporâneas da Educação.

Albuquerque et al. (2005) referem que a prática, ao ser problematizada, desencadeia a ação reflexiva, procurando soluções lógicas para os problemas que a própria prática levanta. Ou seja, o ano de PES, para os professores, é um ano onde eles contactam essencialmente com a realidade, debatem-se com os mais diferentes problemas intrínsecos e extrínsecos à escola. Ao constatar isso, os EE elevam-se perante essa problemática, teoria *vs* prática. Reclamam uma UC de Primeiros Socorros para saberem

atuar na aula quando necessário e a adequação das UC teóricas à realidade da prática.

Dadas as características da UC, a prática, neste caso, é dominante, e isso faz realçar as possíveis debilidades no currículo da sua formação inicial. Relativamente às sugestões propõem estágios todos os anos, pois gostariam de ter maior contacto com a realidade da escola. Por fim, é de extrema importância revelar que apenas dois entrevistados do sexo feminino, apresentam preocupações no ensino da actividade física no ensino pré-escolar e no 1º ciclo. Dada a integração dos professores de educação física no currículo do pré-escolar e no 1º ciclo, para estes inquiridos torna-se evidente a lacuna existente na sua formação inicial.

Acho que as aulas de Prática Pedagógica são muito importantes. No estágio só lidamos com o básico e secundário mas agora com a pré e primaria sinto que devia ter dado na faculdade mais carga horária de Prática Pedagógica e para crianças (EF1). Mas, é como eu tinha dito no início – nós dávamos aulas uns aos outros; as dificuldades não iam surgindo, enquanto no estágio, não, as coisas estavam “lá”. Do ponto de vista prático, convivendo com as dificuldades motoras, sociais e económicas dos miúdos são totalmente diferentes, bem como a variação dos anos (EM1).

Num estudo de caso realizado por Aranha (2011) sobre os motivos que levam os EE a escolher ou rejeitar algumas escolas para realizar a PES, concluiu-se que a escolha da escola se baseia na proximidade com a residência, com a necessidade de manterem um grupo coeso para constituir o núcleo, com a qualidade da escola (isto é, se ela é conhecida por ter boas instalações e material, bons

professores, entre outras). Estes critérios foram considerados, quando preencheram a listagem das escolas disponíveis para a PES, pois são considerados importantes para a realização de uma boa PES. Os EE combinam a ordem das escolas previamente de modo a tentarem ficar juntos, apesar de muitas vezes não conseguirem. Este facto demonstra a importância que o núcleo de PES tem para os EE e revela que o planeamento do ano de PES começa bem antes do seu início. Os EE revelaram que no 1º ano do curso começaram a definir estratégias para fazerem grupos no ano de PES. Do ponto de vista do planeamento e organização, indica-nos como os EE consideram que um grupo forte e organizado é importante para o sucesso do ano de PES, que eles identificam como o mais importante do curso (FERNANDES, 2003).

Por uma questão de proximidade e, até ao contrário o pessoal geralmente fugia sempre ao orientador, mas foi mais por uma questão de proximidade casa- escola (EM1).

Segundo Randall (1992) citado por Rodrigues e Ferreira (1997) o processo de socialização é um problema para a PES. Os EE apresentam elevados graus de ansiedade devido à antecipação de problemas, que é aumentada em função dos efeitos de choque da realidade (LORTIE, 1975), pela interação com o meio escolar.

O Orientador é um elemento central da PES, pois será com ele que os EE passarão mais tempo, que os guiará, auxiliará e que fará a sua avaliação (Albuquerque et al., 2005). Deste modo os EE informam-se com os colegas dos anos anteriores de como é a sua personalidade e a sua forma de trabalhar. Hynes-dusel (1999) identifica o orientador

como a figura central no processo de PES e denomina-o “*the most significant person*”, uma vez que os EE passam mais tempo com o orientador do que com qualquer outro formador. Os EE revelam-nos a importância que atribuem ao trabalho que idealizam desenvolver e a preponderância do orientador no seu desenvolvimento e na construção da sua personalidade e identidade enquanto professor. Platz (1994) considera o orientador como o maior responsável individual pela qualidade das experiências que os EE recebem. Quanto ao supervisor, os EE não mostram qualquer tipo de expectativa, aliás surpreendentemente revelam uma desvalorização pelo seu papel e da sua importância.

158

Relativamente à orientadora por acaso até era esposa de um antigo professor meu, é da minha cidade. Mas eu não a conhecia e não tinha ouvido falar muita coisa antes de começar o estágio. A partir daí disseram que ela era extremamente exigente, puxava muito por nós e é um bocado verdade. Mas o que eu gostaria que acontecesse era precisamente isso, alguém que pudesse de facto contribuir para o meu desenvolvimento... (EM3).

Esperava muito do orientador, informei-me antes de a conhecer, sabíamos que podíamos contar com ela para tudo mas que era melhor não a contrariar (EF6).

Domínio II

O segundo domínio inclui todas as atividades realizadas pelos EE e a influência dos vários elementos que estão presentes na PES. Assim, surgem três componentes, a Escola, o Supervisor e o Núcleo de Estágio.

A primeira ida à escola é referida como um momento de ansiedade. Importante também salientar a relevância dada pelos entrevistados ao papel do orientador neste primeiro dia. Francisco (2001) refere que o ano de PES é, para o EE, difícil e com elevado grau de ansiedade. O EE absorve o *stress* associado ao “choque com a realidade” (LORTIE, 1975), devido aos efeitos que a expectativa da avaliação do orientador lhes provoca e pelo esforço que pensa ter de fazer para corresponder às expectativas e exigências a que vai estar sujeito durante todo o processo de PES.

Senti-me um bocadinho nervoso à chegada, tinha o sentimento de que queria começar rapidamente mas com a relação com o orientador, todo aquele movimento foi dissipado e foi uma alegria. Era a minha expectativa, era aquilo que eu pensava, tinha noção de quais os objetivos traçados, sabia o que tinha de fazer à chegada à escola. Agora, tudo foi facilitado com a orientadora (EM2).

A primeira vez que cheguei à escola senti-me bem mas claro que tens um nervoso miudinho mas eu ia preparada, como hei-de dizer, eu fiz um projecto na minha cabeça sobre como seria o estágio e como bateu certo, mais coisa menos coisa, eu respirei fundo e senti-me mais à vontade (EF2).

A preocupação dos EE no que diz respeito à escola, foca-se nas condições materiais, possuindo uma influência positiva quando as condições são boas para exercer a sua função, ou negativa quando o contrário se verifica. Os EE encontraram uma atitude positiva nos professores de Educação Física, contando com a sua cooperação nas atividades que promoveram. Relativamente à Direção da Escola, existe uma referência clara ao acompanhamento e disponibilização de meios para as atividades dos estagiários.

Com o grupo de Educação Física éramos todos iguais, por acaso também tinha esse drama de chegar lá e dizerem que nós íamos ser tratados abaixo do nível que era proposto, mas pelo contrário, isso com o grupo de educação física, foi perfeito (EM2). A direção da escola foi ainda melhor, eles eram fantásticos mesmo (EM3).

Fica marcado desde logo o elo de ligação entre o EE e o orientador. O orientador serve como meio de ligação ao novo mundo, a escola e toda a comunidade escolar é apresentada pelo orientador, fá-los sentir seguros e protegidos.

Fantástica, era uma relação que teve o seu princípio no início, teve o meio que foi durante o estágio mas não tem fim porque nós continuamos a ter jantares, continuo a ir lá sempre que eles precisam e é uma relação que se baseia na amizade. Deixava ter iniciativa, tinha liberdade de planeamento sempre com metodologia. Inicialmente nós mostrávamos os planos de aula, depois começamos a fazer e ele no decorrer da aula verificava o que poderia estar mal. Nunca interrompia, só no fim é que discutíamos (EM2).

Chegamos a ir a casa dele para os trabalhos, deixava-nos ter iniciativa e planear as coisas. Nós dávamos o plano, ele deixava-nos dar a aula, não interferia e no fim o que ele dava a sua opinião. Houve uma aula, não foi minha, que foi um descalabro e ele esperou até interferir para ver se nós somos capazes de lidar com as situações (EF4).

No que diz respeito à integração na Escola onde realizaram a PES, os entrevistados abordam o assunto de forma cautelosa. Eles realçam o facto de a integração ser um processo gradual, que se constrói com o tempo. Este aspecto mostra-nos o quão focados os participantes estavam no

momento, não mostrando precipitação de atitudes. Não pode deixar de ser mencionada a intervenção de um dos entrevistados ao revelar que entende o progresso como melhoria de atuação prática e profissional. Neste contexto, a PES constitui um momento decisivo no processo de formação dos professores, em termos didáticos e relacionais, bem como na articulação entre o pensamento e a ação (RUAS, 2001). Deste modo, esta atividade corresponde a um momento fundamental na formação profissional dos EE, levando-os a tomar decisões, por vezes difíceis, e a adquirirem mecanismos precisos de ajustamento para o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Se calhar no início temos uma grande vontade de tentar aplicar mil e uma coisas para depois não ter vontade de aplicar. E até ver que não existe necessidade, se calhar, de aplicar assim tanta coisa. Repare que cada vez que ia avançando os meus processos iam sendo cada vez mais simples (EM3).

No estudo realizado por Rodrigues e Ferreira (1997) com o objetivo de caracterizar as preocupações, valores e expectativas a dezanove EE concluiu-se que os mesmos, desenvolveram um relacionamento positivo com os outros professores e com os funcionários. Os EE apresentam como preocupação a necessidade de comunicarem com os pais dos alunos no sentido de melhor os conhecerem. O relacionamento com os alunos é mais uma das preocupações do EE, valorizando as relações positivas (RODRIGUES; FERREIRA, 1997).

A escola e a sua realidade também provocam nos EE um choque, pelo facto da formação inicial de professores

não lidar com as questões do meio da comunidade educativa local, regional e nacional. Brauner e Miller (1999) através de entrevista a um professor analisaram o distanciamento entre a formação académica e a realidade profissional enfrentada, constatou que os professores de Educação Física sentem um choque com a realidade e que a sua formação académica\ “não os preparou para a escola”.

Os professores de Educação Física são um grupo pres-tável e de fácil integração. Foram referidos como professores que ajudavam e compreendiam os EE, existindo uma diferença notória entres estes e os professores das outras disciplinas. Essa diferença de tratamento é perfeitamente natural neste contexto, dado que todos os participantes neste estudo referem que poucas vezes se cruzavam com os outros professores. O que acontece nas escolas, é que os professores de Educação Física trabalham num espaço que não é frequentado pelos outros professores. Por aí se percebe esta diferença de relacionamento estabelecido.

162

Do ponto de vista da escola, houve uma dificuldade de adaptação de parte a parte. Senti tratamento diferenciado por certos professores. Éramos olhados como alunos (EM1).

Notam-se diferenças entre os professores de educação física e os restantes professores em várias medidas, na forma de comunicar, de estar, de ser, de tudo. Somos bastantes diferentes e somos vistos também de forma diferente (EF6).

Notam-se diferenças entre os professores de educação física e os restantes professores em várias medidas, na forma de comunicar, de estar, de ser, de tudo. Somos bastantes diferentes e somos vistos também de forma diferente (EF6).

Os funcionários são um grupo acessível e prestável, que facilitam o trabalho dos EE, pois ajudam com a montagem e tratamento do material e são referidos como elementos que auxiliam sempre que podem.

Os funcionários não, tivemos sempre boa relação com eles (EM1).

Já conhecia os funcionários, muitos professores e por isso foi fantástico (EF5).

No que concerne aos Pais e alunos, há a salientar o facto dos participantes revelaram que o contacto que tiveram com os Pais dos alunos era meramente ocasional, isto é, quando necessitavam contactar com os Pais faziam-no através do orientador ou pelo diretor de turma. Contacto visual apenas o tinham nas reuniões de avaliação e só com os representantes dos Pais.

163

Tudo era tratado através da diretora de turma, nunca tivemos uma situação em que os pais tivessem de falar connosco. Naquela escola existe uma grande empatia entre alunos, também muito graças à forma como a orientadora lida connosco e com os alunos (EM1).

Quanto ao relacionamento desenvolvido com os alunos, os EE não registaram problemas, antes pelo contrário, demonstraram ter desenvolvido um excelente relacionamento que, digamos é vital para o bom funcionamento do estágio.

Uma vez que o professor e o aluno se tornam parceiros de um mesmo processo, a atividade docente necessita de ser equacionada considerando ambos, de forma a ir ao

encontro de uma ação educativa cada vez mais eficiente (COSTA; NASCIMENTO, 2009).

O orientador é o elemento da escola que possui uma ligação mais próxima com os EE. Evidentemente que o papel que o orientador desempenha na PES influencia fortemente o EE na sua formação profissional e identitária. Neste sentido, Piéron (1996) menciona que vários são os elementos que condicionam o sucesso da PES, realçando a importância das relações que se estabelecem entre o orientador e o EE, estabelecendo uma comparação entre o mestre e o aprendiz, referindo que o primeiro confia todo o seu conhecimento e experiência ao segundo.

Todos os participantes deste estudo criaram uma boa relação com o seu orientador, referindo-o como alguém presente e que permitia que os EE colocassem em prática as suas ideias. Neste sentido, Weinstein (1990), valoriza as reflexões conjuntas entre orientador e os EE e as sugestões daí decorrentes como estratégias para conseguir tal intento.

Excelente, deixava ter iniciativa, liberdade de planeamento e organização das aulas quanto baste. Eu era orientado, dentro daquele âmbito tinha liberdade. As aulas eram discutidas (EM4).

A relação foi boa, foi positiva. Era uma relação aberta o que era para dizer dizia-me e quando eu precisava de ajuda pedia. Tinha liberdade de planeamento e de dar a aula. A turma ficou ao meu cargo (EF5).

Esta relação influenciou positivamente os EE e muitos deles consideraram a relação perfeita, sendo muito importante a exigência e os conhecimentos do orientador.

A relação com ela foi tão boa que vi o estágio de uma maneira diferente, divertida. De uma forma

que aprendi imenso e acho que consegui transmitir aquilo que queria aos meus alunos (EF3). Eu acho que aprendi uma coisa essencial com o meu orientador que não estava a contar que foi a importância que ele dá à relação entre os colegas. Acho que foi o que mais aprendi com ele, dar valor a essa área que para mim nem sequer estava lá. Sem dúvida a orientação que ele me deu fez com que seguisse um caminho diferente. Foi essencialmente na relação com os outros onde senti a sua influência, a forma como intervir em dadas situações (EM2).

Como a relação com todos os elementos da escola é referida como positiva, os entrevistados referem a sua influência na PES também positiva. Contudo também referem que o orientador é aquele que mais influencia a PES. Dada a sua proximidade com o EE, o orientador contribui para a sua competência pedagógica e tem um papel significativo na formação de outras crenças profissionais e de outras práticas. Consequentemente, os orientadores estão em excelente posição para ajudar os EE a criarem bases firmes para um futuro profissional bem-sucedido (SEGHERS, 2000).

As instalações e o material da escola são também influenciadores da PES pois, este elemento, pode limitar a organização da aula e/ou o planeamento das actividades a desenvolver durante o ano letivos (RODRIGUES; FERREIRA, 1997). Apesar disso, os EE afirmam que possuíam boas condições para realizarem as suas aulas e nunca deixaram de abordar nenhuma modalidade devido à falta de instalações e/ou material.

Na escola as instalações eram boas, o pavilhão não tinha muitos anos, era um pavilhão relativamente novo, tinha um bom material o que dava uma

maior facilidade das aulas correrem bem. O material era bom e era suficiente, por exemplo tinham várias mesas de ténis de mesa, tinham várias bolas de todas as modalidades. Nunca tive falta de material (EM4).

Os entrevistados referem que apesar de o supervisor ser um elemento que os vai avaliar, como o orientador, convivem pouco com ele. Os participantes fizeram questão de referir que não estabeleceram qualquer tipo de relação como supervisor. De acordo com o regulamento da PES, o supervisor de estágio deve assistir no mínimo a quatro aulas de cada estudante estagiário durante cada ano.

No entanto, os participantes neste estudo revelaram desconhecer as funções do supervisor, referindo que para além das aulas em que os avaliou, não sentiram vontade nem necessidade de o procurar. O mesmo resultado foi encontrado no estudo de Fernandes (2003) em que os EE referem uma relação pouco presente com o supervisor, mas revelam algumas discrepâncias entre as suas necessidades, preocupações e o tipo de apoio assegurado pelo supervisor e orientador.

É assim, para mim o maior flop do estágio foi o supervisor, por acaso não sei ao certo quais são as funções do supervisor. Deve ter, mas eu gostava que tivesse sido alguém que tivesse contribuído mais concretamente para o processo de reflexão. Esteve presente nas vezes que tinha de estar presente (EM3). O supervisor vinha lá uma vez por mês, ele é de lá de Vila do Conde, dão-me muito bem com ele mas era o supervisor não criei nenhuma relação com ele, era ele o supervisor e eu era eu, era uma figura do género, ele pode e nós não (EF3).

Tirando as visitas que foi lá, nunca tivemos uma relação. Ia lá, vinha para dentro e dizia que tinha de ir embora, nunca dava feedback. Apenas conhecíamos as expressões dele, porque a orientadora dizia-nos que quando ele fica assim está a correr bem, quando não está assim é porque estás tramado (EM6).

A relação entre os EE depende do seu modo de funcionamento

Os entrevistados revelaram que tiveram desde o primeiro ano de curso a preocupação de desde logo escolher os pares para realizar o estágio. Com isto, podemos perceber o planeamento que os EE desenvolveram. O facto de atempadamente terem preparado o ano de estágio permitiu-lhes obter resultados favoráveis no que concerne ao funcionamento enquanto núcleo de estágio.

167

Pessoas que surpreenderam. Penso que nós os três não nos surpreendemos no terreno, em estratégias ou métodos, mas como pessoas, na criação de um elo de amizade; conseguimos criar ali um bom ambiente (EM1). Como podes imaginar num ano de trabalho, claro que há sempre momentos mais altos e mais baixos e sendo do grupo que escolhi, foi essencialmente por um elemento, o outro, no início deixou-me um bocado mais a desejar, mas olha, por acaso, chegou ao terceiro período e, estava eu e o outro, com que tinha escolhido já a ficar fartos daquilo, e foi ele que se calhar até puxou um bocado por nós, quando já estávamos a ficar totalmente saturados (EM3).

De todas as atividades desenvolvidas, o seminário pedagógico foi um momento de mais *stress* e trabalho para os estagiários. Há que realçar que no momento da escolha do tema para a organização do seminário, alguns dos entrevistados afirmaram ter tido algumas dúvidas. Contudo, e mais uma vez o papel do orientador foi decisivo, dado que foi sempre com ele que obtiveram a decisão em relação ao tema escolhido.

O seminário é obrigatório, depois organizamos um jogos sem fronteiras, organizamos um passeio que chamamos para o ambiente, foi de bicicleta ao longo da cidade da Trofa... A maior dificuldade foi escolher o tema, por um lado eu creio que uma pessoa chega lá um bocado demasiado focado na educação física e não tem bem a noção, eu pelo menos demorei um bocado, a ter a noção de que o tema do seminário não tem de ser uma coisa na nossa área mas tem de ser uma temática que seja pertinente e útil para a escola e nesse sentido escolher o tema foi a principal dificuldade (EM3).

Domínio III

O terceiro domínio inclui as atividades e reflexões que são realizadas depois do estágio: a avaliação dos EE (a sua classificação, comparação com os restantes EE do mesmo núcleo e se alterou a nota final de curso), a confirmação das expectativas iniciais, a influência da atividade profissional na sua prestação durante a PES e a importância que reconhecem no estágio.

A avaliação é algo que preocupava os EE, como encontrado também no estudo de Fernandes (2003) e Rodrigues e Ferreira (1997), visto que pode influenciar a sua nota de

final de curso e que nem todos tinham conhecimento dos critérios concretos pelos quais iam ser avaliados. Como todos os EE sentiram que se esforçaram para obter boas notas na PES, os que obtiveram classificações inferiores mencionavam que estas não corresponderam ao que esperavam. Apesar disso, a maioria, conseguiu subir um valor na sua nota final de curso com a nota de PES.

Tive dezasseis, de certa forma sim, do ponto de vista qualitativo, da aprendizagem, tendo em conta que partíamos do zero, ou seja, de relação pedagógica com a uma turma. Estágio com monografia alterou a média. Dos três fui o que tive melhor nota (EM1).

Tive 18 valores e correspondeu ao que eu achava que merecia mas ao que eu esperava ter não. Falamos na altura o que achamos que merecíamos e eu achei que pelo empenho e trabalho merecia 18 mas pensei que não ia ter (EF4).

O EE, durante esta etapa da sua formação, possui, por vezes, expectativas ambiciosas, pelo que a interferência das variáveis da formação e do contexto assume um papel importante no enquadramento dos EE (PIÉRON, 1996). Desta forma, a criação de expectativas aproximadas da realidade permitiu que os EE referissem que as suas expectativas corresponderam ao que tinham imaginado, sendo muitas vezes superadas. Todos os entrevistados que desenvolveram atividade profissional antes e/ou durante o estágio, reconhecem-na como uma mais-valia para a PES, visto que se tornaram mais responsáveis, organizados e melhoraram a forma de se relacionarem com os outros, principalmente com os alunos. Este resultado deve-se ao facto de na PES convergirem, o confronto entre os saberes “teóricos” da formação inicial com os saberes “práticos” da

experiência profissional (já desenvolvida nestes EE) e com a realidade social de ensino (PIÉRON, 1996).

Eu acho que esperava que fosse u pouco aquilo que foi. Se calhar esperava que a orientadora tivesse sido mais exigente mas não esperava ter tido tanta liberdade nem ter uma turma ao meu encargo. Nunca criei uma ideia relativamente ao supervisor, relativamente à orientadora já a conhecia como professora por isso não idealizei. O que eu esperava do estágio, no fundo correspondeu (EF5).

Não corresponderam às expectativas, depois de começar o estágio fomos vendo que as coisas não eram assim tão más. Em relação ao orientador ela entrou muito exigente mas depois as coisas começaram a desenrolar-se normalmente (EM6).

Começando pelo supervisor, foi uma pessoa que nos ensinou e transmitiu conhecimento e estratégias de ensino estruturais e marcantes. A orientadora foi uma pessoa dez estrelas. As expetativas que tinha de ter um bom ano de experiência e de apreensão de conhecimentos, confirmaram-se (EM1).

Considerações finais

A representação dos professores de educação física sobre o seu ano de PES é um tema que continua a estar na ordem do dia. Trata-se de uma pesquisa que consideramos fundamental para perceber como os EE avaliam o seu percurso formativo, na sua formação inicial, concretamente no seu ano de PES e à posterior avaliação a que estão sujeitos.

Na sequência de uma verdadeira batalha conduzida por muitos agentes de ensino ou, no mínimo, pelos mais

corajosos e persistentes, a sua emancipação é um facto reconhecido, se não no foro íntimo (de grande parte) dos professores, pelo menos na regulação institucional. Isto não é suficiente para mudar radicalmente as mentalidades mais conservadoras. É o peso de toda uma herança cultural.

Este estudo teve como base a análise da opinião dos Professores de Educação Física, quando EE, sobre o seu ano de PES.

Os resultados deste estudo permitiram compreender que os EE entendem a importância da PES na sua formação e que esta é influenciada pela formação inicial e experiência profissional (antes e durante a PES). Neste sentido, importa referir que desde cedo os EE começaram a preparar o seu ano de PES. Começando pela escolha da escola, orientador e colegas de núcleo. Este tipo de comportamento, por antecipação e planeamento atempado é um forte indicativo de como eles valorizam o ano de PES. Contudo, os EE revelam algumas críticas ao currículo de algumas disciplinas, acentuando-se mais na Prática Pedagógica, onde sentiram que não se coadunava com a realidade.

Relativamente às suas expectativas estas foram adequadas devido ao facto de se informarem antecipadamente sobre a escola, o orientador e o supervisor.

A escola, as suas condições e o núcleo de estágio são elementos importantes para os EE esforçando-se para combinar estes três elementos. Em todos estes elementos, o papel do orientador sobressai, pela forma como medeia e modela, em todas as direções as necessidades e dificuldades dos EE.

A primeira ida à escola foi um momento de felicidade e de confirmação da escolha profissional. No entanto, a ansiedade e receio também foram referidas pelos participantes.

Também aqui, o orientador surge como protetor, permitindo e facilitando a socialização e integração na escola. O orientador é o sujeito que tem mais influência pedagógica e didática no EE e por tal facto os futuros professores informam-se antecipadamente sobre este elemento junto dos EE anteriores.

Realçamos que o momento da escolha do tema para a organização do seminário, foi considerado pelos participantes um momento bastante “doloroso”, dado que existiram entrevistados que revelaram dúvidas. No entanto conseguiram sempre chegar a consenso e nem sempre prevaleceu a primeira escolha que tinham para o tema. Contudo, e mais uma vez o papel do orientador foi decisivo, dado que foi sempre com ele que obtiveram a decisão em relação ao tema escolhido. Por fim, consideraram este trabalho difícil e exigente e por outro lado compensador.

172

No que concerne ao supervisor de estágio, existem considerações importantes a realçar. Existem participantes que referem desconhecer o papel do supervisor, tecendo comentários que indicam que não conheciam o regulamento da PES (ISMAI, 2009). Os participantes imaginavam uma presença maior e um papel diferente daquele que de facto está atribuído ao Supervisor.

A avaliação é um momento de preocupação devido à influência que a nota da PES tem na nota final de curso. É importante referir, que todos eles sentiram que a dimensão do trabalho que realizaram seria determinante na sua avaliação. Fica a sensação que os participantes sabiam perfeitamente qual era classificação que iam obter. Por isto, entendemos também que os participantes tinham noção do trabalho que tinham desenvolvido.

De salientar, o facto de, entre géneros, não haver diferenciação assinalável de resultado. Entre os inquiridos de ambos os sexos, as suas representações sobre o ano de PES são homogéneas.

Por fim, o orientador revelou-se neste estudo como a figura central do ano de PES. Os participantes, desenvolveram uma relação muito próxima com o orientador, dadas as vivências obtidas durante o ano letivo. Em todas as dificuldades encontradas foi com o orientador que se aconselharam. O grau de relação foi de tal modo aproximado que alguns EE revelam ter ultrapassado a barreira profissional e também atingido o campo pessoal. Um estudo de Albuquerque et al. (2011), sobre a apreciação dos professores orientadores sobre as suas experiências formativas e correspondente aplicação no ensino da Educação Física, conclui que ser bom professor e ensinar bem são resultado de experiência acumulada, decorrentes do conhecimento de causa, conceitos e procedimentos que caracterizam a Educação Física.

Referências

ALBUQUERQUE, A. Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física. 2003. 276 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade do Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2003.

ALBUQUERQUE, A. et al. The formative experiences appreciations by cooperating teachers and their use during the supervised practice teaching in physical education. *Educational Research and Reviews* v. 6 (8), August. ISSN 1990-3839. (JCR

Indexed Journal; Impactp Factor: 1.261). 2011.

ALBUQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. **A supervisão pedagógica**: a perspectiva do orientador de estágio. Lisboa: Livros Horizonte,, 2005.

ARANHA, Á. et al. Supervisão Pedagógica: motivos que levam os estagiários a escolher ou refutar algumas escolas para realizar estágio pedagógico - Estudo de Caso. In SEMINÁRIO INTERNACIONAL - ESPECIALISTAS EM FORMAÇÃO DE FORMADORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO, Programa e Resumos, ISMAI, Maia, 2011, p.22.

BRAUNER, V.; MIILLER, F. Professor José: vivências e reflexões sobre uma formação em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 21-25, 1999.

CAIRES, S. **Vivências e percepções do estágio pedagógico**: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. 2003. 354 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho, 2003.

COSTA, L.; NASCIMENTO, J. O “bom” professor de educação física: possibilidade para a competência profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

CUNHA, C. **Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores**: Educação Física. Para uma nova reconcetualização. Viseu: Vislis Editores, 2008.

FERNANDES, S. **Vivências e percepções do estágio pedagógico**: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Vila Real: Universidade do Minho, 2003.

FRANCISCO, C. **Contributos da supervisão para o sucesso do desempenho do aluno estagiário**. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física)

– Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2001.

HYNES-DUSEL, J. M. Cooperating Teachers' Perceptions about the Student Teaching Experience. **The Physical Educator**, 6, n. 4, 186-196, 1999.

ISMAI. **Programa da Unidade Curricular**: Prática de Ensino Supervisionada. Maia: ISMAI, 2009.

LORTIE, D. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

PACHECO, J. A. **Currículo**: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PIÉRON, M. **Formação de professores**: aquisições de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: FMH, 1996.

PLATZ, D. L. Criteria for selecting cooperating teachers: views of prestudent teachers, student teachers and cooperating teachers. **Education**. 115, n. 2, p. 297-301, 1994.

RODRIGUES, J.; FERREIRA, V. Valores e expectativas dos professores-estagiários. In CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1., 1997, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997. p.05-07.

RUAS, P. Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica/estágio. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desporto e Educação Física) – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2001.

SARMENTO, P. Pedagogical supervision in Physical Education. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESPECIALISTAS EM FORMAÇÃO DE FORMADORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO, 1., Maia, 2011. **Anais...** In SEMINÁRIO INTERNACIONAL - ESPECIALISTAS EM FORMAÇÃO DE FORMADORES

EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO, Programa e Resumos, ISMAI, Maia, 2011, p.12.

SILVA, E. Variação do repertório experiencial do estudante durante a prática de ensino supervisionada da Educação Física e Desporto. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação e Património, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2011.

WEINSTEIN, C. S. Prospective elementary teachers beliefs about teaching: implications for teacher education. **Teaching & Teacher Education**, New York, v. 6, n. 3, p. 279-290, 1990.

Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física

Prof. Dr. Marcos Garcia Neira¹



Introdução

Um conjunto enorme de mudanças é facilmente observado nos campos das relações humanas, sociais, éticas, políticas, econômicas e tecnológicas. O mundo globalizado, dinâmico, veloz e cercado de modismos influi diretamente na forma como estabelecemos as relações interpessoais. Diante da intensidade com que as informações e os conhecimentos são produzidos e veiculados, das exigências do mundo do trabalho e das demais

¹ Professor Associado da Faculdade de Educação da USP. Coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (www.gpef.fe.usp.br).

atividades cotidianas, a educação formal foi obrigada a assumir novas responsabilidades.

A escola que, há bem pouco tempo, apresentava-se como local central para a disseminação de conhecimentos produzidos e acumulados por setores privilegiados da sociedade, neste momento vive certo impasse. Tem sido chamada a assumir um novo papel, não apenas de transmissora, mas também de promotora de reflexões acerca de tudo o que é disponibilizado pela realidade social. Para tanto, defende Alarcão (2003), a experiência educacional deve servir como parâmetro para fazer com que o aluno possa discernir se a informação disponível é válida ou inválida, correta ou incorreta, pertinente ou supérflua.

Os questionamentos também alcançaram o ensino da Educação Física. As conhecidas vertentes que privilegiam a *performance* e o rendimento ou que se pautam num fazer desenfreado, sem qualquer preocupação com as histórias, sentidos e significados das práticas corporais soam um tanto anacrônicas quando se miram, como objetivos educacionais, uma formação sensível à diversidade cultural e comprometida com a constituição de identidades democráticas. Como alternativa, eclodiram propostas fundamentadas em campos teóricos, politicamente comprometidos com a diminuição da desigualdade social.

As modificações não alcançaram somente as questões didáticas. No âmbito da política educacional, é visível a quase universalização do Ensino Fundamental, a ampliação de oferta do Ensino Médio e Superior, a inclusão de pessoas com deficiências em turmas regulares, a implementação dos sistemas de ciclos de escolarização, a progressão continuada e a consolidação da autonomia da unidade escolar pela via da gestão democrática.

Se o modelo escolar vem sofrendo abalos, é de se esperar que o perfil desejado para os professores seja repensado. Reformar o currículo dos cursos que formam para a docência tornou-se imprescindível, tendo em vista o atendimento das novas demandas escolares. Ora, não é segredo que a formação docente vem ocupando cada vez mais espaço nas agendas políticas e acadêmicas. Mesmo insuficientes, não há como negar a multiplicação das ações que visam melhorar os serviços prestados pelos educadores. Por outro lado, também é certo que uma significativa parcela das recentes investigações sobre o tema tem denunciado os limites da formação inicial, indicando novos rumos.

Em se tratando do ensino de Educação Física, a investigação empreendida por Lippi (2005) constatou que os principais entraves para uma prática pedagógica mais eficiente se encontram, entre outros fatores, no currículo da Licenciatura. Ao entrevistar os docentes sobre suas experiências formativas, o autor descobriu que a formação inicial à qual acessaram distancia-se das problemáticas que se fazem presentes no momento da atuação.

Algo que já havia sido detectado por Nóvoa (1999, p. 15), quando destacou o descompasso entre os programas de formação de professores e a realidade da educação escolar. O autor chama atenção para o desenvolvimento extraordinário das ciências da educação, alcançado nas últimas décadas, ao mesmo tempo em que verifica seu ínfimo reflexo nas práticas pedagógicas. Em outras palavras, uma parte significativa dos discursos e pesquisas acadêmicas sobre o ensino não tem se materializado no ambiente escolar. Por essa razão, lança críticas ao papel das universidades no aprimoramento da formação dos professores: “a ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!)

leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem”.

Algumas dessas inquietações podem estar relacionadas à forma como as universidades concebem os professores:

Se assumirmos que os professores devem ser atores competentes e sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um lugar de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de conhecimentos específicos oriundos da mesma prática (TARDIF, 2002, p. 234-235).

180

Ao que tudo indica, essa não parece ser a tônica dos cursos que formam professores de Educação Física. A investigação realizada por Neira (2009) identificou a proliferação de sentidos atribuídos à função docente, fruto da polifonia de vozes com significados opostos e da veiculação de informações distorcidas com relação ao ensino. Some-se a isso uma preocupação exacerbada com a aprendizagem de conteúdos que se afastam das necessidades do profissional que atuará na Educação Básica e o descaso pelas experiências formativas externas às aulas.

Engrossando o coro, a investigação realizada por Nunes (2011) denuncia a transformação dos saberes profissionais em mercadorias para serem adquiridas pelos graduandos. Quando tratados como clientes, os graduandos constroem identidades docentes alinhadas a um projeto personalista e mercadológico, características indesejáveis quando se projeta a formação de sujeitos que comporão uma sociedade democrática.

É certo que as universidades balizam seus currículos por uma concepção da profissão ligada à forma com que os cientistas e intelectuais compreendem a escola e a docência. Em geral, quando uma instituição de Ensino Superior elabora seu projeto formativo, seleciona os elementos que considera relevantes para o exercício profissional, os distribuindo em disciplinas básicas e de síntese. O contato com o exercício profissional propriamente dito é contemplado ao final do curso.

Embora as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) valorizem os estágios, as práticas como componente curricular e as atividades acadêmicas, científicas e culturais, na maioria dos currículos o que se observa é a atribuição de grande importância aos fundamentos, um menor reconhecimento das disciplinas responsáveis pela prática pedagógica e um tratamento marginal às experiências formativas vividas fora da universidade. Fala-se na relevância da aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas a ausência de relação entre a escola e os conteúdos disciplinares impede uma compreensão mais profunda daquilo que os licenciandos observam quando se aproximam do exercício profissional. Prova disso é o caráter descritivo das pesquisas que se debruçaram sobre o estágio.

O panorama atual sobre o estágio na licenciatura em Educação Física

O estudo de Marcon (2007) compreendeu a análise de documentos e entrevistas com diversos atores do estágio

supervisionado. Os resultados indicam que a realização do planejamento das aulas, a possibilidade de aproximação do contexto escolar, o acompanhamento do professor supervisor, as reflexões e os debates sobre a prática pedagógica, a inserção lenta e gradativa no mundo da docência e a descoberta da vocação para ser professor são os elementos que mais contribuem para o desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes.

Aroeira (2009) analisou a contribuição do estágio para a construção de saberes pedagógicos. Duas fontes compuseram o material analisado: entrevistas aplicadas aos estagiários e análise documental do projeto de estágio da instituição pesquisada e de relatórios produzidos pelos sujeitos da pesquisa. As análises da autora evidenciam as contribuições da reflexão partilhada para a aprendizagem da docência e a importância da mediação do professor supervisor do estágio nesse contexto. O estágio não é responsável por promover a práxis de um curso de formação, mas quando partilha com a escola as atividades reflexivas, pode colaborar a favor da unidade teoria-prática.

No mesmo sentido, Silva (2005) diz que os graduandos se envolvem quando a universidade lhes proporciona oportunidades de colocar conhecimentos teóricos em prática, desde que devidamente acompanhados pelo professor supervisor ou quando existem convênios entre escolas e a universidade. É necessário que o estagiário aprenda a observar e a identificar os problemas do cotidiano escolar, aprender sempre e questionar o que encontra, além de trocar informações com professores mais experientes.

A autora considera que os problemas se iniciam antes mesmo do licenciando chegar à escola onde fará o estágio.

A quantidade de estagiários por professor supervisor inviabiliza o acompanhamento *in loco* das atividades, como também uma discussão reflexiva dos relatórios de estágio. Sem um acompanhamento adequado, o que mais se observa são documentos de estágio burlados, muitas vezes com a conivência de profissionais da área em pleno confronto com os princípios éticos da profissão, declarações falsas e, em casos extremos, oferta pública de serviços de falsificação de relatórios.

Corriqueiramente, a supervisão de estágios da Licenciatura em Educação Física é encarada como um procedimento meramente burocrático. A ação do professor supervisor se restringe à cobrança e controle de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios de estágio preenchidos em formulários padronizados.

Paradoxalmente, a impessoalidade acaba tornando-se a tônica de um processo idealizado para que o licenciando construa sua identidade profissional, no qual o acompanhamento cuidadoso da ação e o estímulo à reflexão sobre a realidade vivida deveriam vir em primeiro lugar. A mesma impessoalidade se estende à proposta da instituição formadora quando define o como e o quê deve ser observado e escrito nos relatórios, passa pela relação entre universidade e escola e culmina nos encontros do professor supervisor com o graduando.

Os estágios, que deveriam representar momentos significativos na vida do estudante, comumente são entendidos como uma carga pesada a transportar ou uma barreira a ser transposta. O fenômeno é denunciado, entre outros, por Moura e Silva (2004). Nas entrevistas realizadas com 101 graduandos de Educação Física de uma

universidade privada do município de São Paulo, sendo 61 do primeiro ano e 40 do quarto ano, identificaram que 21% dos ingressantes consideram os estágios obrigatórios de fundamental importância para o conhecimento de possíveis áreas de atuação e como um bom instrumento de preparação profissional, enquanto apenas 3% dos concluintes manifestam a mesma opinião. Em contrapartida, aos serem indagados sobre os estágios realizados de livre e espontânea vontade, a porcentagem dos primeiranistas que manifestou acreditar que colaboram para sua preparação profissional manteve-se próxima (16%), enquanto a porcentagem dos quartanistas elevou-se para 40%. Os demais alunos (44%) simplesmente não consideram o estágio como um meio importante para formação profissional.

Acompanhando pequenos grupos de licenciandos do curso de Educação Física, em escolas de Educação Infantil do município de Campinas (SP), Ayoub (2005) constata o sucesso obtido por uma proposta de estágio sem roteiros prévios e que estimula a inserção dos futuros professores na vida escolar. Os participantes do estudo foram capazes de identificar métodos de trabalho adotados pelos profissionais e diversos problemas enfrentados no cotidiano escolar, bem como organizar e desenvolver seus projetos de intervenção pedagógica.

Pelo fato de terem liberdade de abordar os aspectos que lhes foram mais significativos, Ayoub (2005) verificou que as aprendizagens durante a realização dos estágios foram bastante diversificadas, ora abrangeram dimensões técnicas, ora dimensões pessoais do desenvolvimento profissional, mas sempre permeadas de julgamentos positivos a respeito da experiência adquirida em termos de preparação profissional.

Com o objetivo de desenvolver o pensamento crítico-criativo dos licenciandos e proporcionar-lhes a inserção na realidade escolar, a professora supervisora incitou-os a refletir sobre os elementos coletados com base nos conceitos aprendidos durante o curso, estabelecendo julgamentos a respeito da própria ação pedagógica e sua adequação às características da escola, comunidade e alunos. Como resultado do processo, os estagiários mostraram-se capazes de apresentar sugestões pertinentes e relevantes no que se refere ao aprofundamento, aprimoramento e modificações do programa de disciplinas do currículo da Licenciatura.

É possível extrair duas considerações sobre o estudo mencionado. Em primeiro lugar, o contato com o *locus* de trabalho do professor é um fator desencadeante de experiências formativas significativas dificilmente reproduzidas em outro contexto. Em segundo, quando a realização de estágios curriculares é supervisionada, seguramente gera benefícios não apenas ao licenciando, mas serve como instrumento de avaliação, retroalimentação e aperfeiçoamento do próprio curso de formação. Se o que se pretende é o fortalecimento e a melhoria dos cursos de formação de professores de modo a beneficiar a sociedade, é fundamental que essas atividades recebam maior atenção. Por estranho que pareça, o desenvolvimento de experiências inovadoras de estágio não tem despertado o interesse da comunidade acadêmica. Como se viu, a produção disponível tem concentrado esforços em compreender o que acontece durante o estágio.

O programa de formação de professores da USP

Na tentativa de implementar mudanças nesse quadro, em 2004, a Universidade de São Paulo elaborou um

novo Programa de Formação de Professores. Em síntese, trata-se de uma reconfiguração do desenho curricular dos cursos de Licenciatura que incluiu disciplinas voltadas para a formação de professores desde o início do curso de graduação e ampliou a carga horária dos estágios supervisionados para 400 horas. Uma parcela desse montante ficou sob responsabilidade das Escolas, Faculdades e Institutos, cujas disciplinas abordam pedagogicamente as chamadas áreas de conteúdo (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Instituto de Matemática e Estatística; Instituto de Biologia, Instituto de Psicologia e Escola de Educação Física e Esporte). Simultaneamente ao trabalho com conhecimentos específicos os futuros professores realizam 100 horas de estágio.

Outras 300 horas de estágio encontram-se vinculadas às disciplinas ministradas na Faculdade de Educação. Psicologia da Educação, Didática e Política Educacional e Organização da Educação Básica supervisionam 20 horas cada e as 240 restantes ficam a cargo das Metodologias do Ensino de (História, Geografia, Ciências Sociais, Filosofia, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Matemática, Biologia, Psicologia e Educação Física) I e II.

Espera-se que, ao longo do percurso curricular na Faculdade de Educação, o licenciando possa se inserir na escola, estabelecendo com ela uma relação de aprendizagem baseada na reflexão sobre a realidade a partir dos conhecimentos científicos. Afinal, os eixos centrais do Programa de Formação de Professores são:

a docência, a ‘vida escolar’ e as instituições a elas ligadas, na peculiaridade de seus saberes, valores, metas e práticas cotidianas, devem ser os objetos privilegiados de qualquer projeto que vise à preparação para o exercício profissional na escola contemporânea (USP, 2004, p. 03-04).

A análise crítica da “vida escolar”, entendida como o conjunto de práticas, valores e princípios das instituições educacionais e de seus agentes sociais, é apontada como prioridade pelo Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Faculdade de Educação (FEUSP, 2008), seja no campo das investigações teóricas, seja nos esforços de intervenção prática. Assim, respeitada a pluralidade crítica que marca a atuação histórica da FEUSP, as disciplinas que compõem o currículo das licenciaturas são incentivadas a propor investigações, estudos e atividades práticas que tenham no campo das instituições educacionais e do pensamento pedagógico o centro de suas preocupações.

O entendimento de que as mudanças implementadas nos currículos de todas as licenciaturas da universidade correspondem não somente aos anseios da comunidade acadêmica, como também às necessidades formativas do futuro licenciado, levou-nos a criar e desenvolver, desde 2005, uma série de atividades de estágio integradas às discussões travadas em sala de aula nas disciplinas sob nossa responsabilidade direta (Metodologia do Ensino de Educação Física I e II), ministradas, respectivamente, no sétimo e oitavo semestres do curso de Licenciatura em Educação Física da USP.

Atividades orientadoras de estágio da disciplina metodologia do ensino de Educação Física I

As representações sobre a docência que os licenciandos dos últimos semestres do curso de formação de professores de Educação Física possuem revelam-se bastante restritas às atividades de ensino do componente. Tal como se os

saberes necessários para o exercício profissional pudessem restringir-se aos conhecimentos dos conteúdos. O fato é bastante comum dentre os licenciandos de todas as áreas, pois, afinal, nas disciplinas cursadas anteriormente, as problemáticas que afligem o cotidiano escolar são focalizadas com as lentes específicas da área. Essa constatação levou-nos a iniciar o estágio com atividades que aproximassem os estudantes da realidade escolar para, com o passar do tempo, aproximá-los das especificidades da Educação Física.

Na segunda semana de aulas, os estudantes recebem uma relação com as escolas que estão de portas abertas para realização dos estágios. A Faculdade de Educação possui convênio com algumas instituições de ensino que costumeiramente acolhem os alunos dos diversos cursos de Licenciatura da universidade. Também fazem parte da relação entregue as escolas e os nomes dos professores que participam do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar, sob nossa coordenação. Aconselha-se a busca por esses profissionais devido ao conhecimento que possuem de nossa política de estágios. Muitos deles, inclusive, são convidados, durante o ano letivo, para apresentarem aos licenciandos os trabalhos que desenvolvem.

Cabe ao estudante selecionar a instituição em que realizará o estágio. Também é possível fazê-lo em outra escola para além daquelas apresentadas. Nesse caso, na condição de professor supervisor, visitamos a instituição e conversamos com os profissionais responsáveis (coordenador pedagógico ou diretor e professor colaborador) para estabelecimento dos combinados necessários à realização das atividades orientadoras que alimentarão os debates da disciplina. Os esclarecimentos são importantes, pois

como se sabe, muitas vezes as escolas restringem as atividades dos estagiários à observação, quando não os utilizam para ministrar aulas das turmas cujos professores possam ter faltado naquele dia, apitar jogos, cuidar dos horários de intervalo, entre outras tarefas.

Conhecendo a escola

O objetivo da primeira atividade é caracterizar a escola. Para tanto, é oferecido um rol de questões que orientam a busca de informações sobre a unidade de ensino. Não é necessário responder todas, nem tampouco recorrer a fontes específicas. O licenciando pode consultar os arquivos da escola ou conversar com os profissionais da educação conforme as condições encontradas. O importante é a reunião de dados que permitam conhecer a história da instituição, como se insere na comunidade, suas condições de funcionamento e como é vista pelos seus frequentadores.

189

Conhecendo o funcionamento da escola

O objetivo da segunda atividade orientadora de estágio é reconhecer as funções dos diferentes atores que atuam em uma unidade escolar. Para cada uma das ações presentes na maioria das instituições educativas (elaboração do Projeto Político-pedagógico, dos planos de ensino e do currículo; resolução de conflitos; cronograma de trabalho do Conselho de Escola; pauta das reuniões pedagógicas;

decisões sobre o aproveitamento dos alunos; atividades extraescolares etc.). Solicita-se ao estagiário a identificação do profissional da educação incumbido dessas responsabilidades e a descrição de suas ações.

Aprofundando os conhecimentos sobre a organização escolar

Na atividade anterior, obteve-se uma visão ampliada da organização do trabalho na escola. Desta vez, a intenção é aprofundar a reflexão acerca do funcionamento de alguns dos setores já mapeados. Todas as escolas públicas e privadas possuem colegiados mais ou menos democráticos que, conforme o caso, realizam reuniões consultivas ou deliberativas. Com alguma periodicidade, os sujeitos da educação se reúnem para debater questões pedagógicas por nível, por ano, por período de trabalho etc. Comumente, esses encontros são registrados em atas. Assim, caso não consiga participar de algumas dessas reuniões para observar seu funcionamento, o estagiário pode recorrer aos registros para coletar as informações necessárias. Também é possível entrevistar alguns dos participantes dos colegiados.

Mapeando a cultura corporal da comunidade

Após a inserção na instituição escolar, o conhecimento da sua história e relação com a comunidade, a identificação das funções e responsabilidades dos profissionais da educação e o funcionamento dos diversos colegiados, chegou o momento de aproximar-se das questões específicas da Educação Física.

A escola que conhecemos assumiu para si a responsabilidade de levar a verdadeira cultura aos alunos sob o pretexto de que existem conhecimentos melhores, portanto, adequados a todos, e conhecimentos piores, aqueles que devem ser banidos. Historicamente, a Educação Física cumpriu bem esse papel ao impor as práticas corporais hegemônicas, valorizando aqueles estudantes que correspondiam às expectativas, e desconsiderou a existência de outras formas de brincar, lutar, fazer ginástica, praticar esportes ou dançar. Propor o mapeamento da cultura corporal da comunidade enquanto atividade orientadora de estágio objetiva sensibilizar o licenciando para o patrimônio possível de ser trabalhado pedagogicamente na disciplina.

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre determinada prática corporal. Não há um padrão ou roteiro obrigatório a ser seguido, durante o mapeamento. É possível recorrer a diversos instrumentos como observar o entorno, aulas de Educação Física, horários de intervalo ou de entrada e saída dos alunos, além de conversar com eles, seus familiares, funcionários e professores. A intenção é descobrir quais as práticas corporais que acessam, conhecem, veem na televisão etc.

Conhecendo a Educação Física da escola

Além de mapear a cultura corporal na comunidade, é fundamental que o estagiário também mapeie o currículo de Educação Física em ação. Apesar das semelhanças que possam existir entre escolas e professores, cada docente significa diferentemente o papel do componente, a forma de conduzir as aulas, as temáticas abordadas etc. Fruto das singularidades que caracterizam os sujeitos da cultura, um professor é diferente do outro e, conseqüentemente, o trabalho que realiza também o será. Mesmo que atue com turmas do mesmo ano e ciclo, o estagiário perceberá que suas práticas são peculiares. Daí ser importante conhecer o professor colaborador e o trabalho que realiza, sem esquecer que a análise feita está restrita a apenas um indivíduo, em determinada realidade. Qualquer generalização das informações coletadas é veementemente desaconselhada. Para coletar os dados, recomenda-se que o estagiário observe algumas aulas do componente e encontre momentos adequados para conversar com o responsável. Sugere-se evitar o formato de entrevista com utilização de gravador ou outra forma de registro, sendo preferíveis a casualidade dos encontros e o tom informal.

192

Orientações para elaboração do relatório de estágio

No decorrer do semestre, o licenciando aproximou-se da escola, fez observações e conversou com educadores e com os demais membros da comunidade. Com olhos e ouvidos atentos, captou informações por intermédio das

atividades orientadoras de estágio. O relatório de estágio é um documento que registra essa trajetória. Não se trata de uma descrição simples do tipo “eles fazem isso, isso e aquilo” ou “a professora faz assim, assim e assim”. Como se trata de um documento acadêmico, os dados precisam ser submetidos ao confronto com produção científica. No caso em tela, as teorias que fundamentaram as discussões, filmes, textos e explicações ao longo da disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física I.

O material coletado por si só diz muito, mas isso não basta. Precisa ser sintetizado e interpretado. A formatação do documento a ser entregue assemelha-se a um relatório de pesquisa, cujo tema, problema e objeto de investigação dependem do percurso vivido pelo estagiário e pelas informações que reuniu. O estudante pode optar livremente pelo enfoque dado – das questões macro captadas na instituição até algo bem pontual das aulas de Educação Física. As atividades orientadoras contendo os dados brutos não precisam compor o relatório, pois se constituem nos instrumentos utilizados para garimpar os dados necessários.

Atividades orientadoras de estágio da disciplina metodologia do ensino de Educação Física II

A matrícula nesta disciplina exige como pré-requisito a conclusão de Metodologia do Ensino de Educação Física I. Principalmente no que diz respeito ao estágio, é absolutamente fundamental que o licenciando permaneça na mesma instituição e, preferivelmente, atuando junto ao mesmo professor colaborador. Às vezes isso não é possível:

o professor colaborador pode ter se afastado das aulas, a disponibilidade de horários do estagiário mudou, entre outros fatores que possam forçar a mudança de período, professor ou de escola.

Desenvolvimento de um projeto didático

No semestre anterior, o estagiário reuniu todas as informações necessárias para organizar e desenvolver um projeto didático em colaboração com o professor responsável pela disciplina na escola. O planejamento deve considerar os dados obtidos, além dos conhecimentos científicos adquiridos durante a formação acadêmica.

Com base no estágio realizado no período letivo anterior, é possível dizer que o estudante possui amplo mapeamento do funcionamento da escola, do trabalho desenvolvido na Educação Física e da cultura corporal da comunidade. A sensibilidade com relação às culturas que orbitam no universo escolar reverbera na seleção da temática a ser estudada pelos alunos e na organização do processo pedagógico. Esses conhecimentos, sem dúvida, minimizam a incidência de imprevistos e a descaracterização das atividades de ensino por ocasião do seu desenvolvimento.

No último semestre do curso, espera-se que o estudante possua ampla bagagem acerca dos princípios teórico-metodológicos que subsidiam as propostas desenvolvimentista, psicomotora, da saúde e cultural. A vertente do componente que inspira o projeto didático precisa articular as informações coletadas acerca do sujeito que a instituição pretende formar e os diálogos estabelecidos com o professor colaborador.

Como se trata de um trabalho em parceria, é desejável que o projeto elaborado se coadune ao plano já existente. As informações coletadas devem ser utilizadas para retroalimentar a proposta de ensino da escola e, conseqüentemente nutrir as intervenções didáticas do estagiário. O tema escolhido, as características das atividades de ensino, os recursos utilizados, o tempo de duração, os instrumentos de avaliação, ou seja, todas as questões que envolvem o trabalho pedagógico variam conforme a cultura institucional, as especificidades da turma de alunos, as representações do licenciando e do professor da escola. O papel do professor supervisor, nesse momento, é simplesmente ajudar o universitário na elaboração do seu plano de trabalho e nas estratégias que possa utilizar, sobretudo, se for municiado de informações acerca do andamento das atividades. Finalizado o projeto, solicita-se ao estagiário a entrega do relato escrito da experiência.

Relato de experiência

Relato de experiência é o registro das atividades de ensino realizadas no decorrer de um determinado período letivo. O texto final deve externar as intenções educativas, os procedimentos adotados no desenvolvimento das atividades e as reflexões sobre os efeitos do processo nos alunos. O resultado que se julga ter alcançado, o formato das avaliações, o retorno a uma atividade ou outra para retomar algum ponto importante que possa ter sido menos evidenciado precisam ser explicitados. Isso é particularmente relevante, pois propiciará material para análise e descoberta de alternativas tanto para o autor, que avalia

sua prática enquanto elabora o registro, quanto para um eventual leitor, que poderá tomar para si as reflexões elaboradas.

O relato de experiência documenta determinada trajetória pedagógica. Consequentemente são fundamentais informações sobre a articulação com o projeto pedagógico da instituição, quem foram os atores envolvidos, quais conhecimentos foram mobilizados, os procedimentos adotados e, principalmente, as modificações identificadas nas representações dos participantes. Ou seja, o registro da prática é uma forma eficaz para analisar o trabalho educacional e seus reflexos na constituição dos sujeitos da educação. Em suma, trata-se de uma oportunidade preciosa para socializar as reflexões e compartilhar o que na sua opinião podem ser vistos como pontos positivos e negativos.

196

Relatar uma experiência não é o mesmo que narrar ações bem sucedidas. É bom ressaltar que se aprende muito com aquelas atividades e procedimentos que não transcorreram conforme o esperado ou que não alcançaram os objetivos propostos. Dando visibilidade aos equívocos e deslizes, outros aprenderão e, quem sabe, precavidos, possam contornar os problemas antes mesmo do seu surgimento. Frise-se que o professor supervisor é o seu principal interlocutor, mas nada impede que sua narrativa seja lida por seus colegas de curso, professores da escola que estagiou ou de outras escolas. Por meio do relato é possível apresentar práticas, intercambiar pontos de vista, apresentar intenções e analisar incômodos do cotidiano pedagógico. O diálogo travado com quem vive problemas semelhantes consiste em apoio interessante no momento de planejar as ações didáticas. Decidir sobre as atividades, enfoques e estratégias futuras e, ao mesmo tempo, questionar o que se

vem fazendo, poderá levar à aprendizagem com a própria experiência e, melhor que isso, desfrutar de uma maneira diferente de aprender e ensinar.

Analisar as ações educativas desenvolvidas não deixa de ser uma alternativa para a formação, além de semear mudanças no ambiente educacional. Afinal, o relato de experiência poderá fomentar a revisão de conceitos e práticas fossilizadas, o que sem dúvida subsidiará a construção de novos conhecimentos pedagógicos.

O relato de experiência difere radicalmente do “faça como eu faço” ou das “boas práticas”. Ele se fundamenta justamente na tentativa de compreender o que o levou o seu autor a tomar determinadas decisões e como elas refletiram nos alunos. Como ninguém aprende nada sozinho, compreender como o colega significou um dado percurso, atividade ou situação enfrentada, pode ser mais apropriado do que uma ação pedagógica solitária e baseada na tentativa e erro.

Embora não exista um modelo a ser seguido, é desejável que a experiência relatada descreva sucintamente a escola, a comunidade e a turma; o tempo de duração do trabalho; o que motivou a tematizar uma manifestação cultural corporal e não outra; como e em qual momento foram propostas as atividades de ensino; com quais objetivos; como foi conduzido o processo; como se deu a transição de uma atividade para outra; como foi feita a problematização, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos; que elementos interferiram nas tomadas de decisão; quais parcerias foram estabelecidas; o que deu errado e o que deu certo; em que consistiu a avaliação; como o grupo documentou o processo; quais foram os resultados do trabalho para o professor e para os alunos. Obviamente, é imprescindível que

a narrativa seja entremeada com reflexões a partir da teoria, evidenciando suas relações com a prática. Finalizando o texto, convém destacar o significado da experiência para o licenciando, mediante a explicitação dos principais problemas enfrentados e as soluções encontradas.

Considerações finais

Sodré (2011) analisou os relatórios de estágio e os relatos de experiência de todos os concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física da USP em 2009 e 2010. Seu estudo evidencia aspectos positivos e negativos com relação à proposta acima descrita. Dentre as questões que precisam ser revistas, destaca a integração entre os envolvidos no processo do estágio. Os alunos se queixam da falta de uma participação mais ativa dos professores das escolas. Ressentem-se da ausência de envolvimento, principalmente, no momento de planejar as intervenções.

Na opinião dos licenciandos, a realidade escolar é bem diferente da teoria que se conhece a respeito da atuação do professor de Educação Física. Os apontamentos vão desde questões mais burocráticas até aspectos do cotidiano. Alguns estagiários ficaram surpresos com o fato de o professor ou a escola não seguirem uma proposta curricular. O trabalho cotidiano, no que tange à resolução de conflitos e a mediação das relações, parece ser a maior preocupação dos estudantes.

Com relação aos aspectos positivos da experiência, os graduandos afirmam que o estágio é o momento de conhecer a realidade da sua profissão. Mesmo quando pouco produtivo, no sentido de haver dificuldades em

realizar o projeto inicialmente elaborado, não deixa de ser visto como atividade de extrema importância na formação, dada a possibilidade de construir um senso crítico a respeito da área de conhecimento e intervenção da qual farão parte, não mais como estudantes, mas como profissionais. Também é perceptível certa preocupação com o empreendimento eficaz dos conhecimentos teóricos, que veio à tona diante das dificuldades que a prática pedagógica apresenta.

Ao permitir o conhecimento da escola e a experimentação prática em condições bem próximas àquelas que enfrentará no seu cotidiano, pode-se dizer que a proposta de estágio apresentada é significativa no processo de formação dos futuros professores de Educação Física. Nesse formato, a oportunidade contribui devido à profundidade dos conhecimentos adquiridos sobre a instituição educativa, suas culturas e as especificidades da docência.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AYOUB, E. Narrando experiências como a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n° 1 de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2002.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. **Projeto Pedagógico das Licenciaturas.** São Paulo: FEUSP, 2008.

LIPPI, B. G. **Educação Física no Estado de São Paulo: a visão do professor.** Presidente Prudente: UNESP, 2005. (Relatório de Pesquisa).

MARCON, D. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 21, n.1, p 11-25, jan./mar. 2007.

200

MOURA, F. B.; SILVA, L. F. P. **Percepção de ingressantes e de egressos de um curso de educação física a respeito de prováveis áreas de atuação.** 2004. 47f. Monografia (Bacharelado em Educação Física), Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2004.

NEIRA, M. G. Desvelando Franksteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de docência, ensino e pesquisa em Educação Física,** Cristalina, v. 1, n. 1, p. 118-140, ago. 2009.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e Ben 10:** fragmentos da formação inicial em Educação Física. 2011. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

USP. **Programa de Formação de Professores**. São Paulo: USP/PRG, 2004.

SILVA, S. A. P. S. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 82, Mar. 2005. Disponível em: <http://www.efdportes.com/efd/82/estagios.htm>. Acesso em: 30 ago 2010.

SODRÉ, M. L. **A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo**: análise das experiências de estágio disciplinar. São Paulo: FEUSP, 2011. (Relatório de Pesquisa).



Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional



Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires¹

203

Introdução

O presente texto é fruto de reflexões individuais e coletivas² sobre experiências

¹ Professor Associado do Departamento de Educação Física/ Centro de Desportos/Universidade Federal de Santa Catarina (DEF/CDS/UFSC), atuando desde 2008 na disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar, do curso de licenciatura em Educação Física. Doutor em Educação Física pela Unicamp.

² Apesar de gramaticalmente incorreto, preferi, ao longo do texto, alternar flexões verbais na primeira pessoa tanto do singular quanto do plural. Nestas, trato de experiências e reflexões realizadas com o coletivo de professores e acadêmicos com os quais convivo/convivi, ao longo dos últimos seis semestres letivos, como supervisor de estágio – obviamente,

recentes, vividas na supervisão do estágio em Educação Física Escolar do curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Desportos da UFSC. Além de relatar brevemente algumas das ações mais significativas, ele pretende, a partir das práticas pedagógicas observadas, apresentar elementos que possam ser tomados como dados de pesquisa curricular, evidenciando demandas consolidadas nos campos de estágio para possíveis revisões do currículo do referido curso.

Tal propósito decorre da constatação de que a produção brasileira sobre o estágio supervisionado, na formação de professores de Educação Física, além de escassa, é bastante polarizada nos polos prescritivos e descritivos. Explicita-se aí certo paradoxo, dado ao fato de que o estágio é normalmente associado à ideia de espaço/tempo apropriado para a construção da unidade entre teoria e prática, no âmbito da formação inicial do licenciado. Essas afirmações são ratificadas em breve consulta a publicações nacionais da área. A partir do recurso de busca pela palavra-chave “estágio”, associada ou não a termos como “supervisionado”, “acadêmico” ou “profissional” (e descartados aqueles textos que se referiam a estágios de desenvolvimento humano), foram pesquisadas produções que tratassem desse tema, na formação profissional do professor de Educação Física, em seis periódicos correntes da área, todos disponíveis em plataformas digitais, a saber: Rev. Bras. de Ciências do Esporte, Movimento, Pensar a Prática, Rev. da Educação Física/UEM, Rev. Bras. de Educ.

sem consultá-los e muito menos responsabilizá-los pelo que for aqui narrado. Quando uso a forma verbal no singular, refiro-me a relatos e comentários mais particulares, limitados à minha observação, ainda que ocorrida, muitas vezes, no convívio com os demais atores sociais do estágio.

Física e Esporte, e Motriz. Foram encontrados somente oito (08) textos relativos ao tema estágio na formação profissional, dos quais cinco (05) podem ser classificados como relatos de experiência e três (03) como textos mais teórico-prescritivos. Assim, constata-se que ou bem as produções denotam uma característica “teórica”, isto é, dedicam-se a formular e apresentar conceitos fundamentadores sobre/para o estágio, suas possibilidades e importância para a formação, formatos, etc.; ou bem relatam experiências concretas de estágio, inovadoras ou não, mas que se restringem, na maior parte, à descrição de “práticas” docentes singulares, vivenciadas desde o ponto de vista do professor-supervisor, do acadêmico, do professor e/ou alunos da escola, etc.

Não estou aqui afirmando que estudos dicotomizados e focados em polos do tema estágio estejam equivocados ou sejam desnecessários, pois a produção da área, como já demonstrei, é pequena e precisa ser ampliada. Para isto, o campo do estágio supervisionado na formação de professores precisa ser tomado, de forma mais consistente, como objeto de estudos pelos docentes e pesquisadores das instituições formadoras – como o é, por exemplo, na área da Educação. Assim, entendo que maior aprofundamento sobre o tema seria relevante, em vista das muitas e significativas contribuições que um olhar atento sobre estágio pode trazer para a formação de professores. Para tanto, todavia, julgo necessário que a pesquisa na área passe a privilegiar também abordagens que contemplem, dialeticamente, situações macro e micro, relativas ao estágio; generalizáveis (tanto quanto possível), mas preservando as particularidades; com enfoques “teóricos”, fundamentadores, e também descritivos de vivências “práticas”.

Penso que, dessa forma, ampliando o foco e as respectivas elaborações teórico-metodológicas, o estágio supervisionado poderá configurar-se efetivamente como espaço/tempo de praticar teorias e teorizar práticas, produzindo novos conhecimentos e aperfeiçoando a formação inicial na área (DEMO, 1994).

Estágio supervisionado: importância, tipos e escopo³

É comum atribuir-se ao estágio supervisionado a responsabilidade, quase exclusiva, de produzir organicamente a relação teoria e prática na formação profissional, enfrentando o desafio da articulação entre estas duas dimensões, ambas produtoras de conhecimentos. Isso implica a tarefa de buscar associar conhecimentos específicos de determinada área, transformados em conteúdos de ensino por sua transposição didática aos conhecimentos tácitos ou habilidades didáticas, desenvolvidos na prática pedagógica docente (PIMENTA; LIMA, 2008).

Reconhecido também como momento de teoria-em-ação (PIMENTA, 1994), o estágio supervisionado das licenciaturas representa talvez a mais radical experiência vivida pelo acadêmico, em sua formação profissional, no rumo de tornar-se professor (TARDIF, 2002). Nessa imersão profunda no cotidiano escolar, torna-se viável

³ Partes desse tópico constam de outro texto, produzido em parceria com o prof. Jaison José Bassani (DEF/CDS/UFSC), para compor coletânea de relatos de estágio organizada pela coordenação pedagógica de uma escola-campo do estágio supervisionada da licenciatura em Educação Física/UFSC, ainda em fase de editoração. Agradeço ao prof. Jaison a possibilidade de apresentar aqui algumas das nossas reflexões.

uma reflexão mais sistematizada sobre as experiências docentes que o acadêmico vivencia no decorrer do estágio, tendo assim a possibilidade de sentir-se responsável por sua própria formação profissional, na perspectiva da ação reflexiva (ZEICHNER, 2003). Neste sentido, o estágio supervisionado pode se constituir também em campo propício à produção de conhecimentos forjados na prática pedagógica, visando avançar teorias e conceitos da área.

Além de sua importância no processo de formação inicial dos professores e da construção do conhecimento, o estágio se oferece como oportunidade bastante rica para outras demandas da educação, por exemplo, na avaliação curricular dos cursos de formação, evidenciando pontos fortes, lacunas ou desarticulações existentes na organização e no desenvolvimento do currículo, a partir da observação das competências conceituais e didáticas evidenciadas pelos alunos-estagiários (SILVA, 2008).

O estágio supervisionado pode ainda instituir uma via de mão dupla entre escola e universidade, à medida que possibilita a identificação e o enfrentamento teórico-metodológico em conjunto de situações-problema comuns, que estejam a desafiar as respectivas instituições educacionais, na formação e na atuação profissional docente. Nessa dimensão, a atuação colaborativa entre escola e universidade permite que uma aja supletiva e complementarmente à outra, em espaços de interface que podem ser dinamizados pelo estágio supervisionado. A própria legislação educacional brasileira, definida pelo Conselho Nacional de Educação, que indica diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, sugere que os estágios devem ser desenvolvidos em estreita colaboração com as escolas, preferencialmente das redes públicas de ensino (Parecer nº 09/2001).

Isso implica a exigência de conveniamento ou parceria da instituição formadora de professores com a escola, de modo que se possibilite a oferta de alguma contrapartida à escola-campo do estágio, normalmente promovida através da realização de oficinas, palestras ou minicursos, visando à formação continuada dos professores da educação básica. Essas estratégias têm se revelado importantes, porque são sabidas as dificuldades destes professores em garantirem a própria atualização. A experiência de estágio aqui relatada vai nessa direção, mas, por sua singularidade, nos permite refletir sobre uma forma bastante peculiar e muito auspiciosa de interação da universidade com a escola-campo.

Concluindo o tópico, cumpre observar que, na Educação Física, pesquisas em áreas identificadas com o estágio supervisionado na escola têm revelado sua importância, seja na articulação entre formação inicial e continuada por meio de ações colaborativas entre universidade e escola (DAS NEVES, 1998); seja na sua contribuição para a construção subjetiva de conhecimentos particulares que levam ao “formar-se professor” (FIGUEIREDO, 2009); seja ainda como possibilidade de investigação e produção de conhecimento sobre a escola e a prática pedagógica na formação inicial (VAZ, 2008; SAYÃO; SCHMITZ, 2011).

O estágio supervisionado em Educação Física escolar no DEF/UFSC – 2008-2011

A partir da implantação do novo currículo do curso de licenciatura em Educação Física do CDS/UFSC, em

conformidade com as Resoluções CNE 01/2002, 02/2002 e 07/2004, o estágio supervisionado, em Educação Física, passou a ser desenvolvido por meio de duas disciplinas de caráter obrigatório – Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar I e II – com 252 horas/aula cada uma, oferecidas respectivamente na 6ª e 7ª fases do curso, perfazendo um total de 504 horas de estágio na formação inicial dos estudantes. Em decorrência da implantação progressiva do novo currículo, estes estágios passaram a ser oferecidos somente a partir do segundo semestre letivo de 2008, tendo, portanto, completado sete (07) turmas de Estágio I e seis (06) do Estágio II ao final do segundo semestre de 2011.

Outra novidade decorrente das mudanças do novo currículo é que, em virtude da ampliação significativa da sua carga horária (eram, antes, 180 horas/aula, distribuídas também em dois semestres letivos), os estágios supervisionados da licenciatura em Educação Física da UFSC passaram a ser desenvolvidos de forma compartilhada entre o Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação, antes o único a oferecê-los, e o Departamento de Educação Física (DEF) do Centro de Desportos, no qual está alocado o curso. Dessa forma, de cada uma das disciplinas de Estágio Supervisionado, há uma turma com matrícula MEN e outra com matrícula DEF, todas com oferta inicial de 12 (doze) vagas. A título de informação, a ocupação dessas vagas tem sido quase total e com relativo equilíbrio entre as duas matrículas.

Por absoluta falta de planejamento estratégico do DEF diante das suas novas responsabilidades impostas pelo currículo em implantação, tendo em vista o suprimento de professores para as disciplinas ofertadas, ocorreu que, em

dado momento, alguns professores daquele departamento, com escassas experiências de supervisão de estágio e nenhum deles o tendo como objeto de pesquisa e estudo (entre os quais me incluo), viram-se surpreendidos com um pedido da chefia do DEF para assumir tais disciplinas. Além disso, em vista da grande carga horária semanal de cada uma delas (14 horas/aula), e também por que nenhum dos docentes poderia dedicar-se exclusivamente ao estágio, face a outros compromissos e envolvimento acadêmicos, a solução encontrada, embora precária, foi a constituição de duas pequenas equipes de professores-supervisores, de três ou quatro docentes, com carga horária média individual de quatro (04) horas, para atender a essa demanda.

No mesmo vácuo administrativo, tampouco a coordenação e o colegiado do curso de licenciatura haviam definido normas para a realização dos estágios supervisionados, ficando assim as equipes constituídas ao sabor do improviso para a sua implementação. Neste sentido, restou-nos construir, às pressas, uma sistemática de desenvolvimento do estágio, para a qual nos valem das experiências já consolidadas, relatadas por docentes do MEN/CED, como Wiggers (1996) e Pinto (2002). Assim, as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de matrícula DEF foram pensadas a partir de alguns eixos paradigmáticos:

- a) o estágio da licenciatura deve ser realizado na escola, preferencialmente de redes públicas, e não somente numa turma da escola;
- b) a realização do estágio deve contemplar a imersão profunda na cultura escolar, para o reconhecimento dos seus atores, práticas docentes, rotinas, gestão, relações pessoais, etc.;

- c) o estágio deve ser significativo para a formação profissional, portanto, é momento de ousadia, de desafio, de o acadêmico sair da sua zona de conforto e segurança;
- d) a experiência docente precisa ser socializada e constituir-se em objeto de reflexão dos sujeitos envolvidos, revertendo ainda como aperfeiçoamento do currículo em desenvolvimento.

Com pequenas diferenças, notadamente de ênfase nas etapas de trabalho, os programas de ensino das duas disciplinas do DEF foram definidos de modo a proporcionarem certa continuidade entre ambas. Trato a seguir com mais detalhes do desenvolvimento do programa da disciplina Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar II – ESEFE II, na qual atuo desde 2009-1. Ele é realizado, desde então, em uma escola básica municipal de ensino fundamental, localizada em bairro próximo à UFSC⁴, aqui a chamarei de “escola-campo”.

O programa de ensino dessa disciplina prevê que, em seu desenvolvimento, os alunos inicialmente retomem algumas reflexões sobre a importância da observação no estágio supervisionado, para, em seguida, se envolverem com a escola-campo, durante aproximadamente um mês, etapa importante destinada à produção de uma análise do cotidiano escolar, para o que recorrem a observações, diário de campo, entrevistas, participação em reuniões peda-

⁴ No segundo semestre de 2011, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, foi necessário deslocar alguns estagiários dessa turma para outra escola da rede. O estágio supervisionado II desses acadêmicos, por opção deles, foi realizado em um Núcleo de Educação Infantil da rede municipal, localizado na região norte da Ilha de Santa Catarina.

gógicas, etc. No decorrer desse período, há também a escolha das turmas nas quais irão intervir, normalmente em duplas, o que inclui um pequeno período de observação participante, a título de transição para a docência, como auxiliares do professor responsável pela turma escolhida.

A seguir, os alunos produzem um relatório relativo ao período de observações, documento que deve conter também o planejamento das suas intervenções, configurado na proposição de um projeto de ensino (na forma de uma unidade didática) para a turma escolhida. A etapa de intervenção propriamente dita, em que eles assumem plenamente a docência, supervisionados pelo professor da turma e pelos supervisores da universidade, compreende a implementação do projeto de ensino proposto, num período em torno de dois meses, de aproximadamente vinte e quatro (24) aulas ministradas pelas duplas.

212

Ao final do período de docência, os estagiários elaboram um relatório descritivo-interpretativo das suas experiências no estágio, que é socializado em um seminário aberto à participação de outros acadêmicos, docentes, gestores e professores da rede municipal. Eles são também incentivados, a partir da reflexão sobre essas experiências docentes, a identificar possíveis problemas de pesquisa para futuras investigações, a serem desenvolvidas, por exemplo, em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), o que já vem acontecendo, ainda em pequeno número.

Ao longo e em paralelo ao período do estágio, os estagiários participam de uma reunião semanal com os supervisores na UFSC, denominada “ponto-de-encontro” (WIGGERS, 1996), casião em são relatadas e coletivamente refletidas suas atividades na escola, nas diferentes etapas do estágio. Estes momentos são também empregados para estudos, produções textuais, debates com convidados, etc.

A Educação Física no PPP da escola-campo: experiência singular e demandas para a formação de professores

Ao final do ano de 2008, visando firmar uma parceria para a realização do Estágio Supervisionado em Educação Física II, a partir do primeiro semestre de 2009, buscamos a escola-campo, escolhida por vários motivos: tratava-se de escola pública da rede municipal, era próxima à universidade, já tinha boa experiência como escola-campo para estágios de cursos das duas universidades públicas, localizadas em Florianópolis (UFSC e UDESC), apresentava reputação de boas práticas pedagógicas e de gestão, seus professores de Educação Física eram reconhecidos como bons profissionais.

Logo nas primeiras e acolhedoras tratativas com a equipe gestora da escola-campo, foi possível identificar a ausência da parte relativa ao componente curricular Educação Física no documento Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). Isso se devia, segundo relatado, ao fato de aquela escola, já há alguns anos, não ter em exercício nenhum professor efetivo alocado para este componente curricular, sendo as vagas então preenchidas com designações temporárias de professores efetivos de outras escolas ou por professores contratados, admitidos em caráter temporário (ACT). Tal situação havia impedido a discussão sobre as diretrizes da Educação Física na escola, com vistas à construção do PPP, desenvolvido e aprovado em 2006, persistindo desde então essa lacuna.

Diante desse fato inusitado e como possível retribuição ao acolhimento da escola ao estágio supervisionado, fizemos a proposta de promovermos a complementação

do PPP, ficando os professores-supervisores da UFSC encarregados pela elaboração das normativas sobre a Educação Física na escola. Foi também combinado que isso seria feito ao longo do ano de 2009, já que havia a intenção da escola em promover ampla revisão do PPP, no ano de 2010.

Visando dar à tarefa assumida por nós uma dimensão pedagógica, propusemos aos acadêmicos matriculados na disciplina, nos semestres letivos seguintes, que o documento fosse elaborado de forma colaborativa entre docentes-supervisores e alunos-estagiários, podendo contar ainda com a colaboração das professoras de Educação Física alocadas na escola, conforme seu interesse e disponibilidade.

No decorrer três semestres seguintes – 2009/1, 2009/2 e 2010/1⁵, o texto referente ao componente curricular Educação Física para o PPP da escola-campo foi discutido, elaborado e aperfeiçoado. Participaram desse empreendimento cerca de vinte e cinco (25) acadêmicos com diferentes níveis de envolvimento com a tarefa, além de quatro (04) professores-supervisores, contando ainda com a participação esporádica das professoras de Educação Física da escola-campo.

A estratégia para essa produção teve como ponto de partida a análise detalhada do PPP da escola-campo, para identificação de seus pressupostos teórico-metodológicos e formais, a fim de que o novo texto mantivesse a maior coerência possível com o documento geral. Procedeu-se também a uma leitura dos documentos normatizadores da Educação Física escolar, como os Parâmetros Curricu-

⁵ A primeira versão foi entregue à escola em novembro de 2009; no primeiro semestre de 2010, como a escola ainda não havia o incorporado ao PPP e tendo sido constatados alguns limites teóricos, realizou-se mais uma revisão, que resultou em novo documento final.

lares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental (BRASIL, 1997). A partir daí, definiu-se um roteiro básico de temas que comporiam o trecho da Educação Física. Cada um deles foi sendo debatido e elaborado por pequenos grupos de três ou quatro acadêmicos e um professor-supervisor. Rodadas de discussão coletivas (entre os grupos) e integradoras das produções parciais aconteciam nos pontos de encontro do estágio.

O documento final consta de oito (08) páginas, seguindo uma estrutura padrão, semelhante à das demais áreas no PPP, divididos nas seguintes seções:

- a) introdução e visão do campo de conhecimento da Educação Física;
- b) organização curricular da Educação Física no ensino fundamental de nove (9) anos, em implantação, baseado em ciclos de aprendizagem;
- c) metodologia de ensino, tendo princípios pedagógicos como orientadores da relação teoria-prática-reflexão (Grupo de Estudos Ampliado da Educação Física, 1996);
- d) esporte e técnica como conteúdos de aprendizagem na Educação Física escolar;
- e) Educação Física e as políticas de inclusão (PNEE, conteúdos afro-brasileiros, cultura indígena);
- f) Educação Física e diferenças: a coeducação como alternativa teórico-metodológica.

Destaca-se aqui que os itens de “d” a “f” foram definidos e abordados a partir das vivências dos próprios alunos, no decorrer do estágio supervisionado, destacando-se como “problemas práticos” constatados no ensino da Educação Física naquela escola-campo.

Essa experiência da produção do PPP da Educação Física foi também sistematizada e apresentada como comunicação oral, em evento regional de Educação Física, por um grupo de acadêmicos que participaram da sua construção (TEIXEIRA et al., 2010).

Para a produção do presente texto, a fim de verificar qual a importância dessa experiência singular integrada ao estágio supervisionado dos acadêmicos do curso de Educação Física da UFSC, empreendi breve consulta por *e-mail* a seis (06) estudantes, agora professores, que dela participaram. A escolha desse pequeno grupo atendeu a um critério intencional – alunos que tiveram bom envolvimento na produção do texto – e outro de conveniência – eu ainda dispunha dos demais endereços eletrônicos. Todos os ex-estagiários responderam à consulta, que os questionava basicamente sobre três pontos: a) se estavam atuando em Educação Física escolar atualmente; b) qual a importância do estágio supervisionado na sua formação acadêmica; c) o que significou para eles terem participado da produção do trecho de Educação Física no PPP da escola-campo.

Dos seis informantes, dois deles não se encontram trabalhando na escola atualmente, um nunca atuou e o outro atuava na escola até o início de 2011, quando se afastou para cursar pós-graduação. Todos se dispuseram a responder às demais questões, cuja síntese apresento a seguir, sem nenhuma pretensão maior do que trazer dados e argumentos ao debate.

Os seis ex-estagiários reconhecem a importância das experiências proporcionadas pelos dois estágios supervisionados em sua formação profissional, destacando, entre outros elementos, a possibilidade de “sentir-se” professor

na relação com os alunos e com os demais professores, e na vivência do cotidiano escolar da escola-campo, com sua dinâmica, rituais e mesmo idiossincrasias. Um dos consultados escreveu, com ênfase, que o estágio havia sido para si “a experiência mais significativa de toda a graduação!” (Profa. A., sexo feminino, atuando em escola pública desde o final da sua graduação). Foram também lembrados aspectos como o carinho das crianças; o companheirismo entre estagiários e supervisores; a responsabilidade e o compromisso das professoras de Educação Física das turmas que os acolheram.

Em relação ao Estágio II, eles destacaram que, pelo fato de o período de intervenção ter sido maior, puderam ministrar mais aulas e assim perceber as mudanças em seu desempenho docente, passando de certa insegurança inicial ao prazer do convívio e das aprendizagens mútuas, que verificaram ao final do período de prática pedagógica. Ainda sobre o Estágio II, destacaram como importante a imersão na cultura escolar, para além do pátio/quadra esportiva, já que a experiência anterior de estágio havia sido, de certo modo, muito limitada à prática pedagógica do componente curricular. Citaram como diferencial a participação em reuniões pedagógicas, conselho de classe, reunião de pais, gincanas e festas na escola e até numa assembleia de greve dos professores! Um dos respondentes referiu-se, com satisfação, à surpresa de alguns professores de outros componentes curriculares quando, em uma reunião pedagógica, ele passou a discutir teorias de aprendizagem, autores com Vygostki, Paulo Freire, etc.

É interessante notar ter sido essa a única referência explícita a aspectos teórico-conceituais relacionados ao estágio constante dos depoimentos, o que me faz crer que

o estágio parece ter sido, em suas memórias acadêmicas, mesmo depois de decorrido algum tempo de distanciamento, uma experiência muito mais sensível-afetiva do que intelectual.

Quanto à questão da produção do texto de Educação Física para o PPP da escola-campo, as respostas convergiram para o entendimento de que se tratou de uma experiência única, singular, indissociável tanto quanto ao produto em si, como em relação ao processo de sua construção, de forma coletiva. Foram destacadas como aprendizagens pessoais significativas: a capacidade de compreender a linha teórico-metodológica expressa num discurso escrito (no caso, o texto das bases fundadoras do PPP da escola-campo); a leitura interpretativa das legislações sobre a escola, os componentes curriculares, a Educação Física escolar, etc.; a reflexão proporcionada sobre a relação, muitas vezes desconhecida, entre temas específicos, observados na realidade escolar e o currículo de formação acadêmica em Educação Física.

Destacaram também, como importante, a forma pela qual os textos parciais foram sendo produzidos, nos pequenos grupos, e depois sua apresentação ao grupo maior, que lhes requereu o desenvolvimento de habilidades argumentativas, para as justificativas e o debate de ideias e de concepções.

Por fim, os professores disseram sentirem-se importantes pela contribuição deixada à escola-campo, retribuindo assim a acolhida que tiveram, e também aos professores que, futuramente, vierem atuar nela, os quais terão, no documento da Educação Física no PPP, produzido pelos acadêmicos, um ponto de partida para seus planejamentos de ensino. Eles ainda ressaltaram que entendem ter contribuído igualmente para a formação dos novos professores, à medida que, em seus relatórios e nos seminários de

socialização do estágio, apresentaram reflexões e sugestões que podem ajudar no aperfeiçoamento do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC.

Neste ponto, adentro ao último tópico desse texto, que se refere exatamente a algumas demandas que a experiência de estágio supervisionado vem apresentando para o curso de formação profissional, na compreensão de que lacunas e contradições puderam ser observadas e devem ser enfrentadas numa possível revisão curricular.

Demandas da construção do PPP/EF e do estágio supervisionado para o currículo

De antemão, gostaria de ressaltar que esses itens, tomados aqui como indicações do estágio para uma possível revisão curricular, não são os únicos temas identificados e que a sequência de sua apresentação não segue qualquer ordem de prioridade ou importância. Reconheço também que alguns deles, por sua especificidade, limitam-se a uma reflexão aplicável apenas ao currículo da licenciatura em Educação Física da UFSC, embora outros possam ser compreendidos numa perspectiva mais ampla, para o conjunto dos cursos da área.

O trato com o conhecimento esporte nas aulas de Educação Física

O esporte consolidou-se como a principal manifestação da cultura de movimento que é tematizada como conteúdo

no âmbito da Educação Física escolar. A trajetória histórica e as consequências desse processo já foram objeto de estudo de muitos pesquisadores da área (BRACHT, 1992; KUNZ, 1994; OLIVEIRA, 2001). A crítica ao que se convencionou chamar de “tecnicismo” nas aulas de Educação Física, por possível extrapolação de seu escopo, resultou na negação ideológica do esporte, sobretudo quanto ao ensino das técnicas de modalidades esportivas no ambiente escolar (PIRES; SILVEIRA, 2007).

Estudos mais recentes, no entanto, têm sugerido que essas reflexões sejam retomadas, visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que garanta o aprendizado das habilidades técnicas sem que isso faça ressurgir o reducionismo observado em outras épocas, quando tudo se resumia ao rendimento esportivo (VIANNA; LOVISOLO, 2009). Em outras palavras, o desafio posto para a Educação Física em relação ao ensino-aprendizagem do esporte, na escola, pode ser assim expresso: como desenvolver o esporte na escola, visando à inserção qualificada dos alunos à cultura esportiva, o que inclui certo rendimento desejável nas ações práticas, sem que essa busca restrinja-se à técnica e signifique exclusão dos menos aptos?

A partir dessa premissa, que no documento do PPP da escola-campo desdobra-se em uma breve reflexão sobre o confronto que Kunz (1996) identificou entre o “rendimento autoritário e o rendimento necessário”, entendo que há aqui uma demanda importante para os currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física.

O esporte institucional, representado pelas modalidades olímpicas mais conhecidas, continua sendo um dos principais, senão o maior parâmetro para a organização e o desenvolvimento dos cursos de licenciatura da área.

Essa importância passa pelo ainda grande número de disciplinas esportivas obrigatórias; por aspectos da própria arquitetura das instituições formadoras, em que se destacam ginásios, campo de futebol, piscina e pista de atletismo; pela denominação das disciplinas na forma específica das modalidades esportivas, como Teoria e Metodologia do Basquetebol, do Voleibol ou do Tênis de Campo, ao contrário dos demais conhecimentos/conteúdos oriundos da cultura de movimento, que são nomeados genericamente, como Ginástica, Lazer, Dança e outros.

Em vista desse quadro, é normal que o ensino das técnicas esportivas adquira visibilidade e importância no desenvolvimento das várias disciplinas ligadas a modalidades nos cursos de formação, mesmo incorrendo em desnecessárias repetições e sobreposições, as quais poderiam ser evitadas se as disciplinas tivessem como referência a relação intenção-ação dos gestos técnicos dos fundamentos das modalidades, sobretudo os jogos coletivos (BAYER, 1994).

No entanto, o que se observa na realidade escolar é que os acadêmicos em estágio defrontam-se com uma situação de grave descompasso, já que o esporte, tratado como modalidades nas disciplinas da graduação, há muito se tornou apenas jogo esportivo-recreativo na escola, com escassas relações com as modalidades nas quais se originam. Os alunos costumam apresentar resistência aos exercícios de repetição de fundamentos e mesmo a pequenos jogos como estratégia metodológica, reforçando um círculo perverso em que, quem sabe aprende mais (porque exercita mais vezes os fundamentos no jogo) e quem não sabe não tem chance de aprender.

Assim, o estagiário enfrenta um dilema didático e ético a ser equacionado: como ensinar as técnicas esportivas aprendidas no curso, se o ambiente educacional é hostil a elas (além do que, o discurso contra o tecnicismo no esporte ainda se encontra presente como ameaça aos estudantes)? Por outro lado, como garantir participação qualificada mínima dos alunos sob sua responsabilidade pedagógica, senão pelo ensino-aprendizagem dessas técnicas, que permitiriam a inserção deles, de forma prazerosa e mais participativa, à cultura esportiva? De maneira geral, não vejo esse problema prático da realidade escolar ser tematizado nas disciplinas esportivas dos cursos de licenciatura em Educação Física.

Outro aspecto, que considero importante para esse debate, é que o ensino das técnicas nas disciplinas de modalidades esportivas da licenciatura em Educação Física dificilmente envolve discussões sobre para quais ambientes de prática esportiva tais fundamentos deverão ser ensinados, e para quais fins. Quando nos referimos ao esporte na perspectiva do lazer, pressupomos que a aprendizagem desse conteúdo cultural deve ter como base a Educação Física escolar, na chamada educação pelo/para o lazer (REQUIXA citado por MARCELLINO, 1987); portanto, o ensino desses fundamentos precisa levar em conta tal dimensão. Não é mais razoável ainda pensarmos a escola como celeiro de atletas para o esporte de rendimento, se esses são produzidos cada vez mais nas escolinhas e clubes. Assim, seria uma irresponsabilidade pedagógica pensarmos o ensino das técnicas esportivas, nas disciplinas dos cursos de formação do professor de Educação Física, senão a partir do entendimento de que sua aplicação na escola deve reconhecer as vivências lúdicas do esporte como seu propósito

principal. Em vista do quadro anteriormente explicitado, os alunos-estagiários apresentam dificuldades em promover as necessárias adequações e transformações didáticas do esporte escolar (KUNZ, 1994).

A Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil

Antes de tudo, é preciso reconhecer que a presença do professor de Educação Física na educação infantil e na primeira parte do ensino fundamental ainda não é uma realidade, na imensa maioria das escolas brasileiras, sobretudo aquelas das redes públicas e em cidades do interior dos estados da federação. Essa discussão atravessou mais de 30 (trinta) anos e há ainda muitas questões a serem superadas, sobretudo do ponto de vista legal (como a obrigatoriedade ou não da atuação do professor, nessas fases da educação básica) e quanto à adequação da formação profissional a estes campos de trabalho. Entretanto, o estado de Santa Catarina vem universalizando a presença dos professores considerados “especialistas” (Educação Física e Educação Artística) em todo o ensino fundamental. As redes municipais de Florianópolis e da vizinha cidade de São José já integraram o professor de Educação Física ao quadro docente das instituições de educação infantil (NEIs – núcleos de educação infantil – e creches), há mais de quinze (15) anos.

Diante dessa realidade das redes públicas locais, nossos acadêmicos têm tido oportunidade, frequentemente, de realizarem seus estágios em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e, com incidência um pouco menor, na

educação infantil. Tal fato tem sido revelador de uma série de questões que representam demandas para a formação inicial dos acadêmicos de Educação Física.

O currículo do curso de licenciatura da UFSC tem, a rigor, apenas uma disciplina voltada especificamente para esse campo de estudo e intervenção, denominada Educação Física na Infância, composta por 72 horas/aula, oferecida na sequência-sugestão da 5ª fase. É verdade que há ainda disciplinas relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento da criança e à aprendizagem motora, mas o perfil e o escopo dessas parecem pouco contribuir para que a realidade da criança na escola e na educação infantil seja melhor compreendida, com vistas à atuação do professor de Educação Física nesse campo. Diga-se de passagem ser também verdadeiro que a questão da educação infantil (de zero a cinco anos), ainda se configura como um campo a ser melhor delimitado na educação brasileira, hoje marcado mais claramente pelo que “não fazer” do que pelo que se deve ou pode fazer.

É justamente nesse ambiente de indefinição e no debate estabelecido sobre o cuidado em não fazer da educação infantil uma antecipação da escolarização e, ao mesmo tempo, de necessidade de se propor alguma coisa, que a formação de professores de Educação Física precisa se inserir urgente e radicalmente. Historicamente, nossa intervenção escolar junto à criança se caracterizou por atividades, isto é, a proposição de práticas corporais normalmente referenciadas a fins (por exemplo: jogos pré-esportivos são atividades que “preparam” para a aprendizagem dos esportes). Durante muito tempo, justificamos nossa inserção nas séries iniciais do ensino fundamental e, por extensão, na educação infantil, através da psicomotricidade, o que reforçou ainda mais nossa

condição de disciplina-auxiliar, voltada para o alcance de objetivos mais “nobres”, como a leitura e a escrita (Grupo de Estudos Ampliado da Educação Física, 1996).

Esses elementos do panorama atual da área, caracterizada pela presença do professor unidocente, mostram a importância do trabalho pedagógico integrado, de que professores de Educação Física que nela atuam precisam estar preparados para a participação no debate didático-pedagógico mais amplo, visando compreender e intervir, a partir das características, expectativas e especificidades da Educação Física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido, a partir dos estudos precursores de Sayão (1996; 1999), já há significativo acúmulo de discussão sobre esses temas, sobretudo por parte de um grupo permanente de estudos, formado por professores de Educação Física na educação infantil da rede municipal de Florianópolis⁶, que necessita ser incorporado à formação dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física da UFSC. Nestes estudos, há razoável consenso de que o eixo do trabalho pedagógico da Educação Física na educação infantil deve privilegiar o brincar, o interagir e as diferentes linguagens da criança, inclusive e, sobretudo, a do movimento humano.

Inclusão/integração: as diferenças e a coeducação

Legislações sobre a educação escolar tem insistido em estratégias de inclusão/integração de atores sociais e de

⁶ A revista *Motrivivência* dedicou um número especial (ano XIX, n. 29, dezembro/2007) à veiculação da produção do referido grupo: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1180>.

culturas marginalizadas. É o caso dos portadores de necessidades educacionais especiais (PNEE), modo pelo qual são referidos alunos que apresentam diferentes formas de deficiência física, mental ou psicossocial, cuja tipologia e/ou grau de severidade, no entanto, não comprometem suas condições de aprender e de conviver em turmas do ensino regular. No mesmo sentido, há a preocupação em inserir, nos currículos do ensino básico, conteúdos que resgatem culturas que foram historicamente marginalizadas, como as afro-brasileiras e indígenas.

Nas aulas de Educação Física, além dessas diferenças, podem ser identificadas outras que também contribuem para a maior complexidade do ato de ensinar nesse componente curricular, com as quais os estagiários defrontam-se cotidianamente. Trata-se de heterogeneidades quanto à faixa etária dos alunos, sua maturação biológica e seu desenvolvimento social, a morfologia, o gênero, as habilidades motoras, etc.

Temos percebido que os estagiários apresentam conhecimentos e algum repertório de recursos didáticos para o planejamento e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em tais situações de diversidades. Todavia, o trato com as diferenças nas aulas do estágio tem apresentado como principal limitação um dos pressupostos da inclusão/integração, que é a garantia de que todos tenham a oportunidade de aprender, o que não se configura quando situações artificiais de inclusão são produzidas. Em outras palavras, nossos acadêmicos tem demonstrado alguma segurança no trato com o “diferente”, no sentido de proporcionar-lhe “atividades” adequadas. No entanto, apresentam dificuldades em fazê-lo sem que os demais alunos não sejam temporariamente “deixados de lado”, o

que limita o processo de inclusão/integração, o qual passa necessariamente pelo reconhecimento e pela compreensão das diversidades por parte de todos os alunos.

Essa constatação demanda ao nosso curso um esforço no sentido de se investir em estratégias disciplinares e interdisciplinares de formação inicial, focadas no enfrentamento teórico e metodológico dessa problemática “prática”, de modo a garantir que, em tais situações, nossos acadêmicos consigam pensar a diversidade como um fator inerente a seu plano de trabalho, e não como exceção a ser tratada como mero arranjo didático provisório. Com isso, temos insistido que a *coeducação* (Saraiva, 1999), que, em nossa bibliografia específica, tem sido pensada apenas para questões relativas a gênero, seja conceitualmente ampliada para a compreensão e a preparação para a ação frente a outras diferenças, as quais são em verdade a normalidade das nossas escolas. Nesse sentido, entendemos que seria bastante adequado que esse conceito ampliado de coeducação fosse tomado como um dos eixos norteadores do currículo da licenciatura, sendo incluído, portanto, nas estratégias metodológicas de desenvolvimento do conjunto de disciplinas do curso, sobretudo as voltadas à fundamentação das práticas pedagógicas na Educação Física escolar, como esportes, ginástica, dança, lazer, jogos, metodologia de ensino, etc.

Considerações finais

Para finalizar, gostaria ainda de me referir a outro aspecto do currículo do curso de licenciatura em Educação Física escolar da UFSC, que mesmo sendo referente a esse

curso penso ser também um pouco universal para a área e afeta, ainda que de forma indireta, a realização do estágio supervisionado. Ele se apresenta igualmente como uma demanda à revisão curricular do nosso curso.

Trata-se de uma opção tomada pela comissão encarregada da reforma curricular do curso, realizada no decorrer dessa primeira década do século XXI. A par das possíveis críticas em geral ao modo com que essa discussão (não) foi feita no âmbito dos professores e acadêmicos, refiro aqui o modo escolhido de atender à exigência da legislação quanto às quatrocentas (400) horas mínimas de prática pedagógica como componente curricular (PPCC), que foi o de diluir essa carga em disciplinas ao longo do curso, distribuindo um (01) crédito a mais (18 horas) em disciplinas cuja ementa poderiam, em tese, proporcionar situações de práticas de ensino aos acadêmicos.

Com base nos pareceres CNE/CP nº 09/2001 e 028/2001, que se configuram nas resoluções CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002, Souza Neto, Alegre e Costa (2006, p. 34) alertam que a PPCC “deve ser uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo **em articulação intrínseca com o estágio supervisionado**” (grifo meu), concorrendo para a construção da identidade do professor em formação. Os mesmos autores sustentam ainda que a dimensão prática do currículo “terá como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa **perspectiva interdisciplinar**” (grifo meu), cuja “ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema” (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006, p. 35).

Assim, de acordo com os autores citados, a prática como componente curricular deveria se constituir em espaço/tempo próprio, como eixos de integração: a) horizontal das disciplinas (dos campos de conhecimento geral e específico e de formação didático-pedagógico) da fase ou ano; b) vertical, considerando a sequência e o aprofundamento destes conhecimentos em relação ao campo de atuação, a escola. Pensada dessa forma, a PPCC oportunizaria uma antecipação do acesso e o reconhecimento da realidade escolar, proporcionando ao futuro estagiário conhecimento prévio do cotidiano escolar e de suas situações problemas.

Infelizmente, a opção da prática como componente curricular fragmentada nas disciplinas tem servido apenas para a realização de trabalhos pouco ou nada contextualizados com a escola e com o estágio supervisionado, às vezes repetidos, sem qualquer articulação entre as disciplinas da fase e tampouco com as anteriores e posteriores do mesmo campo de conhecimento, cujas sínteses superadoras ficam ao encargo exclusivo do acadêmico. Dessa forma, também não concorrem para uma aproximação prévia mais sistematizada à escola, sobrecarregando assim o estágio supervisionado, sobretudo o primeiro, que termina sendo a primeira imersão de fato dos alunos na cultura escolar e docente.

Essas impressões vêm sendo observadas em vários relatórios de estágio e nos muitos depoimentos dos estagiários nos seminários de socialização, que fazemos a cada final de semestre letivo. De tal modo que, no último ano, consideramos importante encaminhar essas preocupações, como demandas a uma possível revisão curricular. O documento produzido então pelos professores-supervisores do

estágio supervisionado do DEF apresenta sugestões e propostas e foi apresentado em evento interno do Centro de Desportos e, a seguir, entregue oficialmente aos professores do Núcleo Docente Estruturante do curso de licenciatura, em setembro de 2011.

O silêncio a respeito das proposições do documento que temos observado até agora parece fazer eco à quase total ausência de docentes do departamento (DEF), dos integrantes do colegiado e da coordenadoria do curso de licenciatura aos seminários semestrais de socialização das experiências de estágio.

Referências

230

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Diná-livro, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAS NEVES, A. **Educação Física e prática de ensino: pensando novas perspectivas nas relações institucionais entre universidades e escolas públicas**. 1998. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

FIGUEIREDO, Z. C. Uma experiência de formação de professores de Educação Física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-11, 2009.

GRUPO de Estudos Ampliado da Educação Física. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC.** Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME/PMF, 1996.

KUNZ, E. O esporte na perspectiva do rendimento. In: GRUPO de Estudos Ampliado de Educação Física. **Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC.** Florianópolis: NEPEF/UFSC-SME/PMF, 1996. p. 95-104.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Editora da UNIJUI, 1994.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação.** Campinas: Papirus, 1987.

OLIVEIRA, Sávio Assis. **Reinventando o esporte:** possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, F. M. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A.; SAYÃO, D.; PINTO, F. (Orgs.) **Educação do corpo e a formação de professores:** reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002. p. 13-44.

PIRES, G. L.; SILVEIRA, J. Esporte educacional ... existe? Tarefa e compromisso da Educação Física com o esporte na escola. In: SILVA, M. R. (Org.). **Esporte, Educação, Estado e Sociedade.** Chapecó: Argos, 2007. p. 35-53.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

SAYÃO, D. **Educação Física na pré-escola**: da organização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 1996. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

SAYÃO, D. T.; SCHMITZ, R. Da prática de ensino em Educação Física à pesquisa sobre a prática: alguns aspectos que tratam de questões teórico-metodológicas da investigação com crianças pequenas. In: PINTO, F.; VAZ, A. SAYÃO, D. (Orgs.) **Educação do corpo em ambientes educacionais**: prática de ensino e de pesquisa em Educação Física. Florianópolis; Editora da UFSC, 2011. p. 51-66.

SILVA, E. P. Q. Estágio supervisionado: espaço de ter-lugar do olhar e de dar a voz. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.) **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008. p. 115-140.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 33-42.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. F. et al. Universidade e escola: o estágio supervisionado como via de mão-dupla. In: CONGRESSO SULBRASILEIRO

DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2010. Itajaí. **Anais....** Itajaí: CBCE, 2010. p. 01-10. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/sulbrasileiro/vcsbce/paper/view/1896>. Acesso em 05/4/2012.

VAZ, A. F. Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 20, n. 30, p. 76-90, jun. 2008.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v. 15 n. 4 p. 883-889, out./dez. 2009.

WIGGERS, I. **Ponto de Encontro**: ensaios da prática de ensino em Educação Física. Florianópolis: NUP/CED, 1996.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003. p. 35-54.

Legislação referida sobre Formação de Professores para a Educação Básica:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNP/CP nº 09/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. **Resolução CNP/CP nº 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

____. **Resolução CNP/CP nº 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

____. **Resolução CNP/CES nº 07/2004**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física

Prof^a. Dr^a. Alcyane Marinho¹

Priscila Mari dos Santos²



Introdução

235

A formação profissional em Educação Física, no Brasil, é foco constante de pesquisas e intervenções, desde 1990. Particularmente, sobre a formação de professores, estudos evidenciam discussões sobre as percepções de estudantes, em período de estágio, e de professores, em início de carreira

¹ Professora Adjunta do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Líder do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF).

² Acadêmica da 8ª fase no curso de Bacharelado em Educação Física do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do Laboratório de Pesquisa em Lazer e Atividade Física (LAPLAF).

(NONO; MIZUKAMI, 2006; MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007).

Na sociedade atual, percebe-se a exigência, no contexto universitário, de que os currículos dos cursos superiores estejam sintonizados à realidade para a qual se prepara o futuro profissional. Nesta perspectiva, os estágios são observados como importantes campos de treinamento, espaços de aprendizagem do fazer concreto, em que um rol de situações, envolvendo a atuação profissional se apresenta para o estagiário, em vista de sua formação.

A trajetória profissional dos bacharéis em Educação Física pode ser entendida como um processo que se inicia durante a formação inicial, especialmente nos estágios, em que os estudantes são inseridos no ambiente concreto de atuação. Embora sejam imprescindíveis, as experiências nos estágios curriculares podem vir acompanhadas de incertezas, inseguranças e preocupações, as quais poderão ser reduzidas no desenvolvimento da carreira profissional (FARIAS et al., 2008).

No contexto desta temática, este texto visa contribuir com o debate, apresentando experiências específicas, vivenciadas particularmente nos estágios de um currículo, que ainda está sendo implantado no Curso de Bacharelado em Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizada em Florianópolis (SC). Este texto parte da proposta geral dos estágios para, posteriormente, discutir sobre uma modalidade específica de estágio: Recreação e Lazer.

Os estágios curriculares em Educação Física

As discussões referentes aos princípios envolvidos na elaboração e no desenvolvimento dos estágios curriculares em Educação Física devem partir dos pressupostos apresentados na legislação, os quais norteiam a formação profissional da área. A legislação em vigor indica o desenvolvimento do Estágio Curricular, conforme a Resolução CNE/CP nº 01/02, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores dos Cursos de Licenciatura Plena em Educação Física.

O Parecer CNE/CES nº 58/2004 (BRASIL, 2004), também relacionado a tais Diretrizes, apresentou o Estágio Curricular como integrante de determinados momentos da formação, nos quais os graduandos devem vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional, em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso.

No ano de 2009, a Resolução CNE/CES nº 4/2009 dispôs sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e duração do curso de Bacharelado em Educação Física, determinando, com relação aos estágios, que a carga horária total não deveria exceder 20% da duração do curso, o qual tem o limite mínimo de 3.200h para a sua integralização.

Os estágios curriculares em Educação Física no CEFID/UDESC

Conforme a legislação que rege os estágios no CEFID/UDESC (Lei nº 11.788/2008; Resolução nº 039/94/

CONSUNI; Resolução nº 017/97/CONCENTRO; e Resolução nº 052/08/CONSUNI), a compreensão do termo estágio, por suas características, envolve a previsão e a mediação pelo curso e/ou pela universidade, sendo considerado curricular, seja ele obrigatório ou não obrigatório.

O estágio curricular obrigatório está contemplado na grade curricular, fazendo parte do currículo pleno de cada curso, e sendo realizado em locais de interesse institucional. O estágio curricular não obrigatório é realizado em local de interesse do discente, que pode realizá-lo com carga horária não superior a 4h diárias e 20h semanais, desde que não prejudique o estágio obrigatório. Este estágio, de acordo com suas peculiaridades, dá direito ao registro no Histórico Escolar, ao final de cada semestre letivo, nos termos da Instrução Normativa nº 01/2001/UDESC.

238

O estágio curricular representa possivelmente uma experiência significativa para os acadêmicos, diferenciada de outras situações de ensino. As circunstâncias deparadas nos estágios representam, para a grande maioria dos alunos, uma forma de identificar um segmento para futura intervenção profissional.

O estágio curricular supervisionado/orientado tem como objetivo o desenvolvimento de um trabalho que alie conhecimentos técnicos e científicos a conhecimentos práticos, em uma dada área de concentração, sendo realizado individualmente pelo discente em contextos sociais, nos quais se desenvolvam atividades relacionadas ao exercício físico, ao esporte, à recreação e ao lazer e à promoção da saúde, tais como em institutos, clínicas, hospitais.

Segundo a Resolução nº 052/2008/CONSUNI, os objetivos e as finalidades do estágio são:

- complementar o aprendizado teórico por meio de vivência profissional;
- proporcionar oportunidades para que o estudante desenvolva suas competências, analisando situações reais e propondo transformações sociais;
- desenvolver a sensibilidade e habilidade para o trato com o elemento humano dos diversos níveis;
- oportunizar o aumento, a integração e o aprimoramento de conhecimento por meio da aplicação dos mesmos;
- avaliar o campo e o mercado de trabalho do futuro profissional em educação física, bem como as realidades sociais, econômicas e comportamentais de sua futura classe profissional;
- desenvolver a consciência das limitações de um curso de graduação, da necessidade do contínuo aprimoramento individual e de reciclagens periódicas, face ao dinamismo da evolução científica e tecnológica;
- estimular o desenvolvimento do senso crítico e construtivo e da crítica associada a propostas plausíveis para solução de problemas;
- fornecer instrumentos para iniciação à pesquisa e apresentação de trabalhos com sustentação técnica e embasamento científico.

Na UDESC, o estágio curricular em Educação Física é realizado a partir da 5ª fase, estando de acordo com o Parecer CNE/CES nº 58/2004, que prevê os estágios a partir da segunda metade do curso. Especificamente, o estágio curricular obrigatório, desenvolvido em cursos de Bacharelado, de acordo com o § 1º do artigo 4º da Resolução nº 052/2008/

CONSUNI, apresenta as seguintes modalidades: a) estágio técnico que não necessita da atuação do supervisor docente no local de estágio. Neste caso, o professor atua como orientador de estágio; b) estágio técnico em unidades de atendimento à saúde que necessitam da atuação do supervisor docente no local de estágio. Neste caso, o professor atua como professor, supervisor docente e orientador de estágio de forma concomitante.

No que se refere à organização e ao funcionamento do estágio curricular no curso de Bacharelado em Educação Física do CEFID/UDESC, os Estágios Curriculares Supervisionados I, II, III, IV e V são caracterizados como técnicos, com total de 360h, desdobrados em quatro semestres, conforme mostra o Quadro 1. Considerando que a duração do curso é de quatro anos (aproximadamente 3.200h), a carga horária desses estágios está de acordo com o Parecer CNE/CES nº 58/04, que determina não mais que 20% da carga horária total do curso para as atividades de estágio.

Quadro 1 - Estágios curriculares obrigatórios do Curso de Bacharelado em Educação Física do CEFID/UDESC.

Disciplina	Fase	Carga Horária	Foco	Instituições de estágio
estágio Curricular Supervisionado I	5ª fase	72 horas/ aula	gestão esportiva	academias, clubes, federações esportivas, fundações, bem como em programas (atividade física, desportiva ou de lazer)
Estágio Curricular Supervisionado II	6ª fase	72 horas/ aula	recreação e lazer	instituições públicas, privadas ou do 3º setor que desenvolvam atividades de recreação e lazer
Estágio Curricular Supervisionado III	7ª fase	72 horas/ aula	exercício e saúde	academias e instituições que visem à promoção da saúde por meio do exercício físico

(Continua)

Disciplina	Fase	Carga Horária	Foco	Instituições de estágio
Estágio Curricular Supervisionado IV	8ª fase	72 horas/ aula	atividade física adaptada	instituições de atendimento a pessoas com deficiência, portadores de patologias diversas (infartados, obesos, diabéticos, etc.) e condições especiais (idosos, etc.)
Estágio Curricular Supervisionado V	8ª fase	72 horas/ aula	esporte	clubes e equipes esportivas, escolinhas de iniciação esportiva e projetos universitários de treinamento a equipes esportivas

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 7/2004, cabe a cada Instituição de Ensino Superior (IES), na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias, em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

Nesse sentido, o formato de estágio curricular do CE-FID/UDESC, que expande a atuação para diferentes áreas e para os dois últimos anos do curso, também foi verificado no contexto do curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie, localizada em São Paulo (SP), quando Freire e Verenguer (2007) apresentaram a nova proposta de estágio supervisionado deste curso.

Embora haja significativas diferenças entre as instituições ora apresentadas, as considerações pertinentes aos estágios do Bacharelado em Educação Física de ambas, são passíveis de discussão. Na estrutura até então existente na Universidade Mackenzie, o cumprimento das

horas obrigatórias de estágio predominava no último ano do curso. A supervisão dessas horas acontecia em uma única disciplina, especialmente criada para esse fim, gerando certo distanciamento entre as atividades realizadas no estágio e os conceitos, os procedimentos e as atitudes discutidas em aula, nas mais variadas disciplinas do curso.

Nessa perspectiva, a nova proposta para organização do estágio na Universidade Mackenzie pretendia aproximar a experiência do estágio das discussões que acontecem em sala de aula, com a participação de diferentes professores no processo de supervisão, e não de apenas um professor exclusivo, contribuindo, assim, para a preparação de um profissional reflexivo. No contexto do CEFID/UEDESC também se percebe a participação de diferentes professores no processo de supervisão, uma vez que as áreas de atuação são diferentes, contemplando professores, que atuam na disciplina e no local de estágio, com formações continuadas e experiências profissionais diversas.

Para concretizar a proposta, a Universidade Mackenzie selecionou disciplinas, nas quais o acompanhamento do estágio se daria de maneira formal, considerando as características dos diferentes públicos atendidos pelos bacharéis em Educação Física, e as particularidades das diferentes áreas de intervenção profissional.

Assim, foram sugeridas, de acordo com Freire e Venguer (2007), 380h de estágio a serem cumpridas obrigatoriamente pelos graduandos do curso de Bacharelado em Educação Física, sob supervisão de diferentes professores. Essas horas foram organizadas para a atuação na infância (100h), na adolescência (50h), na educação física adaptada (50h), na fase adulta (60h) e com idosos (60h), sendo as duas últimas exclusivas para um núcleo de aprofundamento

em qualidade de vida; e, ainda, para atividades administrativas relacionadas à educação física (30h); para avaliação física (30h), e para o treinamento esportivo com as modalidades de handebol, basquetebol, voleibol e futebol, ambas com 30h cada e exclusivas para um núcleo de aprofundamento em treinamento esportivo.

No contexto do CEFID/UEDESC observa-se que essas particularidades das áreas de intervenção profissional, considerando as diferentes características do público envolvido, também são atendidas nas cinco modalidades de estágio do curso que, por sua vez, não são restritas a determinados núcleos de aprofundamento como na Universidade Mackenzie, por não ser esta a realidade do CEFID. A distribuição igualitária de horas entre as modalidades de estágio parece ser um ponto positivo na estrutura curricular do curso de Bacharelado em Educação Física desta instituição, uma vez que as experiências obtidas estão na mesma proporção, em determinadas áreas, permitindo que os alunos tenham vivências e aprendizados em cada um dos segmentos.

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), por meio da Resolução nº 046/2002, apresentou como especificidades da intervenção profissional na área, a regência/docência, o treinamento desportivo, a preparação física, a avaliação física, a recreação, a orientação de atividades físicas e a gestão em educação física e desporto. Considerando as modalidades de estágio do CEFID/UEDESC, os graduandos de Bacharelado estão tendo a possibilidade de vivenciar todos estes diferentes campos de sua futura profissão.

Ainda sobre a nova proposta da Universidade Mackenzie, Freire e Verenguer (2007) revelaram que foi necessário ampliar a carga horária de várias disciplinas em

que os estágios foram relacionados, para tornar possível o aprofundamento das discussões com os alunos. No contexto do CEFID, as disciplinas Gestão Esportiva, Recreação e Lazer, Atividade Física Adaptada e Treinamento Esportivo, inseridas na grade curricular do curso de Bacharelado, têm a mesma carga horária dos estágios nas áreas correspondentes (72h), embora outras disciplinas com carga horária maiores e menores também estejam relacionadas às cinco modalidades de estágio, por exemplo, as disciplinas Metodologia do Handebol, do Futebol, do Basquetebol, do Voleibol e da Nataação, as quais têm 90h cada e estão relacionados ao estágio V; as disciplinas Metodologia do Exercício Resistido (36h), Metodologia da Atividade Física em Academia (36h) e Prescrição de Exercícios (54h), relacionadas principalmente à modalidade de estágio IV.

Assim como no CEFID/UDESC, o cumprimento mínimo de horas estipulado para as diferentes modalidades de estágio é requisito essencial para a aprovação de alunos na Universidade Mackenzie, que, por isso, considera um desafio o estabelecimento de critérios de avaliação bem definidos.

No CEFID, esses critérios já estão estabelecidos e, por meio deles, pode-se obter não somente a avaliação de professores e supervisores, como também a autoavaliação dos alunos.

Avaliação no estágio curricular

A avaliação dos acadêmicos se dá conforme ficha de avaliação proposta, em conformidade com a Coordenadoria de Estágio do CEFID/UDESC, observando-se os critérios que envolvem questões referentes ao planejamento,

ao conhecimento, à criatividade, à iniciativa, ao desempenho, à assiduidade, à pontualidade, à disciplina, à cooperação, à responsabilidade, à sociabilidade, entre outros.

Este processo de avaliação é compartilhado e desenvolvido por diversos responsáveis, que, conforme os incisos III, IV, V e VI do artigo 8º da Resolução nº 052/2008/CONSUNI, apresentam as seguintes atribuições:

- professor de estágio: docente da UDESC, responsável para ministrar a(s) disciplina(s) de estágio, na área de docência;
- orientador de estágio: docente da UDESC, responsável pelo planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do estágio e do estagiário;
- supervisor docente: docente da UDESC, responsável pelo planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação de uma turma de estagiários matriculados em disciplina de estágio técnico, atuando no próprio local de desenvolvimento das atividades de estágio;
- supervisor externo: profissional externo à UDESC, pertencente à instituição concedente do estágio, devidamente habilitado e responsável pelo planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do estagiário, no local de desenvolvimento das atividades de estágio.

O artigo 9º da resolução nº 052/2008/CONSUNI prevê que, no caso do estágio obrigatório, o processo de avaliação do estagiário é articulado pelo coordenador de estágio e pelo Comitê de Avaliação do Estágio Curricular, e está a cargo direto dos docentes envolvidos com o estágio, levando em consideração o parecer avaliativo dos supervisores

e/ou orientadores designados, e que, segundo o artigo 10, o sistema de avaliação a ser utilizado constará no Regulamento de Estágio do Centro.

Para além da avaliação formal a que os envolvidos estão expostos, por meio de relatos e discussões, individuais e coletivas, durante e após as vivências propiciadas pela realização dos estágios curriculares obrigatórios, os alunos são motivados a refletir criticamente sobre as situações (positivas e negativas) com que se encontraram no cotidiano do estágio em Educação Física. Estas oportunidades ocorrem em encontros informais e também nos seminários de apresentação de seus relatórios finais.

Investigando sete docentes universitários que orientam estágios curriculares de cursos de Bacharelado em Educação Física, em seis IES privadas de São Paulo (SP), Silva, Souza e Checa (2010) verificaram que não existe nenhum *feedback* com relação aos relatórios de estágios recebidos, com exceção de uma instituição, em que o professor orientador do estágio afirmou serem feitas discussões sobre os relatórios apresentados pelos alunos. Embora sejam instituições que se reportem a um contexto diferente, a instituição particular, pode-se especular que nas instituições públicas a realidade possa ser semelhante. Não foram, no entanto, encontrados estudos na literatura que discutissem estas questões em cursos de Bacharelado em Educação Física, especialmente sobre outros aspectos que envolvem a avaliação dos estagiários.

Verificado, pois, o atual interesse acerca destas questões, passa-se a apresentar, especificamente, dados das avaliações dos dois últimos semestres em que os alunos cursaram a disciplina “Estágio Supervisionado II: Recreação e Lazer”.

O estágio curricular em recreação e lazer

O curso de Bacharelado em Educação Física do CE-FID/UDESC possui, dentre os cinco estágios existentes (conforme apresentado no Quadro 1), um referente à modalidade “Recreação e Lazer”, foco das discussões que passam a ser feitas.

Atualmente, para atender à demanda dos estágios, conta-se com diferentes instituições de Florianópolis (SC), tais como as unidades do Serviço Social do Comércio (SESC), o Hospital Infantil Joana de Gusmão, o Instituto Guga Kuerten (IGK), a Biblioteca Comunitária Barca dos Livros e a Oficina do Aprendiz.

Os alunos devem cumprir 72h de estágio, supervisionados por um profissional formado em Educação Física. No entanto, excepcionalmente, para esta modalidade de estágio (Recreação e Lazer), nem todas as instituições possuem profissionais na área de Educação Física, uma vez que se trata de um processo em construção na formação de profissionais capacitados para atuarem nestes locais. Ressalta-se, contudo, que, de qualquer forma, o supervisor docente da UDESC, formado em Educação Física, atua juntamente com os profissionais nos locais do estágio.

Na Biblioteca Comunitária Barca dos Livros, por exemplo, a profissional que, atualmente, supervisiona os estagiários de Educação Física é formada em Biblioteconomia. No contexto das distintas situações novas, com as quais os acadêmicos se deparam, uma das premissas é o entendimento da leitura como instrumento fundamental para a formação das pessoas, na medida em que nutre sua imaginação e seu conhecimento. Neste campo de estágio, os acadêmicos participam, dentre outras possibilidades,

de cursos de contação de história e são desafiados a contar histórias para diferentes grupos que visitam a biblioteca, tais como crianças, adolescentes, idosos, deficientes visuais. Para a superação deste desafio, a compreensão da concepção de lazer como cultura (desenvolvida com os alunos em sala de aula) é bastante útil, extrapolando a visão do senso comum que tende a interpretar o lazer como um rol de práticas que se esgotam nelas mesmas.

Acredita-se que o estagiário, ao se deparar com uma possibilidade de atuação tão inovadora e diferente das tradicionalmente manifestadas, possa ser, em um futuro próximo, o profissional de Educação Física a ocupar um cargo nesta instituição. Casos como este já estão sendo observados em outros locais de estágio, nos quais anteriormente não havia profissionais de Educação Física (por exemplo, em Secretarias de Cultura, Turismo e Esporte).

Retomando a caracterização do Estágio Supervisionado em Recreação e Lazer, as atividades a serem desenvolvidas nas instituições de estágio devem envolver:

- planejamento, administração, organização, supervisão ou operacionalização de atividades recreativas ou de atividades ligadas ao lazer, a eventos, entre outras;
- elaboração de projetos e estudos de planejamento de diversos tipos, de acordo com a atividade da instituição concedente;
- elaboração e desenvolvimento de pesquisas e estudos técnico-científicos relacionados à recreação e ao lazer;
- estabelecimento e aplicação de estratégias de *marketing* para produtos e serviços recreativos e de lazer;

- desenvolvimento de atividades diversas atreladas, direta ou indiretamente, à recreação e ao lazer, que oportunizem, de alguma forma, o contato com o componente lúdico.

A dinâmica dessa disciplina, de maneira geral, apresenta-se como a seguir explanado. Nos primeiros encontros, por meio de aulas expositivas, os alunos tomam conhecimento do funcionamento geral do estágio, com base nas determinações da legislação vigente, e dos locais com os horários e os dias possíveis para a atuação, recebem instruções sobre o preenchimento de vários documentos acerca dos estágios e sobre a elaboração do plano de trabalho e do relatório final. Posteriormente, quando os alunos já estão inseridos nos locais de estágio, as aulas são realizadas quinzenalmente em forma de relatos de experiência, em que os alunos são motivados a comentar sobre questões vividas no ambiente do estágio, identificando fatos positivos e negativos. Com esta metodologia, pretende-se que os alunos possam trazer para a discussão coletiva não apenas incertezas, inseguranças e preocupações vividas no estágio, mas também seu oposto. À medida que os estágios vão chegando ao final, os alunos são organizados para apresentar seus relatórios finais, sob a forma de seminários dialogados com o coletivo.

A avaliação dos estagiários é realizada, constantemente, pelos professores e/ou supervisores que acompanham o aluno durante o período do estágio, por meio do preenchimento de uma ficha de avaliação, a qual é formalizada no último dia de atividades. Essa ficha contém critérios de avaliação relacionados às atividades realizadas pelo estagiário; ao desempenho obtido no desenvolvimento de

competências e habilidades; ao conhecimento demonstrado no desenvolvimento das atividades; à pontualidade e à assiduidade; à disciplina; ao senso de responsabilidade; à sociabilidade; à criatividade; à iniciativa, entre outras.

Os estagiários também se autoavaliam, por meio do preenchimento de uma ficha própria que leva em consideração situações que ocorreram durante o estágio, relacionadas às competências e habilidades necessárias para resolvê-las.

Na Tabela 1, visualiza-se a autoavaliação dos estagiários do 1º semestre de 2011, na Tabela 2, observa-se a avaliação destes estagiários realizada pelos supervisores, ambas com a atribuição de notas entre um e cinco para cada critério de avaliação.

Silva, Souza e Checa (2010) observaram dinâmicas diferentes entre seis IES privadas de São Paulo (SP), comparadas à instituição supra-apresentada. Em determinada instituição, o aluno recebe o manual de procedimentos de estágio e a orientação é feita no sistema pós-aula, com a entrega do relatório ao final pelo discente. Em outra, existe a preocupação em saber onde os estágios serão realizados e é transmitida uma explicação sobre o preenchimento de relatórios, os encontros acontecem quinzenalmente. Na terceira instituição, há uma disciplina de estágios no quarto ano e os alunos entregam relatórios quinzenalmente. Na quarta instituição, há, no início do terceiro ano, uma aula explicativa sobre a dinâmica do estágio, na qual os alunos tomam conhecimento dos prazos de entrega dos relatórios e dos horários de atendimento. Em nenhuma dessas instituições é referida a utilização de algum sistema de avaliação específico para alunos e supervisores, como ocorre no CEFID/UDESC.

Tabela 1 - Autoavaliação do Estágio Curricular Supervisionado II - Recreação e Lazer (6ª fase) - 1º. Semestre de 2011.

ALUNO	SEXO	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	TOTAL
1	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	49
2	2	5	4	5	4	5	5	4	5	4	5	46
3	2	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	47
4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
6	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	49
7	1	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	48
8	1	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	49
9	2	5	5	5	5	4,5	4,5	5	5	5	5	49
10	1	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	45
11	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
12	2	4	5	5	4,5	4	5	5	4,5	4	5	46
13	1	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	48
14	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	49
15	1	5	4	5	2	4	4	3	5	2	3	37
16	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
17	1	5	5	3	5	4	4	3	4	5	4	42
18	1	5	5	5	5	4,5	5	4	5	5	5	48,5
19	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	50
20	1	5	4	5	5	3	5	4	5	4	3	43
21	1	4	4	4	3	5	4	2	5	4	5	40

Q1: Realizei as atividades programadas?

Q2: Fui assíduo(a) e compareci pontualmente ao local de estágio?

Q3: Desempenhei com responsabilidade e consciência os trabalhos de estágio, conforme as normas estabelecidas?

Q4: Providenciei, sempre que necessário, materiais (recursos didático-pedagógicos) para o desenvolvimento das atividades?

Q5: Procurei conciliar minha opinião com os diferentes pontos de vista dos demais envolvidos nos locais onde estagiei?

Q6: Solicitei esclarecimentos sempre que houve dúvidas sobre os problemas para a facilitação do meu trabalho?

Q7: Aproveitei oportunidades oferecidas no estágio, ou fora dele, para adquirir informações ou habilidades que facilitassem as minhas atividades de estágio?

Q8: Evitei causar problemas e/ou embaraços que pudessem prejudicar o desenvolvimento das atividades do estágio?

Q9: Revelei iniciativa para a resolução de acontecimentos imprevistos no decorrer do estágio?

Q10: Avaliei a minha participação pelo número de pontos positivos alcançados, comparando o meu progresso antes e após cada etapa do estágio?

Sexo: 1 = Masculino; 2 = Feminino;

Tabela 2 - Avaliação dos estagiários do 1º semestre de 2011, realizada da pelos supervisores das instituições de estágio.

ALUNO	SEXO	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	TOTAL	
1	1	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	54	54
2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
3	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
4	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
5	2	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	53	53
6	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	54	54
7	1	5	5	3	5	4	4	5	5	4	4	5	49	49
8	1	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	53	53
9	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
10	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
11	2	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	53	53
12	2	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	49	49
13	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
14	1	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	52	52
15	1	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	52	52
16	2	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	50	50
17	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
18	1	4	5	4	5	5	5	4	4	4	5	5	50	50
19	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	55
20	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	54	54
21	1	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	54	54

Q1: Conhecimentos (demonstrados no desenvolvimento das atividades);

Q2: Cumprimento das tarefas estabelecidas;

Q3: Pontualidade e assiduidade;

Q4: Disciplina (observância das normas e regulamentos internos da instituição);
Q5: Senso de responsabilidade;
Q6: Organização;
Q7: Sociabilidade (facilidade de se integrar com os colegas e espírito de equipe);
Q8: Iniciativa (capacidade de sugerir, projetar ou executar modificações no plano de atividades);
Q9: Criatividade;
Q10: Motivação;
Q11: Voz, Postura, linguagem e cuidados pessoais
Sexo: 1 = Masculino; 2 = Feminino;

No CEFID, através das avaliações realizadas por estagiários e supervisores, é possível compreender como se dá o processo de aprendizagem por meio dos estágios, destacando-se as competências e habilidades necessárias e/ou exercitadas pelos alunos, as quais, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 58/2004, constituem a identidade acadêmico-profissional em Educação Física, a qual abrange as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica.

Reconhecendo a formação profissional em Educação Física como um processo contínuo, acredita-se que a etapa da graduação, a qual inclui a vivência dos estágios curriculares, é decisiva para a aquisição e desenvolvimento das habilidades e competências no processo de aprendizagem dinâmica do futuro profissional (ANTUNES, 2007).

De acordo com Batista (2008), sob o ponto de vista teórico, a competência é usualmente entendida como uma estrutura cognitiva que facilita comportamentos específicos; já sob o ponto de vista operacional, a competência tende a ser considerada como um conjunto de habilidades e comportamentos que representam a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis, incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes e pensamento estratégico, a que acresce a tomada de decisão consciente e intencional.

Paiva e Melo (2008) consideram que a competência pode ser interpretada como a mobilização de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas, por parte de cada indivíduo, que possam gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário).

Antunes (2007) ressalta que, diante das transformações do mundo do trabalho voltadas a diferentes configurações do conjunto da vida individual, social e cultural, em que a competitividade e a produtividade se tornaram paradigmas desse segmento produtivo, surgiu um novo modelo de formação profissional expresso na polivalência (profissional, multicompetente), em que a qualificação dos recursos humanos e a qualidade dos conhecimentos produzidos são cada vez mais necessárias.

Silva (2003) menciona que os futuros bacharéis em Educação Física devem ser capazes de desenvolver competências como responsabilidade, autonomia, honestidade, atitude crítica, criatividade e originalidade, organização, controle emocional, adequado relacionamento humano interpessoal, segurança, busca constante de novos conhecimentos, ética, bom senso, busca de eficiência, respeito à vida e ao seu semelhante, profissionalismo, disciplina, autoridade, liderança, compreensão humana, voltados para a cidadania e a democracia, e rigor técnico e científico.

A aquisição dessas competências e habilidades, requeridas na formação do graduando em Educação Física, deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional, sendo estas balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual (CNE/CES Parecer nº 58/2004).

Silva (2003) analisou os relatórios de estágios curriculares obrigatórios dos primeiros 33 alunos graduados no curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário FIEO (UNIFIEO), uma IES privada de São Paulo, que assim como no CEFID/UDESC, estava em processo de implantação curricular. O objeto de estudo, além dos relatórios, foi constituído pelo plano de curso da instituição para a graduação em Educação Física e pelos programas de quatro disciplinas, nas quais os estágios eram obrigatórios, dentre as quais a disciplina Lazer e Recreação. A autora evidenciou a preocupação desta disciplina em desenvolver reflexões críticas sobre seu conteúdo de maneira contextualizada, o que pode estar relacionado ao fato de os estagiários terem comentado, em seus relatórios, que essa área de estágio, foi capaz de prepará-los tanto no aspecto teórico, quanto no que se refere à instrumentalização para o trabalho.

Especificamente nos relatórios dos estagiários, Silva (2003) encontrou apontamentos de alunos sobre as atividades dessa área as considerando privilegiadas no que se refere a estimular o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico de estudantes, além de haver adequação entre o que consta no currículo do curso e as situações vivenciadas no estágio.

Observando-se o plano de ensino da disciplina Recreação e Lazer do CEFID/UDESC, nota-se a adoção de uma abordagem crítica e superadora das categorias lazer e recreação, entendidos como campos multidisciplinares e como fenômenos sociais complexos, em estreita relação com outras esferas da vida humana.

Os resultados da avaliação dos estagiários da modalidade de Recreação e Lazer, expressos na Tabela 2, mostram

que os supervisores consideraram como muito bom o desempenho dos estagiários relacionado às competências criatividade e conhecimento demonstrado no desenvolvimento das atividades, uma vez que atribuíram nota máxima a 57% (12) dos estagiários para a primeira competência, e a 71% (15) deles para a segunda.

De acordo com o Parecer CNES/CES nº 58/2004, o graduando em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção acadêmico-profissional deve, necessariamente, compreender as questões e as situações-problema envolvidas em sua atuação, as identificando e as resolvendo, ou seja, mobilizando esses conhecimentos de maneira que sejam transformados em ação. Na avaliação dos supervisores, todos os estagiários manifestaram essa competência, uma vez que 100% deles receberam a nota máxima no critério de cumprimento das tarefas estabelecidas. Na visão dos estagiários, 67% (14) atribuíram-se nota cinco e 10% (2) nota quatro para a realização das atividades programadas.

Para além disso, o graduando em Educação Física precisa demonstrar autonomia para tomar decisões, bem como responsabilizar-se pelas opções feitas e pelos efeitos da sua intervenção acadêmico-profissional, assim como avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, interagindo cooperativamente tanto com a comunidade acadêmico-profissional, quanto com a sociedade em geral (CNE/CES Nº 58/2004).

Nesse sentido, observa-se na Q5, a qual avalia a conciliação da opinião do estagiário com os diferentes pontos de vista dos demais envolvidos no local de estágio, que 67% (14) dos acadêmicos atribuíram-se notas máximas (nota cinco). Na Q9, que se refere a evitar causar problemas e/

ou embaraços que possam prejudicar o desenvolvimento do estágio, 90% (19) dos estagiários atribuíram-se nota cinco.

Essa percepção positiva dos estagiários para questões que influenciam a atuação profissional, por meio da interação cooperativa com os demais envolvidos na instituição, também foi evidenciada na avaliação dos supervisores, que estabeleceram a nota máxima para 90% (19) dos estagiários na Q7, referente à integração com os colegas e ao espírito de equipe evidenciado.

Nesse sentido, observa-se que a configuração de competências deve ser a concepção nuclear na orientação do projeto pedagógico de formação inicial do graduado em Educação Física, o qual inclui os estágios curriculares obrigatórios. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas (CNE/CES nº 58/2004). Desse modo, será possível a valorização dos conhecimentos/competências advindos da ação profissional do Bacharel em Educação Física.

Considerações finais

Os estágios curriculares nos cursos de Bacharelado em Educação Física podem ser entendidos como um processo interdisciplinar e avaliativo, articulador da indissociabilidade teoria/prática e ensino/pesquisa/extensão. Ele visa proporcionar ao aluno-estagiário espaços para criação de alternativas que possibilitem sua formação profissional, além do exercício de competências profissionais que

serão exigidas na futura atuação profissional, e do incentivo a um posicionamento reflexivo, crítico e criativo, frente à futura realidade de atuação.

Evidencia-se a necessidade de articulação dos estágios curriculares dos cursos de Bacharelado em Educação Física em diversos momentos da formação inicial dos graduandos, os quais devem ter a oportunidade de vivenciar diferentes atividades com diversificados públicos e em diversas situações de intervenção profissional de sua área.

A ampla literatura existente sobre o tema estágios curriculares em Educação Física refere-se, especialmente, aos Cursos de Licenciatura (por conta do próprio surgimento e tempo de história). Ainda que se reconheça a necessidade de discussões transversais entre os estágios do bacharelado e os da licenciatura, de forma a entendê-los interdependentemente, uma vez que, no caso da instituição alvo das discussões ora apresentadas, encontram-se no mesmo Centro, acredita-se que suas diferentes especificidades precisam ser analisadas e respeitadas. Neste sentido, fazem-se prementes novos estudos com foco nos estágios curriculares referentes ao Bacharelado em Educação Física, capazes de ampliar o debate e contribuir para o desenvolvimento de novas propostas que envolvam a avaliação, a supervisão, a percepção dos estagiários, entre outras questões.

Referências

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Valinhos, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.

BATISTA, P. M. F. **Discurso sobre a competência:** contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. 2008. 591 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 9 mar 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 58, de 18 de fevereiro de 2004**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces058_04.pdf. Acesso em: 9 mar 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 7, de 5 de abril de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>. Acesso em: 9 mar 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de abril de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces004_09.pdf. Acesso em: 9 mar 2012.

CONCENTRO. Conselho de Centro do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da UDESC. **Resolução nº 17, de 28 de julho 1997**. Aprova o Regulamento de Estágio Curricular dos Cursos de Graduação do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CE-

FID. Florianópolis, SC, 1997. Disponível em: http://www.cefid.udesc.br/arquivos/id_submenu/343/resolu_____o_017_97_consuni.pdf. Acesso em: 9 mar 2012.

CONSUNI. Conselho Universitário. **Resolução nº 052, de 18 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre o Estágio Curricular na Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis, SC, 2008. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2008/052-2008-cni.htm>. Acesso em: 9 mar 2012.

Instrução Normativa nº. 01/2001/UDESC.

FARIAS, G. O.; FOLLE, A.; BOTH, J.; SAAD, M. A.; TEIXEIRA, A. S.; SALLES, W. N.; NASCIMENTO, J. V. do. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 14 n. 3, p. 310-319, jul./set. 2008.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G. Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 115-119, 2007.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRACA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n.1, p. 11-25, jan./mar. 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, abr./jun. 2008.

SILVA, S. A. P. dos S. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 3, p. 37-44, jul./set. 2003.

SILVA, S. A. P. dos S.; SOUZA, C. A. F. S.; CHICA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n. 3 p. 682-688, jul./set. 2010.



Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física

Prof^a. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi¹

Prof^a. Dda. Juliana Pizani²



Introdução

263

Nos últimos vinte anos o número de cursos de graduação em educação física no Brasil cresceu vertiginosamente, estando presente em 545 instituições de ensino superior (universidades, centros universitários e faculdades), conforme dados do Ministério da Educação (MEC, 2011). Levando em consideração

¹ Professora do Departamento de Educação Física e do da Universidade Estadual de Maringá. Professora do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Líder do Grupo de Pesquisa Gímnica: formação, intervenção e escola – UEM/CNPq.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. Membro do Grupo de Pesquisa Gímnica: formação, intervenção e escola – UEM/CNPq.

que a maioria dessas instituições oferta os cursos de licenciatura e bacharelado, podemos aferir que são oferecidos aproximadamente 1000 cursos em todo país.

Diante dessa nova realidade na formação em educação física, há a preocupação em saber se esta atende de forma satisfatória seus respectivos campos de atuação, promovendo assim, uma formação condizente com a futura atuação que pode ser fortalecida por meio do estágio supervisionado utilizado como mecanismo de indissociabilidade teoria e prática, contribuindo para a aproximação do graduando com o campo de intervenção pretendido.

Entretanto, ao considerarmos os debates, reflexões e críticas que têm permeado a formação profissional em educação física nas últimas duas décadas, vemos que estes ainda apresentam pouca solidez, haja vista que a grande motivação da maioria dos docentes que atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES) para repensar os cursos tem sido a legalidade, ou melhor, as reestruturações curriculares pelas quais a área tem passado.

Assim, mesmo que historicamente as transformações na formação tenham ocorrido, sobretudo, mediante o aporte das reformulações curriculares, é importante destacar que a partir dessas mudanças podemos visualizar avanços nos cursos da área, notadamente desde 1987. Isto porque até esta data os cursos tinham como base organizacional um currículo mínimo em nível nacional, estabelecidos pelas Resoluções CFE n.69/1969 e n. 9/1969, e este modelo, com caráter universal, visava desenvolver em todas as Instituições de Ensino Superior uma formação igualitária.

A elaboração do Parecer CFE n. 215/1987 que substanciou a Resolução CFE n. 03/1987 desvinculou os

cursos de formação em educação física de um currículo mínimo, sendo a educação física a primeira área a ter uma formação universitária sem precisar atender a um currículo mínimo em nível nacional (OLIVEIRA, 2006). Com a promulgação desta Resolução as instituições de ensino superior passaram a ter autonomia para desenvolver seu projeto pedagógico de acordo com seus objetivos e interesses, possibilitando que a formação tivesse articulação com a realidade social e concreta dos docentes e discentes. Essa liberdade possibilitou que cada IES, pública ou privada, pudesse desenvolver seu projeto pedagógico de acordo com seus objetivos. Com isso, abria-se a possibilidade de uma nova orientação para os cursos de formação inicial na área para além da escola e do contexto técnico desportivo.

Com a Resolução CFE n. 03/1987, a possibilidade da formação específica em licenciatura e bacharelado foi permitida. As IES poderiam escolher se formariam licenciados para atuarem nas escolas e/ou bacharéis para atuarem em outros campos de intervenção profissional. Entretanto, tinha-se também a abertura para a licenciatura generalista, que permitia que o licenciado atuasse em qualquer campo de atuação, seja ele escolar ou não escolar. Assim, foram poucas as instituições que optaram por oferecer apenas o curso de bacharelado, visto que o egresso só poderia atuar no contexto não escolar, restringindo os campos de intervenção profissional quando comparado ao licenciado generalista.

Nesse modelo de licenciatura generalista o estágio curricular supervisionado/prática de ensino, era realizado quase que exclusivamente no contexto escolar em detrimento aos demais campos de intervenção, podendo esta ser entendida como uma lacuna na formação em relação à aproximação da mesma com o campo de atuação.

Com o passar dos anos, além do estágio não atender aos espaços de intervenções não escolares tradicionais da área como o técnico desportivo, passou também a não atender os novos espaços que surgiram. Nesse sentido, de acordo com Hunger et al. (2006) nas duas décadas posteriores, a área da educação física mergulhou em uma fase de profícuas discussões que foram intensificadas com o surgimento e consolidação de novos espaços de trabalho e que exigem um perfil profissional diferente do que estava posto na formação de licenciatura generalista, sendo necessário direcionar os cursos para os respectivos contextos de atuação profissional. Isto porque são diversos os campos de intervenção, para além da escola, que surgiram a partir das novas necessidades da sociedade, como: clubes, empresas de artigos esportivos, hospitais, hotéis, parques, clínicas de *personal*, preparação física, projetos sociais, treinamento/técnico desportivo, academias de ginástica, lutas e danças, entre outros.

Vale destacar que discussões relacionadas à necessidade de se repensar a formação na área indicam que a mesma já não estava mais oferecendo subsídios suficientes para uma atuação adequada nos diferentes campos de intervenção. Principalmente porque o foco da antiga licenciatura plena voltava-se quase que exclusivamente para o contexto escolar em detrimento dos demais espaços, haja vista que os cursos de formação em educação física, buscando formar um profissional generalista, habilitado para trabalhar tanto na escola como fora dela, acabava por formar egressos com perfis profissionais que não iam ao encontro do que vinha sendo discutido por estudiosos da área (BARROS, 1995; MATSUDO, 1996; OLIVEIRA; DA COSTA, 1999; BARROS, 2000; MASSA, 2002; OLIVEIRA, 2006, entre outros).

Mediante o debate acerca da formação inicial em educação física, foram elaborados documentos para o ensino superior, estabelecendo dois cursos, a licenciatura e o bacharelado. Para as licenciaturas podemos citar o Parecer CNE/CP n. 009/2001 e as Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002, consequências das reflexões sobre a educação de forma geral e que também são incorporados pela educação física, e para o bacharelado em educação física o Parecer CNE/CES n. 058/2004 e a Resolução CNE/CES n. 07/2004. Fato este que provocou reestruturações curriculares nos cursos de formação inicial na área.

Entendemos que as alterações na legislação sugerem que a área da educação física seja repensada, indicando a necessidade e importância de refletir sobre a formação profissional. Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado pode ser considerado como um favorecedor para a aproximação do universo acadêmico com a realidade da prática, visto que com as novas Diretrizes Curriculares da área o mesmo deve ser desenvolvido desde o início da segunda metade do curso, como previsto na Resolução CNE/CP n. 01/2002. Essa organização vem preencher a lacuna tão discutida sobre a falta de relação entre a realidade vivida na formação e na prática da profissão, um distanciamento que dificulta e desestimula o recém formado frente às necessidades que a ação docente exige.

Valendo-nos das considerações apresentadas, nos propomos a apresentar nesse capítulo reflexões acerca do estágio curricular supervisionado nos cursos de bacharelado em educação física, visto que consideramos este como elemento importante e necessário para o processo de formação profissional. Desta forma, o presente texto tem como objetivo discutir os dilemas e perspectivas do

estágio curricular supervisionado na formação dos bacharéis em educação física após a reformulação curricular motivada pela Resolução CNE/CES n.07/04.

Para fins didáticos, a primeira parte do capítulo situa a configuração da formação inicial do bacharel em educação física, tendo como referência a história, fazendo menção aos ditames legais promulgados para a formação na área. A segunda parte refere-se aos desafios que os docentes que atuam no ensino superior enfrentam com relação à formação profissional do bacharel em educação física após a reformulação curricular, sobretudo com relação ao estágio curricular supervisionado.

Os cursos de bacharelado em Educação Física e as diretrizes curriculares

No universo do processo de formação inicial em educação física, são constantes as discussões acerca da reestruturação curricular. As alterações na legislação sugerem novos olhares para a área, corroborando com a necessidade e importância de se repensar a formação profissional.

Na atualidade, a configuração da formação inicial em educação física, em que temos cursos específicos de licenciatura e bacharelado, foi constituída a partir de um processo conflituoso entre os estudiosos da área por defenderem ideias divergentes. Entretanto, mesmo com os embates na área, a existência de uma nova realidade social ao longo das últimas décadas contribuiu para que novas Diretrizes Curriculares para o ensino superior fossem elaboradas.

Com o crescente aumento e valorização de outros campos de intervenção de educação física, entendeu-se, mesmo que não consensualmente, como necessário ter um curso específico que formasse profissionais preparados para atuar em outros espaços que não a escola. Isso porque, a antiga licenciatura plena com conotação generalista não estava dando conta de preparar professores para a escola e nem para outros campos de atuação, como clubes, academias, centros de treinamento, etc. Isso porque os cursos de formação não levavam em consideração os mercados emergentes e nem se preocupam em oferecer uma formação diferenciada (OLIVEIRA; DA COSTA, 1999).

A Resolução CFE n.03/1987 já apontava para a existência do bacharelado, buscando garantir que os novos campos de atuação fossem específicos da educação física e, conseqüentemente, do profissional da área, que até então era eminentemente formado para atuar nas escolas. Na década seguinte desta Resolução, ocorreu a regulamentação da profissão de educação física em 1º de setembro de 1998, por meio da Lei n. 9.696/1998, a qual também possibilitou a criação do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, com a premissa de regulamentar e supervisionar a atuação dos profissionais da área.

Corroborando com as necessidades do mercado e desde o momento que se estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP n.01 e 02/2002) a Resolução CNE/CES n.07/2004 específica do bacharelado foi formulada, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos graduação³ em Educação Física, a qual de-

³ De acordo com Oliveira (2006) nas Diretrizes Curriculares específicas para a educação física manteve-se o termo graduado, mas os diversos cursos existentes no país adotam a terminologia de bacharel, como apontado no primeiro

termina formações diferenciadas em função dos campos de intervenção, bem como estabelece, no Art. 4º, as diferenças entre o licenciado e bacharel:

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004, p. 1).

Sobre a necessidade de separação das formações, Hunger et al. (2006, p. 94) fazem importantes apontamentos salientando que, as novas exigências acerca do perfil profissional, “nomeadamente de profissionais preparados para atuarem como agentes orientadores de atividades físicas relacionadas diretamente na promoção da saúde das populações, desafiam as IES na implementação de cursos distintos”, bacharelado e licenciatura em educação física.

A partir da Resolução CNE/CES n. 07/2004, a educação física passa a ser definida como uma área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional, tendo como

documento encaminhado pela Comissão de Especialistas da Área criada pela SESu ao CNE.

objetivo de estudo o movimento humano e como conteúdos as diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial e da dança.

A organização curricular dos cursos de bacharelado em educação física, seguindo a Resolução CNE/CES n. 07/2004, configura-se em duas unidades de conhecimento: formação ampliada e formação específica. A primeira deve abranger as dimensões do conhecimento no tocante à relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico, em que deverá possibilitar uma formação cultural abrangente que contribua para a futura atuação profissional. Já a segunda trata dos conhecimentos identificadores da área da educação física, em que deve contemplar as dimensões cultural do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógico.

Assim, espera-se que o projeto pedagógico do curso de bacharelado se diferencie da licenciatura, pois formarão profissionais para atuarem em campos de intervenções distintos, os quais devem preconizar especificidades relativas a cada formação sem perder de vistas as relações entre ambas.

Com a criação do bacharelado, determinado por lei, muito se discute que as necessidades do mercado emergente podem ser atendidas. No entanto, aceitar esse motivo como referência para uma reestruturação curricular é concordar que a educação deve adaptar-se às demandas do mercado que se modificam muito rapidamente, em que a formação se limitaria à ação profissional baseada em paradigmas técnico-instrumentais, restringindo-se ao atendimento das demandas específicas do mercado.

Sobre o assunto, Anderáos (2005, p. 92) aponta que na formação profissional, é necessário considerar “que o mercado não pode ser o balizador supremo da educação, mas deve ser antecipado e visualizado como um dos componentes do panorama necessário que se tenha, quando se pensa a formação em nível superior”. Portanto, também não seria prudente negar a forma como tem se dado as transformações sociais.

Como afirma Kelly (1981, p. 43), as IES precisam ir além de preparar os profissionais para o mercado de trabalho, necessitam prepará-los para a realidade da transformação social, para buscar mudanças de normas e valores na comunidade. É fundamental que seja oferecido ao futuro profissional “muito mais do que uma seleção da cultura da sociedade tal como existe no tempo em que eles estejam freqüentando escolas, ainda que isto possa ser identificado e definido com bastante clareza para a prática educativa adequada”.

No tocante às diretrizes, levando em consideração que estas atendem aos adventos do mercado emergente, as competências e habilidades que deverão fazer parte do processo de formação se transformarão em função dos interesses mercadológicos. Nesse sentido, Massa (2002, p. 36) evidencia que, “a universidade deve estar atenta às mudanças e tendências do mercado de trabalho para que os recursos humanos por ela formados tenham capacidade de nele atuar”, cumprindo assim com as expectativas da sociedade.

Mesmo tendo forte influência mercadológica, a pedagogia das competências, presente nas Diretrizes Curriculares da área, não intenciona transformar o ensino em um grande mercado, o cuidado a se ter é o de não se deixar

levar pelo imediatismo, permitindo que o mercado por si só, centrado em questões de produtividade, influencie a seleção de conhecimentos que devem ser tratados na formação do futuro profissional, atentando-se para que esse momento também promova a compreensão da realidade da qual faz parte.

Oliveira (2006, p. 28) acredita que a formação baseada nas novas diretrizes pode possibilitar “uma maior satisfação aos anseios dos futuros participantes dos cursos, pois desde o início estarão mais próximos das estruturas de intervenção que escolheram”. Isso porque, de acordo com o mesmo autor,

essa nova estrutura para a área da Educação Física reduz o foco de formação e o direciona para objetivos mais definidos com possibilidades de aprofundamentos, ou seja, não haverá aquela frustração do acadêmico que entra no curso pensando em *fitness* e de repente está ministrando aulas recreativas na Educação Infantil, da mesma forma que o aluno que entra pensando em escola e se vê ministrando aulas de *step* em academia (OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Outro ponto vantajoso das novas diretrizes é a nova configuração do estágio, por ter que ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado. Também porque representa o momento da formação que o acadêmico vivenciará a prática profissional, podendo contribuir para que haja uma aproximação do universo acadêmico com a realidade da atuação profissional em diversos campos de intervenção, intensificando o entendimento da escolha por determinada formação por parte do discente. Isso porque,

de acordo com Freire e Verenger (2007, p. 116) “na estrutura até então existente, o cumprimento das horas obrigatórias de estágio predominavam no último ano do curso e a supervisão dessas horas acontecia em disciplina especialmente criada para esse fim”.

Desse modo, o que se propõe constitui-se em uma nova organização para os cursos de bacharelado em educação física, preparando os profissionais para os diversos campos de intervenção fora do contexto escolar, em que se leve em consideração o mecanismo de indissociabilidade de teoria e prática como fator importante para o processo de formação e aproximação com a ação profissional.

O estágio supervisionado nos cursos de bacharelado

274

Os pesquisadores que estudam a formação profissional em educação física demonstram preocupação em levantar problemas e apontar caminhos no sentido da intervenção, porque se reconhece a necessidade de mudanças.

Essa necessidade de transformação no contexto da formação inicial em educação física tem suscitado pesquisas no sentido de diagnosticar a realidade a fim de comprovar se há necessidade de intervenções. Dentre os estudos recentes acerca das mudanças ocorridas com as reformulações curriculares motivadas pelas Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CESn. 07/2004, encontramos o de Pizani (2011) que em sua pesquisa constatou que, de forma geral, os currículos dos cursos de educação física de licenciatura e bacharelado, não atendem à determinação pedagógica expressa nas Resoluções citadas, devido às aproximações encontradas entre os currículos

de licenciatura e bacharelado e à falta de identidade dos mesmos. Em síntese, a autora aponta para a necessidade de se repensar a formação inicial em educação física, para que os cursos possuam características próprias, no sentido de promover uma formação coerente com os diferentes campos de atuação. Outro estudo recente é o de Seron (2011) que ressalta que na análise realizada acerca do referencial teórico que subsidia as disciplinas da licenciatura e do bacharelado, há mais semelhanças do que diferenças entre as duas formações.

Os resultados dos estudos recentes acerca da formação inicial mostram que embora as novas diretrizes da área indiquem que os cursos de licenciatura e bacharelado em educação física devam ser direcionados para campos de atuação diversos e, portanto, possuírem características diferentes, não é o que vem acontecendo. O que se observa é que os cursos de formação não têm preparado o profissional para atender às necessidades dos diversos espaços de intervenção da área.

Nesse sentido, uma das discussões presentes nas produções da área refere-se ao estágio supervisionado (ES), que tem sido frequentemente associado à prática de ensinar e aprender. Sendo assim, é considerado como elemento importante e necessário para o processo de formação profissional. Sobre o assunto, Freire e Verenguer (2007, p. 116) acrescentam que o estágio deve ser assumido como “possibilidade de contato com a realidade que torna viável uma aprendizagem contextualizada dos conhecimentos técnicos, pedagógicos ou científicos apresentados nas diversas disciplinas do curso”, permitindo assim, que os acadêmicos atribuam sentido aos conhecimentos aprendidos durante o processo de formação, podendo contribuir com a compreensão da realidade do campo profissional.

Dessa forma, o estágio curricular sob a supervisão de um profissional, pode proporcionar ao graduando, oportunidade de vivência e concretização de competências concernentes à prática profissional nos diversos campos de intervenção da educação física. Isto pode se dar mediante experiências no campo de intervenção que, além de antecipar situações que os estudantes enfrentariam somente no exercício da profissão, também contribui para a aquisição de conhecimentos.

No entanto, um estudo realizado por Martins e Brandalise (2007, p. 23) ressalta que na visão dos acadêmicos o estágio curricular supervisionado quando mal orientado/supervisionado não contribui com a aproximação do futuro campo profissional.

Em outro estudo realizado no estado de São Paulo por Silva, Souza e Checa (2010) é possível observar que, de fato o estágio curricular não tem acontecido com a devida supervisão. Acrescentam que as condições de trabalho do professor orientador não favorecem o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, pois o papel deste tem sido muito mais burocrático e fiscalizador, transformando-se “num mero burocrata que executa a tarefa de checar o preenchimento correto de planilhas de carga horária cumprida nos estágios e verificação da veracidade de assinaturas” (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010, p. 687). Os mesmos autores apresentam como possibilidade de superação da realidade que aconteçam “alterações na legislação vigente acerca desta temática, no que diz respeito principalmente à dinâmica dos estágios e a quantidade de orientados por orientador” (p. 687).

Em contraponto, um estudo com os coordenadores dos cursos do estado do Paraná realizado por Pizani

(2011), declara pontos positivos relacionados ao estágio nas novas Diretrizes Curriculares. Os entrevistados citam que com estágios específicos para os diferentes campos de atuação, além de possibilitar maior aproximação da realidade da formação com o campo profissional, também permite maior comprometimento dos acadêmicos com a formação pretendida. Nessa direção, a existência de currículos diferenciados (licenciatura e bacharelado) colaborou para que melhorasse o atendimento aos interesses dos acadêmicos e também dos espaços de intervenção da área na atualidade.

Analisando os aspectos legais relacionados ao estágio supervisionado nos cursos de bacharelado em educação física observa-se que o Parecer CNE/CES n. 058/2004 apresenta características que devem se fazer presentes no mesmo

O estágio profissional curricular é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de intervenção acadêmico-profissional que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização do(a) graduando(a). O objetivo é oferecer ao futuro graduado em Educação Física um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em instituições e locais formais e informais que oportunizem a prática de exercícios e de atividades físicas, recreativas e esportivas, nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, entre outras. E também um momento para se verificar e provar a aquisição das competências e habilidades

exigidas na prática acadêmico-profissional e exigíveis dos(as) formandos(as) (BRASIL, 2004, p. 1).

Essa organização, para além de outros aspectos, vem preencher a lacuna tão discutida sobre a falta de relação entre a realidade vivida na formação do bacharel e a realidade da prática da profissão, um distanciamento que dificulta e desestimula o recém formado frente às necessidades da atuação profissional, visto que propõe que o estágio profissional curricular supervisionado seja vivenciado desde o início da segunda metade do curso, favorecendo a aproximação do universo acadêmico com a realidade da prática. Indica ainda que a partir o início do curso sejam desenvolvidas práticas pedagógicas para fortalecer a relação teoria e prática.

278

Entende-se que há a necessidade de mudanças na formação inicial, posto que os campos de intervenção precisam, cada vez mais de profissionais qualificados. E, para isso, as instituições de ensino superior precisam sempre atualizar seus métodos e currículos, buscando preparar seus alunos para as exigências de atuação.

Entretanto, como toda mudança pode gerar dissenso, a área ainda não estabeleceu um consenso em relação à existência de um curso de bacharelado e/ou principalmente a inexistência da possibilidade de um curso de licenciatura generalista que permita formar profissionais para atuarem em todos os campos de intervenção da área. Isto acontece, pois segundo Apple (2006), o conflito gerado pela introdução de um paradigma novo que desafia estruturas básicas de significados previamente aceitos, pode dividir a comunidade acadêmica.

Um dado que pode nos levar a entender a resistência existente contra as mudanças das diretrizes é a questão de

que a maioria dos professores formados antes das Resoluções CNE/CP n. 01 e 02/2002 e CNE/CESn. 07/2004, teve uma formação voltada para a licenciatura (espaço escolar), sendo necessário desconstruir o conhecido para que haja uma possibilidade de construir o desconhecido, ou seja, ampliação dos conhecimentos referentes aos campos de atuação próprios do bacharelado.

Nessa perspectiva, e de acordo com Kelly (1981, p. 1) nenhuma mudança será bem sucedida se não for aceita pelo professor na prática. Dessa forma, o bacharelado, considerado como uma formação recente quando comparado com a tradicionalidade da licenciatura, só alcançará seu espaço, se os docentes, envolvidos com a reformulação curricular nas instituições de ensino superior, o assumir como uma profissão que possui relevância social. Além disso, devem se apresentar favoráveis a uma formação que privilegie os diferentes espaços de intervenção, certos de que os acadêmicos têm o direito de receber conhecimentos significativos e específicos para terem condições para desenvolver sua prática profissional nos diferentes campos de atuação que surgiram mediante as necessidades da sociedade atual.

No contexto geral da formação do licenciado e do bacharel, incitamos os envolvidos com área da educação física e da educação como um todo, para que procurem produzir artifícios para solucionar as incoerências do processo de reformulação curricular para que assim possamos avançar rumo a uma formação coerente, sólida e significativa.

Nesse sentido, temos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que podem ter recebido diversas críticas quanto ao seu conteúdo, mas de acordo com Nascimento (2006, p. 67) vieram para desafiar os docentes de

ensino superior a realizarem mudanças curriculares que promovam avanços na formação “evitando os problemas de coerência interna, de fragilidade dos conteúdos, de fragmentação curricular e heterogeneidade dos programas de formação”. O mesmo autor acrescenta que uma das principais preocupações é garantir que haja “especificidades dos cursos de licenciatura e de bacharelado de acordo com os respectivos contextos de atuação profissional”.

Tendo como base as considerações apresentadas, faz-se necessário encontrar caminhos que levem a uma caracterização do curso oferecido, assegurando uma formação coesa e livre de incongruências, de modo que satisfaça as expectativas docentes, acadêmicas e sociais. Assim, entendemos que a busca de uma nova prática, sobretudo no que concerne ao estágio profissional curricular supervisionado, é um grande desafio para os profissionais envolvidos nesse processo de mudança.

Considerações finais

Mediante a problemática apresentada referente à formação inicial em educação física e sua relação com a atuação profissional nos diversos campos de intervenção é que nos motivamos em apresentar esse texto, que tem como foco o estágio supervisionado no bacharelado e a realidade dos diferentes campos de atuação.

Após discorrer sobre a configuração da formação inicial do bacharel em educação física na atualidade, assim como os aspectos legais, apresentamos desafios que os docentes que atuam no ensino superior enfrentam com relação à formação profissional do bacharel na área após

a reformulação curricular. Dentre eles citamos a necessidade dos professores orientadores romperem com ações meramente burocráticas rumo a um trabalho pautado nos aspectos pedagógicos. Outro fator a destacar é que, mesmo havendo dissenso na área com relação à reformulação curricular motivada pela Resolução CNE/CP n.07/2004, faz-se necessário que os profissionais inseridos no processo de formação inicial, assumam o bacharelado como formação específica, e os estágios desta área como importantes para o processo, oportunizando aos acadêmicos, contato com os diferentes campos de intervenção próprios desta formação.

Defendemos ser importante provocar o debate acerca das reais necessidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho do profissional de educação física, sobretudo as relacionadas à formação inicial após a reformulação curricular que provocou a existência de cursos que formem com exclusividade para os espaços não escolares.

Assim, é importante que a área consiga avançar no contexto em que está inserida e, para tanto, acreditamos ser necessário o aprofundamento das discussões envolvendo o estágio profissional curricular supervisionado nos cursos de bacharelado em educação física. Também entendemos como importante que os profissionais que atuam diretamente com a formação do bacharel nas instituições de ensino superior busquem o melhor caminho para que haja transformações significativas nesse contexto e para que os estágios contribuam para a aproximação da realidade acadêmica com o futuro campo de intervenção, desenvolvendo conhecimentos relativos a esse contexto, fornecendo subsídios para a resolução dos problemas advindos da prática profissional.

Referências

ANDERÁOS, M. **A reorganização profissional em educação física no Brasil**: aspectos históricos significativos. 2005. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Art-med, 2006.

BARROS, J. M. C. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 71-80, jun. 1995.

BARROS, J. M. C. Educação física, profissão regulamentada. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Vitória, v. 21, n. 2/3, p. 108-109, jan./maio 2000.

282

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 09, de 6 de out. de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 de out. 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 69, de 2 de dez. de 1969. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 de dez. 1969.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Parecer n. 215, de 11 de março de 1987. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de março, 1987.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 3, de 16 de out. de 1987. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 de out. 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 058/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de fev. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 07, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 mar. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 02, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002.

BRASIL. Lei n. 9.696 de 1º de setembro de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 set. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituições de educação superior e cursos cadastrados, 2011. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 de nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 009/2001, de 18 de janeiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G. Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de bacharelado em educação física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 115-119, 2007.

HUNGER, D. et al. A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde: Educação Física. In: HADDAD, A. E. et al. (Org.) **A trajetória dos cursos de Graduação na Saúde 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. p. 87-139.

KELLY, A. V. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

MARTINS, C. B.; BRANDALISE, M. Â. T. Formação de professores na perspectiva de desenvolvimento profissional e organizacional da escola. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 12, n. 17, p. 21 - 28, jul./dez. 2007.

MASSA, M. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n. 1, 2002. p. 29-38.

MATSUDO, V. K. R. **Documento enviado ao relator do projeto lei nº 330 na comissão de administração, trabalho e serviço público da câmara dos deputados**. São Caetano do Sul: CELAFISCS, 1996.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.) **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.) **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

OLIVEIRA, A. A. B.; DA COSTA, L. Educação Física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, S. V. (Org.) **Educação física/Ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: CBCE, 1999. p. 83-99.

PIZANI, J. **A formação inicial em Educação Física no Estado do Paraná e o perfil dos cursos de licenciatura e bacharelado**. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SERON, T. D. **Educação física e matrizes teóricas**: o cenário da formação inicial no Estado do Paraná. 2011. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

SILVA, S. A. P. S.; SOUZA, C. A. F.; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.682-688, jul./set. 2010.



Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos

Prof. Dr. Pablo Juan Greco¹



Introdução

287

A regulamentação recente da formação inicial em Educação Física, bem como a sua estruturação em cursos de Licenciatura e de Bacharelado, sem dúvida compreendem importante marco na profissão da Educação Física. No entanto, o binômio formação-mercado de trabalho ainda não se relaciona de forma satisfatória. Há em ambos os espaços muitas divergências, as quais têm justificado manifestações de natureza distinta, principalmente sobre os conteúdos da formação e da intervenção.

¹ Centro de Estudos em Cognição e Ação – UFMG.

Ao considerar a importância da reflexão sobre os estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física, particularmente as questões relacionadas às modalidades dos esportes coletivos, as reflexões contempladas neste texto partem da análise dos processos de formação de recursos humanos para intervenção profissional na área dos esportes. Consideram-se, nas reflexões, as propostas pedagógicas veiculadas nas universidades, analisando especificamente as áreas relacionadas com as metodologias de ensino dos esportes e, particularmente, dos esportes coletivos.

Os marcos regulatórios dos estágios curriculares, especialmente a Lei 11.788 (BRASIL, 2008) caracterizam o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, o qual visa à preparação para o trabalho produtivo. A partir dessa definição há o reconhecimento da necessidade de ele fazer parte do projeto pedagógico da instituição, sendo integrado ao processo formativo dos estudantes. Além disso, o estágio assume uma função mais ampla, a de integrar os conhecimentos disciplinares do curso com a realidade da prática profissional. A tentativa de atender essa meta tem resultado em divergências entre a função e os objetivos, como se verifica ao analisar as propostas pedagógicas de instituições de diferentes regiões brasileiras.

A articulação adequada entre a instituição formativa e o ambiente produtivo pode ser percebida na legislação pertinente, especialmente quando responsabiliza o estágio pelo aprendizado de competências próprias da atividade profissional, objetivando também o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. A fim de melhor compreender esta situação, torna-se necessário primeiro realizar breve resgate dos percursos e ‘percalços’

da Educação Física, relacionando-a particularmente com os processos de ensino-aprendizagem dos esportes nas últimas décadas, em especial dos esportes coletivos, e, posteriormente, sugerir alternativas organizacionais, visando ao cumprimento dos objetivos estabelecidos na legislação pertinente.

Breve resgate histórico do ensino dos esportes

No Brasil, os esportes coletivos foram considerados, nas décadas de 1980 e 1990, os ‘vilões’ das aulas de Educação Física. Eles eram, com frequência, ‘rotulados’ negativamente devido à presença marcante da orientação tecnicista do esporte de alto rendimento nas escolas. Crítica correta à época foi, por exemplo, aquela apresentada pelo Coletivo de Autores (1992). Ela, no entanto, não obteve dos críticos adequada complementação, como a apresentação de propostas claras e objetivas que permitissem a mudança de rumo, com a necessária consistência teórico-metodológica e que mantivesse os valores da prática esportiva. Essa efervescência na área, que ocorreu paralela a importantes processos políticos no Brasil, teve também consequências na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores.

A crise dos valores do esporte provocada pela discussão política afetou não somente a Educação Física Escolar, na qual se desataram reações, mas também toda a área, a qual se envolveu em uma discussão epistemológica, política e técnica. Os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física, que se encontravam em fase de reformulação diante das novas diretrizes curriculares (Resolução N° 03/CFE/1987), também foram de algum modo influenciados.

As reformulações dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) deviam se adequar, por exemplo, às demandas da Lei 9696/98 (BRASIL, 1998), à crescente internacionalização da atividade científico-acadêmica nos cursos de graduação e, particularmente, de pós-graduação. Além disso, esperava-se que não se perdesse a valorização das práticas esportivas (as danças, os jogos, as ginásticas, os esportes...), o que de fato não ocorreu. Inclusas nas novas diretrizes curriculares e ancoradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB de 1996), as primeiras formulações de cursos de bacharelado e licenciatura surgiram após intensas discussões, resultantes também de divisões internas na área, cujos PPPs apresentaram drástica redução de carga horária dos esportes.

Em alguns PPPs, foi observado o aumento da ‘cientificação’ dos conteúdos, como foi frequentemente rotulado tal processo, a partir da oferta de disciplinas para possibilitar maior consistência teórica à formação (incorporação de disciplinas de Aprendizagem Motora, Psicologia do Esporte...). Em outros PPPs, houve determinada projeção de conteúdos da área humanística (incorporação de disciplinas de Sociologia, Pedagogia, Lazer, Políticas Públicas...). Em ambas as situações verificou-se redução da carga horária das disciplinas de esportes. Tais mudanças curriculares ocorreram num campo em constante disputa para assegurar espaços políticos, o que, paralelamente, levou à fragilização da identidade da própria área, bem como à perda do reconhecimento dos valores do esporte, tanto na formação de bacharéis quanto de licenciados.

Pode ser considerado um dos momentos marcantes dessa discussão, por ter auxiliado no ordenamento teórico e na delimitação política dos autores envolvidos, o debate

veiculado na ‘Revista Movimento’, em 2000, cujo tema central foi ‘esporte de rendimento e esporte na escola’. Tal debate foi reeditado recentemente, sendo publicado em obra organizada por Stigger e Lovisolo (2009). Apesar de os anos terem passado, observa-se lamentavelmente que persistem as divisões internas na área quanto à conceitualização do esporte.

Novas propostas para o ensino dos esportes

A discussão dos valores do esporte, associada aos processos metodológicos de ensino-aprendizagem, somente avançou a partir dos anos de 2000. Desde então formalizaram-se algumas obras apoiadas em concepções teóricas relacionadas à fenomenologia e à sociologia, manifestando tendências de ensino dos esportes na Educação Física Escolar, como as obras de Kunz (1994, 2009). Esta perspectiva teórica não foi, entretanto, compartilhada pela maioria dos profissionais da área de Educação Física, principalmente por aqueles que adotam as correntes tradicionais e a perspectiva desenvolvimentista de Tani et al. (2008). Desencadeou-se então áspero debate que não se restringiu ao ensino dos esportes.

A divisão na área foi acentuada pela ideologização (no sentido sociopolítico) e pela politização (no sentido partidário) das discussões, as quais ainda prejudicam seu pleno desenvolvimento, tanto no ambiente acadêmico quanto na intervenção profissional. No início da década de 1990, em linha de pensamento oposta às teorias críticas, foi publicada a obra ‘Educação Física Escolar - fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista’ (TANI et al., 2008),

com o objetivo de auxiliar os professores no ensino da Educação Física. O debate entre linhas autodenominadas ‘marxistas’ ou as ‘histórico-críticas’ *versus* ‘desenvolvimentistas’ ou *versus* ‘tecnicistas’ não raramente extrapola o contexto acadêmico, afetando amplamente a formação de recursos humanos na área. O ensino do esporte passou por um período de turbulência, vindo a ser considerado um tema banido do cotidiano, devido especialmente à intensa pressão sofrida.

As obras publicadas após as de Greco e Benda (1998) e Greco (1998) pretendiam estabelecer o diálogo entre as diversas posições, resgatar a importância de uma linha conceitual de ensino-aprendizagem dos esportes, a partir dos jogos e brincadeiras populares, desenvolver a capacidade coordenativa. Tais obras foram rapidamente ‘rotuladas’ por determinado grupo e, ao mesmo tempo foram utilizadas parcialmente ou referenciadas por outros. Além dessas obras, as contribuições de Freire (1992, 2003) sobre futebol iniciaram, de determinada forma, um movimento de ruptura com os paradigmas vigentes no ensino dos esportes. Somente em meados dos anos 2000, surgiram outras contribuições que facilitaram a ampla reflexão metodológica sobre o ensino dos esportes (OLIVEIRA; PAES, 2004; PAES; BALBINO, 2005; DE ROSE JR., 2006; entre outros).

Gradativamente, as diferentes correntes políticas e pedagógicas procuraram o caminho da interação, vislumbrando parcialmente uma saída do discurso ‘contra’ para a tentativa de encontrar convergências. Assim, propostas interacionistas apresentaram-se como alternativas para se chegar a determinado consenso em temas relacionados, tanto às novas correntes metodológicas de ensino quanto à visão do esporte em suas diferentes dimensões (escolar,

lazer, recreação, saúde, rendimento, profissional); designações (educacional, lazer e rendimento) ou denominações (atribuídas por diferentes autores).

Historicamente, na década de 1980, na Europa, e, no início do século XXI, no Brasil, interessantes propostas metodológicas foram formuladas para o ensino dos esportes. Estas correntes mudaram os paradigmas tradicionais de ensino-aprendizado, invertendo ou alterando os caminhos. Os métodos tradicionais (analítico, global, de confrontação direta, dos jogos pré-desportivos, misto, recreativo, para citar alguns exemplos) vigentes à época foram gradativamente substituídos pelos denominados métodos ativos. Atualmente, na Europa e no Brasil, apresentam-se duas tendências de ensino-aprendizagem não antagônicas mas complementares. Há os ensaios metodológicos que enfatizam os processos de ensino-aprendizagem incidentais e aqueles que se apoiam nos processos formais/intencionais.

Em relação aos ensaios com ênfase nos processos incidentais, destacam-se as propostas da ‘Escola da Bola’ (KRÖGER; ROTH, 2002), da ‘Iniciação Esportiva Universal’ (GRECO; BENDA, 1998), e as propostas incorporadas no Programa Segundo Tempo (GRECO; SILVA, 2008; GRECO; SILVA; SANTOS, 2009). Bastante próximas também se encontram as propostas desenvolvidas por Collet et al. (2007); Freire (1992, 2003), Paes e Balbino (2005), Reverdito e Scaglia (2009) entre outros autores, as quais consideram, em seu marco teórico, a importância do jogar e do jogar na rua.

No que diz respeito aos métodos ativos, orientados em processos de aprendizagem intencional, destacam-se as propostas de Bunker e Thorpe (1982) e de Thorpe, Bunker e Almond (1986), traduzidas como ensino dos jogos pela

compreensão. Outra proposta com mesma concepção teórica está no trabalho de Griffin e Butler (2005). Destaca-se também a publicação, em 1995, de importante obra de referência em língua portuguesa, produto de pesquisa do 'Centro de Estudos dos Jogos Esportivos' da Universidade de Porto. Trata-se da obra de Graça e Oliveira (1995) intitulada 'O ensino dos jogos desportivos coletivos'. Ela segue a perspectiva conceitual do ensino dos esportes pela compreensão, no entanto, lamentavelmente, dela ainda não foi feita ampla divulgação no Brasil, quer nos cursos de formação de recursos humanos, quer na intervenção de profissionais no mercado de trabalho, os quais continuam a adotar as propostas tradicionais ou algumas de suas adaptações.

Na Europa, nos anos de 1990, se difundiu a obra de Bayer (1986). Ela contém a proposta do ensino-aprendizagem dos esportes baseada nos seus elementos comuns, destacando a importância da intencionalidade tática no ensino dos esportes. Siedentop (1994, 1996), assim como o modelo desenvolvimentista formulado por Rink (1993), desenvolveu ensaios apoiados na concepção da educação desportiva.

Há o reconhecimento, no entanto, de que estas propostas metodológicas ainda não se 'democratizaram' o suficiente nos cursos de formação inicial em Educação Física no Brasil. Ainda são poucos os PPPs que contemplam, de forma clara e fundamentada, alguma dessas propostas de ensino dos esportes. Esses ensaios certamente ampliam o conceito pedagógico, destacando-se as vantagens metodológicas esperadas em sua aplicação no cotidiano escolar e na iniciação esportiva em outros campos de intervenção profissional. Em síntese, o processo de ensino dos esportes, nos cursos de formação inicial em Educação

Física, ainda não se consolidou na modernidade. De fato, caminhos metodológicos que possibilitem mudança na práxis e, conseqüentemente, o efetivo reflexo nos estágios, oportunizando aos estudantes importantes vivências pedagógicas para sua formação profissional, não estão em consonância com as recomendações existentes na literatura da área.

Os estágios na formação inicial para intervenção nos esportes

Após esta breve reflexão sobre as metodologias de ensino-aprendizagem dos esportes e sua interdependência com o local onde serão desenvolvidas (escolas, escolinhas de categorias de base, clubes de esporte de rendimento,...), advém a necessidade de aprofundar as reflexões sobre a formação de recursos humanos, ou seja, de abordar a realidade dos estágios de bacharelado em Educação Física e os processos de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos. A tarefa anterior de resumir a realidade do ensino nos níveis iniciais (escola, escolinhas esportivas...) e de formação de recursos humanos foi árdua, pela extensão do conteúdo e pelas implicações político-pedagógicas, o desenvolvimento de reflexões e sugestões para aproveitamento dos estágios será igualmente áspero e difícil.

Inicialmente, se reconhece a importância da realização de estágios vinculados às ações de confederações, federações, clubes e instituições sociais. Em instituições que organizam a prática do esporte em diferentes níveis de expressão, a presença do estagiário amplia, sem dúvida alguma, o espectro de conhecimentos e as possibilidades de intervenção futura do estudante, aproximando e

induzindo os conhecimentos à realidade da práxis. Além disso, o envolvimento do estagiário em ações comunitárias, principalmente naquelas que se relacionem com o processo de ensino-aprendizado dos esportes, permite sua mobilização e sua inserção democrática na sociedade. Ao mesmo tempo em que contempla o plano de formação com ações individuais, o estagiário é integrado em realizações coletivas e sociais.

As atividades de extensão ou de pesquisa, quando efetivamente integradas no projeto pedagógico, proporcionam a oportunidade de participação dos estudantes em diferentes momentos do processo formativo, denotando a preocupação com a formação integrada. Nesta perspectiva, as atividades de estágio têm implícita a função denexo entre o conhecimento muitas vezes ‘estaque’ e bastante ‘teórico’ das disciplinas programáticas e a realidade da práxis. Ao relacionar pesquisa e extensão, é possível ampliar sua oferta, trazendo as vantagens da interação de conhecimentos que cada um desses campos (pesquisa-extensão) oportuniza.

A realização de atividades de observação e análise técnico-tática de jogo é recomendada, nos esportes coletivos, como um marco dos estágios. Quando programadas em longo prazo permitem inclusive a identificação do nível de rendimento nas diferentes áreas do esporte, oportunizando o diagnóstico pedagogicamente orientado e possibilitando, conforme os resultados, reorganizar tanto os processos de ensino-aprendizado como as teorias que os sustentam.

Além da observação e da análise de jogo na forma de *scouting* ou de análise notarial, é importante considerar as ações relacionadas à participação de estudantes na organização de festivais e de torneios esportivos, entre outros,

com articulação na arbitragem, no levantamento de planilhas e 'súmulas'. Atividades dessa natureza permitem ampliar o espectro de opções de trabalho na área dos esportes.

A alternativa considerada mais importante consiste na aplicação de testes, tanto para avaliar o conhecimento tático declarativo quanto o conhecimento tático processual. Quando realizados paralelamente ao acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo profissional, permitem não somente a compreensão do uso dessas ferramentas, mas também sua aplicação pedagógica para o controle e a avaliação do processo metodológico, implementado nas instituições de ensino.

A observação e a análise de processos metodológicos de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos, especialmente aquelas adotadas por Stefanello (1999) e Saad (2002), aliada à aplicação de testes de comportamento técnico-tático como tarefa de estágio curricular, permite que o estudante compreenda os mecanismos metodológicos observados e o capacita a avaliar as vantagens e as desvantagens de diferentes formas metodológicas utilizadas na práxis. Muitas outras ideias poderão surgir para otimizar a relação dos estágios com o ensino dos esportes, particularmente os esportes coletivos. A criatividade do professor e dos estudantes estagiários em relação à combinação de possibilidades poderá constituir um ambiente produtivo de aprendizado no estágio, o qual se refletirá na intervenção do futuro profissional no mercado de trabalho.

Em síntese, ser professor parece ser fácil, no entanto ser bom professor requer dedicação, carinho e grande dose de coragem e de iniciativa. Da mesma forma, ser bom treinador exige empenho constante, visando ao alcance das metas formativas e competitivas. Além disso,

‘um treinador que somente sabe de treinamento, nem de treinamento sabe’, pois o desempenho deste papel exige o aperfeiçoamento constante do processo formativo e o fortalecimento dos estágios curriculares em busca do desenvolvimento das competências necessárias à intervenção profissional na área dos esportes.

Referências

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Hispano-Europea, 1986.

BRASIL. Lei n. 9.696 de 1º de setembro de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 set. 1998.

298

BRASIL. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008.

BUNKER, D.; THORPE, R. **La enseñanza de los juegos deportivos**: cambio de enfoque. Barcelona: Apuntes, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLET, C.; NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, M. H. K. P.; DONEGÁ, A. Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no voleibol infantil masculino em Santa Catarina. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 147-159, 2007.

DE ROSE, Jr. D. (Org.) **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Orgs.) **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Esportivos, 1995.

GRECO, P. J. (Org.) **Iniciação esportiva universal**: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. v. 2. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. (Org.) **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. v. 1. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A. A metodologia de ensino dos esportes no marco do programa segundo tempo. In: OLIVEIRA, A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos para o Programa Segundo Tempo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 86-136.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A. et al. Aprender a jogar handebol jogando, jogar para aprender. In: **Manifestações dos esportes**: esporte escolar - especialização. Brasília: Universidade de Brasília CEAD, 2005. p. 140-171.

GRECO, P. J.; SILVA, S. A.; SANTOS, J. Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no Programa Segundo Tempo. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo tempo**: da reflexão a prática. Maringá, EDUEM, 2009. p. 163-206.

GRIFFIN, L. A.; BUTLER, J. (Orgs.) **Teaching games for understanding**: theorie, research and practice. Champaign: Human Kinetics, 2005.

GRIFFIN, L. A.; MITCHEL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching Games for Understanding**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

GRIFFIN, L. A.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo. Phorte, 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijui, 1994.

KUNZ, E. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. In: STIGGER, M.; LOVISOLO, H. (Org.) **Esporte de rendimento e esporte na escola**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2009. p. 27-48.

OLIVEIRA, V; PAES, R. R. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. **EFEDeportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 71, 2004. Disponível em: [http://efdeportes.com/Revista digital](http://efdeportes.com/Revista%20digital).

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. **Ciência do basquetebol: pedagogia e metodologia da iniciação à especialização**. Londrina: Midiograf, 2004.

PAES, R. R.; BALBINO, F. H. (Orgs.) **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

RINK, J. **Teaching physical education for learning**. New York: McGraw-Hill, 2002.

SCAGLIA, A. J. Escola de futebol: uma prática pedagógica. In: NISTA PICOLLO, V. **Pedagogia dos esportes**. Campinas. Papirus, 1999.p. 15-29.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola:** a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SIEDENTOP, D. **Sport education:** quality PE through positive sport experiences. Illinois: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, D. Physical education and educational reform: the case of sport education. In: SILVERMAN, S.; ENNIS, C. (Eds.) **Student learning in Physical Education.** Champaign: Human Kinetics, 1996. p. 247-267.

STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo:** uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Brofenbrenner. 1999. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1999.

STIGGER, M. P.; LOVISOLO, H. **Esporte de rendimento e esporte na escola.** Campinas: Autores associados, 2009.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

TANI, G. Equivalência motora, variabilidade e grau de liberdade: desafios para o ensino de jogos desportivos. In: TAVARES, F. et al. (Org.) **Olhares e contextos da performance nos jogos desportivos.** Porto: Universidade do Porto. 2008. p. 85-92.

TANI, G. et al. **Educação física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU-EDUSP, 1988.

THORPE, R; BUNKER, D; ALMOND, D. **Rethinking games teaching.** Loughborough: Inglaterra, 1986.





PARTE III

DESAFIOS DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS NA
FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos



Prof^a. Dra. Mariângela da Rosa Afonso¹

Prof^a. Ms. Nice Nocchi²

Prof^a. Ms. Mariana Afonso Ost³

305

Introdução

A reestruturação curricular da Educação Física brasileira está imersa no contexto de amplas, acontecidas no final dos anos 1990 e nos anos iniciais do século XXI, a partir das reformas determinadas pelas políticas públi-

¹ Universidade Federal de Pelotas-RS - Escola Superior de Educação Física - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação da ESEF/UPPel.

² Professora da Rede Municipal de Pelotas.

³ Professora de Educação Física.

cas brasileiras para a Educação. Estas políticas colocaram em pauta para as agências formadoras, Instituições de Ensino Superior (IES), a necessidade de formarem profissionais “aptos” para o mercado de trabalho. No caso da Educação assistimos a (re) ordenações que vieram dar conta das determinações desta “nova ordem” mundial, também entendida como globalização, reestruturação do capital, processos com características diferentes, porém inseridos em um mesmo movimento, neste período particular do capitalismo (NOCCHI, 2010).

As reformas educacionais levadas a efeito nos anos 1990, no Brasil e em países latino-americanos, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, colocaram, estrategicamente, no centro das suas preocupações, a formação dos profissionais da Educação.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a formação de professores no Brasil passa por profundas alterações, vindo a ser criados outros modelos de formação. A universidade toma também para si o compromisso com novas propostas curriculares e novos formatos de formação, modificando seus propósitos e se adequando às novas modalidades formativas.

O processo de formação inicial na universidade é balizado por organização curricular, proposta e cumprimento do que está previsto no projeto pedagógico, de cada curso, e pela previsão das atividades curriculares, nas quais a preparação para o exercício da docência aparece como elemento principal, na construção da trajetória a da formação profissional. As novas configurações curriculares decorrentes das discussões sobre as concepções, as teorias

curriculares e suas conexões com a formação de professores em Educação Física indicam elementos para se pensar e questionar os currículos da área, quanto ao significado do conhecimento, das práticas pedagógicas e do perfil da formação acadêmico-profissional adquiridos inicialmente na graduação.

A fase de formação inicial é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação docente, na qual o futuro professor tanto adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, como realiza as práticas de ensino (GARCÍA, 1999).

Estudos sobre a formação inicial em Educação Física, desenvolvidos por Ost e Afonso (2010), afirmam que este espaço formativo representa um processo extremamente significativo na construção da trajetória pessoal e profissional dos futuros docentes. No estudo em questão, foram investigados professores em início e em fim de carreira. Nas duas fases, foram referenciados momentos marcantes no período da formação inicial, tanto positivos como negativos, relacionados à qualidade docente, ao ensino, à pesquisa e à extensão, bem como as relações estabelecidas entre teoria e prática.

A formação profissional em Educação Física atravessa um período, desde os anos finais da década de 80 e dos anos 90, caracterizado, ainda hoje, por indefinições. A Educação Física brasileira, a partir dos anos 90 do século XX, vem modificando sua estrutura curricular, em consequência afetando diretamente as particularidades do perfil do professor de ensino superior, formador de novos profissionais para a área.

A cisão licenciatura e/ou bacharelado, começa a ser pautada pela Resolução Conselho Federal de Educação -

CFE nº 03/1987 (BRASIL, 1987), considerada o marco de passagem da “formação técnica e limitada à prática de esportes, para uma formação ampliada”. Esta por sua vez sinaliza a necessidade de reformas curriculares e alterações profundas, nos cursos de formação do professor/profissional da Educação Física, no Brasil.

Por desta proposta curricular, os saberes foram divididos em duas grandes áreas: formação geral humanística e técnica, e aprofundamento de conhecimentos. Essa resolução alterou também a carga horária do curso de 1.800 para 2.880 horas-aula, a serem cumpridas no prazo mínimo de quatro anos, tanto para Bacharelado como para Licenciatura. Mais tarde, as alterações da formação acadêmica profissional, provocadas pela Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores em Educação Básica, incluíram os cursos de Educação Física, ficando assim o curso de licenciatura em Educação Física sujeito ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Esta resolução direciona para a elaboração das diretrizes curriculares específicas para cada curso. Em consequência disto e de outros fatores que inquietavam profissionais da área, foram instituídas pela Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004) as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, no sentido de preparar para a atuação profissional fora do âmbito escolar. A nova concepção e a proposta de organização para a Formação de Professores da Educação Básica atingiram substancialmente a tradição da formação do professor e do profissional de Educação Física, na medida em que

ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado, constituindo-se em projeto específico, o que exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura.

Estas reformas provocaram o redirecionamento político-pedagógico das questões referentes aos currículos, que, em algumas instituições no Brasil, ainda se encontra em fase de reajustes.

A partir destas novas configurações curriculares para os cursos de Licenciatura Plena em Educação Física, contida na Resolução CNE/CES/07/2004 (BRASIL, 2004, p. 4), emerge a necessidade de a formação inicial trabalhar efetivamente a indissociabilidade teoria-prática, quer nos estágios, quer na Prática como Componente Curricular (PCC), possibilitando que estejam contempladas no projeto pedagógico, e/ou sejam vivenciadas em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. Assim a Prática como Componente Curricular pode estar inserida e explicitada no “contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso”, ou podem “ser viabilizadas sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos(as) graduandos(as) vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento”.

Nos estudos de Marcon, Nascimento e Graça, (2007), percebe-se que, na descrição dos arranjos curriculares efetuados, há tentativas de contemplar as proposições legais, porém não se encontram situações semelhantes quando se trata de realizações concretas. Observa-se que os currículos dos cursos ainda se encontram em fase de adaptação e experimentação, permanecendo as dúvidas e os impasses

entre os professores diretamente vinculados ao processo formativo, em estágios e práticas pedagógicas.

Priorizamos, neste espaço, abordar a Prática como Componente Curricular (PCC), estabelecendo as relações entre os mecanismos regulatórios, que modificaram a base curricular da formação inicial em Educação Física, e os impactos gerados na docência universitária, uma vez que os professores-formadores passam a trabalhar em outra dinâmica de formação, diante do aumento significativo de disciplinas formativas.

Krahe (2009) evidenciou, em seus estudos, que além dos processos de participação dos professores nas reformas curriculares, especificamente em seus cursos, as dificuldades encontradas para desenvolver e assimilar as modificações que adentraram e alteraram substancialmente as condições de seu trabalho docente têm sido recorrentes. Krahe (2009) afirma que é necessário reconhecer a dificuldade de mudança de padrões de ensino, em face das propostas de reforma curricular, quando a prática do docente vem de longa data. Stenhouse (1987), citado por Krahe (2009), afirma não ser possível desenvolvimento no currículo sem desenvolvimento do professor, mas enfatiza: não só do professor. São necessários também o desenvolvimento do meio e a criação de condições para a mudança.

Concordamos com Krahe (2009, p. 167), que a partir dos depoimentos de professores de ensino superior, enfatiza “a questão do tempo e do longo período necessário para que se desenvolva e se consolide uma proposta inovadora nos currículos”. É difícil e irreal diz a autora, “imaginar e exigir que reformas profundas, implicando mudanças paradigmáticas, ocorram no curto espaço de alguns poucos anos”.

O perfil do docente do ensino superior vem se modificando para se adaptar às mudanças provocadas pelas novas demandas. Castro (2005) considera que, uma das primeiras características desse novo docente é compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Para tal, é preciso estabelecer categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, tendo como suporte os conhecimentos das ciências humanas, sociais e econômicas.

Para Morosini (2000), a docência universitária atravessa um processo de mudança, visto que o ensino coloca-se como um desafio complexo, exigindo do docente, cada vez mais, um número maior de habilidades e competências. Forma-se assim um quadro que não diz respeito apenas à transmissão de conhecimentos prontos e acabados, no qual o docente, com base em conhecimentos específicos, desenvolve sua prática.

No estudo de Nocchi (2010), realizado em duas universidades - uma pública e outra comunitária -, ficou evidenciado que os processos de mudanças representaram a desacomodação das estruturas há tempos estabelecidas institucionalmente. Fizeram parte do estudo quatro professores coordenadores que possuíam profundo conhecimento sobre os desdobramentos das reformas curriculares. Na Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física (ESEF/UFPel) foram entrevistados o coordenador do Colegiado de Curso e o diretor da Escola, que havia terminado recentemente seu mandato como coordenador e atuava de forma expressiva nas comissões curriculares. Na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) foram entrevistados dois docentes que haviam trabalhado como gestores e acompanhado todo o processo

de mudanças curriculares. Estes dois cursos sofreram reformulações curriculares similares, num mesmo período, e passaram a oferecer as duas formações, Licenciatura e Bacharelado.

Foram também analisados, para efeito deste estudo, os documentos referentes aos projetos pedagógicos dos cursos em questão. A estratégia de busca dos dados aconteceu através do contato direto com os coordenadores dos cursos. As duas ações de pesquisa foram iniciadas de forma conjunta, objetivando encontrar respostas às questões iniciais da pesquisa. Na fase de análise, foi construído um conjunto de categorias descritivas, no qual, a partir do referencial teórico, foi feita a primeira classificação dos dados, segundo orientações metodológica de Lüdke e André (1986).

Embora as realidades encontradas fossem bastante diversas, as dificuldades de organização docente diante dos novos desafios e os processos de mudanças de conteúdos propostos para o desenvolvimento dos estágios e Práticas Pedagógicas como Componentes curriculares envolviam grandes discussões sobre a Educação Física brasileira. Os temas eram recorrentes nas duas instituições; pautavam-se por novas características; articulações e questões sociopedagógicas deveriam ser alteradas; havia preocupações quanto ao enfrentamento das projeções e das realidades tanto do mundo da escola como dos outros campos profissionais.

Estudos recentes mostram que, independente das características organizacionais adotadas para a implementação dos Estágios e da Prática Pedagógica como Componente Curricular, espera-se que sejam oferecidas aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física a possibilidade de intervenção didático-pedagógica

e a vivência de experiências docentes diversificadas, que favoreçam a construção de suas competências pedagógicas e o encantamento com a profissão docente (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007).

Os impactos gerados pela nova organização curricular, em especial sobre a PCC, impulsionaram novas demandas administrativas tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. Os cursos passaram a contemplar, em sua estrutura curricular, a PCC, através da inserção dos discentes nos programas projetos de ensino e a extensão, havendo a necessidade de expansão e reorganização do quadro docente. Professores-formadores passam a ter espaço diferenciado e expressivo, uma vez que a PCC se configura como oportunidade de contato direto com a realidade da Educação Física, através de inserção no cotidiano.

O professor-formador é, sem dúvida, o principal agente de mediação, ele passa a ser o elemento principal para fomentar aproximações entre diferentes espaços de formação. No estudo de Afonso (2003), realizado com alunos da UFRGS, foi destacado o papel fundamental exercido pelos docentes na promoção de projetos de pesquisa, ensino e extensão, que tinham como foco as aprendizagens e competências para o futuro exercício profissional.

O principal agente motivador/incentivador da participação dos alunos em programas ou projetos de pesquisa é o docente. É ele, sem sombra de dúvidas, o elemento principal para a vinculação dos alunos à capacidade de produzir conhecimento. A participação em diferentes convênios com instituições que fomentam pesquisa/extensão possibilita a presença dos alunos em laboratórios, tornando possíveis as pesquisas do curso de pós-graduação e sua passagem para a graduação. Afonso (2003) destacou, em

seu estudo, a postura assumida pelos docentes de fazer da pesquisa e da extensão um ponto marcante na formação inicial.

De acordo com Fontana e Guedes Pinto (2002), o aprendizado do saber-fazer do cotidiano escolar demanda inserção no contexto, um mergulho nas relações sociais de cada realidade vivida. Esse mergulho necessita, no entanto, de tempo, pois a aprendizagem constitui-se a partir das experiências adquiridas através dessa vivência. Neste contexto, o foco central da PCC tem sido o desenvolvimento de capacidades críticas sobre a Educação Física como disciplina escolar e não escolar, inter-relacionando com elementos legais, antropológicos, socioculturais, e político-econômicos. São espaços que possibilitam ao aluno o desenvolvimento do conhecimento e das competências e habilidades didático-pedagógicas necessárias para formulação de objetivos, planejamento, ensino, avaliação, utilização de recursos materiais no cotidiano das práticas.

O estudo de Oliveira (2006), refere que as PCC devem ser priorizadas desde o início da formação e desenvolvidas nos contextos educacionais, favorecendo a aproximação do acadêmico do futuro *locus* de intervenção profissional, na busca de aproximação com a realidade para a qual se prepara.

O estudo de Nocchi (2010) verificou que, entre as dificuldades para a adaptação das mudanças, está a fragilidade na participação nos processos decisórios, nos quais os docentes não têm oportunidade de discussão coletiva sobre as possíveis mudanças, ou são chamados apenas para apreciar as ementas já construídas.

Neste estudo, ficou evidenciado que, na universidade privada analisada, a coordenação do curso e o setor de planejamento foram os responsáveis pelas adaptações curri-

culares. Na universidade pública, os processos decisórios foram mais democráticos. O relato de um dos entrevistados mostrou que foi formada uma comissão com cinco docentes que discutiam e preparavam as possíveis estratégias para as mudanças advindas das Resoluções CNE/CP 1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP 2, 19/02/2002 (BRASIL, 2002).

Imediatamente esta comissão ouvia a comunidade, incluindo alunos e ex-alunos, analisava o currículo e trazia para o coletivo as grandes discussões, tal processo durou dois anos. Foram realizadas reuniões periódicas com a presença de muitos professores. Nem mesmo greve geral dos professores nas universidades federais diminuiu o comprometimento com os processos decisórios que envolveram as mudanças.

Ainda com relação ao estudo citado, na instituição privada, havia o entendimento que a PCC deveria estar preparada de modo a propiciar que o aluno fosse capaz tanto de desenvolver suas competências profissionais e humanas, como o aprendizado de procedimentos de ensino, possibilitando melhor formação. Foi ressaltado, porém, que o fato de esta instituição ter uma estrutura multicampi, os estágios e a PCC ficam fragilizadas, pois muitos acadêmicos realizam as práticas em suas cidades de origem, sem o acompanhamento direto dos docentes. Essa sistemática, segundo os coordenadores, pode gerar distanciamento entre as relações mais pontuais relativas à formação inicial.

Nocchi (2010) relata que, na universidade pública investigada, a partir da nova configuração do curso, foram criados cinco momentos distintos para a implementação da PCC, de maneira que, a partir do terceiro semestre,

haja oferta de disciplinas específicas, com esta nomenclatura específica. Aí são trabalhadas as competências necessárias para o exercício da futura prática docente, estando prevista a obrigatoriedade de que os alunos cumpram 100 horas, em programas ou projetos de ensino, pesquisa ou extensão, sempre com anuência do Colegiado de Curso e um professor-formador responsável.

Nas duas instituições investigadas por Nocchi (2010), as mudanças trouxeram como elemento principal a prática pedagógica. Ela é colocada como centralidade de sua organização curricular, na medida em que ela é vivenciada pelo aluno desde o início do curso, permeando todo processo formativo, fazendo com estes possam experimentar o enfrentamento das dificuldades, e possam ser orientados pelos professores, com a responsabilidade de reorganizar o programa de formação. Todo esse processo de mudanças ainda está sendo consolidado, as estratégias para a criação de disciplinas que busquem as relações entre teoria e prática, bem como o modo de articular as aprendizagens ainda está em construção. Os interlocutores participantes da pesquisa, sinalizaram a importância da PCC e os impactos gerados na formação inicial, na medida em que trazem para os alunos experiências formativas com aproximações da realidade, a fim de que aconteçam aprendizagens inerentes ao exercício futuro.

Os sujeitos da pesquisa posicionaram-se firmemente quanto à importância da construção de estratégias de aprendizagens, vinculadas ao currículo de formação, e da real articulação entre a teoria e a prática, mediante o exercício da reflexão sobre a prática, bem como da consolidação de espaço para orientação e planejamento, alicerçado no modelo interdisciplinar entre professores e disciplinas.

As relações estabelecidas entre estágios supervisionados e práticas pedagógicas possibilitam ao estudante de graduação maior leque de experiências, redimensionando a futura prática profissional, estas relações devem, no entanto, ser priorizadas pelo docente responsável pelas disciplinas curriculares que trabalham com esta temática.

Na pesquisa de Marcon, Nascimento e Graça (2007), ressalta a importância da inter-relação entre os estudantes-professores e os professores-formadores, na medida em que o docente formador tem papel central na formação profissional. Para os professores-formadores, a falta de um acompanhamento próximo e a responsabilidade por atender as demandas do trabalho docente constituem aspectos limitantes do processo formativo.

A aprendizagem docente é algo que o professor realiza durante toda a vida, em um processo contínuo, entretanto a formação inicial é um momento de extrema relevância, precisando estar em constante construção, reelaboração e atualização de saberes.

Nessa seara, situamos a PCC como um espaço curricular formativo e como um vetor de aprendizagens profissionais, devendo estar presente em todo o processo formativo, a fim de que o futuro professor tenha vivências, no percurso de sua formação, no ambiente institucional escolar formal e não formal, conhecendo o *locus* de sua profissionalidade, no decorrer do processo da formação inicial.

Nóvoa (1995) afirma que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e pela reflexão crítica sobre a utilização de processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Hoje, as atividades acadêmico-científicas e a PCC colocam os acadêmicos mais próximos da vivência da profissão futura. Para Garcia (1999), a fase de formação inicial é a etapa de preparação formal, numa instituição específica de formação docente, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino (GARCÍA, 1999).

Entendemos que a PCC cumpre seu papel, no curso de formação inicial, quando planejada e acompanhada pelos professores-formadores. Sendo componente obrigatório no curso de formação inicial, assume relevância, quando se traduz na construção de novas aprendizagens, a partir da aproximação com a realidade e o contexto do futuro exercício profissional.

O saber docente pode ser definido como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são compostos também pelos saberes pedagógicos. Os saberes pedagógicos são incorporados aos processos formativos da profissão, fornecendo o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. Aos saberes específicos, desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, denominam-se saberes da experiência, compostos por objetos-condições, nos quais estão inclusas as relações e as interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática. Para os citados autores, o professor não é alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros nem é apenas um agente determinado

por mecanismos sociais. Eles defendem a ideia do professor como um ator, ou seja, um sujeito que assume sua prática de acordo com o sentido que ele mesmo lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer oriundos de sua própria atividade docente, a partir da qual ele estrutura e orienta tal prática (TARDIF, 2007).

Considerações finais

Ao reafirmar a provisoriedade deste ensaio, esperamos que ele estimule as discussões sobre a PCC, para propiciar o fortalecimento de discussões e de práticas inovadoras para a formação inicial. Sinalizamos que o ponto de partida para a organização do trabalho na PCC é determinado pelo Projeto Pedagógico do Curso e sua organização curricular, a qual deve ser assumida pelo coletivo de seus protagonistas.

Os estudos aqui apresentados evidenciaram tanto os processos de participação dos professores nas reformas curriculares, especificamente em seus cursos, como as dificuldades encontradas para desenvolver e assimilar as modificações que adentraram e modificaram substancialmente as condições de seu trabalho docente. Ao mesmo tempo revelaram que as oportunidades teórico-práticas orientadas durante a formação servem como elemento impulsionador para a formação continuada dos discentes, na medida em que há maior segurança de serem superadas as incertezas na entrada na carreira.

Sugere-se a realização de mais discussões como esta, com o objetivo de traçar um panorama mais amplo das mudanças e dos impactos na formação, considerando outros cursos e outras realidades, visto haver ainda certo

desconforto em relação às reformas curriculares, ocorridas no final dos anos 90 e no início dos anos 2000, devido aos impactos gerados e às transformações ainda em andamento.

Referências

AFONSO, M. R. **Pós-Graduação/Graduação**: a mediação do conhecimento em Educação Física. 2003. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Resolução CNS/CP 01/1999**. Diretrizes gerais para os institutos superiores de Educação, 1999.

_____. Congresso Nacional. **Parecer nº 03/1987**. Ministério da Educação: Brasília, 1987. p. 1.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 09. 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP 2, 19/02/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física**. CNE/CES. Resolução n. 7. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília/MEC, 1999.

CASTRO, A. M. D. A. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. v. 13. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S010440362005000400005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 abr 2010.

FONTANA, R. A. C.; GUEDES PINTO, A. L. Trabalho escolar e produção do conhecimento. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.) **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 6-22.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

KRAHE, E. D. **Reforma curricular de licenciaturas: UFRGS (Brasil) - UMCE (Chile) - Década de 1990**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, jan./mar. 2007.

MOROSINI, M. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais (INEP). Brasília: INEP, 2000.

NOCCHI, N. V. **Reformas curriculares: Desafios e possibilidades na formação profissional em Educação Física**. 2010. 216

f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, A. A.A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

OST, M. A.; AFONSO, M. R. **A formação continuada dos professores de Educação Física: um estudo comparativo entre início e fim de carreira**. 2010. 43 f. Artigo (Especialização em Pesquisa em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.

As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física



Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos¹

Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira²

323

Introdução

Tratar das práticas pedagógicas como
componente curricular (PCCs) significa

¹ Professor associado do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos. Coordenador do Curso de Especialização em Educação Física Escolar (DEFMH/UFSCar); membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH/DEFMH/UFSCar) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC/UNESP/Bauru).

² Professora assistente doutora do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista de Bauru (DEF/FC/UNESP Bauru). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos (NEPATEC/UNESP/Bauru) e membro da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana (SPQMH/DEFMH/UFSCar).

identificá-las dentro de um conjunto de orientações/normas que estão associadas às políticas públicas de educação, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, com elas, as respectivas políticas de formação de professores no Brasil.

Essas políticas, muitas vezes, estão diretamente associadas à lógica e ao financiamento de grupos/instituições hegemônicas que pretendem ditar os rumos da educação nos países ditos ‘emergentes’, via de regra, enfatizando a lógica mercantilista: priorizar os números, as porcentagens, as metas atingidas e deixar de lado a eventual boa qualidade, tanto do processo quanto do produto.

Os próprios textos legais publicados devem ser considerados a partir de disputas existentes em seus grupos geradores, de concepções distintas de mundo e de educação e, obviamente, de formação de professores. Além disso, as inúmeras e possíveis interpretações e viabilizações de tais documentos dizem respeito a seus mais diferentes interlocutores.

Brito (2011), considerando o ‘ciclo contínuo’ de produção de políticas curriculares proposto por Stephen Ball e colaboradores, transmite uma boa noção disso:

O ciclo de políticas é composto por três contextos principais. O primeiro, chamado de **contexto de influencia**, no qual se produzem definições e discursos políticos. O segundo, de **definição/produção de textos**, é o que diz respeito ao contexto no qual o texto da política é produzido; contexto que tem íntima relação com o primeiro. O último é o **contexto da prática**, no qual a política é recriada por processos de recontextualização. Os três encontram-se inter-relacionados e cada um deles,

nas suas especificidades, envolvidos em embates, disputas e negociações. As políticas curriculares são construções sociais das quais participam diversos sujeitos e grupos sociais e, por isso, estão marcadas pela heterogeneidade (BRITO, 2011, p. 19).

Desta forma, talvez identifiquemos tendências e concepções predominantes, mas não uníssonas!

Imerso neste prosaico panorama, o texto aqui estruturado apresenta elementos sobre o ensino reflexivo, a legislação específica e também considerações sobre como a prática como componente curricular tem sido estruturada, em alguns cursos de formação de professores, em diferentes áreas (Química, Música e Ciências Biológicas) e sua situação na licenciatura em Educação Física, bem como nossas considerações gerais.

Perspectivas do ensino reflexivo

Entendemos a Educação como um processo complexo, no qual a prática é concebida como um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Ao invés de campo de aplicação de produções externas, a prática deve ser encarada como um processo de investigação e uma atividade criativa, enquanto elaboração e intervenção sobre a realidade historicamente contextualizada. A prática não pode ser reduzida ao controle técnico (RAMOS, 2005).

Na perspectiva do ensino reflexivo, a ampliação das relações entre os conhecimentos científico e prático se dá através da investigação, da experimentação, da reflexão

crítica entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993; ALARCÃO, 1996), sempre com o objetivo da mobilização de diversos tipos de saberes: saberes de uma teoria especializada, de uma prática reflexiva, de uma militância pedagógica.

É fundamental indicar, além disso, quais as práticas de preparação profissional, organizadas em torno de profissionais/professores individuais, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas que favorecem o isolamento e reforçam a imagem do profissional/professor como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão.

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que pretende ser autônoma na produção de seus saberes e de seus valores (NÓVOA, 1995; IMBERNÓN, 2001). Para Alarcão (1996, p. 17):

A análise da actividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema. É o conhecimento contextualizado, a alinhar-se ao lado dos conhecimentos declarativo e processual desenvolvidos por uma epistemologia científica e técnica. Por detrás da epistemologia da prática que Schön

defende está uma perspectiva do conhecimento, construtivista e situada, e não uma visão objectiva e objectivante como a que subjaz ao racionalismo técnico.

Uma orientação reflexiva para a preparação profissional deve contemplar claramente o conteúdo, os processos e as atitudes valoradas na prática reflexiva. Nas palavras de Diniz-Pereira (2002), os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas, enquanto os práticos têm uma perspectiva interpretativa, a qual, associada aos aspectos históricos, sociais e políticos, muito pode contribuir com o processo de formação docente.

Desta forma, entendemos que a concepção de prática significa uma aproximação concreta com o campo profissional da docência, de um modo geral e, em particular, da Educação Física, com a expectativa de contribuir com uma dinâmica de ação, reflexão e análise crítica na formação inicial. Tal conceito vale para as diversas categorias da dimensão da prática, propostas pela legislação vigente, o que inclui: as atividades complementares, os estágios curriculares supervisionados, a prática como componente curricular. Neste texto, centraremos nosso foco na reflexão sobre a prática como componente curricular, iniciando pela questão da legislação.

Legislação

As atuais legislações para a formação de professores estão presentes, entre outros documentos, no Parecer do

Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 009/2001 (BRASIL, 2001) e nas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 (BRASIL, 2002a, 2002b). Com relação à articulação entre teoria e prática, nos cursos de formação de professores, as estratégias apresentadas são: as disciplinas curriculares; o estágio curricular supervisionado; as atividades acadêmico-científico-culturais; a prática como componente curricular, cada qual com carga horária específica.

A Resolução CNE/CP 2/2002 instituiu a carga horária e a duração dos cursos de licenciatura. A carga horária deve ter, no mínimo 2.880 horas-aula, que devem ser cumpridas, no mínimo, em três anos letivos. Dentro dessa carga horária estipulada, 1.880 horas devem ser atribuídas às diversas disciplinas que compõem o curso de formação do professor e 1.000 horas, destinadas a propostas de algumas dimensões que promovam a articulação entre teoria e prática, tais como: o estágio curricular obrigatório (400 horas); as atividades acadêmico-científico-culturais (200 horas); prática como componente curricular (400 horas) (BRASIL, 2002b).

A prática como componente curricular é definida no Parecer 009/2001 (BRASIL, 2001), e tem como finalidade “promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar”, para que o futuro professor reflita sobre a prática pedagógica, numa dinâmica que ultrapassa a observação direta. Ela deve ser desenvolvida desde o início do curso, com a duração de 400 horas (BRASIL, 2002b).

O Parecer 009/2001 (BRASIL, 2001) sugere várias possibilidades para o desenvolvimento da prática como componente curricular, nos cursos de licenciatura, tais como: entrevistas realizadas pelos alunos com professores;

simulações; estudos de caso. Entretanto, cada instituição formadora de professores, tem autonomia para decidir como essas 400 horas estarão incluídas em suas estruturas curriculares.

A prática como componente curricular em alguns cursos de formação de professores

Com o objetivo de ampliar a visão sobre como estão sendo aproveitadas as 400 horas de prática como componente curricular, em cursos de formação inicial de professores, apresentamos alguns trabalhos que buscam identificar isso em suas respectivas áreas: Licenciatura em Química, Licenciatura em Música, Licenciatura em Ciências Biológicas.

Evidentemente, devemos considerar as características e as especificidades de cada área do conhecimento e de cada curso e assim evitar qualquer tipo de generalização ou mesmo de reprodução de formas ou de sistematização de tais práticas.

Pensamos, contudo, que ‘olhar para o outro’ e, eventualmente, “compartilhar as particularidades” (RAMOS, 2002, p. 59) pode ser significativo desde que façamos as devidas reflexões e contextualizações.

O caso dos cursos de licenciatura em química (2008)

Considerando a relação existente, ao longo dos anos, entre as disciplinas pedagógicas, tradicionalmente responsáveis pela formação prática do futuro professor de

Química (Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado), e a respectiva legislação, Kasseboehmer e Ferreira (2008) indicam que os licenciados na área possuíam uma formação calcada na racionalidade técnica (aplicação de teorias em situações práticas), que isto necessitava ser alterado e que a atual legislação aponta para tal mudança.

Os autores assim apresentam o objetivo de seu trabalho:

explicitar as concepções existentes nas IES públicas paulistas a respeito dessas atividades [práticas] como forma de contribuir para uma reflexão sobre os diferentes meios de contemplar a legislação vigente. Essa verificação é realizada a partir da distribuição da carga horária nas grades curriculares dos cursos, buscando-se compreender as concepções institucionais sobre o processo de formação de professores de Química (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008, p. 696).

Tomando como base os nove cursos de licenciatura em Química, existentes na região pesquisada, a análise dos respectivos projetos pedagógicos e das grades curriculares indicou, em relação às ‘400 horas de prática de ensino como componente curricular (PECC)’, que: a) cinco deles buscaram desenvolver essa carga horária “de modo a obter os objetivos formativos propostos”; b) dois cursos não alocaram disciplinas da área pedagógica; c) um curso, “apesar de possuir 510 horas, 390 h destinam-se a disciplinas teóricas e experimentais de conteúdo químico”; d) um curso não indica a existência das 400 horas, mas “foi possível encontrar, apenas, 105 h em disciplinas que buscam realizar a interface entre os conhecimentos pedagógicos

e os químicos”; e) “quatro dos nove cursos não completaram 400 h de atividades de PECC” (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008, p. 697).

Tais dados, acrescidos de entrevistas com formandos dos cursos analisados, indicam haver insegurança por parte dos licenciandos de Química:

cuja solução não se encontra no acréscimo de disciplinas de conhecimento químico às grades curriculares. Tal insegurança refere-se à falta de preparo para realizar a transposição didática – [...] como uma das práticas a serem adquiridas na carga horária de PECC. Apesar de terem aprendido elevada quantidade de conceitos químicos, a preocupação dos futuros professores encontra-se em como organizar o conteúdo e utilizar metodologias de ensino que proporcionem aprendizagem para seus futuros alunos (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008, p. 697).

O caso dos cursos de licenciatura em música (2009)

Ao analisar projetos curriculares de quinze cursos de licenciatura em Música, distribuídos pelo Brasil, Mateiro (2009, p. 62) indica, em relação à prática como componente curricular, que:

alguns programas curriculares dividem a carga horária das disciplinas em teóricas e práticas e/ou esclarecem em que disciplinas estão contempladas as 400 horas referentes à prática como componente curricular. (...). As disciplinas que, normalmente, contêm tal carga horária de práticas são as práticas

de ensino, as práticas instrumentais, incluindo o canto coral, disciplinas de didática e/ou metodologia da música e tecnologia, entre algumas outras”.

A autora identifica que “concretamente, as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em música, voltaram-se, principalmente, para o cumprimento da Resolução CNE/CP 2/2002” (BRASIL, 2002b, p. 64-65) e reconhece que os atuais cursos têm atendido à legislação vigente e, com isso, parecem possuir uma “identidade das licenciaturas em música”, porém adverte: “Por regra geral, o conhecimento científico básico (música), nesses currículos, desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional”.

332

Mateiro (2009) manifesta que as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Música buscam zelar pelo cumprimento da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b, p. 65), havendo um esforço para a composição de um curso com identidade nacional, uma vez que, segundo a autora: “as concepções de formação, as intenções das ações pedagógicas e a estrutura curricular são praticamente as mesmas em todos os projetos, o que acaba por resultar em um único modelo de profissional”. Contudo, a autora tece uma crítica, dizendo que a atuação profissional destes licenciados em música é ampla, pois envolve: educação infantil; atividades com adultos, com idosos, com crianças portadoras de necessidades especiais; atuação como regentes de corais, de pequenas orquestras, de bandas ou de qualquer outro tipo de conjunto musical. Isto acaba sendo comprometido por um curso voltado exclusivamente para a formação de professores de música para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio.

O caso dos cursos de licenciatura em ciências biológicas (2011)

Brito (2011), em sua tese de doutorado, analisa a configuração do espaço da prática como componente curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das quatro universidades estaduais da Bahia, efetuando a análise documental de seis projetos pedagógicos distintos, para os doze cursos de licenciatura em Ciências Biológicas existentes.

Para Brito (2011), a partir da análise documental, quatro (dos seis) projetos recontextualizaram, em suas estruturas, a prática como componente curricular, desde o início dos cursos, através de concepções do tipo: a) *espaço e contato com o real* – a partir do contato dos licenciandos com espaços de encontros em escolas, comunidades, ONGs, há o planejamento e o desenvolvimento de projetos; b) *especificidade e valorização de um saber profissional* – através da criação de espaços e temáticas consideradas importantes, para a prática do professor de Ciências e Biologia, e das transformações que o processo de escolarização imprime em tais conhecimentos/saberes; c) *concretização do currículo integrado* – os projetos procuram possibilitar a integração de diferentes saberes, conhecimentos e campos disciplinares; d) *relação teoria e prática* – tem a teoria como alicerce ou como estruturadora dos espaços curriculares, a partir das relações entre conhecimentos e não mais dos campos disciplinares.

Em sua análise, a autora afirma que os quatro projetos:

inventam um espaço curricular específico no qual a prática é a dimensão central, que busca promover e articular diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar com ênfase nos procedimentos de

leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos, contato com espaços educacionais e desenvolvimento de projetos (BRITO, 2011, p. 80).

Os outros dois cursos analisados limitaram-se a adequar a carga horária exigida às disciplinas já existentes ou a transformar as disciplinas optativas em obrigatórias, por vezes, desconsiderando a ideia de especificidade, característica de cursos de formação de professores. Demonstraram isso também pela inexistência de disciplinas que demarquem o campo pedagógico desde o início da formação do professor de Ciências e Biologia.

E na formação de professores de educação física para a educação básica? Como estão sendo articuladas as práticas como componente curricular?

334

Tendo indicado alguns elementos sobre como cursos de licenciatura em outras áreas têm organizado a prática como componente curricular em seus cursos de formação inicial, apresentaremos, a seguir, orientados por dois trabalhos na área da Educação Física, apontamentos acerca das PCCs na referida área.

O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul (2007)

Em estudo realizado por Marcon, Nascimento e Graça (2007), com o objetivo de identificar quais os elementos

constituintes das atividades de prática como componente curricular, em disciplinas desportivas, que mais auxiliam na construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, foram entrevistados 10 estudantes-professores, formados nos anos de 2002, 2003, 2004 e 10 professores responsáveis pelas disciplinas desportivas, no 2º semestre letivo de 2004.

As práticas pedagógicas, realizadas com os estudantes-professores do curso analisado, englobavam três diferentes modalidades: a) com os colegas; b) com a comunidade sem o acompanhamento constante do professor da disciplina e realizada em horário extraclasse; c) com a comunidade com o acompanhamento permanente do professor da disciplina, realizada no período de aula.

Os dados coletados pelos autores supracitados revelaram que as práticas pedagógicas realizadas com os colegas, em disciplinas desportivas, trazem algumas situações como: certo constrangimento na ação pedagógica, já que esta envolve colaboração e (des)respeito entre eles; os colegas já possuem conhecimento prévio sobre a modalidade em questão, o que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem; são situações que apresentam incompatibilidade com a realidade escolar, pois são desenvolvidas em disciplinas da formação inicial; indicam a necessidade de aprofundamento do conhecimento do conteúdo. Com tais elementos referidos pelos estudantes-professores, os autores indicam que as práticas pedagógicas “são muito bem-vindas nas disciplinas desportivas, desde que todos os envolvidos estejam cientes de que essa é apenas uma das etapas de preparação para o posterior encontro com os alunos nas escolas” (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007, p. 18).

Em relação às práticas pedagógicas das disciplinas desportivas, desenvolvidas na comunidade, estas revelam: necessidade de aprofundamento do conhecimento do conteúdo, pois estão em ambientes e situações que “necessitam agregar novos conhecimentos àqueles construídos anteriormente, através das aulas teóricas na universidade, das práticas desportivas e das práticas pedagógicas com os colegas (conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico do conteúdo)” (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007, p. 19); importância da realização do planejamento das aulas, que passam do mero aspecto burocrático para a exigência/necessidade da prática pedagógica; mais amplo e mais adequado acompanhamento dos professores-formadores, para que os estudantes-professores sejam auxiliados em suas tomadas de decisão, diante de situações novas e imprevistas; construção e aplicação das aulas em duplas, o que facilita o diálogo nas questões que envolvem a ação pedagógica dos estudantes-professores; reflexões e debates envolvendo as práticas pedagógicas, no regresso dos estudantes-professores à universidade, pois, sem isto, os futuros professores ficam com parâmetros restritos e estes precisam ser ampliados e compartilhados com colegas e docentes da universidade.

Com o trabalho realizado no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul, evidencia-se a importância das práticas pedagógicas nas disciplinas desportivas, realizadas na formação inicial, pelos seguintes aspectos: contato com a realidade da profissão; descoberta da vocação para ser professor; construção das competências ao longo do curso; relação com as Práticas de Ensino ou Estágios Supervisionados; aplicação dos conhecimentos na própria profissão docente.

Ainda sobre a valorização das PCCs, na formação inicial, por parte dos licenciados, a pesquisa constatou que: “[...] a contribuição das práticas pedagógicas no processo de formação inicial assume tamanha importância que, muitas vezes, é confundida com estágios curriculares supervisionados realizados no final do curso, como pôde ser constatado em diversos momentos das entrevistas realizadas” (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007, p. 17).

O curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (2011)

A partir da articulação entre teoria e prática na formação de professores de Educação Física, Almeida e Ramos (2011) buscaram compreender como a prática como componente curricular estava sendo desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos (CEF/UFSCar).

Para a realização da pesquisa foram procedidas a análise documental do projeto pedagógico do curso em questão e a aplicação de questionários aos trinta e dois alunos, que cursavam o último ano (em 2010).

No que diz respeito à prática como componente curricular no Projeto Político Pedagógico, sua realização é proposta a partir da compreensão de que o conhecimento prático é tão importante quanto o teórico, e de que um não se sobrepõe ao outro. Portanto, a prática não é entendida como um espaço de aplicação de teorias, mas como “um espaço de produção de saberes, um processo de investigação e uma atividade criativa” (UFSCar, 2005, p. 75).

A prática como componente curricular não é encarada como um produto final a ser alcançado no processo de formação do futuro professor de Educação Física, mas como um processo a ser realizado, desde o início do curso, em diversos momentos de sua estrutura curricular, quando o graduando deverá ter contato com o cotidiano da profissão, adquirindo, dessa maneira, saberes tradicionalmente pouco valorizados nos processos de formação profissional.

Para os autores, a importância dada à prática como componente curricular, no projeto pedagógico do CEF/UFSCar, corresponde ao previsto nas legislações para a formação de professores, nas quais consta que a prática como componente curricular deve ser realizada com ênfase nos procedimentos de reflexão para a compreensão da atuação do docente, em situações contextualizadas (BRASIL, 2001).

338

O projeto pedagógico ainda explicita que o contato com o cotidiano docente desde o início do curso não implica, de maneira alguma, em uma “estagificação” durante a formação do professor de Educação Física da UFSCar. Trata-se de vivenciar de forma orientada, sistematizada, diversificada, criativa, crítica e reflexiva o cotidiano dos profissionais que estão atuando no mercado de trabalho e que, certamente, possuem saberes que devem ser compartilhados (ALMEIDA; RAMOS, 2011, p. 18).

A prática como componente curricular está presente em 480 horas no curso em questão, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição das 480 horas da prática como componente curricular por disciplina/semestre no CEF/UFSCar (adaptado de Almeida e Ramos, 2011).

SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1º	Fundamentos das Atividades Expressivas	30 horas
	Fundamentos das Atividades Atléticas	30 horas
2º	Fundamentos da Ginástica	30 horas
	Fundamentos das Atividades Aquáticas	30 horas
3º	Noções Básicas de Saúde e Primeiros Socorros	30 horas
	Fundamentos das Atividades com Bola	30 horas
	Fundamentos do Lazer	30 horas
4º	Metodologia de Ensino da Educação Física	60 horas
5º	Didática em Educação Física	60 horas
7º	Monografia em Educação Física I	60 horas
	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	30 horas
8º	Monografia em Educação Física II	60 horas

Em relação às respostas dos alunos sobre a prática como componente curricular, no CEF/UFSCar foi revelado que esta, apesar de indicada no projeto pedagógico, não esteve presente em algumas das disciplinas nas quais deveria ter estado. Quando ela foi realizada, na maioria das vezes, não era ‘obrigatória’ ou não era ‘cobrada’ pelo docente responsável.

Por esse motivo, foram poucos (apenas nove dos trinta e dois) os alunos que demonstraram possuir entendimento adequado da prática como componente curricular, e que responderam, de maneira coerente, sobre o conceito e a importância ou não de tais atividades em sua formação e na futura atuação profissional.

A não exigência ou a não obrigatoriedade deste importante elemento formativo revela o não cumprimento

do que determina a legislação nacional vigente para a formação de professores. Além disso, limita e dificulta a identificação e a compreensão de seus efeitos na formação do futuro professor de Educação Física.

Destacamos o desinteresse, por parte dos alunos, em atuar em escolas (apenas treze dos trinta e dois alunos participantes da pesquisa). Inferimos que a realização da prática como componente curricular poderia, senão reduzir este quadro de desinteresse, pelo menos dar oportunidade para uma aproximação do contexto real da docência (reforçando ou reconstruindo perspectivas – construindo um processo de autonomia), ao mostrar, desde o início do curso, a realidade da profissão docente em Educação Física.

A partir do estudo realizado, entendemos que o CEF/UFSCar necessita valorizar mais a formação de seus licenciandos, em particular, explicitando a compreensão, a necessidade e a importância da prática como componente curricular na preparação do futuro professor de Educação Física da Educação Básica (ALMEIDA; RAMOS, 2011).

Considerações finais

Com os elementos apresentados – desde o breve quadro inicial, defendendo a perspectiva do ensino reflexivo, passando pela legislação, apresentando dados de cursos de formação de professores em outras áreas (Química, Música e Ciências Biológicas) até chegar às licenciaturas em Educação Física – indicamos algumas reflexões que as PCCs provocam, se reconhecemos nosso compromisso com a formação docente em Educação Física.

De maneira geral, os cursos apresentados demonstram preocupação com o cumprimento das exigências estabelecidas pela legislação vigente. Contudo, nem sempre isso se efetiva. Encontramos cursos que não explicitam, em seus projetos pedagógicos, as 400 horas da prática como componente curricular ou não desenvolvem o total da carga horária estabelecida.

Uma reflexão que se evidenciou foi a necessidade do diálogo entre o conhecimento científico e as práticas pedagógicas, em geral, dos cursos de formação docente, uma vez que ele ainda é soberano em detrimento à dimensão da prática (as atividades complementares, os estágios curriculares supervisionados, a prática como componente curricular), gerando situações de confrontação e não de aproximação.

Em relação à concepção das práticas nas estruturas curriculares, foi possível identificar duas perspectivas distintas: uma que adequa tais práticas em uma concepção curricular já estabelecida (mera distribuição de carga horária nas disciplinas já existentes); outra, com a qual concordamos, *inventa* de modo criativo uma estrutura, na qual as PCCs tornam-se o eixo do currículo (integração de diferentes saberes, conhecimentos e campos disciplinares; relação teoria e prática, tendo a teoria como alicerce ou como estruturadora dos espaços curriculares).

Do ponto de vista da distribuição das PCCs, nas estruturas curriculares dos cursos visitados, verificaram-se situações como: fortalecimento de disciplinas de conteúdos técnico-científicos; ausência em disciplinas pedagógicas e/ou a inexistência de uma demarcação pedagógica desde o início do curso – em nossa opinião um dos principais papéis da prática como componente curricular nos cursos de formação de professores.

No que se refere à realização das PCCs, destacamos sua concretização ora no espaço genuinamente escolar (Educação Básica), ora em espaços educacionais diversos, como: organizações não governamentais (ONGs), comunidades, escolas. A terceira caracterização curricular não transita em nenhum destes dois processos de aprendizagem, manifestando, como deficiência, o afastamento tanto do aprender a ensinar quanto do aprender a ser professor, em relação à transposição didática dos conhecimentos técnico-científicos na prática profissional.

Entendemos que esta situação parece se aproximar de aspectos importantes, porém distintos, da formação docente, ou seja, o aprender a ensinar e o aprender a ser professor.

Para Knowles, Cole e Presswood (1994), citados por Ferreira (2006), ensinar é diferente de ser professor. Ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno. Ser professor abrange as características do ensinar, mas não se restringe a elas, pois envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional específica. Neste sentido, defendemos que as PCCs devem ocorrer em espaços educacionais diversos, permitindo a ampliação dos processos de ensino e de aprendizagem em Educação Física.

Outro aspecto importante percebido na análise desses cursos de licenciatura foi a questão entre as práticas como componente curricular e os estágios curriculares obrigatórios, haja vista que a própria legislação os distingue (em termos temporais e operacionais), porém isto nem sempre aparece com clareza nos estudos que aqui elencamos.

É importante estarmos atentos para a não ‘estagificação’ da formação docente, isto é, transformar ou limitar todas as possibilidades das práticas como componente curricular em situações circunscritas à Educação Básica, orientadas, via de regra, pelo modelo de observação, participação e regência.

Conforme citado anteriormente, o Parecer 009/2001 (BRASIL, 2001) sugere várias possibilidades para o desenvolvimento da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura, tais como: entrevistas realizadas pelos alunos com professores, simulações, estudos de caso etc. Encaminhamento este também identificado por Brito (2011, p. 80): “ênfase nos procedimentos de leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos, contato com espaços educacionais e desenvolvimento de projetos”.

A demarcação entre esses dois importantes momentos formativos implica novas construções que permitiriam avançar rumo a outros caminhos, na formação inicial para a docência.

Analisar projetos pedagógicos, entrevistar coordenadores de curso, professores universitários e alunos da graduação – verificado na maioria dos trabalhos aqui citados – representa uma importante possibilidade de análise e constatação da situação das PCCs, nos cursos de formação de professores. Por outro lado, dialogar com ex-alunos, que vivenciaram em seus processos formativos as práticas como componente curricular, – tal qual fizeram Marcon, Nascimento e Graça (2007), ainda que restritos às disciplinas esportivas e aos diversos campos de atuação profissional em Educação Física – significa refletir sobre os impactos dessa experiência na ação do professor de Educação Física na Educação Básica.

Neste sentido, uma indagação se faz relevante: *o que e como aprendemos* (alunos, professores, coordenadores de curso, ex-alunos) com as situações práticas das PCCs, na formação inicial para a construção da docência em Educação Física?

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 9-39.

ALMEIDA, R. Q.; RAMOS, G. N. S. A formação do professor de Educação Física da UFSCar: o caso da dimensão da prática. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2011, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2011. p.1-39. (no prelo)

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009**, de 08 de maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.

BRITO, L. D. **A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em ciências biológicas**

das universidades estaduais da Bahia. 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

FERREIRA, L. A. **O professor de Educação Física no primeiro ano da carreira:** análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

345

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. **Química Nova,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes,** São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.) **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 15-33.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Don Quixote, 1993.

RAMOS, G. N. S. A natureza da pesquisa em Educação Física escolar (mesa redonda 2). In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FÍSICA ESCOLAR: Questões Epistemológicas, Pesquisa E Educação Continuada, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: EEFUEUSP, 2005. p. 1-20.

_____. **Preparação profissional em Educação Física**: a questão dos estágios. 2002. 126 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 77-92.

346

UFSCar. **Projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. São Carlos: UFSCar, 2005.

A extensão na formação inicial em Educação Física

Prof. Dr. Edison Roberto de Souza¹

Prof^a Dr^a Alba Regina Battisti de Souza²

Pensando a formação...



A formação inicial constitui-se de um movimento de transformação do sujeito na perspectiva de se tornar docente, o que implica a aquisição de diversos conhecimentos e habilidades. A apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres peculiares à docência é, para Bolzan (2007), um processo particular, subjetivo e relativo, construído a partir da própria história de vida e das redes de relações sociais tecidas no contexto de imersão da instituição formativa.

347

¹ Prof. Dr. Associado do Departamento de Educação Física do Centro de Desportos da UFSC. Coordenador do Núcleo de Pedagogia de Esporte (NUPPE), do Projeto Brinca Mané (PBM) e do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE).

² Prof^a Dr^a Associada do Departamento de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da UDESC.

De acordo com Marques (2006, p. 43), “o homem não é, por natureza, o que é ou deseja ser; por isso necessita, ele mesmo, formar-se, segundo as exigências do seu ser e do seu tempo”. Assim, o processo de formação pode ser compreendido como um movimento prospectivo de desenvolvimento, ou seja, de transformação do futuro professor em direção ao que deseja ser, evidenciando a estreita relação entre suas potencialidades e as condições contextuais nas quais essa transformação acontece.

Na concepção de Isaia (2005), esse movimento é permeado por situações temporais que marcam não somente a trajetória dos caminhos percorridos pelo professor e pelos seus pares, mas, sobretudo, resultam de uma rede de múltiplas relações a partir de espaços e tempos em que cada um se constrói como docente.

Quem forma os novos docentes? Que tipo de formação tiveram? Embora esteja expresso, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96 – BRASIL, 1996) no Capítulo VI - artigo 66 –, que a preparação para o exercício do magistério superior será feita nas pós-graduações, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, esses não são obrigados a abordar, em suas disciplinas, aspectos pedagógicos da docência no ensino superior.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), na maioria das instituições de ensino superior, embora os professores possuam significativo conhecimento em suas áreas específicas, predomina certo desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis. Além disso, a carreira docente na educação superior, segundo Cunha (2009, p. 2), na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção

científica, decorrente da pesquisa, com menor preocupação com os saberes necessários ao ensino.

Mesmo havendo preponderância da pesquisa como algo dado, em especial nas universidades, Alarcão (2001), ao discutir as novas tendências dos paradigmas na educação, faz um questionamento sobre a motivação dos investigadores para realizarem uma pesquisa. Algumas hipóteses são levantadas, como: ascensão na carreira; criação de uma nova teoria; forma de obter reconhecimento dos seus pares; para melhorar a sociedade; para ajudar no trabalho de profissionais; para conhecer melhor a realidade. Alarcão (2002, p. 142-143) demonstra uma significativa preocupação com os rumos da pesquisa em educação e sua relação com a prática educativa:

São várias as manifestações de colisão, não sistematicamente explicada, entre estudos, fatos e opiniões, como continua a ser evidente a colisão entre investigação em Educação e prática educativa, não obstante os grandes esforços que estão sendo feitos pra ultrapassá-la. [...] Penso, porém, e deixo aqui um apelo, que é hora de começarmos a construir sobre o construído, de sermos mais ambiciosos, mais sistematizados, menos individualistas, mais comprometidos com a Educação como fenômeno sócio global, mais membros de um todo funcional que diz respeito a todos nós, mais membros de um só corpo: o corpo dos investigadores educacionais.

A partir dessa sucinta incursão à formação/formador e refletindo sobre a *Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da Formação a Intervenção* do II Congresso Internacional de Formação Profissional no Campo

da Educação Física e do VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação no Campo da Educação Física, busca-se, com o presente estudo, discutir e compreender as contribuições da dimensão da extensão, a qual, articulada ao ensino e pesquisa, possa ser compreendida como campo de formação inicial em Educação Física.

Ao se compreenderem as práticas pedagógicas com um conjunto de atividades formativas curriculares de aplicação de conhecimento ou de desenvolvimento de procedimento próprios ao exercício da docência, a partir da articulação entre teoria e prática e da aproximação entre espaços formativos, exercício da profissão, experiência do graduando, elas se constituem em oportunidade de desenvolvimento de competência profissional. O fazer e o experimentar práticas pedagógicas como base de conhecimento para a formação inicial na Educação Física deve ser compreendida em suas várias dimensões e interfaces: o saber do aluno; o conteúdo da disciplina; o próprio contexto pedagógico de intervenção.

Evidencia-se que o processo de construção da identidade docente envolve diferentes dimensões, que vão desde a identificação com o ser professor até as dificuldades encontradas no exercício da docência, pela complexidade que envolve tanto essa atividade, quanto a realidade educacional. É um processo dinâmico e evolutivo, imbricado a um conjunto de saberes associados às experiências cotidianas. Assim, a articulação entre teoria e prática produz, nas práticas pedagógicas, situações reflexivas da práxis, desencadeando a tomada de consciência no processo do fazer pedagógico.

Os processos formativos, de acordo com Isaia e Bolzan (2009), são construídos a partir de experiências tidas

pelo sujeito, abraçando as dimensões pessoal e profissional. A primeira é marcada pela subjetividade e a segunda, pelos saberes docentes. Desvenda-se aqui intrínseca relação entre processos e trajetórias no movimento de formação.

Nesse processo de aprender e experimentar os saberes necessários ao exercício da docência na Educação Física, as práticas pedagógicas, como componentes curriculares, estão presentes nos conteúdos das disciplinas e são desenvolvidas ao longo do curso sob várias formas, podendo ser experimentadas com os próprios alunos (aulas simuladas), com alunos da rede escolar ou por meio de projetos de extensão.

O estudo retrata as práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa de Educação pelo Esporte do Projeto Social Brinca Mané, elaborado por Souza (2003), desenvolvido pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, entre 2003 e 2009.

A pesquisa utilizou como fonte de consulta os relatórios anuais produzidos por dezoito (18) graduandos do curso de Educação Física, que atuaram, pelo menos um ano, como educadores do projeto. Para atender aos objetivos propostos, a análise do conteúdo mostrou-se uma técnica adequada, pois contribuiu na elucidação dos conteúdos manifestos nos relatos e nas concepções de cada educador.

Campo de experimentação...

A metodologia do projeto, enfatizada nos processos de construção participativa, orientada nos princípios do

esporte educativo e dos pilares da educação, constituía-se, primordialmente, de oficinas pedagógicas e projetos interdisciplinares. Sua proposta pedagógica, subsidiada pelo paradigma de desenvolvimento humano da UNESCO, tinha como missão o desenvolvimento humano de duzentas (200) crianças e jovens de comunidades do entorno da Universidade Federal de Santa Catarina.

Concebia a educação como um processo mediador, resultante da inter-relação entre sujeitos contextualizados na produção social, histórica, cultural, política e econômica. Formava um processo dialético, datado no tempo e no espaço, corresponsável pela formação ética, moral, intelectual, social e psicológica dos participantes, permitindo a vivência plena do sentido de cidadania e a partir dela, o direito de participar dos rumos da sociedade em que vive.

352

Sobre essa possibilidade, Delors (2003, p. 82) destaca que “um dos principais papéis reservados à Educação consiste, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades”.

Na missão de desenvolvimento humano dos participantes, fundamentada no *aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer*, o projeto buscava, paralelamente, a formação inicial dos graduandos envolvidos na execução da proposta pedagógica do projeto, sob orientação e supervisão contínua dos professores coordenadores, transcendendo assim, sua característica extensionista.

Sob essa ótica, desencadeou um contexto de produção de conhecimento vinculado ao ensino e à pesquisa, na

perspectiva de instrumentalização teórica da equipe pedagógica, estabelecendo unidade e coerência entre teoria e prática e assim possibilitando a reflexão e a vivência interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimentos envolvidas no fazer pedagógico.

Pela experimentação das três dimensões fundamentais da docência - planejar, ministrar e avaliar, individual e coletivamente as práticas pedagógicas – sob a orientação da equipe de coordenação, o fazer pedagógico dos graduandos alicerçou-se na formação teórico-prática, contínua, participativa, coletiva, interdisciplinar e multidisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimentos de intervenção no Projeto Brinca Mané. Na ‘troca’ entre alunos da Educação Física, Pedagogia e Psicologia, o conhecimento e a construção de uma tecnologia social de educação foram desenvolvidos.

O saber coletivo e a cumplicidade entre os graduandos das várias áreas, no fazer pedagógico, no cotidiano do projeto, é ressaltado por Hassenpflug (2004, p. 311), ao afirmar que “... a prática é a matéria prima para observação, o estudo, a pesquisa e a análise do fazer: é o campo de aplicação do conhecimento, de sucessivas experimentações, da atenção e da reflexão constantes”.

Ao refletir sobre as possibilidades e as oportunidades de troca de experiências sobre os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos, a contribuição do projeto para a formação dos educadores transcendeu, portanto, a visão exclusivamente técnica de ensino, contemplando a alteridade de valores e de opções exigidas no fazer diário. Ao considerar a articulação teoria e prática, a proposta educativa foi compreendida como um fenômeno dialético, necessário e complementar entre si.

A produção de novos conhecimentos foi alcançada por meio da associação entre os saberes disciplinares, curriculares e profissionais, permitindo que a tecnologia de ensino fosse gerada, sobretudo, pela própria experiência do exercício da docência. Conforme Pimenta e Ghedin (2005), a educação, como prática pedagógica, depara-se, historicamente, com o desafio de responder as demandas que o contexto lhe coloca, dessa forma o projeto representou um espaço alternativo de formação e educação vinculado ao espaço escolar.

Discutindo os saberes...

354

Os dilemas da docência são evidentes e ainda carecem de muitos elementos para se tornar reconhecida como um campo de saberes específicos. Para Nóvoa (1997), a tendência é considerar que basta dominar bem a matéria de ensino e ter certa aptidão para comunicação, posição que leva à perda de prestígio da profissão.

Os motivos que determinam a escolha de ser docente não resultam unicamente de uma escolha individual. Conforme destaca Borges (2001), eles provêm, sobretudo, de um conjunto de fatores externos, da ligação com sujeitos e ambientes conectados à profissão desejada. Essa situação, imbricada com as condições subjetivas do sujeito, constitui as circunstâncias de vida, nas quais se desenrolam os momentos de escolha.

Em meio a todas as exigências sociais, de caráter amplo, há um conjunto de condicionantes específicos dos ambientes nos quais os docentes atuam. Eles se caracterizam por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos,

somam-se às variáveis do espaço onde ocorre efetivamente a docência e são acrescidos das características socioculturais e das expectativas do grupo de alunos(as).

Os saberes docentes são compostos por várias dimensões e elementos. Na ação, eles são mobilizados, articulados e reconstruídos num movimento peculiar, contínuo e dinâmico. O nível de complexidade que envolve a docência é elevado, o professor está constantemente diante de urgências e incertezas. Para Perrenoud (2001), a urgência se refere à necessidade de compreender a dinamicidade de um sistema complexo, no qual o docente tem que agir, tomar decisões, fazer encaminhamentos cujos resultados são marcados pelas incertezas.

Para Tardif (2002), os diferentes saberes que compõem a prática pedagógica docente resultam de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais. Os saberes experienciais ou práticos referem-se àqueles oriundos das experiências e por ela são validados. Correspondem a um processo complexo, no qual os outros saberes são incorporados à prática, mas de forma retraduzida. Por meio dela, o docente filtra, seleciona, revisa os saberes, os julga, os avalia, objetivando um saber formado por todos os outros saberes, ao qual a prática cotidiana submete a um processo de validação.

Diante de tantos estudos sobre a docência que convergem para o reconhecimento de sua complexidade e dinamicidade e da importância da formação para seu exercício, é importante reconhecer a necessidade de repensar a formação inicial em Educação Física, a fim de atender especificidades e demandas diferentes das especificidades da atuação na Educação Básica.

Uma das preocupações com relação à formação inicial do professor é traduzida por Tardif (2000, p. 17) ao escrever:

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação.

356

Ser docente requer longa e contínua formação, fundamentada na autonomia do fazer pedagógico no ambiente escolar, requer o enfrentamento de problemas decorrentes da realidade profissional, pela tomada de decisão, pela superação das dificuldades e, sobretudo, pela avaliação das consequências.

Além da autonomia e da compreensão da realidade, a instrumentalização do conhecimento, no desenvolver ações de formação, pode fomentar a adesão a teorias que constituem referenciais para subsidiar a intervenção docente. Suas ações resultam de um movimento dialético entre teoria e prática, as quais confrontam-se e complementam-se, na direção do avançar no conhecimento, e subsidiam alternativas na própria ação de intervenção.

Na aquisição do saber disciplinar de algumas disciplinas específicas de formação docente, no curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Desportos

da Universidade Federal de Santa Catarina, o graduando forma a base para a compreensão e a aquisição da tecnologia social de educação do Programa de Educação pelo Esporte do Instituto Ayrton Senna. Foi possível articular e imbricar os conteúdos advindos das disciplinas de teorias e de metodologias das várias manifestações da cultura corporal humana (esporte, jogo, dança, esporte, luta, jogo, ginástica) com os conteúdos do projeto.

Todo esse processo de experimentar, trocar, construir estratégias educativas visou atender os objetivos do projeto no desenvolvimento dos pilares da educação. O projeto constituiu-se em um espaço intencional de formação inicial, principalmente ao abranger as dimensões subjetivas (valores pessoais) e as dimensões intersubjetivas (conhecimento profissional).

Essas dimensões experimentadas no movimento da formação inicial enriquecem e influenciam o se fazer docente. Elas retratam, de acordo com Tardif (2002, p. 265) que “[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Nesse processo de reagrupar saberes e dimensões, surge, porém, o inesperado. Os desafios multiplicam-se e a reflexão emerge. Quando tudo isso acontece, é preciso rever conhecimentos e percepções, pois, segundo Morin (2000), as pessoas se instalam de maneira segura em suas teorias e ideias, e estas podem não ter estrutura para acolher o novo que brota sem parar. Sem poder jamais prever como se apresentará, devem esperar o inesperado.

Contribuições da extensão...

Conhecer a proposta pedagógica do projeto foi o ponto de partida para o fazer pedagógico. Além de disponibilizada, na forma impressa, em livros, artigos e revistas, foi discutida nas formações oferecidas, por grupos de estudos semanais, bem como nas trocas de experiências entre todos da equipe pedagógica, seja no planejamento, seja no desenvolvimento e na avaliação de oficinas e projetos interdisciplinares. Aprender esse saber foi fundamental para a conquista dos objetivos de desenvolvimento humano de crianças e jovens participantes e como saber complementar à formação.

358

Entre os espaços formativos, destacaram-se os momentos de formação interna, a cada início de ano, e os de formação externa, em encontros regionais e nacionais de projetos de esporte educativo, desenvolvidos no segundo semestre da cada ano. Outros momentos se concretizaram com participação em eventos científicos, apresentação de trabalhos, publicações de resumos e artigos, participação em grupos de estudos temáticos, organizados mensalmente. Todos convergiram para a oportunizar aos graduandos a apreensão e o domínio da tecnologia social de educação pelo esporte.

Esses momentos formativos representaram aos graduandos/educadores possibilidade de conhecimento da proposta, preparação para atuação, construção de novas alternativas pedagógicas, troca de experiências. As transcrições a seguir, comprovam essa situação.

A participação em eventos como o Encontro Regional possibilita uma compreensão mais apurada da

proposta do Projeto Brinca Mané, comum aos demais projetos parceiros do Instituto Ayrton Senna (Educador 8).

Na situação dos encontros podemos partilhar, trocar e socializar oficinas e estratégias de construção da tecnologia social de Educação pelo esporte com colegas da Educação Física de vários projetos do Brasil (Educador 3).

Todos os momentos que tivemos oportunidade de participar em encontros e eventos tiveram como objetivos nos instrumentalizar para compreender e desenvolver o programa de Educação pelo esporte. Assim todos se sentem preparados para agir como educadores do projeto (Educador 4).

Conhecer os pilares da Educação (aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver) para nortear a ação educativa no projeto, é fundamental na busca dos objetivos do projeto. Na conquista das competências associadas a cada pilar têm-se condições de possibilitar um desenvolvimento integral da criança (Educador 10).

A percepção da proposta foi notória e demonstra as preocupações relativas à preparação para intervir, no projeto, como educador. Preponderou, na consulta dos relatórios, a preocupação em conhecer e dominar a proposta pedagógica do projeto, em todos os momentos de formação, na perspectiva, sobretudo, de oportunizar um fazer pedagógico consciente, comprometido com os objetivos de promover desenvolvimento humano aos participantes e de complementar suas formações.

Os escritos mostram, com clareza, que o processo de formação, em suas várias dimensões, foi coletivo, envolvendo toda a equipe pedagógica. Tal situação caracteriza, segundo Tardif (1991), um projeto social, ao exigir

compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo, crítica avaliativa, constituindo as bases que sustentam também uma formação acadêmica. Além de colocar à prova o conhecimento científico nos saberes disciplinares, curriculares e profissionais, permitiu que o conhecimento fosse gerado pela experiência no próprio projeto.

O processo, além de ser contínuo, interativo e, sobretudo, interdisciplinar com a participação efetiva de professores e acadêmicos das áreas da Educação Física, Pedagogia e Psicologia, foi essencial e contribuiu para a formação ampla e complementar dos graduandos da Educação Física. Calcado nessa rede, o fazer pedagógico se descortinou num ambiente seguro de desenvolvimento da criança e do próprio educador.

A participação ativa dos educadores em reuniões, grupos de estudos, espaços de formação e no desenvolvimento da proposta do projeto tornou-se marca registrada. Esse espírito coletivo, comprometido, cúmplice permitiu, que os valores buscados no projeto pudessem abranger também os educadores. Afetividade, autoestima, confiança, coletividade, comunicação, cooperação, determinação, respeito, responsabilidade, resiliência foram alguns valores comuns a crianças, jovens e educadores. A proposta do aprender a conhecer, fazer, conviver e ser foi peculiar e comum a educandos e educadores.

Além da participação nos momentos de compreensão e domínio da tecnologia social de educação, o processo se completou nas trocas de experiências com os educadores com mais tempo de atuação no projeto. A isto foi acrescido o trabalho desenvolvido na orientação dos coordenadores nas produções de estudos e pesquisas da equipe visando à participação em eventos científicos. Tal situação é explicitada nas falas a seguir.

A construção de artigos e resumo para participar em eventos relacionados à Educação pelo esporte contou sempre com a orientação da equipe de coordenação do projeto. Esse processo permitia um uma produção sob orientação e discutida com os demais educadores do processo. E, assim, a gente amplia um conhecimento pouco discutido no curso de Educação Física (Educador 17).

O interessante para nós da área da Educação Física foi compreender a proposta de educar através do jogo e, nessa direção à articulação com os demais educadores, foi muito importante. Assim, através da discussão coletiva nos momentos de planejamento, execução e avaliação das atividades, íamos nesse processo, adquirindo e dominando a tecnologia proposta de formação no Projeto Brinca e ao mesmo tempo aprimorando nossa formação (Educador 1).

A configuração mais comum, no planejamento das oficinas, foi o espírito coletivo que permeou sua elaboração. A participação de todos os integrantes da equipe pedagógica enriqueceu o processo. Assim ele ocorreu não de forma isolada, mas a partir da comunicação constante. Esse aspecto foi fundamental e merece ser sempre incentivado, pois, da interação entre os membros da equipe pedagógica, surgiram propostas mais integradas e interdisciplinares, advindas da troca de experiências e saberes, imprescindível na formação.

A ideia do educador como o responsável em executar projetos alheios foi superada, principalmente porque a participação conferiu mais compromisso e responsabilidades e por estar ela calcada numa rede de apoio e orientação, dando maior segurança para a intervenção pedagógica.

A coordenação do projeto é muito competente cientificamente, generosa aos questionamentos dos menos experientes, sendo capaz de despertar na equipe a vontade sincera de contribuir para o crescimento pessoal e intelectual do grupo. Além disto, a aprendizagem sob o formato “curso” já incluía a leitura prévia de textos que foram discutidos nas reuniões pedagógicas, debates, seminários, encontros... (Educador 5).

A orientação, o acompanhamento e a avaliação da coordenação, no cotidiano do projeto, contribuiu, conforme os graduandos, para percebê-lo como um espaço formativo, alternativo, ao propiciar o exercício do ensino e da pesquisa. Foi destacada, principalmente, a importância da orientação ao planejamento semanal das oficinas pedagógicas e projetos interdisciplinares temáticos. Nesse processo, estruturavam a atividade e seus objetivos; definiam os conteúdos e estratégias; indicavam recursos e equipamentos; elaboravam a proposta de avaliação. Essa ação de planejar, para Vasconcellos (2002), se constitui, na práxis docente, em campo da maior importância.

O planejamento foi a dimensão peculiar na organização do trabalho docente. Com certeza, descortinou saberes à formação inicial com a compreensão das possibilidades educativas da proposta e sua importância na conquista dos objetivos propostos, eliminando qualquer possibilidade de se constituir em espaço burocrático.

Além de significativo, visava à qualificação da proposta pedagógica respaldada pela participação de toda a equipe pedagógica, constituída por professores e alunos dos cursos de Educação Física, Pedagogia e Psicologia de quatro instituições de ensino superior: Universidade Federal de

Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Esse movimento de troca de saberes e de aprendizagem coletiva oportunizou situações concretas de exercício da docência.

A compreensão da proposta fica facilitada com o planejamento com todos os envolvidos. Com certeza a gente consegue preparar melhor as atividades e os resultados com as crianças é observável e nos deixa satisfeito (Educador 2).

Como fica melhor ministrar atividades após o planejamento coletivo. Essa troca de conhecimento sobre o jogo e o esporte na Educação da criança, precisa ser cada vez mais discutida entre todos (Educador 18).

O planejar as atividades pedagógicas de forma coletiva com os alunos da pedagogia e da psicologia, me permite enquanto aluno da Educação Física compreender com mais profundidade as possibilidades de intervenção da tecnologia de Educação pelo esporte (Educador 7).

A reflexão crítica sobre o desenvolvimento das atividades propostas tornou-se, também, uma oportunidade singular de aproximação entre saberes e experiências do projeto e do curso de licenciatura, importantes na problematização, na tomada de decisão e na qualificação do fazer pedagógico.

Esse olhar sobre a própria prática representou uma postura crítica e reflexiva. O sentimento de insatisfação, ao contrário do que possa parecer, é característica de profissionais comprometidos, propensos a constantes aprimoramentos. Assim, não basta constatá-los, tem-se que

compreendê-los, resolvê-los num ambiente propício para tal, minimizando o risco de frustrações.

Os educadores dimensionaram seus desempenhos e entenderam, a partir dos encontros semanais de avaliação com a equipe pedagógica, que a segurança era reforçada, principalmente com a discussão de estratégias frente aos problemas.

Através de conversas, dos relatórios, do planejamento, “feedback” da avaliação pelos coordenadores e principalmente pela experiência adquirida com o tempo de participação no Projeto Brinca Mané, a prática tem sido construída, repensada e ressignificada. Enquanto educador, o pensar a minha prática tem sido uma constante e só esse comportamento pode me qualificar para ser um profissional da Educação Física (Educador 13).

364

A formação no projeto tem se constituído, portanto, num espaço fundamental para refletirem sobre o exercício da docência, constituindo-se, conforme Freire (1997), num momento fundamental para a reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente sobre ela que sua qualidade se consolida.

Esses momentos alavancaram a construção da identidade docente. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004, p. 62) esclarecem que é na “[...] formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. O projeto de extensão Brinca Mané pode, portanto, ser compreendido como espaço singular para a formação inicial em Educação Física.

Outra questão imprescindível à formação diz respeito ao nível de satisfação pessoal de fazer parte da equipe pedagógica do projeto. Os educadores foram unânimes ao

demonstrarem alto nível de satisfação. A maioria indicou como motivo principal o aprimoramento de sua formação, os demais relataram outros motivos, como iniciar-se na arte de educar; prazer e desafio em trabalhar com crianças; desenvolver atividades de cunho social.

Nota-se, nos depoimentos, que esse sentimento de satisfação possui forte conotação a partir da relação construída com os alunos, o que foi percebido de forma recorrente. De fato, os propósitos se comprometem, quando o processo de aprendizagem deixa de se efetivar pela ausência da necessária interação entre alunos, professores e conteúdos.

A dimensão relacional entre os sujeitos envolvidos na ação educativa – graduandos educadores, crianças, jovens – foi fundamental para o andamento do projeto. O nível de satisfação dos educadores está, portanto, associado diretamente à sua relação pedagógica com os alunos, com o contexto no qual está inserido, com a própria experiência.

Considerações finais

Ao considerar que a construção da identidade profissional compreende, de acordo com Pimenta (2002), um processo contínuo no qual cada educador, como ator e autor, confere à sua identidade docente elementos vinculados a seus valores, forma de situar-se no mundo, história de vida, representações, saberes, angústias e desejos, como também por meio de suas redes de relações. As evidências encontradas demonstram que ainda há muito a descobrir, discutir, estudar, aprofundar sobre o papel que o Projeto Brinca Mané desempenhou na formação inicial dos graduandos de Educação Física.

De modo geral, os enunciados expressaram uma análise crítica e reflexiva sobre a ação pedagógica, revelando perspectivas de crescimento pessoal e profissional.

Apesar das declarações dos educadores calcarem-se em uma base intuitiva e experiencial, elas se inseriam num processo mais amplo, segundo o princípio de que as pessoas estão numa grande teia, não são alheias a um movimento maior, nem estão isoladas. Reconhecer os problemas numa perspectiva sistêmica é, conforme Capra (1996), fundamental, pois as pessoas estão interligadas e são interdependentes.

Um aspecto pertinente a considerar diz respeito aos efeitos da polissemia de formação acadêmica dos educadores. Essa constatação exigiu da equipe de coordenação do projeto ações que consideraram princípios comuns em cursos e orientações, mas, particularmente, as especificidades da área da Educação Física, ao desenvolver o esporte como ferramenta de educação.

São múltiplos os olhares docentes sobre a própria atuação e seu entorno. São olhares em movimento e atentos ao que prezam e ao que perseguem: a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e do jovem e a possibilidade da própria formação.

Foi possível, portanto, constatar que o projeto oportunizou aos educadores, reconhecerem-se como pesquisadores e produtores de tecnologia social de educação, utilizando o esporte como ferramenta de aquisição de saberes, cultura, educação e promoção de desenvolvimento humano.

Em síntese, evidenciaram-se diversos elementos do Projeto Brinca Mané que contribuíram de modo significativo na formação dos acadêmicos educadores. Evidenciou-

-se também a necessidade de projetos dessa envergadura evoluírem para enfrentarem os desafios das profundas e vertiginosas mudanças, pelas quais vem passando a sociedade contemporânea.

Assim, ao incrementar a missão social de desenvolvimento humano, o Projeto Brinca Mané buscou, com sua proposta pedagógica de educação pelo esporte, instalar uma política de formação de seus educadores, na perspectiva de elaborarem novas tecnologias que possam superar as principais tensões construídas no século XX, entre elas, a tensão entre o global e o local; o universal e o singular; a tradição e a modernidade; as soluções de curto e as de longo prazo; a competitividade e a solidariedade.

Portanto, como defendem Souza e Noronha (2010, p. 36), “[...] a extensão no campo da Educação pode contribuir expressivamente com o processo de formação inicial e continuada de docentes por meio de ações que agreguem e não suplantem os conhecimentos por eles constituídos”.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- BOLZAN, D. P. V. (Org.) **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007.
- BRASIL, MEC. **Lei nº 9394/96**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): Editora do Brasil, 1996.
- CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação superior:** do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** ANPED, out. 2009. p. 1-12.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HASSENPFUG, W. N. **Educação pelo esporte:** Educação para o Desenvolvimento Humano pelo Esporte. São Paulo: Saraiva, 2004.

ISAIA, S. M. A. **O professor do ensino superior:** no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

_____.;BOLZAN, D. P. V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.).Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2009.

MARQUES, A. M. **Formação do profissional da Educação.** Ijuí: Editora da Unijuí, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Porto: Porto Editora, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, E. R. **Do corpo produtivo ao corpo brincante**: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança. 226 f. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. **Projeto Brinca Mané**: Educação pelo esporte. Florianópolis: CDS/UFSC/IAS, 2003.

SOUZA, A. R. B.; NORONHA, E. C. S. F. Caminhos possíveis na formação docente. In: SOUZA, A. R. B.; SARTORI, A. S.; NORONHA, E. C. S. F.(Orgs.) **Formação Docente e Práticas pedagógicas**: cenários e trajetórias. Florianópolis: Editora da UDESC, 2010.

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber Docente. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, Porto Alegre (RS): Pannonica Editora, 1991.

_____. et al. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VASCONCELOS, C. S. **Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.





PARTE IV

CONHECIMENTOS PARA
FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO
PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



Conhecimentos para formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária

Profa. Dra. Dagmar Hunger¹

Profa. Ms. Juliana Martins Pereira²

Profa. Ms. Camila Borges³

Profa. Ms. Fernanda Rossi⁴

373

Introdução

Para compreender a formação acadêmica e a intervenção profissional em Educação Física, especialmente, no que diz respeito aos conhecimentos dessa área, considerou-se

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bolsista Produtividade CNPq PQ.

² Mestre em Ciências da Motricidade na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

³ Doutoranda em Ciências da Motricidade na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

⁴ Doutoranda Ciências da Motricidade na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Bolsista FAPESP.

mais relevante contextualizar a universidade, discutindo-se suas origens, finalidades, responsabilidades e desafios. Avaliou-se mais pertinente tal discussão, entendendo que o corpo teórico dessa profissão já está definido e resulta das ciências biológicas, humanas e exatas. O complicador maior diz respeito à docência universitária e às chamadas dicotomias: universidade *versus* mercado de trabalho; teoria *versus* prática; pesquisa básica *versus* aplicada etc.

Entende-se, portanto, como mais significativo analisar a problemática no que diz respeito ao cumprimento e ao comprometimento da Educação Física, com o avançar do conhecimento científico básico e aplicado, no campo acadêmico e no mundo profissional.

A universidade, desde suas origens, significa uma associação de alunos e professores visando avançar no campo do conhecimento. Quatro características básicas já estavam então presentes : a) objetivo do estudo livre; b) caráter associativo dos estudiosos em um grupo; c) desejo de assegurar liberdade às atividades que praticavam; d) necessidade de um fórum particular para debates (BUARQUE, 1994).

Com a fundação das primeiras academias científicas e o surgimento de museus, observatórios, jardins botânicos e laboratórios houve a legitimação da atuação do cientista, também abrindo caminho para uma profunda transformação da instituição universitária rumo ao humanismo e às ciências (TRINDADE, 2000 apud MENEGHEL, 2001).

Conforme Gramsci (1979, p. 40):

[...] as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e,

consequentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensinam nessas escolas.

Cada atividade prática passou a criar para si uma escola especializada própria, conjuntamente com a atividade intelectual, a fim de aprofundar e ampliar a ‘intelectualidade’ de cada indivíduo, bem como de multiplicar e aperfeiçoar as especializações. Como resultado, com a ampliação da categoria de intelectuais, surgiram instituições escolares de diversos graus, constituídas pelo sistema social democrático-burguês e justificadas, tanto pelas necessidades sociais da produção, como pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante (GRAMSCI, 1979).

Neste sentido, grupos sociais foram surgindo na história – (da aristocracia, dos cientistas, dos filósofos etc.), – a partir da estrutura econômica anterior e de categorias intelectuais preexistentes, como representantes da continuidade histórica, promovendo o avanço das ciências e das técnicas (GRAMSCI, 1979).

As ciências antiga, moderna e contemporânea

Chauí (2001), ao falar das transformações nas ciências e nas tecnologias, ressalta as principais características das ciências antiga, moderna e contemporânea.

A autora explica que a ciência antiga definia-se como teoria, pois estudava a realidade que independe da ação e da intervenção humanas. Ao contrário, na ciência moderna, a teoria consistia em criar condições para que os homens se tornassem senhores da realidade natural e social,

sem deixar de acreditar, contudo, que a realidade existia em si mesma e que o homem apenas podia descrevê-la por meio de leis e agir sobre ela por meio das técnicas. A ciência contemporânea “acredita que não contempla nem descreve realidades, mas a constrói intelectual e experimentalmente nos laboratórios” (CHAUÍ, 2001, p. 23).

A ciência e a técnica contemporâneas tornaram-se forças produtivas e trouxeram um crescimento brutal do poderio humano sobre o todo da realidade que, afinal, é construída pelos próprios homens. As tecnologias biológicas, nucleares, cibernéticas e de informação revelam a capacidade humana para o controle total sobre a natureza, a sociedade e a cultura, não sendo casuais as expressões engenharia genética, engenharia política, engenharia social. Tal controle, sendo puramente intelectual, mas determinado pelos poderes econômicos e políticos, está por ameaçar todo o planeta.

376

Demo (1997, p. 44) tece críticas severas ao estado atual do meio acadêmico:

A Universidade não tem sabido desconstruir paradigmas ultrapassados de didática, porque continua definindo-se como entidade de repasse copiado de conhecimento, ou desconstruir modelos institucionais que não favorecem o mérito acadêmico e fomentam o separatismo entre as disciplinas, ou desconstruir perfis de professores que se confundem com todos os vícios do funcionalismo público ao mesmo tempo relegado e privilegiado, ou desconstruir perfis profissionais de alunos que já fazem parte de um passado, e assim por diante.

O autor, ao enfatizar a necessidade de inovação da instituição universitária destaca que, sem inovação, os

próprios alunos poderão abandonar as universidades. Ele ainda diz serem necessárias pesquisas aplicadas à prática profissional. Em suas palavras:

[...] passou a época do conhecimento contemplativo, ligado à especulação teórica, típica de ambientes eclesiásticos, onde é possível o *otium cum dignitate*. A Universidade mantém ainda trejeitos desta atmosfera, quando se concebe como um lugar à parte, um campus, e insinua a ideia ainda comum de que, para estudar, é preciso deixar a vida ordinária. Ou, como se diz no vulgar, para pensar é preciso parar, como se saber pensar fosse algo destoante da vida comum (DEMO, 1997, p. 64).

Na perspectiva de Universidade moderna, o autor reconhece que:

377

O conhecimento não pode mais ser separado, nem para fins de método, da intervenção na realidade, simplesmente por que é o método mais decisivo de intervenção. O conhecimento continua sendo uma abstração da realidade, como ensina toda metodologia científica, mas é construído para fins de intervenção (DEMO, 1997, p. 66).

No que se refere à dicotomia entre teoria e prática, o mesmo autor afirma que:

A prática não significa somente momento de aplicação. É, sobretudo a razão de ser da teoria, como, em termos acadêmicos, a teoria é a razão de ser da prática. Teorizar a prática e praticar a teoria são movimentos mutuamente implicados e complementares, logicamente muito distintos, mas praticamente coincidentes (DEMO, 1997, p. 67).

Nesse sentido, Fávero (1992) enfatiza a necessidade de se formarem profissionais dinâmicos, que sejam capazes de constatar criticamente os problemas e, ao mesmo tempo, consigam propor alternativas para a sociedade brasileira.

A docência universitária

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 81), ensinar na universidade é possibilitar que os alunos articulem conhecimentos científicos e tecnológicos, os analisando, confrontando e contextualizando, para que venham a construir a noção de ‘cidadania mundial’. Os autores afirmam que:

378

[...] educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus ‘problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social.

Marques (2000, p. 190) descreve que, além do conhecimento técnico-científico de sua área de atuação, é necessário que o docente universitário possua formação didático-pedagógica adequada às práticas educativas. Ele explana que a:

Ruptura que demanda postura de pesquisa renovada na capacidade de tematizar a prática docente, de suscitar dúvidas e questionamentos, de apontar para novos caminhos e de expor-se na formulação, em linguagem autônoma, de suas próprias conclusões e nos desafios que persistem, não só no

que tange ao processo pedagógico, também no que se refere ao campo específico da ciência cultivada.

Para Fernandes (2003), a prática cotidiana do professor universitário necessita da dialética entre as dimensões epistemológica, pedagógica e política. A dimensão epistemológica refere-se à questão do conhecimento; a pedagógica, à questão do ensinar e do aprender; a política, à questão da escolha da sociedade e à universidade que se pretende ter.

Vasconcelos (1996) destaca os aspectos das formações técnico-científica, prática, pedagógica, política para que um docente universitário seja competente.

Os aspectos da formação técnico-científica referem-se ao domínio do conhecimento específico da disciplina que o docente leciona ou lecionará. Associado a esse domínio está a constante atualização realizada em cursos, conferências, congressos, simpósios, grupos de estudos, palestras.

Os aspectos da formação prática compreendem o conhecimento da prática profissional que vai ser ensinado ao aluno. Tal conhecimento envolve uma aprendizagem significativa, à medida que vincula a realidade, o mercado de trabalho, as pesquisas realizadas e necessárias na área do curso de graduação.

Os aspectos da formação pedagógica envolvem, além do 'saber da aula', elementos do planejamento de ensino, composto por:

- a) de objetivos gerais e específicos (da Instituição e da disciplina lecionada), sem os quais professores e alunos não saberão por que e aonde pretendem chegar; b) da caracterização da clientela com a qual se vai trabalhar, tratada como um dado real, mu-

tável e específico a cada turma com a qual se depara o professor; c) do conhecimento do mercado de trabalho (suas necessidades, possibilidades e as regras que o regem) no qual o aluno, quando profissional, irá atuar e influir; d) dos objetivos específicos do processo ensino-aprendizagem, norteadores de todas as ações em sala de aula; e) da seleção dos conteúdos a serem ministrados e da bibliografia coerente a ser adotada, visando sempre à consecução dos objetivos anteriormente propostos; f) das atividades e recursos de ensino-aprendizagem, selecionando as mais adequadas dentre as possíveis estratégias conhecidas; g) da avaliação da aprendizagem do aluno e do desempenho do professor, com a finalidade claramente definida de corrigir eventuais desacertos e possibilitar o atingimento das metas preestabelecidas pelo professor para aquela turma; h) das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento (através da pesquisa tanto do docente quanto dos alunos por ele orientados); i) da relação professor-aluno, envolvendo os vários aspectos da parceria, da interação e da corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem (VASCONCELOS, 1996, p. 29).

Os aspectos da formação política exigem do docente um posicionamento político. A docência acontece por meio de interações permeadas por fatores políticos, sejam eles externos ou internos à instituição em que o docente atua, uma vez que educar é um ato político (CUNHA, 2005).

De acordo com Vasconcelos (1996, p. 10), o docente universitário deveria ter:

[...] três capacidades igualmente desenvolvidas: a do bom transmissor de conhecimentos, aquele que sabe ensinar; a do bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no

qual vive; e a do bom pesquisador, capaz de, através de estudos sistemáticos e de investigações empíricas, produzir o novo e induzir seu aluno a também criar.

Todavia, a mesma autora classifica quatro perfis principais de docentes universitários, os quais privilegiam um ou outro dos requisitos descritos.

O primeiro perfil é o do professor que transmite conhecimentos de forma competente e domina o conhecimento específico. No entanto, ele desvincula o conteúdo da realidade e restringe-se ao conhecimento apresentado nos livros, na medida em que não pesquisa e, consequentemente, não produz conhecimento.

O segundo perfil trata do conscientizador, o qual se preocupa em conscientizar os alunos com as questões socioeconômicas e culturais. Dessa forma, deixa de lado o conhecimento específico de sua área e a produção de novos conhecimentos.

O terceiro perfil refere-se ao pesquisador, aquele que produz novos conhecimentos, pois dedica a maior parte de seu tempo à pesquisa. Ele tem, contudo, uma atividade docente restrita ao menor número de aulas possível e, em decorrência deste fato, menor número de alunos tem acesso a este professor e à aquisição de “gosto e curiosidade científica”, como a própria autora relata.

O quarto perfil compreende o docente que se divide entre a docência e a pesquisa.

A formação e intervenção na perspectiva ‘reflexiva’

De acordo com García (1992), atualmente a atividade reflexiva é o conceito mais utilizado por investigadores,

formadores de professores e educadores, como referência às novas tendências nesse campo de estudos.

Pérez-Gómez (1992) explicita dois modelos de formação profissional. O primeiro modelo é o da racionalidade técnica. De acordo com ele, o futuro profissional, durante sua formação, é preparado para aplicar rigorosamente teorias e técnicas científicas na sua prática, com o intuito de resolver seus problemas. Em contrapartida, na perspectiva de racionalidade prática, o profissional em formação tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, investigá-la, aprendendo com sua própria ação diária.

Nas obras de Schön (1983, 1987), percebe-se preocupação com a relação teoria e prática, reflexão e educação para a reflexão. Desta forma, o autor advoga um currículo de formação profissional, baseado na reflexão a partir de situações práticas reais. Pérez-Gómez (1992) afirma que Schön é considerado o idealizador desta ideia de conhecimento que se origina na prática, por meio da reflexão na ação ou por meio de um diálogo reflexivo com a situação problema concreta.

A reflexão é considerada necessária para a formação e a atuação profissionais. A possibilidade de reflexão sobre a prática contribui para o desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCÍA, 1992).

O enfoque, nessa perspectiva, “ressalta a importância da formação do profissional reflexivo; aquele que pensa na ação”, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Este pensamento integra três conceitos diferentes: a) conhecimento na ação; b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992, p. 41).

Schön (1992) afirma que a falta de continuidade e de articulação entre os conhecimentos que, supostamente,

deveriam ser transmitidos aos alunos conduz a um ensino parcial. As vivências anteriores dos alunos não são consideradas importantes, pois estas não estão sistematizadas e, portanto, não são entendidas como o conhecimento tradicional. Desta forma, apresenta-se, nos cursos de formação profissional, primeiro a teoria. Só no final da formação, os alunos realizam os estágios. Espera-se que os alunos apliquem as técnicas advindas das teorias que receberam. Neste caminho, educa-se, esperando que teoria e técnica resolvam cada caso. Acredita-se, no entanto, que as instituições de ensino superior devem rever seus currículos, incluindo a prática e a reflexão.

O mesmo autor apresenta o conceito de *practicum reflexivo*, que pode estar presente tanto na formação inicial e na supervisão, como na formação continuada. Consiste em aprender fazendo, momento em que o aluno começa a praticar, recebendo colaboração e supervisão de profissionais mais experientes.

Desta forma, teoria e prática se complementam, elas devem estar presentes desde o princípio da formação inicial, percorrendo toda a formação permanente do profissional. Há de se considerar também que a Universidade estabelece uma relação dialética com o meio em que está inserida, ou seja, ao mesmo tempo em que influencia, é influenciada pelas condições sociais, econômicas, políticas, culturais etc.

Para Schön (1992), o fato de o profissional refletir sobre sua ação, torna-o um pesquisador no contexto prático, o que vai contra a concepção que entende ensino (prática profissional) e pesquisa como entidades separadas. O autor explicita que os currículos baseados na racionalidade técnica tendem a separar o mundo acadêmico do mundo

da prática. Neles, as disciplinas em que se ‘aprende’ os conhecimentos específicos aparecem no início dos cursos de formação, e, em seguida, desenvolvem-se aquelas que se relacionam à aplicação do conhecimento.

Para Pérez-Gómez (1992), este modelo se enraíza na ideia de que o desenvolvimento de competências profissionais deve vir só após o conhecimento científico básico. Zeichner (1993) afirma que, segundo a lógica da racionalidade técnica, as teorias estão presentes exclusivamente nas Universidades, enquanto a prática existe apenas no campo de atuação profissional.

O modelo da racionalidade técnica enfatiza a divisão entre o saber e o fazer, conforme mencionado anteriormente, ou seja, separa o suposto saber do pesquisador, o conhecimento específico, do saber profissional.

Mais importante, no entanto, é o graduando ter oportunidades de estar em contato, durante o período de formação, com o campo de atuação profissional por mais tempo e de uma maneira diferente do que geralmente lhe é possibilitado (COCHRAN; JONES apud LONGUINI, 2001).

O objetivo dos cursos de formação não é treinar para uma série de competências e sim propiciar aos profissionais que, em momentos adequados, tomem decisões fundamentadas. Deste modo, o profissional terá a oportunidade de refletir e decidir como organizar seu trabalho e como avaliá-lo.

Pimenta (2002a, p. 22) alerta para algumas distorções: o desenvolvimento de um possível ‘praticismo’, ou seja, uma concepção errônea de que bastariam os conhecimentos advindos da prática na formação profissional; o surgimento de um possível ‘individualismo’, referindo-se à reflexão individual; o aparecimento de uma possível

‘hegemonia autoritária’, ou a crença de que o ensino reflexivo poderia resolver todos os problemas do contexto educacional; o advento de um possível ‘modismo’ que poderia, em função da ‘apropriação indiscriminada e sem críticas’ banalizar tais estudos.

Schön (1992) diz que é importante estabelecer um paralelo entre a atividade do profissional e a do pesquisador, de modo que aqueles que estão no campo de trabalho busquem melhor compreensão de suas práticas. O autor afirma que o profissional que pensa sobre sua prática é, até certo ponto, um pesquisador dela.

Propiciar aos docentes (profissionais) condições que os levem a tomar decisões fundamentadas é, de certa forma, romper com uma postura em que os professores (profissionais), segundo Zeichner (1993), são encarados como meros consumidores de investigações conduzidas, muitas vezes, por aqueles que estão fora do campo de trabalho. É buscar, deste modo, que eles assumam posturas críticas em relação a pacotes prontos. É, portanto, instrumentalizá-los para que saibam como e quando devem utilizar as ferramentas de que dispõem.

Em muitos casos, as disciplinas que são oferecidas nas Universidades estão distantes dos conteúdos que serão importantes para a atuação profissional. Esta falta de interação entre o mundo universitário e o campo de trabalho é considerada por García (1992) como mais um dos problemas enfrentados pelos graduandos, em seus cursos de formação. Muitas vezes, nem mesmo o professor universitário, que prepara estes futuros profissionais, possui vivência ou mesmo conhecimento da situação atual em que se encontra o campo de trabalho, distanciando as realidades.

Uma das poucas oportunidades que os graduandos têm para estarem em contato direto com o campo de trabalho é quando realizam seus estágios, os quais, segundo Ramos (2002), acabam sendo encarados apenas como uma exigência necessária para a aquisição do diploma. De certa forma, a maneira como se organizam e desenvolvem os estágios implica uma crença simplista, que permeia as grades curriculares dos cursos de formação, ou seja, a de que o aluno (profissional) sozinho poderá fazer a síntese de todos os conteúdos transmitidos durante os quatro anos de faculdade.

Como referido anteriormente, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos, pelo contrário, trata-se, segundo Zeichner (1993), de uma maneira de encarar e responder aos problemas, não podendo, deste modo, ser empacotado como um conjunto de fórmulas oferecidas aos futuros profissionais para que estes as utilizem.

Muitos são os problemas e os desafios encontrados na busca da formação de um profissional que pense sobre e na prática. Uma mola mestra que auxiliaria na formação destes profissionais é, conforme Nóvoa (1992, p. 29), “conceber a escola (Universidade) como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”, em que pesquisa e ensino caminhem juntos, rompendo deste modo com a ‘racionalidade técnica’, imperante nos meios de formação profissional.

Conforme o entendimento de Pimenta (2002a, p. 110):

A docência no Ensino Superior necessita de uma proposta coletiva e institucional, (que ao ser) assumida pelo coletivo docente, tem maiores possibilidades de produzir mudanças significativas do que ações individuais.

Considerações finais

Advoga-se, na formação inicial em Educação Física, efetiva apreensão dos conhecimentos filosóficos, científicos e tecnológicos. Considera-se que a atividade filosófica da universidade, segundo Gramsci (1978), deveria ser vista, acima de tudo, como uma batalha cultural para transformar a mentalidade popular e difundir as inovações científicas e tecnológicas. Seria desejável, portanto, que as Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e as Coordenações de Cursos de Graduação e Pós-Graduação desenvolvessem o ensino, a pesquisa e a extensão interligados, mediante um 'Projeto Universidade'.

No que diz respeito à intervenção do profissional da Educação Física nos campos da educação, saúde, treinamento esportivo, lazer e administração, propõe-se a instituição de residência, nos moldes da medicina, a qual se constitui, de acordo com o Decreto nº 80.281 de 5 de setembro de 1977, em uma:

[...] modalidade do ensino de pós-graduação destinada a médicos, sob a forma de curso de especialização, caracterizada por treinamento em serviço em regime de dedicação exclusiva, funcionando em Instituições de saúde, universitárias ou não, sob a orientação de profissionais médicos de elevada qualificação ética e profissional.

Caso contrário, fadar-se-á a uma formação universitária inicial comumente dita como "básica" e dificilmente tal profissional será devidamente conceituado, reconhecido, valorizado e respeitado. Ou seja, manter-se-á no senso comum, ou melhor, sabendo-se superficialmente um pouco de tudo.

É preciso uma mudança de mentalidade e a consequente intervenção curricular universitária! Para tanto, propõe-se uma ação conjunta das instituições universitárias na área de Educação Física, para revisão de seus caminhos acadêmicos, científicos e profissionais. Ao considerar o tempo como uma rede de intencionalidade, entendendo que o homem não está apenas na história, mas, traz em si uma história e a faz, o campo de conhecimento da Educação Física, por intermédio de estudos das ciências humanas, pode ter uma participação muito efetiva e intensa. Como? Levantando interpretações possíveis de contradição; selecionando e ordenando as informações; chegando até as fontes; analisando criticamente; registrando, disseminando e construindo coletivamente uma nova mentalidade.

388

Neste contexto, analisar os diferentes tipos de linguagem, as ideologias, o que está subjacente, passa a ter papel fundamental para a emancipação do profissional de Educação Física. Trata-se também de detectar as origens das transformações na área, que culminaram na reinterpretação histórica, sociológica, filosófica de concepções de formação acadêmica inicial.

Com o presente texto, buscou-se contribuir para a construção de conhecimentos referentes ao processo da formação inicial, procurando fornecer subsídios para a elaboração de planos estratégicos e de diretrizes políticas na área de Educação Física. Certas transformações sociais, no entanto, só se efetuam quando ocorre uma reordenação do discurso e do pensamento, partindo do pressuposto de que as pessoas modelam suas ideias sob todas as suas experiências e, essencialmente, sob as experiências que tiveram dentro do seu próprio grupo. Deste modo, entende a

necessidade de promover a evolução de um pensamento e de uma imaginação social, relativamente à percepção das interconexões e às configurações elaboradas pelas pessoas, pois as configurações são formadas por grupos interdependentes de pessoas e não por indivíduos singulares.

Isso significa entender que a inovação linguística e conceitual sobre a formação inicial em Educação Física se dará somente com a compreensão dos professores(as) de suas configurações, processadas ao longo do tempo (ELIAS, 1980). É necessário primeiro haver a conscientização sobre as contradições e as inconsistências da formação inicial em Educação Física e a importância do enfrentamento dos desafios da instituição universidade.

O professor deveria estar em posição de ver essa configuração, de modo a poder definir claramente a formação inicial em Educação Física. Entretanto, na atualidade, a universidade está se tornando cada vez mais complexa e seu jogo está se tornando cada vez mais opaco para o professor. Significa dizer que somente quando este tiver consciência da sua impossibilidade em compreender e controlar este jogo, que está se tornando progressivamente mais desorganizado, poderá surgir uma pressão crescente entre os grupos, com vista à sua reorganização (ELIAS, 1980). É necessário que os próprios docentes de Educação Física, que trabalham com jogos, procurem compreender que sua incapacidade de controlar o jogo universitário deriva de sua dependência mútua, das posições que ocupam como jogadores e das tensões e conflitos inerentes a essa teia de ideias, a qual se entrelaça na universidade, no tocante às funções de gestão, ensino, pesquisa e extensão.

O conceito de hegemonia em Gramsci (1978, 1979) é central. Ele remete para a construção de um bloco histórico,

que possibilita politicamente o progresso intelectual das massas. Significa que a universidade pública deve ser pensada e reelaborada por todo o conjunto social, culminando em determinada direção, na qual essa culminação se torna possibilidade de ação coletiva. Torna-se história concreta de uma nova universidade, a partir do momento que tende a construir um novo bloco histórico, na medida em que submete à crítica a cultura que se formou anteriormente sobre a concepção de universidade pública, propondo-se a direção de uma unidade de forças sociais e políticas, através da nova concepção de mundo traçada e difundida. É a capacidade de direção e da efetivação de alianças. A construção ou projeto de universidade refere-se a uma nova orientação de extensão, ensino, pesquisa, universidade, sociedade, ciência, comunidade, professores, alunos, indivíduos e suas inter-relações; algo que opera em toda a amplitude social, no âmbito da moral, do conhecimento e no modo de pensar sobre as orientações ideológicas de universidade. Configura-se, portanto, como uma reforma intelectual e moral, ligada a uma orientação político – cultural mais ampla.

Gramsci (1978, 1979), ao definir a universidade, já destacava a necessidade da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Dizia que as informações, fora de todo o trabalho da pesquisa, tornam-se dogmas. Ressaltava a necessidade de se desvelar o processo histórico de construção do conhecimento, através de um método que possibilitasse a demonstração das várias etapas dessa produção, para que aqueles que não detivessem esse saber pudessem entender que ele é construído com muita pesquisa. Acreditava que a socialização da produção científica já existente poderia construir um novo saber. Este serviria de instru-

mento para a crítica e a superação da concepção de mundo hegemônica que não satisfazia a maioria da população.

Acredita-se que, se os professores que ensinam na graduação e na pós-graduação e os que coordenam estas atividades garantirem que tal ensino seja um processo de comunicação com a sociedade e de inserção nos processos e problemas que constituem a realidade social, progressivamente os desafios da universidade pública serão superados. O curso de graduação, ao formar profissionais, torna o conhecimento produzido acessível à sociedade. Cabe aos que produzem o conhecimento desenvolver um trabalho que caminhe nesta mesma direção de difusão.

Como ressaltam Demo (2002, 2004) e Vasconcellos (2004), o fundamental para o profissional da educação é manter-se bem formado, o que implica, além da boa formação inicial, alimentar continuamente sua formação, dada a complexidade e a dinamicidade do ato de ensinar. Todo professor deve compreender sua profissão como um *continuum* que se estende por toda a vida profissional (PIMENTA, 2000; GÜNTHER; MOLINA NETO, 2000; RANGEL-BETTI, 2001).

Atualmente, a educação continuada de professores apresenta-se como uma preocupação por parte do poder público, entre as universidades e os centros de pesquisa (MEDIANO, 1997). Tal dimensão da formação de professores é uma questão de especial relevância e destaque, uma vez que a busca da construção da qualidade de ensino, comprometida com a formação para a cidadania, exige, necessariamente, repensar a formação de professores em todas as suas etapas (CANDAU, 1997).

No que se refere especificamente à docência da Educação Física no ensino superior, a implementação de núcleos

de formação continuada nas universidades públicas também passam a ser primordiais, pois a profissão professor é um processo de construção permanente.

Almeja-se que investigação ora finalizada dê à história do tempo presente um bom remédio contra as ilusões de ótica que a distância e o afastamento (RÉMOND, 1996) poderão gerar no que se refere à formação acadêmica inicial e à intervenção profissional no campo da Educação Física, especialmente, nas instituições públicas que têm como principal responsabilidade o avanço dos conhecimentos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 80.281**, 5 de setembro de 1977.

392

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 2005.

DEMO, P. **O conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.

_____. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-127.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular; subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASSETTO, M. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p.95-112.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-91, jan./jun. 2000.

LONGUINI, M. D. **Aprender a ensinar: a reflexão na formação inicial de professores de física**. 2001. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência – Área de Concentração: Ensino de Ciências) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2001.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da Educação**. 3. ed. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000.

MEDIANO, Z. D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 91-109.

MENEGHEL, S. M. **A crise da Universidade moderna no Brasil**. 2001. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. 1992 (mimeo).

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-35.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002a.

RAMOS, G. N. S. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios**. 2002. 126 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de Educação Física atuantes na Educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001.

RÉMOND, R. Algumas questões de alcance geral à guisa de introdução. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.) **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 203-209.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1987.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: ZEICHNER, K. M. (Org.) **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



Formação inicial em Educação Física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas



Prof. Dr. Daniel Marcon¹

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento²

Prof. Dr. Amândio Braga dos Santos Graça³

397

Introdução

Desde as últimas proposições das bases legais para a formação inicial de professores

¹Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (UP – Portugal) e Professor Assistente da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

²Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (UP – Portugal); Professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico (CNPq).

³Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade do Porto (UP – Portugal) e Professor Associado da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (UP – Portugal).

da Educação Básica e de Educação Física, os programas de formação buscam as estratégias mais eficientes para viabilizar a construção de diversificado leque de conhecimentos acadêmicos, científicos, docentes e profissionais por parte de jovens estudantes que, recém-saídos do Ensino Médio, têm, muitas vezes, entre 17 e 18 anos de idade. Os programas de formação tentam equacionar, em apenas quatro anos do curso de formação inicial, o alcance de objetivos tão instigantes e com tamanha relevância para a educação e para a formação dos alunos da Educação Básica. De fato, atender à legislação relativa à formação inicial de professores da Educação Básica e de Educação Física e, principalmente, às demandas do cotidiano da atuação docente e profissional dos professores nas escolas da Educação Básica, representa um desafio tanto para os programas de formação e para os professores-formadores quanto para os próprios futuros professores.

De modo a participar desse debate, as reflexões aqui propostas utilizam como suporte legal o Parecer 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004 (BRASIL, 2004a) que trata das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física – e a Resolução 7/2004, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004b) – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena – bem como o lastro teórico concernente à base de conhecimentos para o ensino. Por essa razão, se reconhece, de antemão, a necessidade de aprofundamento dessas relações sob a perspectiva da legislação mais abrangente que normatiza a formação inicial e a atuação docente e profissional dos professores da Educação Básica e de Educação Física. Além disso, e embora se reconheça a grande dificuldade inerente

à tarefa de separar os conhecimentos das competências e das habilidades, bem como a intrincada relação estabelecida entre esses elementos formativos, o foco principal deste texto está voltado aos momentos em que a legislação aborda, especificamente, os conhecimentos que se espera sejam construídos pelos futuros professores de Educação Física, durante a formação inicial.

Os conhecimentos docentes na legislação sobre a formação inicial em Educação Física

A Educação Física, de acordo com o Parecer 58/2004,

é concebida como área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da Educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. A finalidade é possibilitar às pessoas o acesso a este acervo cultural, compreendido como direito inalienável de todo(a) cidadão(ã) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (BRASIL, 2004a, p. 8-9).

Para se alcançar a formação qualificada dos futuros professores para a atuação docente e profissional nessa diversidade de campos e de vieses da área de Educação Física, o Parecer 58/2004 e a Resolução 7/2004 (BRASIL, 2004a, b) apresentam diferentes grupos de conhecimentos necessários de serem construídos pelos estudantes ao longo da formação inicial. Ao se estabelecer um paralelo entre esses dois documentos, é possível reunir os conhecimentos propostos por eles em quatro grandes grupos.

No primeiro grupo, que pode ser denominado *conhecimentos sobre as áreas afins*, a legislação chama a atenção para a necessidade de os programas de formação oferecerem aos futuros professores conhecimentos relativos – para além da área da saúde – às ciências biológicas, às ciências humanas e às ciências sociais, bem como à arte e à filosofia.

O segundo grupo de conhecimentos identificável na legislação diz respeito à *formação ampliada*, por meio do qual se pretende que os futuros professores compreendam as relações estabelecidas entre o ser humano – em todos os ciclos vitais – e a sociedade, a natureza, a cultura, o trabalho, e construam conhecimentos sobre as questões biológicas do corpo humano e de produção do conhecimento científico e tecnológico. Nesse caso, espera-se que os programas de formação inicial possibilitem aos futuros professores:

uma formação cultural abrangente para a competência acadêmico-profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física (BRASIL, 2004a, p. 12).

O terceiro grupo, denominado *conhecimentos identificadores da área*, é formado por um núcleo de *formação básica*

– incluídos os conhecimentos sobre o homem e a sociedade, os conhecimentos sobre o corpo humano e seu desenvolvimento, os conhecimentos científico-tecnológicos – e por um núcleo de *formação específica* – que agrupa os conhecimentos sobre a cultura do movimento humano, os conhecimentos didático-pedagógicos, os conhecimentos técnico-funcionais/instrumentais (aplicados) das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

O quarto grupo, denominado *conhecimentos identificadores do tipo de aprofundamento*, engloba um conjunto de conhecimentos que objetivam:

o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em Educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida (BRASIL, 2004a, p. 4).

Adicionalmente, e figurando como conhecimentos transversais aos quatro grupos anteriores, estão os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, sejam eles específicos da Educação Física, sejam eles advindos das ciências afins, “orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática” (BRASIL, 2004b, p. 2).

Todos esses conhecimentos são considerados imprescindíveis para que os futuros professores de Educação Física tenham condições de “diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência,

de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar” diferentes situações de ensino e aprendizagem, para públicos variados e com distintos objetivos (BRASIL, 2004b, p. 2).

Conforme destacado anteriormente, a principal questão que se coloca aos programas de formação inicial é no sentido de buscar alternativas para melhor equacionar a construção de todos esses conhecimentos, por parte dos futuros professores de Educação Física, ao longo de quatro anos de curso, e “assegurar uma formação generalista, humana e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL, 2004b, p. 1).

Contributos da teoria da base de conhecimentos para o ensino

Questões envolvendo os conhecimentos necessários ao professor, em diferentes áreas do conhecimento, têm sido debatidas por vários autores ao longo dos anos (SHULMAN, 1986, 1987; GROSSMAN et al., 1989; GROSSMAN, 1990; VAN DRIEL et al., 1998; WOODS et al., 2000; MIZUKAMI, 2004; DARLING-HAMMOND, 2006; KIND, 2009). Apesar da diversidade de abordagens e do avanço nas pesquisas sobre o assunto, Graça (1997, p. 38-39) adverte, em seus estudos sobre a formação inicial docente e sobre a atuação profissional em Educação Física, que “a investigação sobre o ensino e a formação de professores” ainda “não é capaz de dar uma resposta indiscutível [...] a uma pergunta aparentemente tão inócua” como: “o que é que o professor necessita de saber?”.

Uma das teorias mais aceitas, para responder a questões dessa natureza, é a da base de conhecimentos para o ensino, apresentada originalmente por Shulman (1986, 1987) e adotada por outros autores, como, por exemplo, Grossman (1990) e Cochran et al. (1991). No viés defendido por Cochran et al. (1991), é da mescla dos conhecimentos relativos aos alunos e suas características, ao conteúdo da matéria de ensino, à pedagogia geral e ao contexto educacional que surge o quinto e mais importante integrante da base de conhecimentos para o ensino: o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Conhecimento dos alunos

Apesar de não ter aprofundado suas reflexões no que concerne ao conhecimento dos alunos, Shulman (1987) demonstra preocupação com as concepções e pré-concepções que diferentes alunos de ambos os gêneros, com distintas idades, conhecimentos, habilidades e experiências prévias trazem para a situação de ensino e aprendizagem, principalmente se elas constituírem concepções equivocadas. Nessa perspectiva, alguns autores (SHULMAN, 1987; GRAÇA, 1997; GESS-NEWSOME, 1999; DARLING-HAMMOND, 2006; ROVEGNO; DOLLY, 2006) destacam a necessidade de se dar atenção tanto à forma como o professor lida com essa diversidade de concepções e de pré-concepções quanto às estratégias implementadas por ele na situação de ensino e aprendizagem, no sentido de ajudar a reorganizar a interpretação e a compreensão dos alunos sobre o assunto.

Enquanto o conhecimento dos alunos, na proposta de Shulman (1987), aparece diluído no conhecimento do contexto e diz respeito às particularidades sociais, culturais e psicológicas dos alunos em diferentes idades, no esquema de conhecimento profissional para o ensino, apresentado por Grossman (1990), o conhecimento dos alunos surge não apenas no âmbito do conhecimento do contexto, mas também especificado como subcategoria do conhecimento pedagógico do conteúdo. Nesse caso, para ser usado pelos professores nas práticas pedagógicas em sala de aula, o conhecimento dos alunos necessita ser adaptado à especificidade da situação de ensino e aprendizagem, ou seja, aos interesses e às necessidades dos alunos, bem como às demandas da área de matéria (GROSSMAN, 1990; GRAÇA, 1997; ROVEGNO; DOLLY, 2006; GROSSMAN, 2008; PARK; OLIVER, 2008; PARK et al., 2010).

404

Para além de assimilarem os pontos de vista de Shulman (1987) e de Grossman (1990), autores como Doyle (1986), Cochran et al. (1991), O' Sullivan e Doutis (1994), Graber (1995), Rink (1997), Rovegno (1994, 1995, 2008), Schincariol (2002), Whipple (2002), Intrator (2006), Rovegno e Dolly (2006), entre outros, acrescentam a participação dos aspectos sociais, políticos, culturais e físicos na maneira como cada aluno aprende, dando, assim, maior relevo ao conhecimento dos alunos, ao considerá-lo (autonomamente) como um dos pilares da base de conhecimentos.

Conhecimento do conteúdo

O conhecimento do conteúdo se relaciona diretamente com a matéria a ser ensinada, e é considerado fundamental

para o sucesso da atuação docente. Ao mesmo tempo em que o pleno domínio do conteúdo específico amplia as possibilidades de intervenção docente, sua deficiência restringe os caminhos pelos quais os futuros professores podem seguir para alcançar seu ensino aos alunos.

Alguns dos saberes necessários ao professor dizem respeito aos saberes a ensinar (RIOS, 2002) ou a saberes a serem ensinados (ALTET, 2001), que são “construídos pelas ciências e tornados didáticos a fim de permitir aos alunos a aquisição de saberes constituídos e exteriores” (ALTET, 2001, p. 29); e aos saberes para ensinar (ALTET, 2001; RIOS, 2002), que incluem os saberes didático-pedagógicos e culturais sobre o que se está ensinando. Com isso, admite-se a existência de duas facetas do conhecimento do conteúdo: uma *a ser ensinada* e outra *para ensinar*. O conhecimento do conteúdo *a ser ensinado* é oriundo dos momentos em que o futuro professor aprende (MIZUKAMI, 2004), dos saberes a ensinar (RIOS, 2002) e dos saberes a serem ensinados (ALTET, 2001), e representa o próprio objeto de ensino de determinado assunto aos alunos. Por outro lado, o conhecimento do conteúdo *para ensinar* é derivado dos momentos em que o futuro professor ensina (MIZUKAMI, 2004) e dos saberes para ensinar (ALTET, 2001; RIOS, 2002), e representa as diferentes maneiras pelas quais determinado assunto pode ser concebido pelo professor visando a seu ensino aos alunos.

A consideração dessas duas facetas do conhecimento do conteúdo, de acordo com Schempp et al. (1998), permite aos futuros professores de Educação Física (a) aprimorar a análise para reconhecer problemas e dificuldades dos alunos; (b) estruturar planejamentos que estejam em sintonia com a realidade dos alunos; (c) ampliar seu repertório de estratégias de ensino e aprendizagem, (d) gerir suas aulas

de maneira interativa, “confortável e com mais entusiasmo” (AMADE-ESCOT, 2000, p. 82, tradução nossa).

Assim, o conhecimento do conteúdo assume elevada importância na formação inicial dos futuros professores de Educação Física, tornando-se um “pré ou correquisito” (MARKS, 1991, p. 12, tradução nossa), imprescindível para o desenvolvimento adequado do conhecimento pedagógico do conteúdo, já que é dele que derivará o próprio conteúdo a ser ensinado aos alunos. Conforme enfatiza Siedentop (2002, p. 368, tradução nossa), mesmo que o conteúdo da matéria de ensino não seja claramente identificável na área de Educação Física, “você não pode ter conhecimento pedagógico do conteúdo sem conhecimento do conteúdo, e todos os avanços na pedagogia da Educação Física não podem mudar essa verdade”.

Ao reconhecerem a relevância do conhecimento do conteúdo nas atividades esportivas e na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, Pereira et al. (2010, p. 151) ressaltam que, sem ele, os futuros professores de Educação Física estarão sujeitos

a uma inadequada adaptação aos fatores contextuais do processo de ensino. De fato, em traços gerais, a investigação aponta para a interferência do conhecimento da matéria de ensino na seleção, ordenação, sequencialização e grau de desenvolvimento dos conteúdos [...] e quantidade de questões colocadas aos praticantes.

Conhecimento pedagógico

Dentre os componentes da referida base, o conhecimento pedagógico é aquele por meio do qual o futuro

professor tanto manifesta suas concepções docentes e seus princípios educacionais quanto utiliza suas estratégias pedagógicas, planejando, organizando e gerindo as situações de ensino e aprendizagem, de modo a superar o simples domínio do conhecimento do conteúdo e alcançar objetivos mais amplos relacionados à educação e à formação dos alunos. Na releitura da proposta original de Shulman (1987), Grossman (1990, p. 5-6, tradução nossa) aventou que o conhecimento pedagógico é responsável por congregar “um corpo de conhecimentos, crenças e habilidades gerais relacionadas ao ensino”, dentre as quais se destacam o conhecimento dos alunos e da aprendizagem, do currículo e da instrução, bem como duma vertente adicional, denominada “gestão da sala de aula”. De maneira geral, se observa, na proposta do conhecimento pedagógico, estreita relação com os fundamentos teórico-metodológicos da atuação docente dos futuros professores, no sentido de oferecer-lhes condições de interagir em distintos âmbitos de ensino e aprendizagem, independentemente da área em que atuem.

Dos estudos de Amade-Escot (2000, p. 87), sobre a didática da Educação Física, se extrai uma interpretação passível de análise também sob a perspectiva do conhecimento pedagógico, justamente nos vieses dos alunos e da aprendizagem, do currículo e da instrução, e da gestão da sala de aula. Detalhando cada um desses três níveis, teremos:

- nível *macro*, relativo à permeabilidade, à interdisciplinaridade e à coexistência de diferentes disciplinas na estrutura curricular da escola; às contribuições da disciplina de Educação Física para o alcance de objetivos mais amplos, relacionados, por

exemplo, à educação e à formação dos alunos; e, em última instância, às justificativas da presença e da participação da disciplina de Educação Física no currículo escolar;

- nível *meso*, relativo aos diferentes conhecimentos e conteúdos a serem abordados com os alunos; à maneira como esses conhecimentos e conteúdos podem se inter-relacionar uns com os outros; aos critérios a serem empregados para distribuí-los adequada e coerentemente ao longo do período letivo e, fundamentalmente, para viabilizar a construção de novos conhecimentos por parte dos alunos;
- nível *micro*, relativo ao planejamento e à aplicação de diferentes estratégias que atendam às demandas de distintas situações de ensino e aprendizagem, bem como às características, aos interesses e às necessidades de diferentes alunos; às mudanças, negociações e adequações necessárias e a serem implementadas nas práticas pedagógicas diante das peculiaridades dos dilemas e das situações-problema; e, principalmente, às diferentes possibilidades de encaminhar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir a aprendizagem dos alunos.

Conhecimento do contexto

Ao abordar esse conhecimento, Shulman (1987) propõe, mesmo que indiretamente, sua estruturação em três diferentes âmbitos. Para o autor, a atuação docente do professor se dá desde o trabalho com os alunos, individualmente,

em grupos ou com toda a turma; passa pela administração e gestão escolares; e alcança as particularidades sociais e culturais da comunidade onde se inserem a escola e os alunos. Esses três âmbitos do conhecimento do contexto podem ser denominados, respectivamente, microcontexto, da sala de aula, mesocontexto, da escola, e macrocontexto, da comunidade. Além de reverter em benefício do próprio conhecimento do contexto, o desenvolvimento desses três âmbitos tem potencial para qualificar a atuação docente e profissional dos futuros professores de Educação Física e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos educacionais e de formação dos alunos.

Para além de assimilarem os pontos de vista de Shulman (1987) e de Grossman (1990), autores como Cochran et al. (1991), O' Sullivan e Doutis (1994), Rovegno (1994, 1995, 2006, 2008), Graber (1995), Rink (1997), Schinca-riol (2002) e Rovegno e Dolly (2006) acrescentam a influência dos aspectos sociais, políticos, culturais e organizacionais do ambiente da sala de aula na maneira como o professor ensina, o que ratifica o relevo e a autonomia do conhecimento do contexto dentro da base de conhecimentos para o ensino.

Dos estudos de Doyle (1986), Rink (1997), Whipple (2002), Rovegno (2006), Grossman (2008), Grossman e McDonald (2008) e Stran e Curtner-Smith (2010) que tratam dos conhecimentos dos professores, podem ser extraídas fortes evidências que ressaltam, veementemente, a necessidade de os cursos de formação inicial em Educação Física prestarem atenção na estrutura do conhecimento do contexto dos futuros professores. Tais evidências encaminham à interpretação de que, inicialmente, se faz necessário o desenvolvimento, por parte dos futuros professores,

de uma compreensão aprofundada do contexto particular no qual atuarão, para somente então, adquirirem condições de adaptar os demais integrantes da base de conhecimentos às especificidades do contexto. De modo sintético, a mensagem desses autores é a de que, para serem usados em suas práticas pedagógicas, os conhecimentos dos futuros professores necessitam ser adaptados à especificidade do contexto de ensino e aprendizagem, e muito concretamente, às características circunstanciais do ambiente onde se realizam as aulas, e às peculiaridades de determinado grupo de alunos. O contexto de ensino e aprendizagem, nesse caso, é formado a partir da interação dos professores com diferentes alunos, que advêm de endereços sociais particulares e se inserem realidades escolares e de salas de aula específicas.

410

Conhecimento pedagógico do conteúdo

A problemática relacionada à delimitação e à própria definição do construto do conhecimento pedagógico do conteúdo reside no âmago de suas origens, tendo sido reconhecida e analisada por vários autores que, nas últimas duas décadas, se dedicaram ao tema: (SHULMAN, 1986, 1987; GROSSMAN, 1990; COCHRAN et al., 1991; COCHRAN et al., 1993; GRIFFIN et al., 1996; GRAÇA, 1997; VAN DRIEL et al., 1998; GESS-NEWSOME, 1999; VAN DRIEL et al., 2001; JENKINS; VEAL, 2002; SCHINCARIOL, 2002; TSANGARIDOU, 2002; WHIPPLE, 2002; MCCAUGHTRY; ROVEGNO, 2003; SEGALL, 2004; PARK; OLIVER, 2008; KIND, 2009; PARK et al., 2010).

Graça (1997, p. 86) sintetiza essas discussões ao explicar que:

problemas de demarcação conceptual e filiação do conhecimento pedagógico do conteúdo decorrem também das suas características genealógicas. Definido como uma amálgama de conteúdo e pedagogia, ou como fruto do casamento do conhecimento disciplinar com o conhecimento pedagógico geral, o constructo do conhecimento pedagógico do conteúdo transporta a ambiguidade da sua herança advinda da diluição das fronteiras entre ele e os seus progenitores.

Essas questões evidenciam a intrincada, recíproca e interdependente relação que o conhecimento pedagógico do conteúdo estabelece com os demais integrantes da base, como haviam aventado Shulman (1986, 1987) e Grossman (1990), e sublinhado Cochran et al. (1993), bem como a relevância do tema para a área de formação e atuação docente de professores de Educação Física. Nesse cenário, o conhecimento pedagógico do conteúdo, além de assumir a responsabilidade por congregar, reunir, fazer interagir e analisar em conjunto os demais integrantes da base de conhecimentos, também os influencia significativamente e deles, concomitantemente, sofre influência.

Com isso, o conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser compreendido como aquele que o futuro professor utiliza para:

a partir dos seus objetivos, da realidade dos alunos e das características do contexto de ensino e aprendizagem, convocar, gerir e fazer interagir os conhecimentos da base de conhecimentos para o

ensino, visando à adaptação, à transformação e à implementação do conhecimento do conteúdo a ser ensinado, de modo a torná-lo compreensível e ensinável aos alunos (MARCON et al., 2011, p. 332).

O conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se, portanto, a uma construção pessoal do futuro professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e todos os seus conhecimentos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto visando a seu ensino. Em outras palavras, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o responsável por estabelecer uma fusão entre conteúdo e pedagogia, para a qual se utiliza de elementos disponíveis nos conhecimentos relativos aos alunos, ao conteúdo, à pedagogia e ao contexto.

Pode-se dizer que o conhecimento pedagógico do conteúdo 'bebe da fonte' dos outros quatro conhecimentos, apoia-se neles, deles depende, neles convoca conhecimentos e informações que subsidiem o cumprimento de suas funções. Essa caracteriza a relação dinâmica, recíproca e interdependente entre os integrantes da base de conhecimentos.

412

Inferências sobre as interfaces entre a legislação e a teoria da base de conhecimentos para o ensino

Pelo que se observa na análise conjunta da diversidade de conhecimentos propostos pela legislação e pela teoria da base de conhecimentos para o ensino, novas questões parecem se somar às preocupações de Graça (1997). Ou seja, para além de se descobrir o que os futuros

professores necessitam saber, o desafio também passa a ser responder a questões como, por exemplo: como articular todos esses conhecimentos entre si? Como distribuí-los adequada e coerentemente pelo programa de formação inicial? Como garantir a efetiva construção de todos eles por parte dos futuros professores de Educação Física?

Uma alternativa que se apresenta é a busca das eventuais interfaces entre os conhecimentos propostos na legislação sobre a formação inicial em Educação Física e a estrutura da teoria da base de conhecimentos para o ensino. Esse exercício de reflexão não tem a pretensão de ser definitivo ou de encerrar o assunto, já que não contempla toda a legislação nem a totalidade de suas proposições. Antes de oferecer respostas, essas inferências se propõem alimentar o debate, envolvendo alguns questionamentos ainda muito presentes no âmbito da formação inicial em Educação Física.

No que respeita ao conhecimento dos alunos, podem ser incluídos alguns dos *conhecimentos identificadores da área* (formação básica), como aqueles relativos ao corpo humano e seu desenvolvimento, bem como aqueles conhecimentos que oferecem suporte para a identificação dos interesses, das expectativas e das necessidades específicas de crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais.

O conhecimento do conteúdo parece agrupar alguns dos *conhecimentos identificadores da área* (formação específica), como os conhecimentos da cultura corporal de movimento, além de todos os *conhecimentos sobre as áreas afins*, quer sejam das ciências da saúde, das ciências humanas, das ciências sociais e das ciências biológicas, bem como da arte e da filosofia.

No âmbito do conhecimento pedagógico, se enquadrariam alguns dos *conhecimentos identificadores da área*, tanto da formação básica, como os científico-tecnológicos, quanto da formação específica, como os técnico-funcionais/instrumentais aplicados e, evidentemente, os didático-pedagógicos.

Sob o guarda-chuva do conhecimento do contexto, parece se abrigar a maior quantidade de conhecimentos derivados da legislação, afetos aos âmbitos da *formação ampliada*, como os conhecimentos sobre natureza, cultura, trabalho e sociedade; dos *conhecimentos identificadores da área* (formação básica), como conhecimentos sobre homem e sociedade; e dos *conhecimentos identificadores do tipo de aprofundamento*, aqueles conhecimentos necessários para a atuação nos contextos da Educação Básica/Licenciatura; das atividades físicas, esportivas e de lazer; da aptidão física, saúde e qualidade de vida; do treinamento e condicionamento físico; da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas.

De acordo com o Parecer 58/2004:

a aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades

de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas (BRASIL, 2004a, p. 10).

Para alcançar esses objetivos e viabilizar a construção de todos os conhecimentos elencados anteriormente, a legislação sugere aos programas de formação inicial em Educação Física a realização de *trabalhos de graduação* e exige deles a garantia da indissociabilidade teoria-prática por meio de: *práticas como componente curricular* (“contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso” (BRASIL, 2004b, p. 4)); *estágios profissionais curriculares supervisionados* (“momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso” (BRASIL, 2004b, p. 4)); *atividades complementares* (“estudos e práticas independentes, presenciais e/ou à distância, sob a forma de monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos” (BRASIL, 2004b, p. 4)).

É justamente por meio da implementação dessas estratégias formativas que os programas de formação inicial podem estruturar diferentes cenários para que o conhecimento pedagógico do conteúdo interceda nas situações de ensino e aprendizagem e exerça seu papel fundamental de convocar, gerir e fazer interagir todos os integrantes da base de conhecimentos para o ensino – e, conforme a estrutura proposta, por consequência, de muitos dos conhecimentos presentes na legislação – de

modo a qualificar a formação acadêmica, científica, docente e profissional dos futuros professores de Educação Física.

Considerações finais

A teoria da base de conhecimentos para o ensino parece oferecer importantes contribuições para orientar a estruturação dos programas de formação inicial em Educação Física. Entretanto, o desafio de articular todas as orientações legais é grande e necessita de muita atenção, dedicação e envolvimento por parte dos gestores dos programas de formação inicial em Educação Física, dos professores-formadores e dos próprios futuros professores.

416

De fato, são necessários estudos que busquem integrar a literatura sobre os conhecimentos docentes (como, por exemplo, a teoria da base de conhecimentos para o ensino) e a legislação mais abrangente que normatiza a formação inicial e a atuação docente e profissional dos professores da Educação Básica e de Educação Física. Esses estudos têm potencial para instigar a reflexão e aprofundar essa discussão ainda incipiente na área, porém particularmente relevante em tempos de implantação/concretização das novas diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In:

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

AMADE-ESCOT, C. The contribution of two research programs on teaching content: “pedagogical content knowledge” and “didactics of physical education”. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, n. 1, p. 78-101, Oct. 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). Parecer 58, de 18 de fevereiro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces058_04.pdf. Acesso em: 19 ago 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Superior (CNE/CES). Resolução 7, de 31 de março de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 1, p. 18, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ce-s0704edfisica.pdf>. Acesso em: 19 ago 2009.

COCHRAN, K. F.; DERUITER, J. A.; KING, R. A. Pedagogical content knowing: an integrative model for teacher preparation. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 44, n. 4, p. 263-272, 1993.

COCHRAN, K. F.; KING, R. A.; DERUITER, J. A. Pedagogical content knowledge: a tentative model for teacher preparation. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Anais...** Chicago, 1991. p. 1-20.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 57, n. 3, p. 300-315, 2006.

DOYLE, W. Classroom organization and management. In: WITTROK, M. (Org.) **Handbook of research on teaching**. New York: MacMillan Publishing Company, 1986. p. 392-431.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. (Org.) **Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwe Academic, 1999. p. 3-23.

GRABER, K. C. The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: general pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education course work. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 14, n. 2, p. 157-178, Jan., 1995.

GRAÇA, A. **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GRIFFIN, L.; DODDS, P.; ROVEGNO, I. Pedagogical content knowledge for teachers: integrate everything you know to help students learn. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v. 67, n. 9, p. 58-61, 1996.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GROSSMAN, P. Responding to our critics: from crisis to opportunity in research on teacher education. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 59, n. 1, p. 10-24, 2008.

GROSSMAN, P.; MCDONALD, M. Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. **American Educational Research Journal**, Washington, v. 45, n. 1, p. 184-205, 2008.

GROSSMAN, P.; WILSON, S.; SHULMAN, L. Teacher of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. (Org.) **Knowledge base for the beginning teacher**. New York: Pergamon Press, 1989. p. 23-36.

INTRATOR, S. M. Beginning teachers and the emotional drama of the classroom. **Journal of Teacher Education**, Washington, v. 57, n. 3, p. 232-240, 2006.

JENKINS, J. M.; VEAL, M. L. Preservice teachers' PCK development during peer coaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 22, n. 1, p. 49-68, Oct. 2002.

KIND, V. Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. **Studies in Science Education**, Leeds, v. 45, n. 2, p. 169-204, 2009.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, 2011.

MARKS, R. When should teachers learn pedagogical content knowledge? In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1991, Chicago. **Anais...** Chicago, 1991. p. 1-23.

MCCAUGHTRY, N.; ROVEGNO, I. Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 22, n. 4, p. 355-368, July. 2003.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004.

O' SULLIVAN, M.; DOUTIS, P. Research on expertise: Guideposts for expertise and teacher education in Physical Education. **Quest**, Champaign, v. 46, n. 2, p. 176-185, May. 1994.

PARK, S.; JANG, J.-Y.; CHEN, Y.-C.; JUNG, J. Is Pedagogical Content Knowledge (PCK) necessary for reformed Science teaching?: Evidence from an empirical study. **Research in Science Education**, Malden, v. 40, n. 1, p. 1-16, 2010.

PARK, S.; OLIVER, J. S. Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. **Research in Science Education**, Malden, v. 38, n. 3, p. 261-284, 2008.

PEREIRA, F.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A. A investigação sobre a eficácia pedagógica no ensino do desporto. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 147-160, 2010.

420

RINK, J. E. Teacher education programs: the role of context in learning how to teach. **The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, Reston, v. 68, n. 1, p. 17-24, Jan. 1997.

RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.) **Didática e práticas pedagógicas**: Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 154-172.

ROVEGNO, I. Teaching within a curricular zone of safety: school culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Reston, v. 65, n. 3, p. 269-279, 1994.

ROVEGNO, I. Theoretical perspectives on knowledge and learning and a student teacher's pedagogical knowledge of dividing and sequencing subject matter. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 14, p. 284-304, 1995.

ROVEGNO, I. Situated perspectives on learning. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Org.) **The Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 262-274.

ROVEGNO, I. Learning and instruction in social, cultural environments: Promising research agendas. **Quest**, Champaign, v. 60, n. 1, p. 84-104, 2008.

ROVEGNO, I.; DOLLY, J. P. Constructivist perspectives on learning. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. (Org.) **The Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 242-261.

SCHEMPP, P.; MANROSS, D.; TAN, S.; FINCHER, M. Subject expertise and teachers' knowledge. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 17, n. 3, p. 342-356, 1998.

SCHINCARIOL, L. M. **The types, sources, and perceived relevance of knowledge acquisition, and the enacted effects when teaching unfamiliar and familiar physical education content**. 2002. 287 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Philosophy, The Ohio State University, Columbus, 2002.

SEGALL, A. Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 20, n. 5, p. 489-504, July. 2004.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-27, Feb. 1987.

SIEDENTOP, D. Content knowledge for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 21, n. 4, p. 368-377, July. 2002.

STRAN, M.; CURTNER-SMITH, M. Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Abingdon, v. 15, n. 3, p. 243-256, 2010.

TSANGARIDOU, N. Enacted pedagogical content knowledge in physical education: a case study of prospective classroom teacher. **European Physical Education Review**, Driffield, v. 8, n. 1, p. 21-36, 2002.

VAN DRIEL, J.; VEAL, W.; JANSSEN, F. Pedagogical content knowledge: an integrative component within the knowledge base for teaching. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 17, n. 8, p. 979-986, 2001.

422

VAN DRIEL, J.; VERLOOP, N.; DE VOS, W. Developing Science teachers' pedagogical content knowledge. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v. 35, n. 6, p. 673-695, 1998.

WHIPPLE, C. E. **Preservice teachers' views of content and pedagogical knowledge presented in the elementary component of a physical education teacher education program**. 2002. 341 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Department of Philosophy, The Ohio State University, Columbus, 2002.

WOODS, M.; GOC KARP, G.; ESCAMILLA, E. Preservice teachers learning about students and the teaching-learning process. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, n. 1, p. 15-39, 2000.

A Educação Física enquanto grupo profissional: algumas inquietações sobre formação e intervenção na área



Prof^a. Dr^a. Jeane Barcelos Soriano¹

Prof^a. Ms. Priscilla Maia da Silva²

Prof. Ms. Anísio Calciolari Junior³

423

Introdução

Ao abordar o tema conhecimentos para
formação e intervenção em Educação Física,

¹ Professora Doutora do Departamento de Educação Física – CEFE/UEL e orientadora do PPG Associado UEL-UEM, Londrina, PR.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM, Londrina, PR, Brasil. Bolsista de doutorado (CAPES).

³ Doutorando no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEL-UEM, Londrina, PR, Brasil. Grupo de Estudos sobre Formação e Intervenção Profissional em Educação Física – GEIPEF.

partimos do pressuposto de que, apesar de contraposições e divergências de ordem filosófica, epistemológica e científica, entre os autores e suas abordagens, parece haver um grande ponto de confluência nos estudos acerca da educação profissional na área, qual seja, a importância do aumento da qualidade das respostas empenhadas pelos profissionais de Educação Física.

Do ponto de partida que colocamos aqui, fazem parte questões que nos preocupam em relação: (a) às experiências em reformulações curriculares, (b) à implantação de habilitações novas para inserção e intervenção no campo de trabalho em Educação Física; (c) aos estudos sobre a articulação de conhecimentos que os profissionais de Educação Física assumem no decorrer da intervenção. Portanto, longe de assumir uma postura determinista, nossa finalidade é partilhar com o leitor algumas inquietações acerca do cenário complexo em que as questões sobre a formação e a intervenção em Educação Física estão imersas.

A nosso ver, não se trata apenas de nomear e/ou enumerar “saberes” que seriam requisitos de uma resposta profissional supostamente eficaz. Devemos considerar que a proposição de qualquer “lista” dessa natureza estaria indelevelmente ligada à história acadêmica e profissional de quem propõe, sujeita, portanto, a vários vieses. Assim, mesmo que se prossiga com tal intento, é bastante provável que se torne reducionista em relação àquilo que constitui a complexa interdependência entre vários tipos de conhecimentos e suas fontes para compor uma intervenção profissional qualquer.

Ao mesmo tempo, devemos considerar que as produções acerca dessa temática estão marcadas, direta ou indiretamente, por debates e incursões nas questões de

identidade acadêmica e sua possível interferência na (in) consistência da intervenção profissional.

Em que pesem as “linhagens” teóricas, aculturadas em nossa área como “abordagens”, reconhecidamente assimilarem a relação direta entre a consistência da produção acadêmica de uma área e o suposto correlato aumento de qualidade da intervenção, faz-se necessário reconhecer a existência de outro conjunto de fatores que influencia, consideravelmente, as reivindicações sobre o conhecimento, as estratégias e a organização curricular dos cursos de formação profissional.

Tomada por esse prisma, temos a possibilidade de ficar de frente com os vetores de lutas e conflitos, muitas vezes, velados, mas que dão os matizes dos diversos interesses relativos e peculiares ao campo da Educação Física e seu processo de formação profissional. A partir desse olhar, temos a possibilidade de identificar uma complicada teia de objetivos, conteúdos e valores imbricados nos sistemas de formação profissional, cujos atores são as associações profissionais, os profissionais em exercício, o Estado, os pesquisadores e os acadêmicos (BURRAGE, 1996).

Isso nos faz ponderar que, por mais que uma área profissional seja academicamente orientada, esse é apenas um aspecto do dinâmico e complexo mundo das interações, construções e reconstruções relacionadas ao conhecimento profissional. Portanto, as formas ou critérios de seleção para a tomada de decisão passam, também, pela dimensão social e moral, que sempre manterão sua intersecção com a construção das intervenções ou respostas profissionais (SCHON, 2000).

É preciso reconhecer que, embora se queira irromper com desenhos ou arquiteturas curriculares inovadoras no

campo da Educação Física, a exemplo do que ocorre em diversas outras áreas, como medicina, engenharia, enfermagem e letras, deve-se ter claro que encontraremos um ambiente bastante conservador em sua visão de estrutura curricular e com grande resistência em relação às alternativas de formação, por parte dos docentes envolvidos nesse processo. Como consequência, a sensação que se tem é de uma constante “reinvenção da roda”, com pouca margem para inovação nos currículos.

As decorrências sobejamente conhecidas são sempre reeditadas, pois se tem, na maior parte das vezes, um currículo absolutamente compartimentalizado, problema este já apontado por diversos autores, dentro e fora da Educação Física. Ainda que se reconheçam iniciativas que procurem introduzir atividades inovadoras ou complementares, na tentativa de se reduzir a influência fragmentária dos conteúdos de formação, elas ainda permanecem no nível paliativo das soluções. Assim, como em um jogo de tabuleiro, no qual se têm mais peças do que casas para serem encaixadas, as disputas por um espaço maior ou menor no currículo ganha, na justificativa oficial, “dimensões acadêmicas”. Todavia, escondem os vetores de lutas e conflitos, os quais podem ser apenas locais, ou acompanhar aquilo que acontece, de forma mais geral, no cenário político, econômico e/ou científico da área.

A partir do entendimento da Educação Física como grupo profissional, consideraremos de maneira geral as discussões sobre formação e intervenção fora do ambiente escolarizado o qual, por sua vez, possui características específicas, merecendo abordagem específica, em outra oportunidade.

Ao recorrermos à literatura sobre grupos profissionais (BOSI, 1996; BURRAGE, 1996, TORSTENDAHL, 1996;

FREIDSON, 1998; STARK, 1998), é inevitável realçarmos pelo menos três pontos importantes, imbricados na autonomia, domínio e característica do conhecimento profissional, a saber: (a) a especificidade da intervenção, decorrente de um modelo de aplicação e produção de conhecimento correlacionado; (b) a cultura própria da formação profissional, na qual temos os primórdios da socialização profissional e, portanto, são oferecidas as primeiras “traduções” e “leituras” sobre o universo das intervenções profissionais; (c) o pertencimento a determinado grupo que, decorrente de sua organização, conserva, na configuração das respostas profissionais, alguns elementos de identidade de grupo.

Não há dúvida que os estudos acerca da formação e intervenção em Educação Física têm se transformado, já há algum tempo, em temáticas centrais em determinados núcleos de pesquisa, junto às principais Universidades e programas de pós-graduação da área. Ainda assim, há que se considerar a necessidade de ampliar o número de trabalhos de campo, por exemplo, em relação à formação, a partir dos quais seja possível obter dados sobre: (a) a elaboração de desenhos curriculares; (b) os valores e crenças que a orienta; (c) como vem se dando a abordagem dos conteúdos da intervenção, como seu componente básico.

A articulação entre esses aspectos, relacionados ao campo de intervenção e à conformação da formação em Educação Física, parece dar o tom daquilo que pretendemos chamar a atenção em relação aos debates sobre conhecimento para formação e intervenção na área. Para tanto, colocamos como objetivo desse ensaio refletir sobre os aspectos críticos da constituição do conhecimento implicados na formação e na intervenção profissional em Educação Física.

A universidade como *locus* simbólico de *status* do conhecimento e as implicações para a formação e intervenção profissional

Não se pode negar que existem mudanças relevantes que vêm acontecendo no contexto dos cursos de educação profissional, bem como nas expectativas e demandas dos estudantes e dos próprios profissionais referentes à sua preparação e ao campo de atuação profissional (SCHEIN, 1972). A avaliação dessas mudanças, no entanto, deve ser acompanhada de alguns cuidados, sobretudo quando se utilizam parâmetros supersimplificados. A decorrência desse fator resulta em planejamentos cuja inépcia operacional é evidente, e que se apartam de qualquer propósito original de mudança construtiva.

428

Schein (1972) traz algumas observações, no intuito de questionar os resultados dessa supersimplificação que estão mais distanciados de estudos e soluções. Por exemplo, existe a dificuldade de se realizar um trabalho interdisciplinar entre os profissionais ou mesmo entre os docentes dos cursos de educação profissional, pois o discurso comum entre diversos grupos está voltado para a necessidade de desenvolver projetos e trabalhos em equipes multidisciplinares, que têm outra natureza. No entanto, raramente podemos contar com uma análise clara de por que, neste trabalho interdisciplinar, a colaboração é tão pouco frequente e tão difícil de ser realizada entre os profissionais. Também, muito se fala sobre a necessidade de mais consciência social de diversos grupos de profissionais, mas, pouquíssimas vezes, há uma análise diligente de por que estes profissionais não colocam a consciência

social em primeiro plano. Por último, sempre ouvimos falar em reformas que devem acontecer no treinamento dos membros de diversos grupos profissionais, no entanto, raramente vemos análises de por que estas reformas não têm, ainda, obtido impulso para iniciativas efetivas.

Não obstante, é importante acrescentar que os grupos profissionais desempenham um complexo de atividades, balizado por normas “consensualizadas”, tanto por meios institucionalizados (por exemplo, poder público, órgãos de credenciamento ou estabelecimentos de trabalho), quanto por estratégias informais, tacitamente colocadas (por exemplo, negociações com usuários, coação de grupos profissionais contíguos, ponderações com chefias) que são fonte de diversas pressões, às quais os profissionais são submetidos individual e/ou coletivamente.

É preciso reconhecer, no entanto, que um dos grandes problemas para quem estuda grupos profissionais é caracterizar o seu conhecimento (FREIDSON, 1998), uma vez que na intervenção profissional ele pode tomar configurações e encaminhamentos completamente diferentes, tanto na interação com outros grupos, como também entre os próprios membros de determinado grupo (LARSON, 1977); ou surgir demandas cujas soluções nunca se havia experimentado (SCHON, 2000); ou ainda, assim como em manifestações motoras, algumas alterações ou mudanças despontarem de esquemas abrangentes de respostas.

Ressaltamos que esse “lastro” pode não ter seu conteúdo preponderantemente composto de conhecimentos acadêmicos e cientificamente orientados. Isso fica evidente quando da necessidade de examinarmos com rigor as mudanças do contexto sociocultural, no qual o grupo profissional está

inserido. É preciso, porém, ter mais instrumentos e discernir a ênfase no conhecimento acadêmico como pilar de um grupo profissional, estabelecida em determinado momento (TORSTENDAHL, 1996).

Na transição social, econômica, política e cultural da Idade Média para a Moderna, alguns aspectos estruturais das universidades foram alterados. Evidentemente, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial também influenciaram as instituições universitárias (ROSSATO, 1998), marcadamente em dois aspectos: uma nova abordagem do papel da universidade pela sociedade e o conhecimento tratado em seu interior. Tem-se, a partir desse período, a ideia da universidade orientada à pesquisa e principal vertedora da produção de conhecimento (WITTROCK, 1996). Portanto, a referência de erudição universitária muda, fortemente influenciada pela concepção de Humboldt, ajustando-se aos canais disciplinares orientados à investigação, descoberta e especialização, em que aparece a figura do “cientista profissional” (TORSTENDAHL, 1996).

Esse quadro de orientação à investigação, segundo Wittrock (1996), foi implantado em faculdades e universidades, junto às artes liberais e às formações profissionais, tanto das antigas profissões, como de outras que surgiriam conforme as demandas do estado-nação industrial e da sociedade (como a engenharia, agronomia, farmácia, entre outros).

O “ideal amador”, que remonta as origens da ciência na Europa renascentista do século XVII, cede lugar ao estabelecimento de um conjunto de métodos e princípios fundamentais amplamente reconhecidos e de um conjunto de pré-requisitos para a análise frutífera da sociedade. Isso permitiu aos acadêmicos ou cientistas fecharem

suas linhas de pesquisa aos amadores e, ao mesmo tempo, manter suas diferenças sobre questões, consideradas por eles, como realmente importantes.

Apesar de serem depreciados pelos cientistas ou acadêmicos, aqueles excluídos desse círculo fizeram alianças econômicas com o Estado, o que implicou um verdadeiro “contrato social” entre as universidades que se autogovernavam e o Estado. De modo que, ao mesmo tempo em que se reconhecia a autonomia profissional dos cientistas nas questões de investigação e de educação, as universidades “tiveram que nutrir o Estado com praticantes profissionais educados e necessários à sociedade, assim como para realizar tarefas especiais na administração pública” diante das novas demandas vindas do desenvolvimento econômico industrial (TORSTENDAHL, 1996, p. 2).

Novos grupos de profissionais com habilidades e saberes começavam se configurar consoantes ao crescimento da economia capitalista, como psicólogos, jornalistas, assistentes sociais, economistas, administradores, contadores, engenheiros industriais, entre outros. No meio rural, com o desenvolvimento da agricultura, materializa-se a veterinária e a engenharia agrônoma. Não obstante, com a maior complexidade do conhecimento solicitado e empregado, mesmo não existindo vinculação evidente com a universidade, houve um deslocamento da educação profissional em escolas especializadas e isoladas, relativas a essas áreas, para o meio universitário (TORSTENDAHL, 1996).

O emprego de aparatos científicos, como a investigação, a experimentação e o conhecimento correlato ao desenvolvimento tecnológico, foi suficiente para demarcar a importância e o alcance de sua ligação com os cursos de educação profissional. O que se vê é uma aproximação

cada vez maior entre educação universitária, com seu caráter marcadamente científico, da educação profissional, portanto, a “evidência” da integração entre os dois não demoraria muito a aparecer. Do ponto de vista do tipo de conhecimento advindo da educação profissional, reconhecemos aí alguns elementos que fazem parte do conjunto de concepções que acompanham, até hoje, os referenciais de discussão sobre o conhecimento e o tipo de treinamento que deve ser evidenciado junto à educação profissional de qualquer área.

Segundo Burrage (1996), é, porém, a partir das proposições emitidas no Relatório Flexner, que a relação da educação profissional com a universidade é assumida como imprescindível. Realizado com o propósito de avaliar os cursos de formação em medicina nos Estados Unidos, as repercussões em outras áreas foram inevitáveis, bem como as críticas em relação à sua organicidade. No entanto, devido às suas características abrangentes, considerando o grande número de instituições visitadas e a ênfase no conhecimento de base científica (PAGLIOSA; DA ROS, 2008), sua influência é facilmente percebida em diversas áreas.

Resumidamente, é apresentado da seguinte forma: de início o estudante deve ser confrontado com o conhecimento geral ou básico, tradicionalmente constituído das disciplinas-mãe. Só depois de iniciados no modo de pensar e construir conhecimento nessas áreas, é que os alunos poderiam passar pelo conjunto de disciplinas específicas ou aplicadas, relacionadas às áreas de atuação. Cessadas essas duas etapas, aparece, então, a inserção do aluno na aprendizagem das habilidades práticas ou técnicas.

É importante reconhecer que estipular laços com o conhecimento científico e a orientação acadêmica universi-

tária fez com que diversas áreas realizassem um processo de sistematização sobre o que deveriam propor em termos de conhecimento e pesquisa. Contraditoriamente, ocorreu o distanciamento dos verdadeiros problemas de intervenção de diversas áreas (LAWSON, 1990; BETTI, 1996).

A partir desse brevíssimo retrospecto, podemos reconhecer alguns elementos que marcam a pujança que a orientação acadêmica assume nas justificativas e decisões acerca da idealização do conhecimento profissional, de modo geral, e da Educação Física, especificamente, fazendo parte, mais fortemente, do discurso e das intenções de pesquisadores e docentes universitários, mas que também perpassam as falas dos profissionais.

Desse modo, em vez de tomar um quadro estático e homogêneo que pudesse dar conta de “explicar” tanto os elementos constituintes da educação profissional, como a construção de conhecimentos próprios desses grupos, o que vemos é uma complexa rede de tensões que, segundo Burrage (1996), podem variar de acordo com:

- a) o reconhecimento, maior ou menor, da necessidade do respaldo acadêmico para situações práticas, até mesmo para o *status* do grupo;
- b) a variação da resistência em aceitar a contribuição acadêmica da universidade na determinação de conteúdo e estratégias da formação profissional, exceção feita à medicina que tem conseguido representações e simulações mais próximas de suas instituições de atuação, devido à presença de hospitais-escola e laboratórios dentro da própria universidade. Isso acaba atenuando, junto às associações médicas, os efeitos da dicotomia educação acadêmica e educação profissional;

- c) o tipo de relação ou vínculo empregatício, pois algumas categorias profissionais, que tiveram seu desenvolvimento com a Revolução Industrial e, portanto, preponderantemente relacionadas ao emprego assalariado como a engenharia, por exemplo, pode ter suas diretrizes e organização curricular, fortemente influenciadas pelos empregadores;
- d) o controle do Estado em relação aos sistemas públicos de serviços e assistência social, tornando-se o principal emissor das diretrizes em relação aos papéis profissionais.

Destacamos, entretanto, que antes de discutir os níveis de excelência profissional, é importante considerar as origens de vínculos, compromissos e circunstâncias que permeiam a relação desse profissional com sua preparação, pois muito mais que o caráter acadêmico ou universitário, seria necessário identificar os valores que o fazem escolher ou permanecer junto a determinado grupo profissional (SCHEIN, 1972; BURRAGE, 1996).

Por fim, consideramos que um dos elementos marcantes dos grupos profissionais é a autoridade facultada pelo domínio sobre determinada área, que implica, *grasso modo*, o controle sobre a realização do próprio trabalho (SCHEIN, 1972; BOK, 1988; BOSI, 1996; FREIDSON, 1998). Geralmente, o reconhecimento dessa autoridade junto aos grupos profissionais é tido como *expertise* e, contrariando o que sempre se afirmou a respeito desse tema, pode ser arriscado, quando, ao procurar apreendê-lo, “objetivar erroneamente variáveis sociais como tecnologia ‘pesada’, conhecimento ‘científico’ e habilidade ‘complexa’, pois a *expertise* é estabelecida, sobretudo, por um processo social e político” (FREIDSON, 1998, p. 101).

A educação física como grupo profissional: implicações para a formação e intervenção

Apresentados alguns aspectos acerca da relação universidade, formação profissional e as peculiaridades do funcionamento dos grupos profissionais, cabe questionar se, em nossos estudos e projetos de pesquisa nesta temática, não há uma tendência em convergir todas as características e problemas da intervenção profissional em Educação Física para o nosso modo de ver os fenômenos da área. Em outras palavras, é preciso observar se não estamos “examinando” os acontecimentos com as lentes e os instrumentos inadequados, o que pressuporia transferir para os profissionais ou para as situações de intervenção, de maneira geral, as preocupações e os questionamentos que acompanham nossa vida acadêmica, como pesquisadores e docentes do meio universitário. Nesse caso, a despeito de possíveis inter-relações, muitas vezes essas dúvidas não são originadas, amadurecidas e debatidas, nem junto aos profissionais, nem no contexto no qual as ações são construídas.

O resultado parece, então, se distanciar operacionalmente, tanto do entendimento do que realmente acontece nos contextos de atuação, como também da proposição de soluções dos problemas lá originados. Isto dificulta inclusive o surgimento de linhas de investigação ou a utilização de encaminhamentos metodológicos, que levem em consideração as peculiaridades de cada situação em que a intervenção se dá.

A despeito das diferenças na maneira de organizarem as carreiras, a constituição da área de conhecimento e os procedimentos para preparação de futuros profissionais,

entre outros aspectos, não se pode negar a importância dos agrupamentos profissionais e o papel que desempenham no contexto social (FREIDSON, 1998). Freidson (1998) e Bonelli (1998) sugerem, no entanto, cautela na escolha do quadro de referência e na análise, quando se trata da abordagem de grupos profissionais e advertem que as profissões não são uma unidade fechada em si mesma, isolada de outras interações no mundo do trabalho.

Tendo isso em mente, podemos advogar a importância em compreender como se configura o conhecimento em determinado grupo profissional, bem como as variáveis que interferem em sua construção e visibilidade, junto aos próprios profissionais e à sociedade.

Ao procurar construir uma visibilidade conceitual para discussão desses aspectos em relação às intervenções em Educação Física, devemos nos remeter a determinados elementos sobre a necessidade da área ser científica e academicamente orientada, conforme colocadas por alguns autores nacionais e estrangeiros. Eles defendem um avanço qualitativo da Educação Física, especificamente do seu “corpo de conhecimento” (KROLL, 1971; FELSHIN, 1972; MORFORD, 1972; KROLL, 1982; PARK, 1989; TANI, 1996, 1998), de maneira que isso se mostraria muito vantajoso para melhoria de visão, condição e “posturas ocupacionais” atribuídas à área que, na maioria das vezes, são assim classificadas devido à baixa complexidade do tipo de conhecimento e, conseqüentemente, à baixa qualidade das intervenções profissionais (KOKUBUN, 1995a; 1995b).

Para compreendermos certas características relacionadas aos grupos profissionais e à sua vinculação com a Educação Física, ou ainda, realizar qualquer apontamento sobre a necessidade ou não da aproximação do conhecimento

acadêmico e científico, vale a pena ponderar alguns pontos. O primeiro diz respeito à estreita relação da literatura em Educação Física no Brasil com aquela dos países anglo-saxões dentro dessa temática, nos quais os grupos profissionais são bastante estudados por sociólogos (FREIDSON, 1998).

O segundo, ainda considerando essa aproximação, é a forte polêmica entre os defensores da orientação acadêmica para os cursos de educação profissional e os defensores da ênfase em temas “intervencionistas” ou profissionalizantes, como diretriz para produção de conhecimento e organização dos cursos de educação profissional. O terceiro ponto, reservando uma característica mais localizada, é relativo às produções brasileiras, nas quais o foco da discussão gira em torno de qual orientação epistemológica deveria guiar a produção de conhecimento em Educação Física, se pedagógica, sociológica, político-ideológica, antropológica, orientada para o esporte, entre outras.

Assim, o que estamos conjugando são elementos de diferentes instâncias, dentro e fora da Educação Física, que aparentemente acontecem de forma isolada. Eles devem, porém, ser considerados, mesmo brevemente, para que se possa apreender sobre a dinâmica e a característica dos grupos profissionais, especificamente sobre o conhecimento empregado.

Conseqüentemente, a conhecida “reivindicação por exclusividade na produção e atuação em determinada área de conhecimento” torna-se desfocada, se a colocarmos como o **único ponto** (ou como o mais importante), pois literalmente, pode-se perder a nitidez ou clareza para uma possível aproximação de como o fenômeno da construção do conhecimento profissional se manifesta em várias áreas e

dimensões. Nesse sentido, mais do que a defesa do monopólio sobre determinada área e/ou segmento da divisão ocupacional, torna-se importante ampliar a compreensão daquilo que compõe o conhecimento para e durante a intervenção profissional em determinada área.

Na Educação Física, a partir de 1960, iniciaram-se concretamente as discussões sobre a constituição de um corpo de conhecimento acadêmico que orientasse a natureza curricular dos cursos na área. Calciolari Junior (2011) investigou o impacto da organização acadêmica nos Estados Unidos, na década de 60, e sua respectiva influência na organização da Educação Física, como campo acadêmico. Foi possível depreender, segundo o autor, que o movimento de organização disciplinar, como ficou conhecido esse evento, teve um propulsor muito mais político do que acadêmico, mas com profundas implicações para os projetos de formação profissional, já que a carreira acadêmica tinha seu primeiro degrau junto aos cursos de formação profissional.

Faz sentido, então, o porquê da organização curricular de muitos cursos, inclusive da Educação Física, ter se “arranjado” a partir da aproximação com áreas de conhecimentos e disciplinas curriculares, com essa estratégia buscava-se justificar sua presença no interior da universidade, com a suposta obtenção de prestígio acadêmico. Como decorrência, partia-se do pressuposto que o conhecimento profissional só poderia ser reconhecido como tal se fosse relacionado e/ou resultado de investigação sistemática e disciplinar.

Desse modo, a Educação profissional se dispõe nessa ordem: (a) disciplinas ou matérias da área básica ou disciplinas-mãe, articuladas no currículo, numa tentativa

de demonstrar o relacionamento da Educação Física com áreas consolidadas acadêmica e cientificamente; (b) disciplinas ou matérias aplicadas, mas que muito mais têm se aproximado de outras áreas do que da aplicação particular aos problemas da Educação Física; (c) estágios ou ensino de habilidades profissionais concebidos para serem realizados como última etapa, visto que só depois que o estudante supostamente tiver acumulado conhecimento e bagagem crítica suficientes, será considerado apto para intervenção junto à sua clientela (SCHÖN, 2000; UEL, 2001).

Desde então, os docentes tornam-se pesquisadores por excelência e começam a ser avaliados e valorizados devido à sua afiliação subdisciplinar, muitas vezes auto-proclamada (BRESSAN, 1982). A consequência, junto aos cursos de educação profissional, pelo menos em boa parte, foi a transferência direta desse “modo de ser”, para os currículos que continham tais disciplinas ou matérias.

Um das decorrências, a título de exemplo, é que, muitas vezes, os estudantes se familiarizam e incorporam de tal forma o repertório de linguagem de determinada subárea ou subdisciplina que, segundo exemplifica Kokubun (1995a, 1995b), são capazes de expressar, com bastante propriedade, especificidades e elaborações absolutamente complexas dessa subárea. Eles, no entanto, não conseguem justificar e/ou explicar como se dariam adaptações ou transposições desses conhecimentos para determinado programa, para quaisquer grupos de usuários.

Lawson (1990) alerta para a carência da abordagem sobre vários elementos importantes do currículo de educação profissional junto à literatura da área, os quais seriam determinantes da relação entre pesquisa e prática. Cabe, então, questionar se os avanços foram significativos

e se tiveram sucesso, uma vez que há expressivo número de profissionais que possuem, em sua formação, os conteúdos desse avanço científico. Essa evolução ainda está, porém, restrita a pequenos grupos e centros de pesquisas universitários. Por consequência, uma questão que fica é quanta aquisição de natureza intelectual e quanta pesquisa seria necessária para examinar a base prática de uma profissão, antes que ela se torne acadêmica ou teórica demais, resultando na deterioração do próprio serviço prestado à sociedade.

Como docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES), nos surpreendemos quando nos deparamos com estudantes em final de curso, utilizando considerações ou algumas expressões muito próximas do senso-comum com relação a seu espectro de atuação. Além disso, por muitas vezes, eles se mostram desestimulados, quando fazem referência às perspectivas de desempenho e realização profissional na área.

Obviamente, várias tensões permeiam as IES, públicas ou privadas, de maneira geral e, especificamente, os cursos de Educação Física, a saber: a presumida produção científica e o aporte epistemológico apregoado por alguns docentes; a vigorosa e suposta divisão entre práticos (os docentes que atuam em disciplinas orientadas às modalidades esportivas) *versus* teóricos (os docentes que atuam em disciplinas desenvolvidas regularmente em sala de aula, de caráter pedagógico, humanístico e/ou de difusão de conhecimento científico e cultural). Dentro do quadro histórico da própria Educação Física, não podemos afirmar, imperiosamente, que essas tensões sejam específicas desse cenário, mesmo assim, guardam algumas consequências que acabam interferindo na forma como os estudantes de

Educação Física veem sua própria área, seja em relação à produção de conhecimento e/ou o campo de atuação profissional.

Quando nos atemos a discutir a formação profissional é preciso considerar que o fazer dos profissionais de EF em seu espaço de intervenção é revestido de significados. Porém, seu estudo, descrição e compreensão serão mais prospectivos se conseguirmos abranger como eles procuram sentido naquilo que fazem. A compreensão e apreensão dos elementos desse processo se fazem, portanto, mais completos, se considerarmos como os profissionais explicam, justificam ou questionam os recursos que articulam e as decisões que tomam; sendo elas relacionadas não só aos rumos que sua intervenção deve tomar, como também à expressão da realidade na qual se situam os profissionais.

Considerações finais

Para desenvolver a temática “conhecimento para formação e intervenção em Educação Física” ponderamos a real receptividade quanto à possibilidade de desenhos diferenciados, reconhecendo as demandas de articulação de diferentes fontes e tipos de conhecimento.

Considerando a representação da relação inextrincável entre conhecimento acadêmico-científico e a formação de determinada área, também identificamos como a orientação científica funciona quase como um norteador ideológico. Em si, esse aspecto contribui para que o estudante seja bombardeado por um turbilhão de informações consideradas imprescindíveis, por cada um dos professores responsáveis por uma parcela, contraditoriamente

muito pequena de conhecimento, chamada de disciplina ou crédito. Além é claro, de muito daquilo que é ministrado ter sido produzido não necessariamente visando à intervenção profissional.

Temos, portanto, que eleger a problemática do conhecimento para intervenção como algo que deve ser construído, não apenas como mero atributo pessoal, que depende única e exclusivamente do estudante. Para além da reserva de mercado, a busca da legitimidade será mais bem sucedida, se procurarmos mapear o que teríamos de conhecer sobre o campo de trabalho, os usuários que atendemos e as possíveis demandas por produtos e equipamentos.

Ao discutirmos a intervenção do profissional, devemos considerá-la a partir da tríade trabalho, subjetividade e qualificação profissional, pois isso nos permite a possibilidade de uma avaliação sobre contrapontos do real impacto de um curso de formação inicial e da influência do conhecimento científico na articulação de respostas profissionais. Com certeza, esse aspecto nos ajuda a assumir um olhar mais ponderado sobre o tipo de conhecimento empregado por ele e, por sua vez, se estava ou não sendo considerado pela produção de conhecimento, categoricamente, produção científica de nossa área.

Referências

BETTI, M. Por uma teoria da prática. **MotusCorporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p.73-127, 1996.

BOK, D. **Ensino superior**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

BONELLI, M. G. Origem social, trajetória de vida, influências intelectuais, carreira e contribuições sociológicas de Eliot Freidson. In: FREIDSON, E. (Org.) **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo, EDUSP, 1998.p. 11-18.

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento**: a nutrição em questão. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRESSAN, E. S. An academic discipline for physical education: what a fine mess! **Proceedings of the National Association for Physical Education in Higher Education**, v. 3, p. 22-27, 1982.

BURRAGE, M.. De la educación práctica a la educación profesional académica pautas de conflicto y adaptación en Inglaterra, Francia y Estados Unidos. In: ROTHBLATT, S.; WITTROCK B. (Ed.) **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.156-206.

CALCIOLARI JUNIOR, A. **A organização do campo científico nos Estados Unidos e o seu impacto na organização da área de conhecimento da Educação Física**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FELSHIN, J. **More than movement**: an introduction to physical education. Philadelphia: Lea &Febiger, 1972.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

KOKUBUN, E. Negação do caráter filosófico-científico da Educação Física: reflexões a partir da biologia do exercício. In: FERREIRA NETO, A.; GOLLNER, S. V.; BRACHT, V. (Orgs.) **Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1995a. p. 53-67.

KOKUBUN, E. Qualidade da pesquisa da Educação Física. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 1995, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USJT, 1995b. p.95-104.

KROLL, W. **Graduate study and research in physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1982.

KROLL, W. **Perspectives in physical education**. New York: Academic Press, 1971.

LARSON, M. S. **The rise of professionalism**. A sociological analysis. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1977.

LAWSON, H. A. Beyond positivism: Research, practice, and undergraduate professional education. **Quest**, Champaign, n.42, p.161-183, 1990.

444

MORFORD, W. R. Toward a profession, not a craft. **Quest**, Champaign, v.14, n.2, p.88-93, 1972.

UEL. Problem Based Learning - Centro de Ciências da Saúde – UEL. Londrina, 1998. Disponível em: www.uel.br/ccs/pbl. Acesso em: 25 jul 2000.

PAGLIOSA, F. L.; DA ROS, M. A. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, dez. 2008.

PARK, R. J. The second 100 years: or, can physical education become the renaissance field of the 21st century? **Quest**, Champaign, v. 41, n. 1, p. 1-27, 1989.

ROSSATO, R. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo, EDIUPF, 1998.

SCHEIN, E. **Professional education**. New York: McGraw-Hill, 1972.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

STARK, J. Classifying professional preparation programs. **Journal of Higher Education**, Columbus, v.69, n.4, p.353-383, 1998.

TANI, G. 20 anos de ciências do esporte: um transatlântico sem rumo? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, n. especial, p.12-18, set. 1998.

TANI, G. Cinesiologia, Educação Física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **MotusCorporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.9-50, 1996.

TORSTENDAHL, R. La transformación de la educación profesional en el siglo XIX. In: ROTHBLATT, S.; WITTROCK, B. (Eds.) **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p.121-155.

WITTROCK, B. Las tres transformaciones de la universidad moderna. In: ROTHBLATT, S.; WITTROCK, B. (Eds.) **La Universidad europea y americana desde 1800**: las tres transformaciones de la Universidad moderna. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996. p. 331-394.



O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência

Prof. Dr. Valmor Ramos¹



Introdução: o passado recente

Desde a década de 1980, temos observado um conjunto de ações para se estabelecer uma identidade profissional em Educação Física e aproximar a atividade do professor às profissões liberais. Das iniciativas implementadas, podemos citar a criação das entidades reguladoras ou conselhos profissionais, a regulamentação da profissão, as alterações curriculares na formação inicial, o aumento na oferta de cursos de pós-graduação, a ampliação da produção de conhecimentos científicos na área.

¹ Professor do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da UDESC, Doutorado em Educação Física pela Universidade do Porto.

Embora os aspectos legais e normativos da profissão tenham ocupado um tempo significativo da agenda dos profissionais na década citada, a definição de um conhecimento específico da área figurou paralelamente como uma das prioridades dos professores e investigadores, principalmente aqueles conteúdos ligados aos aspectos conceituais, relativamente à natureza do conhecimento do professor.

Uma das importantes contribuições deste período para a intervenção pedagógica, diz respeito ao surgimento do que tem se denominado de abordagens pedagógicas em Educação Física - tendências, concepções, modelos, linhas, perspectivas. Termos sinônimos que designam estruturas de intervenção pedagógica distintas entre si, com metodologias estruturadas coerentemente, a partir de um conceito de referência. As principais abordagens são psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, crítico emancipatória, saúde e dos parâmetros curriculares nacionais (DARIDO, 2005).

Tratar das abordagens em sala de aula na formação inicial, especificamente nas disciplinas de caráter pedagógico, é importante porque promove entre os jovens, o debate e o entendimento de que sua prática de ensino pode ser realizada com base em parâmetros científicos e com alguma coerência teórica, abrindo inclusive possibilidade de investigações da própria prática. Pode servir, por exemplo, para se fazer entender aos professores em formação inicial em Educação Física, o porquê da diversidade de direcionamentos das obras que tratam de uma mesma temática (movimento humano).

A discussão realizada neste período gerou também obras de referência para a intervenção pedagógica do professor fazendo surgir estruturas de ensino ou compilações

que levam em conta não somente as proposições conceituais ou teóricas isoladamente, mas também estruturas de ensino que compreendem um verdadeiro roteiro de trabalho, dotado de uma fundamentação teórica; sequência apropriada de atividades; formas de entender a aprendizagem do aluno; formas de gestão das relações pessoais em sala; avaliação das atividades; avaliação da própria proposta de trabalho. Concretamente, podemos citar os estilos de ensino de Muska Mosston e os modelos instrucionais para a Educação Física (*Instructional Models for Physical Education*) de Metzler (2000).

A construção do conhecimento profissional do professor de Educação Física, sob o ponto de vista das proposições mais recentes, parece assumir um sentido inverso daquele experimentado na década de 1980. Se naquele período os investigadores buscavam estabelecer uma prática pedagógica a partir da interpretação de conceitos obtidos por disciplinas ou ciências mais tradicionais como a Psicologia, Sociologia, Biologia, Filosofia, entre outras, na atualidade, a prática do professor tem sido o ponto de partida para estabelecer estruturas conceituais ou teorias de ação para o próprio professor.

O objetivo do presente texto é examinar esta perspectiva da aprendizagem do professor, apresentando alguma alternativa de conceituação ao conhecimento prático, indicando pontos comuns das propostas de autores de referência sobre o conhecimento profissional.

Sob o olhar da prática: os conceitos

No contexto da profissionalização do professor, a alteração epistemológica nos estudos sobre o ensino diz

respeito à valorização de um tipo de conhecimento prático, anteriormente negligenciado por estruturas de pesquisa baseadas em concepções filosóficas tradicionais ou positivistas. Na atualidade, as investigações sobre o conhecimento do professor não seguem um modelo único e específico, ao contrário, há um conjunto variado de procedimentos para interrogar sobre o que o professor pensa e por que ele realiza o ensino de determinada maneira (PERAFÁN, 2002).

De fato, o novo enfoque de pesquisas surgiu, em parte, para se contrapor à abordagem comportamental, preponderante nas décadas de 1970 e 1980, na qual o professor assume a função técnica de reproduzir conhecimentos teóricos utilizando-se de comportamentos e métodos pré-estabelecidos. Estes procedimentos são, quase sempre, idealizados por especialistas fora do âmbito educacional ou por investigações universitárias padronizadas e descontextualizadas da atividade do professor. O professor, nesta perspectiva, se submete à concepção de ensino denominada racionalidade técnica (SCHÖN, 2000; MONTERO, 2005).

Em termos gerais, uma das consequências da adoção desta perspectiva foi a desvalorização da atividade do professor, sendo ele o responsável por tratar de um conhecimento técnico (prático-involuntário-inferior), ao invés de um conhecimento científico (teórico- intelectualizado-superior).

Embora pouco prestigiado, o conhecimento elaborado no confronto com as situações reais de aula é um tipo de conhecimento pessoal (formado pela história de vida na profissão, que inclui intenções e propósitos particulares), privado, interpessoal, metafórico, tácito, contextualizado, orientado à solução de problemas, de difícil codificação e

ainda de pouca unanimidade em sua denominação (CARTER, 1990; FENSTERMACHER, 1994; MARCELO, 2002).

Com a epistemologia da prática, o professor passa a ser notado como um elemento ativo e importante na elaboração do próprio conhecimento profissional (PEREZ GOMEZ, 1998), criando alguma possibilidade de recuperação do prestígio perdido no contexto liberal das profissões.

É possível admitir que o conhecimento para o ensino do professor pode ser categorizado em: conhecimento *para a prática*, conhecimento *da prática*, conhecimento *na prática* (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999 citado por COUSO, 2002).

No primeiro, estão incluídos os conhecimentos formais, gerados em grande parte, por especialistas de outras áreas científicas e sem vínculo direto com o ato educativo. Ele é denominado por Fernstermacher (1994) de conhecimento teórico ou proposicional. Este conjunto de conhecimentos ignora as diferenças contextuais e é obtido pelo professor em situações formais de ensino, para ser aplicado em aula.

Contrário a esta categoria, o conhecimento *da prática* não estabelece diferenciação entre conhecimento teórico e prático. Os professores aprendem quando geram conhecimento no exercício da própria prática. A perspectiva deste conhecimento refere-se ao conhecimento que o professor adquire no desenvolvimento de seu trabalho, a partir do confronto com situações e dilemas circunstanciais de aula (CARTER, 1990; MONTERO, 2005).

De acordo com Schön (2000), há um conhecimento da prática profissional potencialmente importante, elaborado por um processo contínuo e sistemático de reflexão que o próprio profissional realiza para resolver os problemas advindos do confronto com situações dilemáticas de

trabalho. O autor sugere ainda, os conceitos da reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação.

Para a formação do professor, a reflexão assume importante papel, porque transforma e dá significado pessoal às experiências vividas, promovendo a conexão entre estas experiências pessoais e os conhecimentos obtidos durante toda a sua vida profissional (MIZUKAMI et al., 2002).

O elemento destacado na proposta de Schön (2000) é um tipo de conhecimento construído no momento em que a ação de resolver o problema ocorre. No processo de reflexão na ação, nosso pensar reflexivo pode interferir na situação, quando ainda estamos agindo, alterando e recriando novas formas de fazer. É um redirecionamento das ações em busca do êxito ou da resolução do problema.

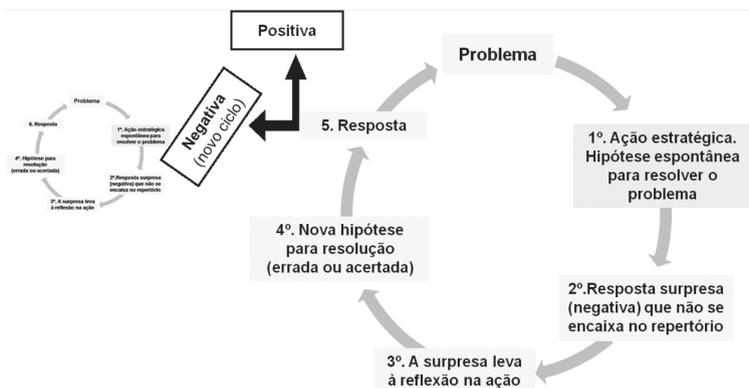


Figura1 - Ciclo da reflexão na ação, adaptado de Schön (2000, p. 33).

O ponto de partida do processo de reflexão na ação é o surgimento de uma situação problema em aula, na qual o profissional identifica um dilema a ser superado. Este pode ser um problema de aprendizagem do aluno, uma dificuldade na comunicação entre professor e aluno, falta de

motivação do aluno, entre outras situações que parecem impedir que a atividade de ensino ou de aprendizagem progrida e alcance outra fase ou estágio. Imediatamente a este impasse, sem que haja alguma deliberação consciente, o professor utiliza-se de alguma rotina de ação, que possui em sua memória, e espontaneamente cria uma ação hipotética para resolver o impasse (1º). A resposta desta ação leva a um resultado surpresa, novo para o professor, que pode ser positivo ou negativo com relação à superação do dilema (2º). Se considerarmos que a hipótese de ação gerou resposta negativa e não houve êxito na resolução do problema prático, imediatamente um novo processo de pensamento surge e o professor passa a pensar criticamente sobre a estratégia de ação utilizada (3º), reestruturando e idealizando uma nova hipótese de ação (4º). Por fim, se a nova ação do professor promover uma resposta positiva, de superação do dilema prático inicial, um novo conhecimento de intervenção surgirá para ser acrescentado ao repertório de crenças do próprio professor. Caso o resultado desta nova hipótese seja negativo, um novo ciclo se estabelecerá e novas ações hipotéticas poderão ser geradas até que o problema seja superado (5º).

A terceira categoria de conhecimento, na perspectiva de Cochran-Smith e Lytle (1999), citado por Couso (2002), diz respeito ao *conhecimento na prática* e está relacionando diretamente ao conhecimento didático. Nesta categoria de conhecimento inclui-se, portanto, o conhecimento pedagógico do conteúdo, como conhecimento que se materializa na ação do professor, resultante da integração de outras categorias de conhecimento (SHULMAN, 1987).

Uma característica importante é que ele é um misto de conhecimentos e se constitui a partir da transformação de um conjunto de conhecimentos teóricos, elaborados e validados por pesquisas universitárias convencionais, e um conhecimento de natureza prática, minimizando as discussões a respeito da tradicional dicotomia teoria *versus* prática (FENSTERMACHER, 1994).

A idéia de que o professor cria um novo conhecimento específico pela transformação de outros conhecimentos, sejam eles de fontes formais ou informais, de natureza individual ou coletiva, institucionalizadas ou não, destaca a particularidade da atividade profissional do professor. De modo geral, este conhecimento didático surge da integração e da transformação do conhecimento pessoal que o professor possui sobre o conteúdo específico da matéria a ser ensinada; do conhecimento do contexto e dos elementos que o integram; do conhecimento de estratégias, metodologias e possibilidades de transformação da matéria (SHULMAN, 1986; GESS-NEWSOME, 1999).

As situações que caracterizam esta categoria de conhecimento podem ser observadas concretamente, em figuras de linguagem e artifícios utilizados pelo professor, como analogias, metáforas, exemplificações, ilustrações, demonstrações que aproximam o tópico ensinado ao conhecimento possuído pelo aluno, tornando a compreensão mais fácil (SHULMAN, 1986).

O conhecimento pedagógico do conteúdo, portanto, é um tipo de conhecimento mais complexo e robusto resultante da transformação que o professor realiza do conteúdo que ensina, para gerar compreensão ao aluno sobre este mesmo conteúdo específico. Neste processo de transformação, o professor mobiliza e integra outros conhecimentos para criar

possibilidades de aprendizagem aos alunos (SHULMAN, 1987).

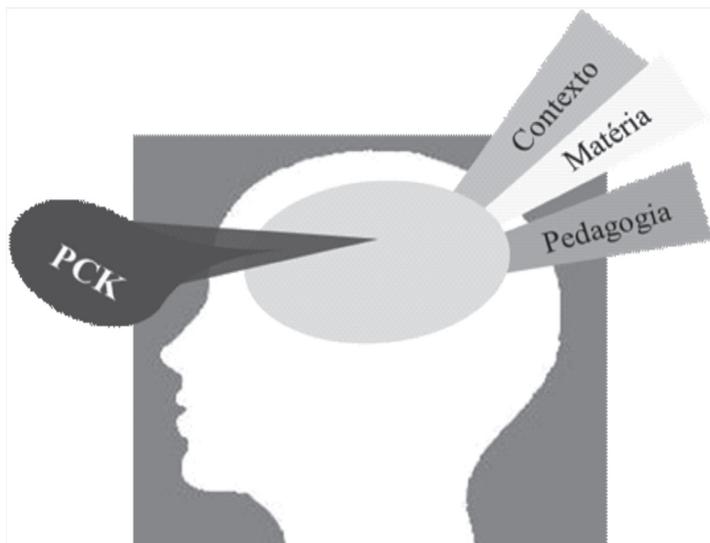


Figura 2 - O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK).

O conhecimento pedagógico do conteúdo, aqui denominado conhecimento didático, possui uma estrutura interna, na qual, conforme Grossman (1990), são considerados pelo menos quatro elementos. Nesta perspectiva, sempre que o professor realiza suas atividades de ensino, sua ação é guiada por alguns propósitos pessoais, obtidos ao longo de sua vida, interferindo nos direcionamentos e objetivos que persegue nas aulas.

Na base dos propósitos, estão os valores pessoais que os professores atribuem à sua prática de ensino na Educação Física (GRAÇA, 1997). Consideram-se valores as crenças que cada indivíduo possui e nas quais se baseiam suas motivações e escolhas a respeito das ações a realizar. No sistema de crenças pessoais, os valores

apresentam posição mais central, estando mais ligados à emoção. Quando são ativados, despertam nas pessoas sentimentos e pensamentos avaliativos (positivos/negativos) sobre algo, criando ideais de conduta para os outros e também para si próprio (ROKEACH, 1981).

Os professores, portanto, durante sua carreira profissional, desenvolvem um sistema de crenças que influenciam nas decisões sobre conteúdos a ensinar, estratégias mais adequadas, formas de avaliar e na concepção de como ocorre a aprendizagem dos alunos, sugerindo importante vínculo entre os objetivos pessoais do professor e as decisões e direcionamentos adotados em aula (ENNIS, 1994).

O segundo componente da estrutura é denominado conhecimento curricular, caracterizado pelos recursos que o professor utiliza para organizar determinada matéria para o ensino, ajustando a matéria, horizontal e verticalmente, aos programas (GROSSMAN, 1990).

456

É um tipo de conhecimento que permite ao professor elaborar, adaptar e aplicar propostas de ensino, reconhecendo a organização e a sequência que deve ser dada ao conteúdo e o nível de complexidade das tarefas de aula, para atender as particularidades da aprendizagem. Ele contempla o conhecimento sobre programas, fichas de ensino, equipamentos (GRAÇA, 1997).

O conhecimento das estratégias é outro componente da estrutura e compreende o modo mais evidente da transformação que o professor faz da matéria. São as manifestações que ocorrem através de instrução, demonstrações, explicações, analogias, metáforas, exemplos, tarefas de aprendizagem ou exercícios que o professor utiliza para estabelecer uma relação entre os conteúdos e o aluno, fazendo-o compreender um tópico específico da matéria (GROSSMAN, 1990; GRAÇA, 1997).

São repertórios de ação pedagógica que permitem a combinação de um conteúdo particular às exigências de uma situação real de ensino. É uma subcategoria do conhecimento processual, denominada condicional, dependente diretamente das condições impostas pela situação real mais imediata (ENNIS, 1994).

As considerações finais: a leitura necessária

Após abordar alguns pontos a respeito do conhecimento prático do professor, entendido, neste texto, como um dos fatores a ser levado em conta no conjunto das preocupações para a formação em Educação Física, deve-se ressaltar outras questões pertinentes ao tema. Assim, pode-se perguntar: Por que toda esta valorização do conhecimento prático do professor, no contexto da formação? Por que a experiência, as crenças pessoais e a reflexão vêm sendo igualmente valorizadas? Qual a origem destes pressupostos?

Para Souza e Martinelli (2009), a valorização do conhecimento prático ou a epistemologia da prática no contexto da formação do professor, tem sido atribuída à segunda retomada das idéias de John Dewey na educação brasileira, particularmente desde a década de 1990. A primeira fase ocorreu por volta da metade do século XX e ficou conhecida como movimento da Escola Nova.

Para os autores, esta nova fase parece não contemplar todos os pressupostos da filosofia original de Dewey, mas apenas aqueles pontos que, propositadamente, permitem legitimar o ajustamento da atividade do professor às profissões liberais e ao redirecionamento político ideológico,

voltado à ordem econômica e do trabalho, na qual se inclui a formação dos professores. Sob outra ótica, a adoção destes pressupostos tem sido importante para se repensar as formas convencionais de estruturação de currículos dos cursos de formação inicial, na qual a criação do conhecimento pedagógico do professor ainda tem sido condicionada ao treinamento de habilidades de ensino.

De fato, é possível especular que há neste contexto de alterações conceituais, a expansão de um modo de pensar ou de uma ‘filosofia pragmática’, tipicamente norte-americana, a qual rapidamente recebeu o acolhimento de investigadores educacionais, principalmente em países ocidentais, incluindo o Brasil (SOUZA; MARTINELLI, 2009).

É possível, pois, sugerir que o valor atribuído à prática ou ao conhecimento prático do professor resulta, essencialmente, de uma filosofia da ação ou de uma forma de pensar que não se separa nem se distancia da ação, sendo comprometida e útil para a resolução dos problemas reais das pessoas. Para John Dewey, o pensamento deve exercer um papel mediador e instrumental para se atingirem objetivos práticos desejáveis e melhorar a própria ação. O valor do conhecimento está, portanto, nos efeitos práticos que produz (OZMON; CRAVER, 2004).

A experiência, nesta perspectiva, tem igualmente lugar central e é entendida como um processo contínuo de relações que se processam entre dois elementos (pessoas e outros elementos da natureza), modificando-os mútua e simultaneamente. Agir sobre uma pessoa ou outro elemento da natureza e sofrer do outro uma reação, num processo de influência e alteração mútuas, é o que se pode chamar de experiência.

Ao longo do tempo, as experiências vão sendo acumuladas na memória das pessoas, através dos sentidos, podendo fornecer informações importantes para um agir melhor em novas situações. São sentimentos, episódios, valores sociais, crenças, entre outros.

Algumas experiências estão impressas em nossas mentes, mas nem sempre sabemos que a possuímos. Para se converter em conhecimento, a experiência necessita ser significativa, ou seja, sempre que a experiência for percebida, refletida e estivermos conscientes relativamente às modificações do antes e do depois, o resultado natural é a aquisição de novos conhecimentos que permitirão agir melhor em situações futuras (DEWEY, 1978).

Para além do sentimento natural de insatisfação ou da ânsia das pessoas para se ajustarem a novas situações ou dificuldades da vida diária, é necessário que haja um processo de pensamento ordenado e coerente, de modo que o conhecimento gerado possa ter algum reconhecimento ou validade científica (DEWEY, 1978; OZMON; CRAVER, 2004). A reflexão, tomada dessa forma, pode levar à criação de conhecimentos qualificados e válidos. No caso do professor, é uma maneira importante para se converter, muitas das crenças armazenadas na memória em conhecimentos úteis para a construção do próprio conhecimento para o ensino, abrindo inclusive perspectivas para a investigação científica da própria prática.

Para Dewey (1978), todo ato de pensar reflexivo é sempre um esforço intencional e cuidadoso para descobrir relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que daí resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Este método individual de se obter conhecimento se processa a partir: 1º) da dificuldade sentida à

experiência em andamento; 2°) da análise precisa do problema gerador; 3°) da elaboração de ideias e hipótese de soluções possíveis; 4°) das consequências das hipóteses; 5°) do teste da hipóteses e da observação dos resultados.

Mesmo que cada indivíduo, ou cada professor, utilize procedimentos pedagógicos de caráter mais geral pré-estabelecidos, não deve haver subordinação total a eles. Deve-se permitir ao professor experimentar seus próprios procedimentos e estimular seus alunos para que também o façam durante a aprendizagem, utilizando-se da inteligência (ação consciente) nas situações individuais que ele mesmo experencia.

A função do professor é, portanto, auxiliar seu aluno na reconstrução das próprias experiências, criando situações de aprendizagem que permitam a valorização dos conhecimentos prévios, estimulando, na mesma proporção, o processo interno de descoberta e experimentação das próprias hipóteses, em novas e reais situações. O ensino realizado de outro modo pode se converter em um tipo de treino de comportamentos e hábitos, por imposição externa (DEWEY, 1978).

Com frequência, o professor realiza seu ensino balizado por estruturas metodológicas que apresentam uma lógica de organização externa ao aluno. Contudo, cada indivíduo possui a própria forma de organizar internamente as experiências e os conhecimentos. Assim, mesmo que o professor se utilize da criatividade na preparação das suas aulas, se ele não considerar os aspectos internos ou a 'lógica psicológica' de construção do conhecimento de seus alunos, pode não estar realizando uma aprendizagem significativa e compreensível ao aluno.

Esta preocupação com a lógica interna de pensamento dos alunos também é percebida na definição do conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1987). Ao ressaltar a importância deste conhecimento para o ensino, ele indica esta categoria de conhecimento como sendo o resultado da transformação que o professor realiza do conteúdo que ensina, para gerar compreensão aos alunos. Uma transformação que se traduz no estabelecimento de formas de agir (estratégias) e de estruturar o conteúdo (currículo) adaptadas ou ajustadas, em conformidade com o conhecimento que possui (sobre a lógica interna ou psicológica do aluno), para permitir que aluno construa o próprio conhecimento.

Em tom conclusivo, sublinhamos que o objetivo principal, na elaboração deste texto, foi identificar algumas ideias fundamentais de John Dewey, presentes nas obras de referência de autores sobre a formação profissional e de professores. A abordagem apresentada é incompleta, mas pretende possibilitar uma leitura inicial e provocativa sobre os fundamentos da epistemologia da prática e do professor reflexivo.

Neste sentido e, para estabelecer alguma organização final às idéias apresentadas no texto, serão citadas cinco condições essenciais que refletem a preocupação de Dewey (1978, p. 36-39) a respeito da aprendizagem. Elas poderão servir como fonte de interpretações e discussões a respeito das idéias fundamentais do autor, criando possibilidades e orientações gerais para que se permita ao professor em formação, construir o seu próprio conhecimento para ensinar: a) *Só se aprender o que se pratica*; b) *não basta praticar, aprende-se através da reconstrução consciente da experiência*; c) *aprende-se por associação*; d) *nunca se aprende*

uma coisa só; e) toda a aprendizagem deve ser adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.

Referências

CARTER, K. Teachers' knowledge and learning to teach. In: HOUSTON, W.R. (Org.) **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1990. p. 291-310.

COUSO, D. La comunidad de aprendizaje profesional: una propuesta socio-constructivista de desarrollo profesional del profesorado de ciencias naturales. In: PERAFÁN, G.A.; ADÚRIZ-BRAVO, A. (Comp.) **Pensamiento y conocimiento de los profesores: debate y perspectivas internacionales**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002. p. 79-100.

462

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.) **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In: GESS-NEWSOME, J. (Ed.) **Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education**. Hingham: Kluwe Academic Publishers, 1999. p. 3-23.

GRAÇA, A. **O Conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 335 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GROSSMAN, P. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

MARCELO, C. La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: una revisión personal. In: PERAFÁN, G. A.; ADÚRIZ-BRAVO, A. (Comp.) **Pensamiento y conocimiento de los profesores**: debate y perspectivas internacionales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002. p. 45-60.

METZLER, M. W. **Instructional models for Physical Education**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

MIZUKAMI, M. G. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFS-Car, 2002.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

OZMON, H. A.; CRAVER, S. M. **Fundamentos filosóficos da Educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERAFÁN, G. A. La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: Orígenes y desarrollo. In: PERAFÁN, G. A.; ADÚRIZ-BRAVO, A. (Comp.) **Pensamiento y conocimiento de los profesores**: debate y perspectivas internacionales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002. p. 11-28.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre, ARTMED, 1998. p. 353-379.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores**: uma teoria de organização em mudança. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOUZA, R. A.; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 35, p. 160-172, 2009.



PARTE V

FORMAÇÃO INICIAL
E INTERVENÇÃO
PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA



A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional

Prof^a. Dr^a. Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva¹



Introdução

De tempos em tempos, as pessoas que respondem pelas ações de formação profissional são desafiadas a se reunirem e a compartilhar suas reflexões, dúvidas e anseios a respeito de como conduzem seu trabalho. A reflexão sobre a formação profissional costuma fazer parte do cotidiano de quem a planeja e executa, assim como faz parte da rotina a realização de avaliações de caráter mais imediato a respeito desse processo. As avaliações de curso e as avaliações institucionais

467

¹ Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu e ECOLE – Espaço do Conhecimento de Lazer e Esporte da Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação de São Paulo.

realizadas por organismos externos às Universidades, nos moldes instituídos em 2001 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001) e sucessivas vezes detalhados e/ou modificados (MEC, 2002, 2004, 2005, 2007, 2008; PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2004), surgiram com o propósito de colaborar para que elas estejam em permanente alerta em relação à coerência e à qualidade da oferta de seus cursos. Com esta finalidade, algumas ferramentas foram instituídas como a instalação de comitês internos de avaliação, os exames oficiais nacionais, as visitas de especialistas externos.

Todos esses mecanismos constituem, no entanto, apenas parte de uma cultura que cada vez mais se torna necessário desenvolver no país: a cultura da avaliação das mais diferentes formas e iniciativas dedicadas à formação inicial e continuada de profissionais de Educação Física e Esporte. Nesse sentido, é louvável toda e qualquer iniciativa que instigue, que desafie as pessoas a refletirem, a avaliarem e a pensarem nos rumos da formação profissional.

Neste texto, nossa proposta é apresentar alguns pontos de reflexão a respeito da formação para a atuação profissional em esporte, mais especificamente, para a atuação na gestão pública de programas e serviços de esporte.

Ao iniciarmos o questionamento sobre como estão postos os desafios para a formação profissional no contexto brasileiro atual, de imediato nos vem à mente a existência de desafios novos e desafios antigos; desafios que já foram enfrentados e que ainda não foram; desafios enfrentados e vencidos; desafios enfrentados, mas não superados; desafios de maior abrangência e desafios de abrangência mais específica; desafios de fácil transposição e desafios que, mesmo após décadas e décadas de investidas, continuam apresentando grandes dificuldades a quem se depara com eles.

Na área da atuação profissional da Educação Física e do Esporte, há muitas categorias de desafios e não temos a pretensão, tampouco a competência, para comentar todas elas.

Nossa proposta é, primeiro, situar a formação para a atuação em esporte no contexto histórico da formação profissional em Educação Física; em seguida, mencionar os campos de atuação profissional em esporte mais frequentes no Brasil; depois, nos atermos à análise da atuação na área da gestão de políticas públicas de esporte, no atual contexto brasileiro. Nessa exposição de caráter crítico e reflexivo, há momentos em que é difícil limitar a atenção à formação inicial e assim entramos no campo da formação continuada, cada vez mais necessária aos profissionais que atuam no esporte.

A formação para a atuação em esporte no contexto histórico da formação profissional em Educação Física

Quando pensamos na história da formação profissional em Esporte no Brasil, rapidamente identificamos que ela sempre apareceu atrelada à formação profissional em Educação Física. No início do século XX, era a ginástica que mais ocupava espaço nos currículos de formação de professores (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011, p. 45-47; SILVA et al., 2009; SOARES, 2001).

Não se pode, assim, deixar de destacar a ginástica no cenário da Educação Física brasileira, sobretudo por conta do seu papel desempenhado nas primeiras décadas da formação profissional específica, [...]

por ser identificada como um eixo central na formação específica. As ginásticas naquele período, seja no meio militar ou a partir dos militares na formação de civis, destacavam-se sobre as demais práticas corporais e tiveram papel marcante na relação teoria e prática na primeira metade do século XX, no sentido de estabelecer a necessidade de se fazer exercícios, bem como de um profissional que a instrua (SILVA et al., 2009)

Nas décadas de 70 e 80, o cenário sociopolítico do país configurou diferentes demandas que fizeram com que as modalidades esportivas passassem a ser o foco das atenções na composição curricular da Educação Física escolar e, conseqüentemente, na composição curricular da formação profissional no Brasil.

470

Em 1965, houve um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos para investimentos na Educação brasileira, esse acordo ficou conhecido como acordo MEC-USAID.[...] Tal investimento ocasionou uma reforma universitária que incentivou a prática do esporte e o crescimento da disciplina Educação Física, inclusive nas universidades. [...] A política governamental da Educação Física teve como principal objetivo esportivizar a Educação Física Escolar, adotando um modelo piramidal que via na escola a base de formação de atletas de alto nível. Essa política era condizente com a analogia de que uma potência esportiva era uma potência econômica [...] (GÓIS JUNIOR; SIMÕES, 2011, p. 124-125).

Na década de 70, constatou-se que os cursos de formação inicial em Educação Física estavam atraindo um número cada vez maior de interessados em se formar

para atuar com esporte, na função de preparador físico ou técnico esportivo, embora fosse para trabalhar fora do contexto escolar. Mesmo aqueles que buscavam a formação inicial com a intenção de ministrar aulas de Educação Física escolar foram ensinados a valorizar as modalidades esportivas, já que, nesse período, se dizia que o esporte era uma ferramenta utilizada pela Educação Física para educar as pessoas. Por razões políticas, econômicas, e contando com a devida justificativa pedagógica que expressava que o esporte deveria ser entendido como um recurso auxiliar para que os objetivos da Educação Física fossem atingidos, pode-se dizer que ele foi entrando 'de mansinho' nas grades curriculares e, sorrateiramente, acabou *roubando a cena* da ginástica. Nessa época, a dança e as artes marciais também ficavam em segundo plano na composição curricular da formação profissional. Quando os responsáveis pela formação profissional inicial se deram conta, a grande maioria dos ingressantes nos cursos de Educação Física nem queria saber o que a Educação Física significava, como se organizava academicamente ou o que pretendia desenvolver com suas práticas. O que os estudantes buscavam era uma maneira de conseguir certificação para atuar na área do esporte e, na ocasião, o curso de Educação Física era o único caminho possível, via ensino superior.

O grande desafio da época tornou-se, então, criar cursos distintos para atender aos diferentes interesses e necessidades daqueles que chegavam ao Ensino Superior. O Parecer nº 03 do Conselho Federal de Educação, publicado em 1987, surgiu em decorrência desse desafio, permitindo que as instituições de ensino superior (IES) propusessem cursos de bacharelado, diferenciando-os dos cursos de licenciatura já existentes.

Esperava-se que, com a criação de cursos específicos para formar profissionais para atuar no esporte, ocorresse o aprofundamento dos estudos nessa área, além de contribuir para melhor caracterização da formação profissional em Educação Física. Esta deveria, então, se voltar para seus objetivos e suas práticas específicas, estabelecendo corretas distinções entre eles e os objetivos e práticas específicas do esporte. Curiosamente, não foi isso o que aconteceu.

De um lado, as IES de caráter privado, com certo interesse mercadológico, apoiaram-se no fato de o curso de Educação Física ser sucesso de público, ainda que contasse com a filosofia e as práticas específicas do esporte embutidas no currículo, não quiseram correr o risco de lançar cursos novos e se deparar com uma possível baixa procura por eles. De outro lado, poucas instituições públicas de ensino superior ousaram oferecer formação inicial de bacharéis para a atuação profissional no meio esportivo, seja por não romperem com sua rigidez universitária, seja por comodismo, seja por outros fatores que não somos capazes de enumerar. Os cursos de especialização, aqueles conhecidos cursos de Técnica Desportiva, realizados depois de concluído o curso de graduação, continuaram a ser, para os estudantes de Educação Física, uma extensão do caminho de preparação para atuarem no esporte. Essa também se mostrou uma boa solução para as IES privadas, já que o aluno seria obrigado a permanecer um ano ou mais na universidade para cada modalidade esportiva na qual buscava certificação profissional.

Tanto nas IES privadas como nas públicas, faltou massa crítica e base epistemológica suficiente aos docentes para que os cursos de Esporte surgissem em maior quantidade no país. O fato é que, ainda hoje, a oferta de cursos de preparação profissional em Esporte ainda apresenta impressionante

desproporção, quando comparada à oferta de cursos de preparação profissional em Educação Física.

Dados do sistema eletrônico do Ministério da Educação e Cultura, o e-Mec (Figura 1), registram, na atualidade, 1113 (hum mil, cento e treze) cursos de Educação Física cadastrados nas modalidades bacharelado e licenciatura, presenciais e à distância. O número de instituições que os oferecem é, no entanto, muito menor que este. Quando a consulta ao sistema é feita utilizando a palavra ‘esporte’, o resultado inclui 9 (nove) cursos de Esporte, sendo 2 (dois) deles cursos de Educação Física/Esporte. Quando a busca é feita utilizando a palavra ‘esportiva’, aparecem 28 (vinte e oito) de Gestão Esportiva (um deles, denominado de Gestão do Esporte, constou no quadro de cursos de Esporte).

Instituição (IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE
(1157) ESFA	(1023388) ATIVIDADES DE AR LIVRE E ESPORTE DE AVENTURA	Lato-sensu	Presencial	-	-	-
(1157)	(1023513) BIOCÊNCIAS DO EXERCÍCIO DO ESPORTE	Lato-sensu	Presencial	-	-	-
(54) UNICAMP	(122951) CIÊNCIA DO ESPORTE	Bacharelado	Presencial	-	-	-
(54) UNICAMP	(122955) CIÊNCIA DO ESPORTE	Bacharelado	Presencial	-	-	-
(494) UNISUL	(61072) EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	Bacharelado	Presencial	-	2	3
(494) UNISUL	(67643) EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE	Bacharelado	Presencial	-	3	3
(9) UEL	(106926) ESPORTE	Bacharelado	Presencial	-	-	-
(55) USP	(2923) ESPORTE	Bacharelado	Presencial	-	-	-
(14) UNISINOS	(103892) ESPORTE NA CONTEMPORANEIDADE DO LAZER AO RENDIMENTO	Sequencial	Presencial	-	-	-
(264) USM	(86375) GESTÃO DO ESPORTE	Tecnológico	Presencial	4	-	-

Figura 1 - Cursos de Esporte cadastrados no sistema e-Mec (2012).

Dados do censo da educação superior de 2008 permitiram calcular que, para cada profissional de Esporte formado no ano anterior, formaram-se 318 (trezentos e dezoito) profissionais de Educação Física. É evidente, portanto, que a tendência de manutenção dos cursos de

Educação Física e o receio ou a incompetência para abrir cursos de Esporte no país, já identificada na década de 90, ainda permanece. Se no censo da educação superior de 1997, o curso de Educação Física constava como o 13º curso no país em número de concluintes, no censo de 2009 já ocupava o 9º posto, somando-se os cursos presenciais e à distância, e o 8º posto quando considerados apenas os cursos presenciais. Do ano de 2008 para 2009, o censo registra aumento de 4% no número de matriculados nos cursos de Educação Física.

No entanto, a formação específica em Esporte no Brasil não mostra a mesma tendência, permitindo afirmar que ela *'não colou'* ou *'não decolou'*.

Como compreender que, num país com pretensão de melhorar seus índices internacionais no campo esportivo, os cursos de formação profissional em Esporte não apresentem crescimento maior? Como compreender que os currículos dos cursos de Educação Física se mantenham tão conservadores? Como compreender que as IES não tomem a decisão de abrir as portas para o surgimento de currículos mais especializados?

Parece que os responsáveis pela formação profissional estão impregnados de certo sentimento de onipotência, pensando que seus cursos são capazes de formar o futuro profissional para atuar em qualquer contexto. Tal onipotência os impede de enxergar que, com o crescimento das áreas de intervenção do profissional de atividade física - Educação Física e Esporte - a formação profissional dita generalista deixa muito a desejar. Ou será o contrário? Enfrentam os formadores de profissionais um sentimento de impotência que lhes faz entender não serem eles capazes de elaborar currículos um pouco mais direcionados a determinadas áreas de intervenção?

Fato é que, quando olhamos para o universo do esporte e para os desafios que a atuação profissional apresenta, é fácil sentir certo desânimo ao constatarmos o descompasso entre a quantidade e a qualidade dos profissionais que vem sendo formados no Brasil, quando em referência às demandas atuais e futuras da sociedade.

A Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo encarou os riscos do pioneirismo e propôs o primeiro curso de bacharelado em Esporte do país.

No site do curso de Bacharelado em Esporte afirma-se que o curso entende que o “[...] Esporte Formal não é determinado pelo nível do praticante (Esporte de Alto Nível ou de Alto Rendimento)” e que seu estudo engloba:

desde a iniciação até os mais altos níveis de sua prática, nas diferentes esferas de organização do Esporte: escolas, clubes, associações, comunidades locais, empresas, academias, ligas, federações, confederações e nos diversos níveis de organização governamental (EEFEUSP, site do curso, 2012).

475

Deixa claro que o esporte, devido às suas características e dimensões:

deve ser estudado à luz de várias abordagens (biológicas, psicológica e sociológica), integradas horizontalmente, e [...] especificadas em função de particularidades dos grupos e/ou modalidades que venham a ser alvo desses estudos (EEFEUSP, site do curso, 2012).

Se considerarmos que, para a compreensão do fenômeno esportivo e para tornar-se capaz e competente para atuar nas áreas de intervenção relativas ao Esporte é necessário o estudo de disciplinas:

de formação geral (tanto de caráter biológico, quanto as de caráter humanístico); *de conhecimento específico* – aplicação e estabelecimento de relações entre as primeiras e o Esporte como fenômeno mais amplo; *aplicadas* – todo o conhecimento anterior aplicado a uma ou a um grupo de modalidades esportivas ou atividades relacionadas à prática esportiva (aspectos técnicos, táticos, relacionados a um determinado tipo de modalidade esportiva) (EEFEUSP, site do curso 2012). (Grifos nossos)

Parece-nos, pois, que há conteúdo suficiente para a composição de currículos com perfis melhor direcionados e que propiciem se ‘desvencilhar’ da tradição de que a formação esportiva ocorre sempre a reboque da formação em Educação Física.

476

Formar profissionais para atuar no esporte vai além de prepará-los para reproduzir técnicas de ensino de movimentos, técnicas de treinamento, táticas de jogo. A inserção das disciplinas humanísticas no currículo constitui um indicativo de que o profissional do esporte precisa entender de pessoas que se dedicam ao aprendizado e à prática esportiva, bem como entender os condicionantes sociais para a oportunidade de prática e para o desenvolvimento esportivo. Em 1998, Daolio comentava que um curso que privilegia a dimensão técnica do esporte não forma profissionais capazes de considerar a contínua significação e ressignificação das modalidades esportivas, por parte dos diversos grupos humanos, ao longo do tempo. Ao invés de um currículo estruturado por modalidades esportivas, propunha a consideração de três momentos/dimensões em relação ao esporte: ‘treino dos olhos’; pedagogia dos esportes; divisão por grupos de modalidades.

Outro desafio colocado, há muito tempo, para a formação inicial, é o de aproximar a teoria da prática. Ainda que os estágios curriculares e as atividades acadêmico-culturais complementares–AACC tenham presença garantida nos currículos, verifica-se que o número de alunos por orientador de estágio pode chegar a 200 (duzentos). Esta situação foi constatada em IES privadas da Grande São Paulo (SILVA; SOUZA; CHECA, 2010). Em algumas, a ausência de discussões a respeito dos estágios evidencia o pouco comprometimento das IES e de seu corpo docente com a aproximação do futuro profissional com o campo de trabalho no qual atuará.

O desenvolvimento das AACC ainda gera confusão na comunidade acadêmica. Constata-se que boa parte dos professores formadores desconhece a temática e a legislação que a contempla, constituindo um cenário de desarticulação entre a prática efetivada nas IES e a política de formação docente, prevista nos documentos legais brasileiros.

A consolidação da política de ampliação cultural dos futuros professores de Educação Física no Brasil, portanto, ainda está por ser consolidada e muito ainda precisa ser feito para que coordenadores de curso de Educação Física e docentes deste nível de formação profissional compreendam e explorem devidamente as AACC para que as mesmas atinjam a finalidade para a qual foram propostas na legislação educacional brasileira (ALMEIDA; BARBOSA; SILVA, 2011, p. 1).

Estas atividades, mesmo sendo de livre escolha do discente, promovidas ou não pela IES, exigem do aluno comprometimento e responsabilidade em relação a seu planejamento e a seu cumprimento, nem sempre contemplados

com o potencial formativo devidamente conduzido e explorado por parte das IES formadoras (MOLINA; MYIABARA; SILVA, 2010).

O desafio da aproximação da teoria com a prática e da aproximação da formação inicial com as instituições nas quais o futuro profissional poderá vir a atuar, é antigo. Ele ainda está posto para os formadores que encontram, diante de si, barreiras como a carga horária destinada aos docentes para a realização do acompanhamento e orientação dos alunos, a cultura enraizada de isolamento das IES em relação à sociedade.

Nota-se, no entanto, que, quando se oferecem oportunidades e condições para que o futuro profissional analise e julgue situações observadas no campo de trabalho, acontecem aprendizados importantes. Por exemplo, o desenvolvimento da consciência de que o aluno se encontra no centro do processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2003), de que o desenvolvimento do comportamento relacional positivo entre professores e alunos é igualmente importante e necessário e ocorre, durante o processo formativo, mediante o fornecimento de conhecimento de resultados didáticos (SILVA, 2000).

O esporte e seus campos de atuação profissional

Quando se pergunta às pessoas o que é esporte, dificilmente alguém deixará de encontrar palavras para defini-lo. O mais comum é que as palavras recreação, competição, prazer, saúde, vitória, medalhas venham associadas à ideia de esporte. Dicionários não especializados em esporte reforçam essas ideias (MICHAELIS, 2012). O dicionário

Webster (2012) apresenta uma lista de termos equivalentes no idioma português e inglês, mostrando uma das razões para a existência de tão diferentes significados.

Brazilian Portuguese: **esporte** (sport, sporting, sports), **desporto** (sport, amusement, game, play, recreation), **jogo** (play, game, set, outfit, sport), **esportes** (sports, sport), **mutante** (mutant, sport), **desporte** (sport), **sport** (sport), **brincadeira** (joke, gag, banter, frisk, frolic), **divertimento** (amusement, fun, entertainment, distraction, frolic), **modalidades** (insurance coverages, modalities, categories, categories of events, event) (WEBSTER ON-LINE, 2012, s.p.).

Ainda nesse dicionário, encontramos a explicação de que o esporte é uma atividade regida por um conjunto de regras e costumes; frequentemente implica competição; exige empenho dos participantes; refere-se, comumente, a atividades nas quais as capacidades físicas do concorrente são o único ou principal determinante do resultado (ganhar ou perder); diferencia-se, por exemplo, de concursos de beleza, porque nestes, estão em julgamento os atributos físicos dos concorrentes e não seu desempenho. O termo esporte também é usado para incluir atividades tais como esportes da mente ou esportes mentais (sic), como já são conhecidos no Brasil. Esta é uma classificação utilizada para alguns jogos de cartas e de tabuleiro e para desportos motorizados em que a acuidade mental ou a qualidade do equipamento utilizado são fatores importantes.

O termo esporte é, por vezes, utilizado de forma abrangente, incluindo todas as atividades competitivas em que ataque e defesa estão presentes, independente do nível de atividade física realizada. O esporte, em níveis

mais elevados de desempenho pode ser visto como uma atividade profissional, remunerada. Ele pode também ser jogado apenas por diversão ou pelo simples fato de as pessoas precisarem de exercício para ficar em forma, para a realização das ações de suas vidas diárias (WEBSTER ON-LINE, 2012).

Existem definições mais apuradas do ponto de vista filosófico, como a trazida por Kretchmar (2005, p. 170), em seu livro de filosofia do esporte e da atividade física, no qual descreve a experiência esportiva da seguinte maneira:

Sporting contest are inherently cooperative enterprises that we voluntarily enter into. Opponents get together and promise to play the same game, at the same time, and under the same conditions. Opponents also promise to try their hardest to win. Thus, near the end of close contests, an opponent who is barely behind will use risk strategies if such strategies might produce victory, not safer techniques that would preserve a good test score.

Os elementos que caracterizam o esporte, presentes nessa descrição são:

- a) o esporte é uma atividade cooperativa à qual as pessoas se dedicam voluntariamente;
- b) mesmo sendo uma atividade cooperativa, há necessidade da oposição entre as pessoas como forma de confrontar desempenhos, ao que se denomina de competição;
- c) os opositores, no entanto, devem acordar entre si que todos jogarão o mesmo jogo, ao mesmo tempo e sob as mesmas condições;
- d) os opositores se comprometem a dar o melhor de si para alcançar a vitória;

- e) a vitória é tão valorizada que os competidores, em situação de desvantagem no placar, podem utilizar estratégias que coloquem em risco sua segurança, a fim de vencerem a competição.

No Brasil tornou-se referencial no Brasil o contido nas Leis nº. 8672/93 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1993), a Lei Zico, e na Lei nº 9615/98 (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1998), conhecida como Lei Pelé. Mesmo a Lei Pelé tendo revogado a Lei Zico, manteve-se a redação do artigo 3º. onde são expressas três categorias denominadas de manifestações do desporto:

I - desporto educacional, através dos sistemas de ensino e formas assistemáticas de Educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral e a formação para a cidadania e o lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da Educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas e regras nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com outras nações.

Se estas categorias apresentam, por um lado, a desvantagem de serem passíveis de crítica do ponto de vista filosófico, por outro, possuem a vantagem de serem facilmente compreensíveis a todos e, talvez por isso, tenham se tornado referenciais, principalmente na área das políticas públicas de esporte.

Evidencia-se no campo do ensino, do treinamento, da prática esportiva e de sua gestão que os limites entre as diferentes formas de se desfrutar do fenômeno esportivo é, em muitas ocasiões, bastante tênue. Isto exige elevado esforço reflexivo da parte dos profissionais, para que suas ações sejam coerentes com o contexto e com os objetivos do segmento profissional do esporte com o qual trabalham. Um dos grandes desafios para a formação profissional é a promoção da discussão aprofundada a respeito da relação entre a intervenção no esporte de rendimento, no esporte de participação e no esporte educacional, de maneira que seja possível visualizar em quais aspectos possuem objetivos e técnicas de trabalho semelhantes ou coincidentes, e em quais não.

Um dos mitos a superar é aquele que defende que o Brasil só terá um melhor quadro de medalhas nas competições internacionais, quando a Educação Física escolar se dedicar ao ensino massivo das modalidades esportivas. Além desse mito contribuir para que os objetivos da escola sejam entendidos de forma enviesada, contribui também para que os governos não destinem melhores parcelas de seus orçamentos para a construção de centros de iniciação e treinamento esportivo; para a pesquisa destinada à detecção de talentos; para a formação especializada de profissionais para atuar no esporte de rendimento; para que a população tenha oportunidades adequadas a seu desenvolvimento esportivo.

No município de São Paulo, que conta com aproximadamente 11 (onze) milhões de habitantes, o orçamento anual para a Secretaria de Esportes não atinge 1% do orçamento da cidade. O Centro Olímpico mantido pela municipalidade conta, em grande parte, com profissionais

voluntários. Percebe-se, na maioria dos depoimentos dos profissionais que atuam nessa secretaria, o entendimento que da massificação esportiva surgirão, naturalmente, os talentos, e não de um trabalho de longo prazo que possua, desde o início, a finalidade de formar atletas para o alto rendimento esportivo.

Considerados os diferentes tipos de manifestação do Esporte, o profissional dessa área pode encontrar oportunidades de trabalho com: a) preparação física, técnica e tática de equipes esportivas; b) preparação atlética individual; c) supervisão e gerenciamento de equipes esportivas; d) gestão em entidades de administração do esporte (clubes, ligas, federações e confederações) e organizações governamentais; e) organização de eventos esportivos; f) consultoria e assessoria em temas/áreas do Esporte e correlatas.

A pergunta que incomoda, no entanto, não é relativa aos possíveis locais onde o profissional do Esporte pode trabalhar. A reflexão que nos parece necessária encontra-se no interior dos questionamentos: O mercado de trabalho está atendido? A qualidade dos profissionais que vêm sendo formados atende às necessidades atuais e às necessidades emergentes no Brasil? A quantidade de profissionais que realmente querem se dedicar a conhecer o esporte e a atuar apenas neste campo é suficiente?

Dados do INEP, referentes ao censo 2007 e a egressos de 2008, quando confrontados com dados da contagem da população, realizada, em 2007, pelo IBGE, permitem chegar ao resultado de 5.119 (cinco mil, cento e dezenove) habitantes/concluente de Educação Física, ao passo que a proporção, no caso dos cursos de Esporte, foi de 1.628.206 (hum milhão, seiscentos e vinte e oito mil e duzentos e seis) habitantes/concluente. Tais números evidenciam que

a quantidade de profissionais formados em Esporte é descomunalmente insuficiente e que, pelo excesso de demanda, provavelmente os egressos dos cursos de Educação Física, mesmo sem possuir o devido aprofundamento, ainda continuarão, por um bom tempo, trabalhando nas áreas de intervenção destinadas ao profissional de Esporte.

Formação de gestores e a gestão de políticas públicas de esporte no atual contexto brasileiro

Diante do quadro não muito animador descrito aqui, cabe enfatizar o desafio de trazer para a Gestão do Esporte os verdadeiros especialistas em Esporte.

484

Segundo o CONFEE, é o profissional de Educação Física quem se ocupa da gestão esportiva. A intervenção do profissional de Educação Física que atua nesta gestão engloba as seguintes ações:

Diagnosticar, identificar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, prestar consultoria, orientar, avaliar e aplicar métodos e técnicas de avaliação na organização, administração e/ou gerenciamento de instituições, entidades, órgãos e pessoas jurídicas cujas atividades fins sejam atividades físicas e/ou desportivas (CONFEE, 2002, Item v. 7).

Entendemos que um dos desafios contemporâneos para a formação profissional é promover a formação para atuar na gestão específica do Esporte no Brasil. No

entanto, questionamos: Como está ocorrendo a formação para atuar na gestão esportiva no país? Em cursos de formação inicial ou continuada? Os temas da gestão esportiva continuam sendo tratados em disciplinas oferecidas no interior dos cursos de Educação Física ou conquistaram seu espaço específico, fora desses cursos?

Um estudo dos dados registrados no sistema e-Mec, em 2012, mostra que estão em funcionamento 28 (vinte e oito) cursos de formação inicial, sendo 27 (vinte e sete) na modalidade de educação tecnológica (Figura 2) e apenas 1 (hum) na modalidade de bacharelado, oferecido pela Universidade Federal do Paraná.

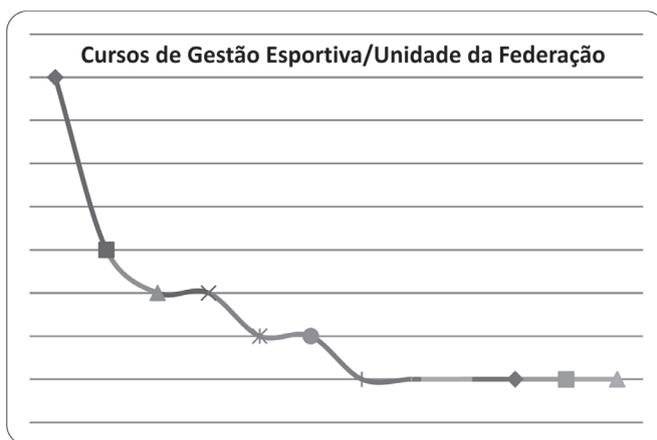


Figura 2 - Cursos de Gestão Esportiva distribuídos por Unidades da Federação.

Parece irônico, pretensioso e, talvez, até ingênuo, que um país que não investe na formação de profissionais especializados para a gestão do Esporte consiga veicular, em discursos oficiais, em textos acadêmicos ou jornalísticos, a existência de grandes desafios como: a) querer ver o Brasil

entre os dez países melhor colocados no quadro de medalhas dos Jogos Olímpicos de 2016, desejo esse expresso no tema proposto pelo Ministério do Esporte para a III Conferência Nacional do Esporte, que mobilizou a discussão da comunidade esportiva brasileira, em 2010; b) querer que a nação reconheça o esporte educacional como direito de todos e como veículo para o desenvolvimento humano; c) querer que o dinheiro público deixe de ser mal empregado pelos órgãos públicos de esporte e passe a ser gerido, norteado pela ética, contando com profissionais competentes para planejar, executar e avaliar programas e projetos esportivos públicos.

A gestão pública do Esporte desafia a formação profissional: a) a desenvolver, em seus alunos, a consciência filosófica que leve a estabelecer juízos críticos a respeito das finalidades específicas; b) a oferecer instrumentos do Esporte, em cada uma de suas manifestações, capazes de identificar e trabalhar com as interfaces existentes em tais manifestações; c) promover a consciência reflexiva a respeito do papel que o esporte pode assumir no desenvolvimento de pessoas e de comunidades.

A gestão pública do Esporte desafia a formação profissional a desenvolver a sensibilidade política de seus alunos para admitirem a existência de conhecimento válido e importante em comunidades e entidades não governamentais, o que faz com que se aceite a necessidade do diálogo permanente entre gestores e beneficiários dos serviços públicos. Desafia, também, a levar os futuros gestores a compreenderem que o controle que a sociedade pode exercer sobre a gestão pública é permeado por ideologias. Ele é fruto de jogos de poder, sim, mas é necessário com ele interagir para conferir legitimidade ao uso que os governos

fazem das verbas públicas e, em essência, para que sejam honrados os compromissos assumidos pelos governantes por terem recebido o aval popular através do voto.

Na dimensão técnica, a gestão pública do Esporte desafia a formação profissional a preparar futuros gestores que entendam o ciclo completo das políticas públicas, ou seja, desde a identificação de demandas, o planejamento, a implementação, até a construção e a aplicação de instrumentos para monitorar e avaliar resultados, tornando-os públicos e abertos à discussão.

No Brasil, é culturalmente habitual que construções sejam erigidas, mas que não se cuide de sua manutenção e conservação. No desenvolvimento de políticas públicas é perceptível situação semelhante, já que dinheiro público é aplicado na realização de eventos, projetos e programas, mas pouco ou nada se avalia quanto aos resultados que produzem em termos de atendimento de demandas e, principalmente, em termos de impactos sociais relacionados à promoção de educação, saúde, convivência social, inclusão.

O modelo de governança para resultados (MARTINS; MARINI, 2010) vem se mostrando como uma tendência na administração pública que se apoia na definição de objetivos, na compactuação de ações entre diferentes atores, no monitoramento das ações e em sua respectiva avaliação. Dados resultantes de avaliações deveriam ser utilizados como base para o aprimoramento e a atualização da oferta de políticas públicas. No entanto, se no Brasil existem poucos profissionais formados para atuar na gestão esportiva, pode-se dizer que são quase inexistentes, quando o assunto é a definição de indicadores, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas. Diante dessa realidade, mais um desafio é colocado para a formação

profissional, o de desenvolver não apenas o conhecimento técnico sobre monitoramento e avaliação, mas também a cultura que reconheça que essas atividades são necessárias, rotineiras na gestão esportiva, e que não devem ser vistas como ameaças à estabilidade das pessoas, gerando temor.

Considerações finais

Em resumo, entendemos que o fenômeno esportivo não pode continuar a ser um invasor dos cursos de Educação Física, situação que é injusta com a Educação Física e injusta com o Esporte. É necessário que as coordenações e os corpos docentes das IES tenham consciência do perfil profissiográfico dos cursos que oferecem, deixando de lado a pretensão de formar um profissional ‘completo’, ou seja, com igual capacidade para atuar em qualquer campo da Educação Física ou do Esporte.

488

No campo da formação inicial, a teoria precisa se aproximar da prática e vice-versa, por meio de estágios, atividades complementares, projetos de extensão desenvolvidos dentro e, principalmente, fora dos *campi* universitários, para que o futuro profissional tenha melhor conhecimento da realidade do campo de trabalho. É evidente a necessidade de ampliação da oferta da formação profissional, seja para cobrir temas ainda pouco explorados, como o da gestão pública do Esporte, seja para atingir, por meio da educação à distância ou de cursos modulares itinerantes, regiões do Brasil ainda desprovidas de cursos.

Pensando especificamente nas pessoas responsáveis pela gestão pública do Esporte, temos a lamentar que, infelizmente, ainda seja perdido um precioso tempo no Brasil,

tentando-se ensinar governantes a atuarem no campo do Esporte e a entrosarem as equipes que os acompanham com as políticas públicas em andamento nos órgãos de poder. O Esporte, mais uma vez, é confundido com diversão, mas, agora, como um brinquedo muito caro, colocado nas mãos de quem, com muita facilidade, pode lhe causar danos. Talvez, um dia, a formação profissional também consiga atingir a classe política e prepará-la tecnicamente (já que é pressuposto que são bem preparados eticamente) antes que assumam o poder na área do Esporte.

Referências

ALMEIDA, E. X.; BARBOSA, E.; SILVA, S. A. P. S. Atividades acadêmicas complementares em cursos de Licenciatura em Educação Física: um estudo de caso de duas instituições de ensino superior brasileiras. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, v. 15, n. 153, Feb. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/atividades-complementares-em-licenciatura-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 03 mar 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3. [6 Jun. 1987]**. Diário Oficial, (172), Brasília, set. 1987.

CONFEE. **Resolução nº 046/2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82. Acesso em: 26 fev 2012.

DAOLIO, J. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física, in: **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 11-15, 1998.

EEFEUSP. **Site do curso de Bacharelado em Esporte**. Disponível em: <http://www.eefe.usp.br/?pagina/mostrar/id/42/tpc/4#topico1>. Acesso em: 26 fev 2012.

GÓIS JUNIOR, E.; SIMÕES, J. L. **História da Educação Física no Brasil**. Recife: Editora da UFPE, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem da População 2007**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/contagem_final/tabela1_1.pdf. Acesso em: 03 mar 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2007**. Resumo Técnico. Brasília: INEP/MEC, 2007.

MARTINS, H. F., MARINI, C. **Um guia de governança para resultados na Administração Pública**. Brasília-DF, Instituto Publix, 2010.

MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 26 fev 2012.

_____. **Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008**. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC).

_____. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da Educação superior no sistema federal de Educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

_____. **Portaria nº 46, de 10 de janeiro de 2005**. Ref. Censo da Educação Superior. DOU nº 09, de 13/01/2005, seção 1. pág. 26.

_____. **Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004**. Regula os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), *DOU nº 132, de 12.07.2004, Seção 1, página 12*.

_____. **Portaria nº 990, de 2 de abril de 2002**. Estabelece as diretrizes para a organização e execução da avaliação das instituições de Educação superior e das condições de ensino dos cursos de graduação. Diário Oficial Nº 63, Seção 1, de 03 de abril de 2002.

MICHAELIS. Dicionário on-line da língua portuguesa. São Paulo, Melhoramentos, 2012. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=esporte>. Acesso em: 03 mar 2012.

MOLINA, F. F.; MIYABARA, R. A.; SILVA, S. A. P. S. Atividades complementares na formação profissional em Educação Física: exemplo de uma universidade privada da cidade de São Paulo. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 150, Nov. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd150/atividades-complementares-na-formacao-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 03 mar 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. DOU nº 72, 15/4/2004, Seção 1, p. 3/4).

_____. **Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Disponível em: <http://>

portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas. Acesso em: 26 fev 2012.

SILVA, A. M. et al. A formação profissional em Educação Física e o processo político social. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/6588/4960>. Acesso em: 26 fev 2012.

SILVA, S. A. P. S., Prática de ensino significativa: confronto entre observações objetivas e percepções subjetivas. **Revista UNIFIEO**, Osasco, v. 3, p. 167-178, 2000.

_____. Desenvolvimento do pensamento crítico-criativo e os estágios curriculares na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília v. 11, n. 3, p. 37-44 jul./set. 2003.

492

SILVA, S. A. P. S., SOUZA, C. A. F.; CHECA, F. M. Situação do estágio supervisionado em IES privadas da grande São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 682-688, jul./set. 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

WEBSTER. **Webster's Online Dictionary**: with Multilingual Thesaurus Translation Disponível em: <http://www.websters-online-dictionary.org/definitions/sport>. Acesso: em 03 mar 2012.

Três desafios da formação profissional em Educação Física para intervenção no contexto do esporte...



Prof. Dr. Ricardo Rezer¹

493

Considerações iniciais...

Abordar um tema como o proposto para esta mesa – desafios da formação profissional em Educação Física (EF), para intervenção no contexto do esporte – já se trata, por si só, de um desafio. Embora seja possível inferir que tal tema não tenha tido o investimento adequado da comunidade acadêmica, tendo em vista a ainda incipiente produção a respeito, trata-se, com certeza, de assunto importante para o campo da EF.

A Educação Superior parece apresentar dificuldade para pesquisar a ‘si mesma’.

¹ Professor da Unochapecó.

Concordando com Tardif (2002, p. 276), é importante fomentar a mobilização para que os professores universitários comecem também a realizar “pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”, a fim de questionar e prevenir o “abismo enorme entre nossas ‘teorias professadas’ e nossas ‘teorias praticadas’”. Para o referido autor, parece que elaboramos teorias que “só são boas para os outros”.

Considerando este elemento como ponto de partida, este texto tem por objetivo refletir acerca dos desafios da formação inicial em EF para intervenção no contexto do esporte, na direção de ampliar as possibilidades de lidar melhor com um fenômeno tão complexo como este, em um campo do conhecimento ainda recente, tal como a EF.

Tomando como referência central três desafios, entre outros importantes nessa discussão, construídos de acordo com minhas experiências, bem como de acordo com os limites de espaço e tempo previstos para esta empreitada. Apresento inicialmente argumentos sobre a importância de ampliar o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica na formação inicial em EF. No segundo momento, apresento referências acerca da necessidade de compreender a formação inicial como locus privilegiado para a discussão sobre novos paradigmas de intervenção para o ensino do esporte. Finalmente, apresento reflexões sobre o modelo de formação disciplinar que orienta, de maneira significativa, a formação inicial em EF. Neste tópico, apresento uma experiência desenvolvida no Módulo de Pedagogia do Esporte, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

1º. Desafio: ampliar o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica na formação inicial em EF...

Parto do pressuposto de que é necessário ampliar o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica na Educação Superior. Trata-se de desafio importante pesquisar, criticar e apresentar propostas para a prática pedagógica no contexto da Educação Superior, o que permite refletir com futuros professores suas responsabilidades pedagógicas no exercício profissional, qualquer que seja o âmbito de intervenção.

Este se trata de um paradoxo importante. Por um lado, é possível perceber um momento de questionamento sobre a intervenção pedagógica em diferentes contextos da EF (especialmente na escola). Por outro, é perceptível também a ampliação de propostas de intervenção para os diferentes cenários de intervenção da EF. Porém, conforme Rezer (2010), quando destinados à prática pedagógica na Educação Superior, ao que parece, não há o mesmo interesse, muito menos, a mesma densidade de produções.

Entendo que as experiências desenvolvidas na formação inicial podem proporcionar subsídios para uma prática ‘transformadora’ em outros contextos, no sentido de transpor para a universidade aquilo que muitas obras propõem para outros âmbitos. Pensar, por exemplo, de que forma os professores da Educação Superior, que trabalham diretamente com ‘modalidades esportivas’, vêm enfrentando estes desafios trata-se de uma questão importante. Levar isso em consideração pode promover desdobramentos significativos para que as aulas de modalidades esportivas se apresentem como contextos específicos de um processo formativo que superem seu ‘em si’ (regras, fundamentos, sistemas etc.), complexificando a prática pedagógica neste âmbito.

Nessa direção, há trabalhos que vêm se preocupando em questionar abordagens simplificadas do ensino do esporte, no contexto da formação inicial em EF, tais como os de González (1999, 2004, 2007), Nascimento (2004), Nascimento et al. (2009), Rezer (2010, 2010a), entre outros.

Mesmo com as frequentes alterações na formação inicial em EF, ocorridas nos últimos anos, conforme Nascimento (2004), as práticas pedagógicas estruturadas para o ensino do esporte ainda se sustentam por uma abordagem tradicional de ensino. Nessa direção, González (2004) afirma que as disciplinas esportivas não mudaram muito quanto ao tratamento do conteúdo. A aparente mudança de nome, a redução do número e da carga horária de disciplinas esportivas, nos currículos dos cursos de EF, passam mais por uma questão de quantidade do que por uma transformação qualitativa no entendimento do esporte.

Assim, ao que parece, o contexto universitário carece de uma cultura acadêmica para o ensino do esporte. Desta forma, a abordagem hegemônica do esporte na formação inicial necessita ser discutida, sob risco de perpetuarmos uma tradição a qual, aparentemente, pode inclusive prescindir da EF. Em pesquisa anterior, Rezer (2003), ao investigar a prática pedagógica em escolinhas de futebol e futsal, percebeu que, sem a abordagem direta ao professor, é muito difícil identificar sua 'origem', pois professores formados em EF e os que se constituíram docentes sem formação atuam de modo muito semelhante em aulas/treinos. Isso representa um ponto de interrogação importante para os processos de formação inicial.

É imprescindível, portanto, resgatar a responsabilidade da Educação Superior neste contexto. Afinal, os alunos aprendem aquilo que lhes é ensinado. Desta forma, se as

experiências no processo de formação não ampliem sua perspectiva de compreensão do esporte e das possibilidades didático-pedagógicas para seu ensino, ele irá se valer apenas do conhecimento que possui. O processo de formação inicial pode abordar o ‘em si’ do esporte, mas necessariamente concepções e diferentes possibilidades de ensino, alargando a compreensão dos alunos frente a este fenômeno. Tomando como referência esta preocupação, apresento sinteticamente apontamentos introdutórios para uma abordagem crítica do esporte no âmbito da Educação Superior, tendo como referência o artigo de Rezer (2010a).

Quadro 1 - Abordagem hegemônica e abordagem crítica para o trato com o esporte na Educação Superior. Fonte: adaptado de Rezer (2010a).

ABORDAGEM HEGEMÔNICA	ABORDAGEM CRÍTICA
Aula centrada no professor e no esporte ‘em si’ (regras, sistemas, especificidades técnico-táticas, educativas, entre outros).	Aula compartilhada, sem abrir mão da responsabilidade pedagógica do professor, compreendida como um laboratório para o exercício docente, a partir da complexidade dos conteúdos do esporte (específicos, pedagógicos, conceituais, culturais, sociais, políticos, econômicos, entre outros).
Aula como lugar do ‘A-luno’ (lembrando o significado oriundo do latim: ‘não luz’).	Aula como lugar do professor da instituição e de professores em processo de formação inicial.
Aula como espaço para repassar conteúdos.	Aula compreendida como laboratório pedagógico, de experiências de docência, onde se aprendem conhecimentos específicos e amplos do esporte.
Aula como local para o ensino de jogos, ‘atividades’, ‘exercícios educativos’ etc.	Compreender a aula como um espaço de aquisição de saberes da docência, em que o mais importante se manifesta no sentido de compreender as concepções que fundamentam o conteúdo em questão, bem como derivações didáticas e metodológicas destas concepções.
Jogar em aula (praticar esportes)	Aprender a pensar sobre o jogar, sem necessariamente deixar de jogar (praticando o exercício da docência), pensando a aula como um acontecimento de experiência.

Todo quadro pode se tornar uma armadilha, devido a seu aparente maniqueísmo, pois parece ter a pretensão de encaixotar a realidade, ‘classificando’ interpretações do mundo. É possível, porém, perceber, na formulação apresentada, a intenção de explicitar possibilidades que venham a contribuir com um possível (re) significar do trato com o esporte na Educação Superior. Partindo disso, é viável considerar possibilidades de ampliar essa discussão para disciplinas como ginástica, dança, entre outras.

Isso, no entanto, não ‘resolve’ problemas conjunturais construídos na trajetória histórica da EF, muito menos substitui os sujeitos na produção de possíveis soluções. Ampliar a compreensão sobre os elementos apresentados no Quadro 1, ao longo do processo de formação de professores, permite, porém, evidenciar a complexidade da docência junto aos alunos.

498

2º. Desafio: compreender a formação inicial como um contexto privilegiado para o ensino de novos paradigmas de intervenção no campo do esporte...

O trabalho docente na formação inicial em EF se edifica em meio a uma tradição (o conhecimento construído historicamente), neste caso, do esporte, e a um ‘por vir’ (o futuro em aberto), o que representa tensão entre ensinar como funciona este mundo que existe e possibilitar a compreensão de que as portas para o futuro encontram-se em aberto. Igualmente, se edifica em meio a um projeto de universidade e a um projeto curricular, que se constituem, em tese, como orientadores do trabalho docente. Ao mesmo tempo em que as reconhece e respeita, o professor deve guardar distância, a fim de não se diluir, nem na tradição,

nem na conjuntura, mantendo olhar vigilante, assumindo uma postura de suspeita frente a suas possibilidades de escolha em que seu trabalho se edifica. Essa tensão de condição vigilante, mas imbricada ao cenário onde o trabalho docente se constrói, é uma postura que permite conviver com desafios presentes no cenário da Educação Superior.

Entendo o trabalho docente na formação inicial, a partir do pressuposto de que o desafio passa a ser ensinar futuros professores para uma vida de experiência, de autonomia intelectual, permeada pela criticidade, assumindo uma postura de protagonismo nas intervenções pedagógicas, que porventura venham a exercer. Desta forma, torna-se importante desenvolver, no exercício da docência, *'experimentos de conhecimento'*. Isto implica reconhecer a importância de compreender os conhecimentos por entre os quais nos movemos, na mesma medida em que os estudantes tenham autonomia para operar com conceitos que possam orientar seu trabalho frente aos processos de intervenção em âmbitos diversos. Nesse sentido, a formação inicial deve servir de referência concreta para este desafio, perspectivando, conforme Camilo Cunha (2007), a formação para a imprevisibilidade.

Ao considerar a intervenção pedagógica como categoria importante para um processo de formação inicial, independentemente se licenciatura ou bacharelado, isso pressupõe um caminho inverso ao que vai se configurando na contemporaneidade da EF. Ou seja, ao invés de a formação inicial ser (geralmente) influenciada por contextos exteriores a ela, especialmente no que se refere ao esporte, proponho um caminho inverso, com o trabalho docente desenvolvido na Educação Superior também representando referências importantes para distintos

espaços de intervenção escolares e não escolares. Tal perspectiva reforça a importância da centralidade de uma formação pedagógica no processo de formação inicial.

Penso que reconhecer a complexidade da intervenção pedagógica no campo da EF, independente do contexto, tratando-a como uma intervenção pedagógica exercida por um profissional que se reconhece como um educador, o qual pode ensinar diferentes linguagens aos estudantes, linguagens estas referentes a cultura corporal de movimento, amplia a responsabilidade docente e deriva um novo modelo de pensamento ao trabalho docente na Educação Superior. Essa perspectiva, além de alçar a docência na EF escolar a uma condição de referência importante para outros contextos, valorizando-a, pode permitir a ampliação da complexidade presente em diferentes espaços de intervenção que interessam a EF. Talvez, compreender a intervenção da EF, em espaços diversos, como uma intervenção pedagógica permita humanizar as relações que se estabelecem em variados âmbitos, por exemplo, nas escolinhas esportivas (REZER, 2003, 2006, 2009). Isso não significa desconsiderar as especificidades encontradas em diferentes contextos de intervenção, mas admitir a centralidade da docência nas relações que se estabelecem nestes espaços.

Nessa discussão, entendo que mudanças conjunturais em larga escala são improváveis. Mesmo porque, se convencionou, com alguma naturalidade que, professores atuam na escola e treinadores atuam em clubes ou escolinhas, que professores são licenciados e profissionais são bacharéis. O que ora apresento se refere, porém, à necessidade de problematizar esta condição, apontando perspectivas que permitam a edificação deste debate no âmbito da Educação Superior, especificamente na formação inicial em EF.

Mesmo assim, é possível avançar em determinados contextos, em determinadas aulas, em determinadas experiências possíveis de servir como referencial para outros, em um caminho que pode culminar na formação de redes complexas de relações, tendo como protagonistas, nesta discussão, docentes e estudantes. Tal visão permite considerar a existência de fissuras, possibilidades que, se potencializadas, podem permitir construir o que venho chamando, em outros trabalhos, de ‘focos de ruptura’ (REZER, 2003, 2006, 2009), intervenções construídas em contextos específicos, em meio a dificuldades conjunturais da EF contemporânea, as quais apontam ‘saídas’ que podem servir de referências para outros contextos.

É plausível considerar que, ao não haver metanarrativas que deem conta dos desafios aqui evidenciados, os ‘focos de ruptura’ podem representar uma contribuição, avanços provisórios que possam se constituir, porém, como experiências significativas e totalizantes para quem as vive, bem como referências e inspirações para outras.

Nesse sentido, como docentes, longe de individualizar responsabilidades, há aquelas das quais não podemos nos abster. Se compreendermos a crise paradigmática na qual vivemos como um momento de tomada de decisão, avançar na reflexão sobre as responsabilidades do trabalho docente depende, fundamentalmente, dos sujeitos envolvidos. Indo na direção de evidenciar a complexidade do trabalho docente como um princípio para os processos de formação inicial, é possível constituir ‘focos de ruptura’ nos quais pequenas oportunidades podem representar modos de avançar nesta discussão, promovendo a possibilidade de pensar novos paradigmas de intervenção para o campo. Os ‘focos de ruptura’ representam microrrevoluções,

perspectivas construídas em microcontextos, de acordo com encaminhamentos assumidos pelos protagonistas que compõem o entorno e o interior da intervenção, em que o melhor argumento/contra-argumento possa ser levado em consideração no processo de definição dos caminhos a serem percorridos, na construção de propostas que venham a orientar significativamente o processo de intervenção docente no campo do esporte.

Para tal, entendo como nevrálgica a incorporação, no cotidiano do trabalho docente na Educação Superior, de discussões sobre questões pedagógicas vinculadas ao entorno e a proposições curriculares; sobre desafios presentes nas aulas; sobre avaliação, plano de ensino, entre outros, buscando ‘complexificar’ elementos teórico-metodológicos que não são simples, mas que, com o tempo, tornaram-se ‘paisagens’. Ao se abordarem estes temas no cotidiano, podem ser edificadas, de maneira mais evidente e significativa, experiências pedagógicas ousadas no processo de formação inicial, que apontem para novos paradigmas de intervenção no campo do esporte, para além da visão tradicional.

Concordando com Silva (2008), penso que a trajetória da prática pedagógica do professor de EF, egresso de um processo de formação inicial, está fortemente ligada à sua constituição profissional.

Quando um curso de graduação e/ou de Pós-Graduação toca em pontos que instigam o acadêmico/professor a refletir acerca do mundo em que vive, do mundo ao seu redor e do mundo em que poderia viver, penso que abre espaço, desde já, para o questionamento e possível superação de práticas hegemônicas reprodutoras do sistema social (SILVA, 2008, p. 90).

O estudo de Silva (2008) evidencia que estamos tendo dificuldade na gestação de uma nova tradição pedagógica para a EF. Nova tradição pedagógica para a EF implica enormes mudanças, não somente de práticas educativas (objetivos, conteúdos, metodologia, entre outros), mas, acrescento, sobretudo, uma mudança na maneira de pensar a EF no processo de formação inicial, especialmente no que se refere ao esporte. Entendendo a complexidade desta tarefa, o trabalho docente na Educação Superior pode contribuir com estes avanços, superando a tradição hegemônica neste contexto, onde ainda observamos currículos fechados e aulas (práticas) expositivas, principalmente no que se refere às disciplinas vinculadas ao esporte, sobre as quais, muitas vezes, temos a impressão que se apresentam simplesmente como espaços de prática.

Em um texto datado de 1996, Tani apresenta, no título, um questionamento que permite pensar a respeito destas considerações, “Vivências esportivas na universidade: necessidade, luxo ou perda de tempo?” (TANI, 1996). Portanto, o que orienta e o que se faz nas chamadas ‘aulas práticas’ ainda é um assunto a ser tratado e discutido, pertinente, pois, à discussão aqui pretendida. Tais argumentos remetem com mais força à necessidade de uma transposição didático-pedagógica para a aula universitária, visto que tradições anteriores ao campo da EF, como o esporte, apresentam-se com uma dinâmica difícil de ser tratada, merecedora de cuidado. Muitas vezes, estas tradições são tão consolidadas que necessitam de tratamento crítico, ou seja, de uma tradução para serem abordadas em aulas com futuros professores.

Nessa conjuntura, por vezes, o trabalho docente na formação inicial deixa esquecida a formação para a docência.

Ou seja, o trabalho docente na formação inicial em EF diz, sugere determinada prática, porventura desenvolvida pelos egressos, que aprendem com seus professores, de várias formas, a como ser professor.

Entendo que essa possibilidade se inicia a partir da premissa de que o trabalho docente na Educação Superior pode perspectivar a formação inicial em EF, de modo que os egressos tenham condições de trabalhar em diferentes contextos do esporte, com autonomia intelectual, capacidade crítica e fundamentação teórica. Assim, não é difícil concluir sobre a importância de investir esforços significativos na produção de conhecimentos que fundamentem a intervenção pedagógica na Educação Superior.

É exatamente neste ponto, ao aprofundar um 'olhar para si', que o trabalho docente na formação inicial pode representar um locus privilegiado para a construção de novos paradigmas de intervenção para a EF, partindo da inspiração que pode proporcionar. Considerar o trabalho docente na Educação Superior como assunto importante a ser investigado, entender a intervenção pedagógica como 'solo comum' para diferentes subcampos da EF implicam redimensionar os currículos e, em grande medida, o modelo de formação inicial, saindo de uma noção de formação fragmentada para uma perspectiva complexa.

Observar estas considerações implica tanto novas concepções de universidade, de aula, como reconfiguração do trabalho docente do professor universitário. Este é aqui entendido como um professor, um intelectual erudito que tem, por meio de seu trabalho, a tarefa nada fácil de formação de novos professores, de novos intelectuais eruditos, com condições de, ao longo de sua vida, construir sua trajetória profissional, pautada pela competência técnica e

pela autonomia intelectual. Um desafio de tal monta representa muito mais do que ‘dar aula’ de esportes na faculdade. Como docentes na Educação Superior, estamos desejosos e/ou preparados para isso? Entendo que essa resposta se edificará, na medida em que o próprio campo da EF se interessar por ela e nos aproximarmos do proposto por Marques (2003), a autorreflexão crítica dos docentes, pela qual se explicitam os pressupostos assumidos, o desenvolvimento das práticas circunstanciadas, o esclarecimento das diretrizes teóricas e dos direcionamentos práticos, nos quais arquitetamos nosso trabalho cotidiano - elementos que necessitam se fazer presentes na agenda diária dos docentes.

Torna-se, pois, importante construir referenciais orientadores para uma pedagogia do esporte na Educação Superior, tendo a EF como protagonista. Neste contexto, a aula representa, por pressuposto teleológico, um laboratório pedagógico, espaço que permite a experimentação, a fundamentação, a discussão crítica e reflexiva.

Assim sendo, o processo de formação profissional em EF necessita ampliar a compreensão de esporte como um fenômeno cultural, no qual elementos oriundos do mundo do trabalho, do jogo, entre outros, podem e devem ser levados em consideração. Enfrentar a complexidade destes desafios permite ampliar a compreensão desta manifestação cultural tão presente na modernidade, esforço necessário para o trabalho docente na Educação Superior.

3º. Desafio: ampliar o processo de discussão e reflexão acerca do modelo de formação disciplinar...

A ideia de disciplinas representa a ‘ponta’ de um modelo de pensar o currículo, reduzindo, muitas vezes, a complexidade dos diferentes conhecimentos, a fim de permitir maior domínio e aprofundamento sobre eles, a partir de sua compartimentalização. Entendo que os problemas do mundo não são disciplinares e tratá-los apenas disciplinarmente pode configurar uma limitação no processo formativo. Obstante, não desconsidero os méritos de um modelo disciplinar de formação, reconhecendo que nele se abrem possibilidades para o aprofundamento sobre diferentes conhecimentos sistematizados e ‘testados’ ao longo da história. Isso vem promovendo historicamente, a seu modo, avanços no trato com o conhecimento – por exemplo, no aprofundamento de pesquisas em diferentes temas.

506

Mesmo reconhecendo que também há méritos em um modelo disciplinar de formação inicial, penso ser importante promover reduções dos muros disciplinares que se edificaram no ‘entre’ as disciplinas, em vista das limitações que abordagens fragmentadas promovem para a compreensão do trabalho docente pautado pela complexidade.

Entretanto, não basta supor ou propor a simples superação do modelo disciplinar, até mesmo pela incipiente discussão a respeito, especialmente no campo da EF brasileira. Entendo que os problemas dos processos de formação inicial não se resumem a problemas de uma formação pautada por um modelo disciplinar. Obstante, entendo que a ampliação das discussões sobre currículo pode ser percebida como elemento necessário ao debate sobre opções curriculares, assumidas nos processos de formação inicial na Educação Superior.

Torna-se importante então ‘olhar para os lados’, percebendo modelos edificadas em outros campos. Há experiências curriculares interessantes na Medicina, na Enfermagem, entre outros, que podem servir de referencial para reflexão e crítica da EF, considerando a possibilidade de aprender com outros modelos, sem idealizá-los ou absolutizá-los. Lembro que, na Medicina, por exemplo, currículos construídos sob outros modelos, tais como os módulos de conhecimento, também encontram grandes e variados problemas em seu cotidiano. Por exemplo, muitos docentes mantêm o pensamento disciplinar, o que resulta na fragmentação dos módulos em pequenas disciplinas. Isso corrobora a ideia de que há, sem dúvida, necessidade de preparação e estudo dos docentes, a fim de possibilitar o alargamento das perspectivas que se aproximam de propostas ‘alternativas’.

Para apontar alternativas à discussão proposta, uma possibilidade para promover fissuras entre os muros disciplinares poderia ser a construção coletiva de ‘temáticas transversais’, em torno das quais *algumas* ou, por que não, *todas* as disciplinas poderiam se movimentar, sem deixar de preservar suas especificidades. A centralidade das discussões desenvolvidas nas disciplinas ocorre de acordo com a centralidade específica de cada uma, mas, a partir do momento em que a centralidade do trabalho pedagógico na formação inicial desloca seu epicentro, do conhecimento específico para um diálogo entre este conhecimento e o trabalho docente, abrem-se infinitas possibilidades em diferentes disciplinas.

Promover o encontro de horizontes entre diferentes disciplinas representa um ponto de indubitável importância nos processos de formação inicial. Tal esforço se

manifesta ainda com tímida repercussão nos contextos acadêmicos da Educação Superior, onde expressões como ‘minha disciplina’ ou ‘minha aula’ são bastante usuais no cotidiano, representando uma dificuldade, transpassada por questões de poder e território.

Neste cenário, aproximações apresentam dificuldades de serem edificadas em modelos disciplinares, principalmente se a proposição institucional não proporcionar mecanismos que levem à maior aproximação entre os conhecimentos, ‘entre’ as disciplinas. Neste caso, as possibilidades de aproximação irão partir do professor, o que individualiza a discussão, bem como pouco avança no conjunto da problemática evidenciada.

Trata-se então, de um problema a ser enfrentado coletivamente, pois os problemas do mundo da EF não podem ser resolvidos pela fisiologia, pela anatomia, pelo basquete ou voleibol, mas sim, pela articulação de um modo de pensar complexo, que pode ‘aparecer’, ser construído no interior das disciplinas e, principalmente, no ‘entre’ elas.

É viável supor que um modelo de formação inicial, estabelecido a partir de uma grade disciplinar, pode induzir a um pensamento também disciplinar. Pensar em outro modelo curricular para a formação inicial requer outros modelos de pensamento e, talvez, a possibilidade de pensar sobre um reaprender a ‘dar aula’. Em uma aula, o professor não trabalha exclusivamente um conhecimento, mas conhecimentos que são necessários para determinadas intervenções. Talvez por isso, já tenhamos nos deparado, por exemplo, com professores que são especialistas em modalidades esportivas, mas verdadeiros desastres em situações de ensino. Ou seja, têm dificuldades em lidar com a noção de aplicação, neste caso, tomando como

referência a experiência hermenêutica da presentificação contextualizada, conforme expresso por Palmer (2006).

Nessa situação, o exercício de promover fissuras nos 'muros' disciplinares é dura prova de alteridade, talvez necessária para o avanço do trabalho docente na formação inicial em EF, esforço que pode contribuir com a (re) configuração do próprio campo, pois necessita da aproximação de diferentes comunidades específicas em busca de soluções para problemáticas cotidianas. Essa condição necessita emergir do amadurecimento das possibilidades edificadas por propostas que, se não podem ou não pretendem abrir mão da noção disciplinar, pelo menos reconhecem a importância de enfrentar esta discussão com pretensão de complexidade.

Como exemplo, resgato uma proposta desenvolvida no Curso de EF da Unochapecó, entre julho de 2009 e dezembro de 2010. Foram constituídos três módulos para arregimentar disciplinas com caráter de semelhança, de acordo com os referenciais orientadores, estabelecidos na proposta curricular do curso: Saúde, EF Escolar e Pedagogia do Esporte. Os conteúdos tratados nas aulas e as relações entre cada disciplina passavam, por princípio, a serem orientados por uma perspectiva estabelecida a partir da articulação entre as disciplinas que, no referido contexto, possuem escopo semelhante. No meu caso, coordenei o Módulo de Pedagogia do Esporte, composto por 11 disciplinas, ministradas por 7 docentes. A função do módulo era aglutinar e orientar um processo de convergência das disciplinas que abordavam o esporte, a partir de diferentes perspectivas (coletivos, individuais, aquáticos, tratados sob as noções de modalidades específicas, conteúdo do lazer e/ou do treinamento esportivo), estruturando um conjunto de procedimentos e premissas aproximadas,

no sentido de garantir maior articulação entre propostas para o ensino do esporte neste contexto.

O módulo tomou forma a partir de reuniões sistemáticas entre os docentes, que procuravam orientar sua intervenção por referências comuns. O processo, as temáticas e os textos orientadores eram determinados em reuniões, representando, neste caso, a edificação de referenciais orientadores para a abordagem reflexiva e crítica dos esportes na formação inicial, baseados na proposta curricular do curso. A proposta previa que cada disciplina se organizasse, levando em consideração os temas orientadores do módulo a serem abordados em cada uma das disciplinas. Os temas propostos foram: ‘Que conhecimento subsidia nossas aulas?’; ‘O que é importante aprender sobre esporte para ensinar esportes?’; ‘Quais metodologias de ensino do esporte serão ensinadas?’; ‘O que temos de ensinar sobre esporte na formação inicial em EF?’.

Mesmo se tratando de uma proposta introdutória, manifestava a intenção de um coletivo para avançar por sobre os muros das disciplinas, percebendo as diversas fissuras que entre elas surgem, no cotidiano. Se este esforço não superou o modelo disciplinar de formação inicial, pois as disciplinas específicas permaneceram, procurou estabelecer canais de comunicação entre elas, o que permitiu pensar na promoção de fissuras disciplinares, espaços de interlocução a serem preenchidos coletivamente.

Inicialmente, a proposta pretendeu o desvelamento do que acontecia no interior de cada uma das disciplinas, ou seja, o que os professores faziam em aula. No início de 2009, os docentes apresentaram o plano de ensino (objetivos, ementa, conteúdos, referenciais, bem como dilemas, problemas, acertos, erros que experimentavam em

seu cotidiano). Um relato de um dos colegas participantes ilustra bem a receptividade de segmentos do corpo docente frente a isso: “Esse exercício faz com a gente não se sintam tão sozinho...”.

O desenvolvimento deste processo não aconteceu, entretanto, sem problemas (inclusive de descontinuidade, ao final de 2010). Como exemplo, as dificuldades de tempo para a participação dos docentes nas reuniões era um dos principais problemas enfrentados. Os docentes demonstraram boa aceitação da proposta, porém evidenciaram dificuldade de participar das reuniões e determinada resistência em estudar os textos selecionados, o que tornou o processo mais lento e conflituoso que o esperado. Por outro lado, o esforço comunicativo abriu diversas possibilidades, entre elas, a necessidade de aproximar conhecimentos diferentes, bem como estabelecer um canal de comunicação que permitisse perspectivar as disciplinas, não mais como territórios bem delimitados, mas como espaços de movimento, perpassados entre si, em um jogo entre distintos conhecimentos, que ora se aproximam, ora se afastam. A Figura 1 permite melhor compreensão a respeito.

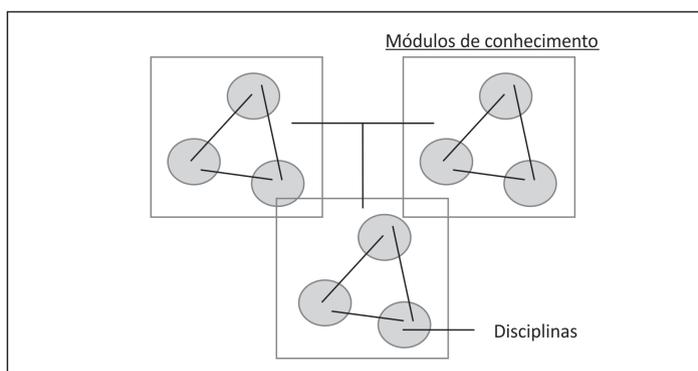


Figura 1 - Modelo de formação por Módulos de conhecimento.

Fonte: Rezer, 2010.

Ao tentar assumir esta perspectiva, a discussão curricular poderia ser temática importante na agenda docente, articulada a experimentos pedagógicos que permitiriam a edificação de estratégias que contribuíssem com o próprio trabalho docente, o tornando menos solitário e, ao mesmo tempo, mais denso, orientado por proposições coletivas. Isso permite dialogar sobre problemas que nos afligem, pois é necessário desenvolver a competência de sermos capazes de pensar processos complexos. Torna-se, pois, importante assumir, não apenas o viés do ensinar ‘como fazer’, mas também para perguntar coletivamente sobre o porquê fazer e refletir sobre as consequências de fazer ou deixar de fazer. Possibilita inclusive refletir sobre o que dota de crédito uma modalidade esportiva, tal como o futsal ou o basquete, a ponto de que ela seja alçada, quase ‘naturalmente’, sem maiores discussões, à condição de disciplina curricular em processos de formação inicial – salvo exceções.

Os argumentos desenvolvidos neste tópico requerem discussões coletivas mais avançadas. Assim, mais do que uma proposta de módulos, o que proponho, introdutoriamente, é o esforço de não parar de pensar sobre as limitações de um modelo disciplinar de formação inicial, mantendo a tensão permanente entre teoria e prática, no cotidiano do trabalho docente neste âmbito. A preocupação aqui expressa não se refere à velocidade da mudança, mas à constância da reflexão².

Isso possibilita, portanto, entender o currículo como a direção que escolhemos para o trabalho docente em um

² Lembro de uma inscrição em um painel localizado no interior da Escola da Ponte, em Rio das Aves (Porto, Portugal): “Mude, mas comece devagar, pois a direção é mais importante que a velocidade”.

processo de formação inicial, que requer mais que velocidade, amadurecimento, fundamentação teórica e abertura ao diálogo, como pressupostos fundamentais para a constituição de novas proposições curriculares, bem como para a solidificação de lastro para avaliar e/ou rever mudanças curriculares realizadas. Talvez aí, possamos avançar de um currículo centrado em um modelo disciplinar para novos voos, mais de acordo com a complexidade do mundo no qual vivemos.

Considerações finais...

Entendo o esporte como um fenômeno de estudo e intervenção da EF. Igualmente, o entendo como uma linguagem. As responsabilidades da EF na formação inicial se apresentam na direção de ensinar esta parcela da cultura corporal de movimento, de modo que as pessoas tenham acesso e possibilidade de usufruir desta mesma parcela de forma crítica e competente.

Nessa perspectiva, o ensino do esporte passa a ser encarado como um conhecimento a ser ensinado na formação inicial. As responsabilidades da formação inicial referem-se, nessa discussão, a 'apresentar' estas possibilidades aos alunos, capacitando-os para se movimentarem neste mundo, operando a partir das referências edificadas no campo da EF. Ou seja, se o papel dos estudantes refere-se a ensinar seus alunos, após egressos, o papel dos docentes na formação inicial passa a ter esta centralidade em seu cotidiano. Assim, mais do que ensinar modalidades, se faz necessário capacitar os alunos a operarem com conceitos

e possibilidades de intervenção no campo do esporte. É necessário, portanto, refletir acerca do que se faz no processo de ensinar a ensinar esporte na formação inicial em EF, perspectivando avanços nesta discussão.

Ampliar a capacidade de domínio conceitual; alargar o processo de discussão e reflexão acerca da prática pedagógica na formação inicial em EF; reconhecer a necessidade de compreender a formação inicial como um locus privilegiado para a discussão sobre novos paradigmas de intervenção para o ensino do esporte; discutir sobre modelos de formação disciplinar possibilitam ampliar o referencial necessário para a construção de uma cultura da EF para o ensino do esporte na Educação Superior. Tal esforço pode resultar em significativas consequências para outros âmbitos. Entendo que o avanço nesta discussão se dará na medida em que o próprio campo avançar em sua capacidade de resposta às questões colocadas.

Sendo, portanto, possível identificar desafios para o processo de formação inicial, é possível também inferir que, se eles não forem enfrentados durante a formação inicial, podem promover significativos desdobramentos (problemáticos) para o trabalho docente no cotidiano do egresso. Então, uma formação ampliada, erudita, complexa, pode se apresentar como uma ‘saída’ importante para enfrentar tais desafios.

Questionar e apresentar propostas para a prática pedagógica na formação inicial permitem refletir, com futuros professores, acerca de suas responsabilidades pedagógicas na docência. É possível inferir que superar a concepção hegemônica do esporte, ainda presente nos contextos de formação inicial, é condição *sine qua non* para esta superação em outros contextos. Não se trata de simples relação

causa/efeito, mas de pensar que um novo paradigma para a formação inicial pode promover significativos desdobramentos em outros âmbitos. Do contrário, como pensar na possibilidade de ‘transformar’ a intervenção pedagógica em diferentes contextos, se não pensarmos nestas transformações também no contexto da formação inicial? Esta empreitada não se dará sem grandes tensões, porém, são tensões das quais os protagonistas da Educação Superior não podem fugir. Finalizando, o compromisso, do qual não podemos nos abster, encaminha para a direção de proporcionar o surgimento de novos e mais ricos cenários intelectuais, que possam contribuir com o enfrentamento a complexos desafios para a intervenção no campo do esporte, compreendendo a EF como protagonista nessa discussão.

Referências

CAMILO CUNHA, A. **Pós-modernidade, socialização e profissão de professores (de Educação Física): para uma ‘nova’ reconceptualização.** Viseu: Vislis, 2007.

GONZALEZ, F. J. As disciplinas esportivas na formação superior: o que aprender e ensinar? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.21, n.1, p. 585-592, 1999.

_____. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 213-229, jan./abr. 2004.

_____. Potencialidades e limites de uma proposta alternativa de estudo do esporte na formação superior em Educação Física: olhares de professores e acadêmicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. p. 01-09.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

NASCIMENTO, J. V. Metodologias de ensino dos esportes: avanços teóricos e implicações práticas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 4, n. 2, p. 76-78, 2004.

NASCIMENTO, J. V. et al. Formação acadêmica e intervenção pedagógica nos esportes. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 358-366, 2009.

PALMER, R. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 2006.

REZER, R. **A prática pedagógica em escolinhas de futebol/futsal**: possíveis perspectivas de superação. 2003. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

_____. O fenômeno esportivo: ponderações acerca das contradições do paradigma da ‘iniciação’... In: _____. (Org.) **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico reflexivos... Chapecó: Argos, 2006. p. 145-177.

_____. Pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis” na Educação Física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 71-87, set. 2009.

_____. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física**: reflexões epistemológicas... 2010. 390f. Tese. (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010a.

_____. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação

Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 271-292, abr. 2010b.

TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo? **Caderno Documentos**, São Paulo, n. 2, p.1-27, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, M. A. **Ensaiando o “novo” em Educação Física escolar**: a perspectiva de seus atores. 2008. Dissertação. 98f. (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.



O processo de identização docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola



Prof. Dr. Vicente Molina Neto¹

Prof^a. Dr^a. Rosane Kreuzbrug Molina²

Prof^a. Ms. Lisandra Oliveira e Silva³

519

Sobre a oportunidade do tema

Nesse texto, argumentamos sobre o caráter dinâmico, plural, contingente e processual da construção da identidade docente do professorado que trabalha com o componente curricular Educação Física, nas escolas

¹ Professor de Graduação e Pós-Graduação na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Apoio: CNPq.

² Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Apoio: CNPq.

³ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/ESEF/UFRGS).

de Educação Básica. Finalizamos com um desafio simples e complexo para a formação de professores de Educação Física, que pretendem trabalhar no contexto da Escola.

Há no escopo do projeto desse evento, uma suposição subjacente. Os organizadores, ao programarem as discussões sobre a construção da identidade profissional em Educação Física, propõem: a) um *continuum* para sua análise (da formação ao trabalho pedagógico), o distribuindo em 11 eixos de discussão; b) deixam claro suas preocupações didáticas e pedagógicas com o desenvolvimento da reflexão e de bem ajustar o potencial de cada convidado às especificidades que o assunto enseja; c) supõem que os diferentes âmbitos de trabalho do professor de Educação Física conferem certa diferença, certa peculiaridade, certos traços à sua identidade docente.

520

Nessa perspectiva, supõe-se que o professorado de Educação Física, que trabalha no Sistema Único de Saúde, tem aspectos identitários distintos do coletivo docente, vinculado ao Sistema Esportivo Nacional, e dos profissionais dedicados ao esporte de alto rendimento, ambos com traços identitários diferentes dos peculiares aos professores que trabalham na escola. Dessa forma, entende-se que os aspectos identitários estão configurados pelas especificidades dos objetos de trabalho (educação, saúde, esporte). De fato é isso mesmo? Há uma dialética entre a mão e a luva, ou, em outras palavras, há elementos convergentes identificáveis que os colocam em um mesmo lugar, sob a guarda de uma só bandeira? Esta hipótese, diferente da primeira alternativa remeteria esse debate aos aspectos mais gerais do trabalho e do ser docente.

Do mesmo modo, o nome, o eixo central do evento que nos aproxima, de certa forma, já nos dá a primeira pista

para demarcar o conteúdo de nossas reflexões. Contém a premissa que a identidade docente, de fato, é uma construção pessoal e social a qual tem relação com os processos de formação inicial e continuada dos coletivos docentes e com a experiência que os trabalhadores das diferentes especificidades disciplinares vivenciam nos contextos educativos. Especificamente, quer nos dizer que tanto a formação, quanto a experiência laboral são decisivas na construção da identidade dos trabalhadores da Educação Física. Ideia com a qual concordamos.

É possível identificar, no título, que resume o debate proposto, a segunda pista. Em outras palavras, examinar os possíveis desafios enfrentados pelo professorado de Educação Física, no exercício de seu trabalho docente no contexto da Escola. Significa dizer que os contextos laborais têm significativa interveniência na construção das identidades docentes dos professores que neles trabalham e revigora a tensão entre o trabalho pedagógico e a formação docente, idealizada nos currículos de licenciatura.

Preliminarmente, já inventariamos 03 elementos importantes na construção da identidade docente do professorado de Educação Física: a) contexto de trabalho; b) formação; c) experiência.

De acordo com os dados constantes na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2010, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há 2.005.734 professores trabalhando nas escolas de norte a sul do Brasil: 1.488.405 têm formação superior em diferentes especificidades disciplinares; 380.314 são homens; 1.625.420 são mulheres (INEP, 2012). Se a construção da identidade docente está associada, como se presume preliminarmente, com a formação

docente, com sua experiência laboral, com o contexto no qual o professor realiza seu trabalho, é possível pensar que, no âmbito escolar, se está diante de múltiplas identidades. Embora uma parcela desse coletivo trabalhe em ambientes urbanos e outra na zona rural; embora haja interferência de marcadores sociais como gênero (81% mulheres, 19% homens), procedência de classe, questões étnicas, modalidade de ensino, enfim de uma série de variáveis intervenientes, há que se pensar que todos os professores têm algo em comum, isto é, a relação sistemática com crianças, jovens e adolescentes e experimentam, junto a estes, durante algum tempo, a relação de ensino-aprendizagem em torno de conteúdos previamente selecionados. Aqui novamente a tensão dialética se estabelece. De um lado, a diferença entre os coletivos docentes advindas do ambiente em que a experiência docente tem lugar e, do outro, o idêntico da tarefa típica socialmente atribuída ao trabalho docente. Parece que, conforme nos aproximamos dos aspectos comuns do trabalho docente, somos idênticos e que, à medida que nos aproximamos das especificidades ambientais, do tempo e da experiência concreta, somos diferentes. Algo semelhante à classificação dos entes biológicos, elaborada por Carlos Lineu, no século XVII, para dar conta da expansão da história natural nesse século. Isto é: todos somos professores, alguns no Ensino Médio, outros no Ensino Fundamental e muitos na Educação Infantil. Somos professores de Educação Física, de Matemática, de Português, de Ciências, de Física, de Química, dentre outras disciplinas. Somos professores experientes, iniciantes e em fase de consolidação da carreira. Enfim, somos um e múltiplos.

Por que, então, é necessário estudar e compreender essa multiplicidade de processos constitutivos das identidades

docentes? Há mesmo elementos comuns entre eles? É possível que o docente constitua mais de uma identidade? Que elementos facilitam e obstaculizam a compreensão dos processos constitutivos de identidades docentes?

Identidade e cultura docente

Em 1996, há 16 anos, um de nós concluiu uma tese de doutorado que examinou a cultura docente do professorado de Educação Física, das escolas públicas da cidade de Porto Alegre, RS. Trata-se de uma etnografia educativa, sustentada teoricamente no paradigma da Pedagogia Crítica e em uma definição interessante de cultura docente, que, de certa forma, corrobora o que vem se discutindo até o momento sobre as questões da identidade docente. Durante o trabalho de campo, nos veio, muitas vezes, a dúvida se nosso objeto de investigação era a cultura ou a identidade docente. Objetivávamos compreender os significados que esse coletivo docente dava à sua aventura no ambiente escolar ou às representações que cada sujeito entrevistado tinha sobre seu trabalho docente na escola? Encontramos apoio às nossas discussões e esclarecemos essa ambiguidade a partir de Ball (1989) e Hargreaves (1994). Com base na perspectiva desses autores, não existe uma única cultura docente. Em uma escola, notadamente naquelas que abrangem toda extensão da Educação Básica, configuram-se diferentes culturas docentes. Na dimensão macro, há que considerar os marcadores sociais como, por exemplo, gênero, procedência de classe, etnia. Na dimensão micro, se fazem presentes as especificidades disciplinares, os níveis de ensino, o tempo e a qualidade das experiências

docentes. Ball (1989) sustenta que as formas pelas quais os docentes se manifestam na micropolítica da escola, tanto para defender seus interesses (ideológicos e pessoais), quanto na especificidade disciplinar do seu trabalho (o conteúdo, o lugar ocupado pelo componente curricular na dinâmica do currículo e sua relação com os demais) vão se constituir em uma identidade dotada de certa recursividade e recorrência entre o professor e sua disciplina. Isto significa dizer que o professor é a sua disciplina. Fato que – agregado a experiências, valores, conceitos, hábitos, conhecimentos – configura as culturas docentes que se materializam nas dinâmicas organizacionais da escola.

Hargreaves (1994), de outra forma, argumenta que as culturas docentes proporcionam um contexto para o desenvolvimento de específicas estratégias docentes e para a construção de valores, crenças, hábitos, modos de fazer (procedimentos) desenvolvidos pelas comunidades docentes para enfrentar demandas e pressões exteriores, no transcurso de sua experiência no ambiente escolar. As culturas docentes constituem um marco de aprendizagem ocupacional, na medida em que oferecem aos professores iniciantes e recém-chegados à escola as soluções que as comunidades docentes geraram histórica e coletivamente. As culturas docentes contribuem, portanto, para dotar de significado, apoio e identidade os coletivos docentes e seu trabalho.

Cultura docente e identidade docente são conceitos sinônimos? Em nossas formulações teóricas, podemos substituir um pela outro de modo indiscriminado? Embora ambos sejam construções sociais, guardam proximidade. O importante é pensar que o sujeito só constrói uma identidade docente, no contexto de uma cultura docente coletiva, exterior, que preexiste e com a qual ele estabele-

ce relações de mediação. Inobstante, nossas observações têm evidenciado que os elementos constitutivos de uma e de outra, na maioria das vezes, são comuns. Lembramos rapidamente que agora já são quatro, os elementos constitutivos das identidades docentes: a) contexto de trabalho; b) formação; c) experiência; d) cultura.

No caso do professorado de Educação Física que trabalha na educação básica, o contexto (suas relações interpessoais no local de trabalho, ensinar e aprender, o diálogo como a comunidade escolar, a tipologia da escola); o conhecimento que acumula (sua relação com os conteúdos específicos da disciplina, por exemplo, técnicas corporais preferidas e os conhecimentos gerais necessários à sua sustentação didático-pedagógica); sua experiência docente (trajetória como estudante e trabalhador da educação); sua formação docente (inicial, permanente e experiências autoformativas); seu exercício pedagógico (soluções sobre o quê e como ensinar); as crenças compartilhadas pelos distintos coletivos docentes (o sentido da educação, as relações escola-sociedade, o sentido da docência) são elementos constitutivos da identidade docente, ao mesmo tempo em que são substrato para a configuração de sua cultura docente.

Recentemente, Bauman (2003a, 2003b) revigora esse debate, relacionando a noção de identidade com a noção de comunidade. Para esse sociólogo, que classifica os tempos atuais de modernidade 'líquida', a história recente da humanidade é pendular e vem alternando a ênfase sobre duas qualidades indispensáveis para a vida social: segurança e liberdade. Para o mesmo autor, segurança e liberdade são qualidades de difícil conciliação, geram conflitos, são complementares e incompatíveis e de necessária reconciliação para a convivência humana. A liberdade

fomenta a construção da identidade e a segurança acelera a constituição da noção de comunidade. Pertencer a determinada comunidade significa, com frequência, abrir mão de perspectivas individuais para compartilhar objetivos, interesses, necessidades e crenças comuns. Exercitar a liberdade plena significa construir uma identidade sobre valores, crenças e conhecimentos idiossincráticos e autor-referentes, com o sacrifício da segurança oferecida pela perspectiva coletiva que o círculo cálido da comunidade de pertencimento oferece. Nesse sentido, Bauman (2003a, 2003b, 2005) mostra que a construção da identidade é um processo dinâmico, tem um caráter psíquico (a construção de si mesmo) e um caráter sociológico (a participação dos outros). Para o autor, autonomia e comunidade, liberdade e segurança se reconciliam, quando a liberdade se torna constitutiva da identidade do sujeito e do coletivo. No tempo atual, de realidades digitais virtuais, de amizades vinculadas a redes sociais como o *facebook*, em busca de segurança em um mundo adverso às pretensões de autonomia do sujeito, emerge, no contexto social, o que o autor chama de identidade flexível. Uma identidade capaz de se adaptar às aceleradas mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais presentes na sociedade contemporânea. Estaria o professorado de Educação Física da Educação Básica construindo uma identidade flexível?

O processo de identificação docente

Ao longo de nossa trajetória acadêmica, embora tenhamos muitas vezes circundado o tema da identidade docente, escrevemos, por duas vezes, de modo específico

sobre ele (MOLINA NETO; MOLINA, 2003; SILVA; MOLINA NETO, 2010). Na primeira, nosso texto integrou o projeto organizado e coordenado por Bracht e Crisório (2003) que procurava analisar, em profundidade, a identidade da Educação Física, seus desafios e perspectivas de futuro, colocando lado a lado, não de forma comparativa, aspectos que identificam como esse componente curricular e campo de saber é levado a termo no Brasil e na Argentina. Nessa oportunidade, tratamos, em nosso texto (MOLINA NETO; MOLINA, 2003), de relacionar a constituição da identidade docente com a formação de professores. Afirmamos que o traço identitário que distingue o professorado de Educação Física de outros segmentos profissionais e coletivos docentes, que trabalham nos espaços onde a Educação Física ganha concretude, é a docência. Utilizamos para tal uma noção de docência ampliada, sustentada na noção de aprendizagem de Vygotsky (1984).

Contudo, na mesma obra, Bracht e Crisório (2003) especialmente Bracht (2003), por meio de uma discussão epistemológica, sugere a dificuldade, a quase impossibilidade, de se definir a identidade docente essencial e transcendente da Educação Física, a partir do que ela é – uma prática pedagógica que aborda criticamente, no ambiente escolar, a cultura corporal do movimento- e de como ela se diferencia e converge às demais práticas pedagógicas. Segundo o mesmo autor:

Entendemos que, ao discutirmos a identidade da Educação Física, estamos nos referindo a um processo de construção histórica, por tanto contingente e sujeito às lutas por hegemonia. A pergunta pelo é, é nesse caso substituída pela pergunta pelo sendo da Educação Física: o que a Educação Física

vem sendo? Nosso trabalho não é o de descobrir a identidade da Educação Física, mas sim de pensar como ela está sendo construída na prática e visualizar possíveis cenários alternativos. Numa visão de identidade como essa, a crise [de identidade] não precisa ser algo necessariamente extrínseco ou algo a ser extirpado, algo contra o que devemos nos precaver [...] (BRACHT, 2003, p. 15).

O autor sublinha a ideia de identidade contingenciada ao processo de construção história a noções de incerteza presentes na sociedade contemporânea. Ele não compactua inteiramente com a ideia de que estudar a identidade da Educação Física seja irrelevante, na medida em que salienta: “[...] já que a impossibilidade de julgamento cabal, o não reconhecimento de uma instância fundadora, que pudesse nos dizer qual a verdadeira Educação Física, não leva a uma ausência de direção (ou de identidade)” (BRACHT, 2003, p. 37). O autor mantém a necessidade da diferenciação da Educação Física de outras práticas pedagógicas, como necessidade de fundamentar racionalmente a identidade da Educação Física. De todos os modos, esses argumentos não conspiram contra a ideia de Ball (1989), antes apresentada, que sugere a correspondência identitária entre o professor e seu campo de saber, como também nos incita a pensar em identidades plurais, se considerarmos as noções de homem plural e as predisposições para a ação discutidas por Lahire (2002) e Dubar (2005), para os quais a construção de identidades é, ao mesmo tempo, um processo individual e coletivo, isto é, social.

Em Silva e Molina Neto (2010), aprofundamos a reflexão sobre como o sujeito constitui-se docente. Dedicamo-nos a compreender conceitos como identidade docente,

identidade profissional, processo identitário, dentre outros, até nos aproximarmos do conceito de ‘identização’ docente. Esse entendimento teve sentido quando aceitamos a compreensão de ‘processo’ para dar conta da experiência de tornar-se docente e de que, a partir disso, o sujeito está continuamente ‘sendo mais’ ao invés de ‘ser algo’.

Assim, ao aceitarmos que através da reflexão, da autonomia, dos processos relacionais, das identificações e da ação, nos constituímos docentes, o conceito de identidade fica insuficiente para dar conta de todo esse processo, pois traz em si a ideia de um estado fixo, acabado, de ser ou de estar. O processo autorreflexivo de constituição de nós mesmos, construído a partir de determinada cultura, de uma história, de um contexto de relações e interagindo com aquilo que tem significado e sentido para o sujeito (processo de significação: a apropriação do sujeito em relação àquilo que o significa e que faz sentido para ele), está caracterizado pela dinamicidade, pelo inacabamento, pela incompletude e pela mudança.

Do mesmo modo, o processo identitário da docência se traduz/ se evidencia/ se manifesta na maneira de ser professor, sendo o que o coletivo docente faz, como faz, por que faz, o que pensa, o que fala e como fala, parte da construção desse processo. Em nossas análises, os conceitos identidade e processo identitário não evidenciaram debates para além da mudança de nomenclatura, pois suas demarcações conceituais permaneciam próximas.

Ao nos aproximarmos dos estudos de Melucci (2004), no primeiro momento a partir de Vianna (1999), fomos aprofundando nosso campo teórico para além dos conceitos citados anteriormente. Ao procurar superar uma visão determinista, substantivada e estática da identidade como

algo preexistente ou essencial, a definição desse conceito (identidade), ou a resposta à pergunta ‘quem sou eu?’, desloca-se do conteúdo para o processo. Assim, esse conjunto de representações acerca do eu que cada sujeito possui e constrói, não trata de algo fixo e acabado e sim de uma construção histórica articulada ao longo das diferentes etapas de sua vida e de acordo com os contextos nos quais a pessoa vive. Processo denominado pelo autor de ‘identização’. Vianna (1999) destaca que a proposta de Alberto Melucci de substituir o entendimento de identidade, pelo de identização, não pode ser confundida com identificação, uma vez que a referência à identização tem por objetivo:

530

Compreender o processo de construção da identidade individual, com o objetivo de exprimir o caráter: a) processual – processo contínuo de construção individual e coletiva por meio de passagens sucessivas, identificações que se renovam e se transformam; b) autorreflexivo e c) construído, da definição de nós mesmos (VIANNA, 1999, p. 52).

Nesse sentido, a autora refere-se ao uso sociológico do conceito de identização, que diz respeito “[...] ao exame da construção do sujeito coletivo e da identidade coletiva que sustenta sua ação” (p. 52). Para ela, o entendimento do processo de identização possui duas características fundamentais: a permanência (estática) e a mudança (dinâmica):

Se enfatizarmos exclusivamente o caráter dinâmico, corremos o risco de usar a identidade apenas como máscara, um jogo sem limite, sem nenhuma estabilidade, sem a continuidade necessária para a constituição de si. E a ênfase apenas na permanência pode

reafirmar o individualismo como tendência e ser fundamentação de uma identidade rígida e fechada em si. Há, nesse caso, um equilíbrio e uma tensão entre essas duas características da identidade [...] (p. 52).

Assim, o processo de identização enfatizado por Melucci (2004) se dá mediante a ideia de *tensão* entre a permanência e a mudança, além de elementos como a diversidade e a contradição. Nesse sentido, a construção do processo de identização é o conjunto de representações acerca do eu pela qual o sujeito demonstra que é ‘sempre’ igual a si mesmo e diferente dos outros.

Além disso, a permanência desempenha um papel estruturador, que dá coerência aos acontecimentos da vida do sujeito, estabelecendo conexão entre a experiência individual e a vida social. A mudança perpassa esse processo como contraponto, já que o sujeito está sucessivamente vivenciando situações novas e construindo as diferentes etapas da sua vida. Do mesmo modo, o processo de identização possui características intersubjetivas, relacionais e reflexivas.

Melucci (2004, p. 47) destaca que elementos como consistência, conservação dos limites, reconhecimento e reciprocidade fazem parte das características estáticas do processo de identização e que aspecto dinâmico corresponde a um “processo de individuação e de crescimento da autonomia”. Nesse sentido, concordamos com o conceito de identização sugerido pelo autor, para nomear a experiência docente na constituição e redefinição contínua de si, a partir do conjunto de relações produzidas nos processos interativos.

Outra característica do processo de identização é que esta construção se dá no cruzamento entre um polo coletivo e um polo individual. De acordo com Viana (1999, p. 53), a relação da identização com a análise da docência “[...] oscila entre um polo coletivo, com uma visão da identidade no espaço das relações e ações coletivas, e um polo individual ou biográfico, que a situa no tempo da biografia”. Nesse sentido, o professorado que trabalha em determinada realidade é compreendido, ao mesmo tempo, através de um coletivo docente e como história individual que, muitas vezes, contribui/interfere na inter-relação entre ele e esse coletivo. Por isso, é possível pensar que o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser uno e múltiplo.

Deste modo, o coletivo docente, por meio dos processos de significação e de identificação (apropriação do sujeito), das experiências e da reflexão, vai construindo sua identização. Como lembram Woods e Troman (2002), ‘certa dose de autonomia’ é fundamental para uma identidade bem estruturada.

Pelo que apresentamos até o momento, entendemos que não há como dissociar a construção da identização docente da própria formação docente nem da trajetória e história de vida do sujeito, uma vez que, nessa história, o docente se identifica com determinadas situações, dando sentido a tal experiência e tornando-a significativa para si. A vida em sociedade ou em comunidades é o lugar no qual as pessoas, na medida em que se diferenciam uma das outras, vão se identificando e formando determinados grupos sociais. Assim, retornando a Bauman (2003 b), pertencer a uma comunidade ou estar em comunidade proporciona sensação de segurança e confiança. Segundo o autor, o que possibilita a criação de uma comunidade,

além de biografias compartilhadas ao longo de uma história, é o ‘entendimento compartilhado por todos’, o que é diferente de ‘consenso’. Nas palavras do autor, esse entendimento compartilhado significa: “[...] acordo alcançado por pessoas com opiniões essencialmente diferentes, um produto de negociações e compromissos difíceis, de muita disputa e contrariedade, e murros ocasionais”, (p. 15). Bauman (2005) observa que as comunidades constroem identidades e que a existência humana necessita de alguns elementos como: a liberdade de escolha, a segurança oferecida pelo pertencimento, a autoidentificação constante.

Nesse sentido, Melucci (2004, p. 15), ao tratar do processo de identização, conecta esse conceito ao entendimento do sujeito múltiplo e observa que: “[...] o eu não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica”. Para aproximar-se desse ‘eu múltiplo’, o autor destaca que é necessário modificar o ponto de vista, assumindo a perspectiva que considera as relações e aprende com a experiência. A partir disso, *a identidade de um eu múltiplo torna-se identização* por meio da experiência do sujeito e dos processos de construção e de autorreflexão. Integram esse processo alguns elementos, como: (1) a diferenciação do outro e, portanto, a afirmação da diferença; (2) a capacidade que as pessoas desenvolvem de reconhecerem-se como sujeitos e de serem reconhecidos pelos outros; (3) a identificação com determinadas formas de estar no mundo e não com outras; (4) a autoidentificação, que produz e mantém a unidade pessoal; (5) os sistemas de relações e de representações; (6) os aspectos individuais e relacionais, referindo-se os primeiros ao “[...] processo de aprendizagem que leva à autonomia do sujeito [...] a definição de si mesmo” (MELUCCI, 2004,

p. 46). A capacidade de reconhecer-se, da qual nos fala o autor, diz respeito à ação: nos reconhecermos na capacidade de ação que nos identifica como indivíduos e em relação com os outros.

Assim, a identificação se constrói a partir e com ‘o outro’: na afirmação da diferença e no reconhecimento desse outro. Este processo, na maioria das vezes, está ‘em jogo’ com determinadas ‘condições de possibilidade’. A partir disso, podemos pensar na construção de ‘identificações possíveis’, ou até mesmo de identidades híbridas, uma vez que esse entendimento está permeado pelo não essencial, pela incerteza. A única certeza possível é a de que a identificação é cambiante.

Ainda sobre identidades múltiplas, ou as diversas vivências do eu que o sujeito experiencia no decorrer de sua vida, Sanches e Cochito (2002) observam a ‘perspectiva plural da identidade’ como um ‘eu dialógico’. Assim, duas formas de representações tornam-se fundamentais para a construção da identidade: as representações que os docentes fazem de si próprios (identidade para si) e as representações, que as autoras denominam de relacional, as quais dizem respeito ao impacto que os outros têm na sua construção identitária (identidade para os outros).

O entendimento do “outro” é indispensável na constituição da identificação docente. De acordo com Charlot (2000, p. 49) “Evidentemente, “o outro” em questão não é necessariamente um outro fisicamente presente. É o outro como forma de alteridade, como ordem simbólica, como ordem social” [grifo do autor], inclusive, como discurso. Desse modo, o sujeito, ao se relacionar com o outro (com o mundo), igualmente se relaciona com o que este (outro) representa e significa para si (sujeito). Freema

(2002, p. 23) enfatiza que: “[...] o eu é continuamente revisto ao longo de nossa vida e, adicionalmente nos diálogos que mantemos diretamente com os outros, as vozes dos outros são também indiretamente ouvidas e entram em ação como parceiros iguais nos diálogos do eu”.

A partir desse entendimento, no caso do professorado de Educação Física, ressaltamos dois significativos grupos que constituem esse ‘outro’ em que a identificação docente se trama: *o grupo de pares e o grupo de estudantes*. Observamos, em nossas pesquisas, que o grupo de pares e colegas docentes que compartilham o cotidiano da escola é fundamental para o docente exercer os limites e as possibilidades da construção do processo de identificação, uma vez que o trabalho pedagógico está repleto de entendimentos, de teorias, de negociações e, seguramente, relacionado a um grupo de crianças e adolescentes (estudantes em formação), vinculado a um projeto de escola e a um coletivo docente. Lioret (1998, p. 21) ressalta que as relações cotidianas que estabelecemos com as pessoas e com o mundo se produzem dentro de *grupos socializadores*, os quais podem vir a ser *grupos de pertença*: “Podemos sentir-nos pouco ou muito identificados com eles, mas costumam proporcionar o espaço e tempos concretos onde se cruzam e se conformam imagens e expectativas mútuas”. Colaborando com essa discussão sobre o ‘outro’, Placer (1998, p. 180) enfatiza que: “Os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós». Essas afirmações mostram a relação quase inseparável que o sujeito estabelece com o outro, para constituição de si mesmo e, por conseguinte, do outro. É conexo pensar que essa rede

de relações só é possível porque o sujeito é um ser social, que mantém relações, que pensa, que se comunica e que se constrói cotidianamente.

Do mesmo modo, o grupo de estudantes, foco central da escola e da ação docente, se constitui como o grupo com o qual o docente estabelece relações diretas, no cotidiano da escola. Assim, essa relação, como vimos em Ball (1989), está intimamente vinculada aos conhecimentos que constituem a sua área de trabalho na escola. O que acontece no interior da escola está, portanto, associado a um elemento que consideramos de significativa importância: ‘o tempo compartilhado’. Não podemos desconsiderar, quando pesquisamos a escola, o tempo real vivido por docentes e estudantes nesse contexto, seja trabalhando, seja realizando atividades ou tarefas diversas. Quantos tempos de vida, efetivamente, os docentes dispõem em sua relação com a escola semanalmente? Incluindo aí, além do tempo de trabalho de fato, o deslocamento para a escola, as tarefas que realizam no momento de troca de turno, o planejamento, os afazeres em casa, as correções das tarefas de estudantes, o tempo dedicado ao estudo e à formação, dentre outras atividades. Como seria a compreensão desse tempo dos docentes que trabalham de quarenta a sessenta horas semanais? Como se inter-relacionam, no cotidiano da escola, as experiências situadas fora dos tempos e espaços do trabalho? Como os docentes vivem o mundo da vida: o tempo de lazer, o tempo de descanso, o tempo das relações interpessoais? Melucci (1997) destaca que ‘tempo’ é uma categoria fundamental, através da qual nós construímos nossa experiência, logo nossa identificação docente.

Explicitamos, ao finalizar essa seção, nosso entendimento de que a identificação docente é um processo construído durante toda uma vida e respaldado em uma reflexão permanente sobre as aprendizagens procedentes do trabalho

pedagógico. O professorado está em processo contínuo de formação. Esse entendimento desencadeia constante reflexão sobre seu trabalho e suas experiências cotidianas; ressignifica seus saberes, e conseqüentemente, seu processo de identização docente. De acordo com os pensamentos de Freire (1979):

A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. Por outro lado, a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo” [...] (p. 27) [grifo do autor].

Neste sentido, na educação transformadora, é importante e necessário um espaço para construção de aprendizagens, entre docentes e estudantes, através do diálogo. Para o autor, o ser humano é complexo em seu existir e no educar-se. A ‘busca de si mesmo’, de que nos fala Freire (1979), pode ser entendida, como a construção da identidade humana. Por meio dessa construção, o ser humano, consciente de seu inacabamento, amplia sua compreensão e sua reflexão, através das relações com os outros.

O desafio da formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola

Os estudos que envolvem o descritor identização docente têm proliferado, tanto no âmbito das Ciências

Humanas – Educação – quanto no âmbito das Ciências da Saúde – Educação Física – . Não deixa de ser curioso e até paradoxal o fato desses estudos se multiplicarem em uma época em que essas áreas de conhecimento têm privilegiado a construção de índices, estudos e avaliações de larga escala, almejando, com isso, estabelecer uma mirada sobre a ‘extensão do campo’ e a descrição do objeto de análise. Entre outras iniciativas, podemos citar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que se constitui hoje no principal indicador para avaliar a qualidade da Educação Básica no país.

Os estudos sobre a identificação docente, entre eles o de Rodrigues e Figueiredo (2011), são construídos sobre decisões metodológicas que vão além da superficialidade territorial dos índices. As autoras procuram, nesse trabalho, o mais profundo do ser nas perguntas que formulam sobre os “objetos” de conhecimento, como também o faz Lopes (2012) ao compreender como um professor de Educação Física, de características urbanas e cosmopolitas, se constrói docente em uma escola do campo e participa da construção do Projeto Político Pedagógico da escola que privilegia a cultura local.

Obviamente são perspectivas políticas e epistemológicas distintas, que disputam pretensões de verdade e validade nos campos de conhecimento específicos. De certa forma, ambas procuram produzir informações para qualificar a Educação Básica, a Educação Física e fenômenos educacionais correlatos. Contudo, o que frequentemente não está explícito é a finalidade de quem financia a investigação, quando decide apoiar este ou aquele projeto, porque os projetos de pesquisa sobre a formação de professores de Educação Física, culturas e identidades docentes

podem bem servir para ampliar os níveis de autonomia ou os níveis de controle sobre o trabalho desse coletivo docente.

Dessa forma, o desafio da formação em Educação Física para o contexto da escola se estabelece na necessidade de compreender bem o que é uma escola e como ela articula seu fazer com as demais instituições sociais. Além disso, os formadores de professores carecem de melhor compreensão de que a instituição escolar também é um espaço de formação docente e, por consequência, de construção de identidades. Para isso, os currículos de formação podem incorporar, no conhecimento que constroem e socializam com os estudantes, os saberes da experiência docente e a instrumentalização necessária para que o coletivo docente possa construir conhecimento próprio sobre os objetos constitutivos de seu trabalho, além de entender que, a escola se constitui em um campo, sobre o qual convivem contraditórias visões de mundo, de educação e de trabalho docente. Pesquisar sobre seu trabalho é, portanto, um atributo a ser progressivamente incorporado ao rol de atribuições do professorado da Educação Básica, ao pretender ampliar a compreensão sobre as relações entre formação, escola e identidades docentes.

Referências

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela:** Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** México: Fondo de Cultura Económica, 2003a.

_____, Z. **Comunidade:** a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003b.

_____, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRACHT, V. Identidade e crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina:** Identidade, desafios e perspectivas. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados/PROSUL, 2003. p. 13-29.

BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina:** Identidade, desafios e perspectivas. 1.ed. Campinas, SP: Autores Associados/PROSUL, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

540

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREEMA, E. L. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação:** Identidade e desenvolvimento profissional dos professores. Lisboa, v. XI, n. 2, p. 21-33, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, Changing times.** Teachers' work and cultures in the postmodern age. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education, 1994.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

LAHIRE, B. **O O homem plural:** os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIORET, C. As outras idades ou as idades do outro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez de (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998. p. 13-23.

LOPES, R. A. **Semear-se (em) um campo de dilemas**: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural do Ivoti/RS. 2012. 312 f Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 05-14, maio/dez., 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2012.

MOLINA NETO, V.; MOLINA R. K. Identidade e Perspectivas da Educação Física na América do Sul: Formação Profissional em Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: Identidade, desafios e perspectivas. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados/PROSUL, 2003. p. 259-278.

PLACER, F. G. Identidade, diferenças e indeferências: o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998. . p. 135-151.

RODRIGUES, R., FIGUEIREDO, Z. Construção Identitária da Professora de Educação Física em uma Instituição de Educação Infantil. **Movimento (ESEF/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, out. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/20377/14882>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

SANCHES, M. F. C.; COCHITO, I. Ser professor: projecto, trajetórias e modos de apropriação identitária. **Revista de Educação**:

Identidade e desenvolvimento profissional dos professores. Lisboa, v. XI, n. 2, p. 89-109, 2002.

SILVA, L. O.; MOLINA NETO, V. O processo de identificação docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Educação & Realidade, EJA e educação profissional**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 209-231, jan./abr. 2010.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOODS, P.; TROMAN, G. Sociedade, stress e identidade do professor. **Revista de Educação: Identidade e desenvolvimento profissional dos professores**. Lisboa, v. XI, n. 2, p. 75-87, 2002.

Educação Física no contexto da saúde



Prof^a. Dr^a. Tânia Rosane Bertoldo Benedetti¹

Prof^a. Ms. Sueyla Ferreira da Silva dos Santos²

Afinal, o que é a Educação Física?

543

Quando pensamos nesta palavra, comumente, nos remetemos ao que vivenciamos na escola. Este pensamento não se deve ao acaso, afinal, comumente, nesse ambiente escolar acontecem as primeiras aproximações do indivíduo com os conteúdos da Educação Física, sendo ele ainda o principal cenário de atuação da nossa profissão.

¹ Professora de graduação e pós-graduação do Centro de Desportos, UFSC.

² Mestre em Educação Física UFSC. Membro do Conselho Fiscal da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFES). Representante da ABNEFS na Câmara Técnica de Saúde Mental da Comissão Nacional de Residências Multiprofissionais em Saúde.

A Educação Física escolar iniciou, no Brasil, no século XIX, por iniciativa de Rui Barbosa, com a inclusão da ginástica nos programas escolares. O processo de profissionalização, com a criação dos cursos superiores, ocorreu a partir de 1930, pautado nos preceitos da concepção militarista (COLLET et al., 2009; MORAES, 2009).

O desenvolvimento de capacidades físicas e a procura por resultados caracterizou a Educação Física tradicional. Desta, podem ser extraídos relatos quanto à variedade de conteúdos, com os diferentes tipos de esportes, modalidades de atletismo e ginástica. Sob outro ângulo, visualizam-se exemplos de sucesso ou frustrações advindas da competitividade estabelecida entre os jovens e da valorização do rendimento.

Devido a este contraste, a Educação Física buscou o desenvolvimento de novas metodologias de ensino com a valorização da autonomia e da cultura corporal. Neste novo caminho, na busca pelo significado da profissão, a Educação Física se distanciou de pilares importantes para a construção da identidade profissional. Embebidos nos conteúdos que oscilam entre os extremos das ciências humanas e das ciências biológicas, a tão almejada identidade profissional foi se perdendo.

Nesse misto de construção e desconstrução, a Educação Física escolar perde espaço. Muitos profissionais, formados em meio a este tornado de ideologias, simplesmente exercem o tradicionalismo ao estender uma rede e fornecer uma bola, e estimulam a autonomia ao permitir que os alunos optem em participar ou não da atividade. Não cabem dúvidas de que perdemos nosso espaço e nossa identificação profissional.

Conceituar a Educação Física hoje se tornou muito mais difícil que há 50 anos. Apesar de os elementos de interpretação serem os mesmos, ou seja, o corpo e o movimento, a forma como são compreendidos os diferencia em cada um dos paradigmas que fundamentam a Educação Física. Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (BRASIL, 1997) apresentam a proposta conceitual da cultura corporal, na tentativa de superar a compreensão do corpo como um sistema fisiológico, passando a relacioná-lo ao contexto sociocultural. Assim as manifestações do corpo, a partir do movimento, são produções culturais e sociais, das quais o profissional de Educação Física se apropria e as transforma pedagogicamente de acordo com seus ideais e convicções.

Como se estabelece a relação entre Educação Física e a saúde?

A baixa motivação e aderência que vem se observando nas aulas de Educação Física escolar repercutiram no crescimento de escolinhas de diferentes esportes (futebol, voleibol, basquete, handebol), de danças, de lutas, algumas vezes sem profissionais com formação adequada em Educação Física. Criamos também espaços para atuar como recreadores em festas, hotéis e clubes, para divertimento de crianças a idosos; espaços nas empresas, através da ginástica laboral para trabalhadores da indústria; participação em clínicas e centros de reabilitação funcional e/ou cardíaca, ou seja, abrimos e conquistamos novos espaços.

Legalmente, o profissional de Educação Física passou a ser reconhecido na área da saúde, em 1997, pela Resolução nº 218/97 (BRASIL, 1997). Essa inserção culminou uma longa luta para fazer parte dessa área profissional. Atualmente dispomos de espaços de atuação onde já não é possível dispensar o profissional de Educação Física.

Diversos nichos de mercado foram surgindo fora do contexto escolar. Este crescimento não se restringe ao setor privado, a iniciativa pública também tem considerado a inclusão da Educação Física para garantir melhores condições de saúde à população. Entretanto, surgem questionamentos: neste universo, qual é o papel da Educação Física na área da saúde? E o mais importante: como tem ocorrido esta aproximação?

A área da saúde permite integrar-se aos diferentes bens e serviços, seja em educação, lazer, esporte ou assistência social. Como exemplo, pode-se destacar o Programa Saúde na Escola, uma ação interministerial instituída pelo Decreto nº 6.286/07 (BRASIL, 2007), que integrou as duas políticas essenciais para exercício da cidadania, a educação e a saúde, buscando sistematizar ações contínuas de avaliação e educação em saúde para os alunos da rede pública de ensino.

Os serviços destacam-se como as principais possibilidades de intervenção do profissional de Educação Física na saúde.

Quadro 1 - Serviços públicos e privados de saúde que tem intervenção do Profissional de Educação Física.

Setor Público	Setor Privado
Hospitais	Planos de Saúde
Centros de Referência (Saúde Mental, Reabilitação e Assistência Social).	Academias
Policlínicas	Clubes
Unidade Básica de Saúde	Clínicas de Estética
Academia da Saúde	Clínicas de Reabilitação
Penitenciárias	Atendimento Personalizado
	Empresas

Dentre os conteúdos que podem ser oferecidos acerca de cada serviço de saúde, atentaremos especificamente àqueles do setor público. Especificamente os mais recentes, nos quais o governo federal vem oportunizando que a Educação Física se integre às equipes de saúde e avance, buscando mais um espaço para atuação, o qual exige específica formação profissional para atender as novas demandas curriculares.

Qual a aproximação da formação em Educação Física com a saúde?

A expansão dos campos de intervenção profissional motivou o fomento de mudanças curriculares para atender as necessidades de formação profissional. A regulamentação das diretrizes curriculares, propondo distinta formação nos cursos de licenciatura e de bacharelado (BRASIL, 2004), reflete a demanda da profissão, mas ao que parece, não alcançou consenso entre profissionais e estudiosos que começaram a discutir e a repensar tal situação.

A história revela que começamos a intervir na área da saúde, antes que este conhecimento tivesse se solidificado. Assim, cada curso de formação inicial em Educação Física, de acordo com sua realidade, tem buscado construir uma estrutura curricular que atenda as diretrizes das políticas públicas no Brasil, entre elas as de saúde.

O Sistema Único de Saúde (SUS) é um dos maiores sistemas públicos do mundo, sendo responsável em garantir assistência integral e universal a toda população. O artigo 196 da Constituição Federal afirma que a saúde é direito de todos e dever do Estado. Desde sua publicação,

as ações e os serviços devem promover, proteger e recuperar a saúde da população, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1988). O SUS nasceu do povo e para o povo, organizando a saúde pública de modo a responder às reais necessidades de saúde da população.

Alguns estudantes ou profissionais, visando suprir a carência de conhecimentos relacionados à saúde, principalmente à saúde pública, existente na graduação, buscam atualizar-se por meio de cursos de pós-graduação. Suas indagações motivadoras são: O que eu preciso saber para atuar no serviço de saúde pública? Como posso intervir para melhor atender as necessidades de saúde da população que procura o SUS?

Esses questionamentos também são cabíveis para as instituições mantenedoras ou contratantes, que ainda desconhecem as competências necessárias para a intervenção do profissional de Educação Física na saúde. As provas dos concursos para contratação de profissionais de Educação Física, a fim de atuarem no SUS, em diferentes cargos como o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) ou Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), se afastam do real contexto. São observadas questões referentes à marcha atlética, futsal e voleibol (concurso público para profissionais do NASF de Carangola, Minas Gerais, 2011, Florianópolis, 2008). Será que estas questões são capazes de discriminar se o profissional de Educação Física dispõe de habilidades e competências necessárias para atuar na área da saúde?

Alguns caminhos são apontados para o desenvolvimento de competências para atuação em equipes multiprofissionais de saúde, oferecendo ênfase às atividades de diagnóstico situacional das condições de vida e saúde de um território, o planejamento de intervenções para

enfrentamento dos determinantes do processo saúde-doença. Os conhecimentos complementares sobre políticas públicas de saúde, o perfil epidemiológico da população e a rede de atenção à saúde também são fundamentais na aquisição de habilidades técnicas, referentes ao acolhimento ao usuário do sistema de saúde, comunicação horizontal entre a equipe e a construção de parcerias interseoriais (NASCIMENTO; MELO, 2010).

O estudo de Coutinho (2011), por meio da técnica Delphi, apresenta as principais competências para a atuação do profissional de Educação Física na Atenção Básica (AB), sendo destacadas três dimensões: conhecimentos, habilidades, atitudes. Constatou-se que a integralidade das ações na AB, a articulação intersetorial, a humanização do cuidado em saúde e o trabalho em equipe são competências que devem ser integradas às práticas tradicionais da Educação Física, visando criar possibilidades de atuação adequadas para atender a complexidade e a singularidade das questões relacionadas à saúde coletiva.

As intervenções práticas de promoção da saúde na Educação Física devem considerar principalmente o empoderamento/autonomia dos sujeitos sobre os cuidados em saúde. O desfecho principal da inserção desta profissão no SUS relaciona-se à garantia do acesso à atividade física e à construção de ambientes e hábitos de vida saudáveis. A Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2006), oferece um direcionamento quanto à intervenção profissional, incentivando o aconselhamento à população sobre a importância da atividade física, bem como a educação permanente dos profissionais de saúde.

As reflexões teóricas indicam as ferramentas necessárias para uma intervenção pertinente visando à melhoria

tanto da saúde da população como da rede de assistência. Não possibilita, porém, a discriminação das principais barreiras enfrentadas, principalmente na Atenção Básica, a principal porta de entrada no SUS, não somente do usuário, mas também da Educação Física

A Educação Física começa a criar estratégias de orientação de atividade física na Estratégia de Saúde da Família. Estudos de intervenção sugerem um modelo em módulos temáticos e cartilhas educativas, cujos conteúdos estão definidos em educar, conscientizar e praticar, tendo sido esta experiência analisada em Unidades Básicas de Florianópolis (GOMES; DUARTE, 2009) e Guanambi (GOMES, 2012).

Outro modelo que está sendo testado é o projeto *VAMOS – Vida Ativa Melhorando a Saúde*, baseado no programa norte americano *Active Living Every Day* (BLAIR et al., 2010). Esta proposta é desenvolvida por meio de reuniões semanais durante 3 meses (12 sessões), objetivando conscientizar as pessoas para a mudança de comportamento em relação à prática de atividades físicas (BENEDETTI, 2012).

Estudos aplicados demonstram que a principal barreira para a atuação do profissional de Educação Física tem sido a formação, que não oferece suporte para ampliação das práticas de saúde (SOUZA; LOCH, 2011), porém outros fatores relacionados ao processo de trabalho são referidos. A instabilidade e a rotatividade profissionais, devido aos precários vínculos de trabalho constituem consideráveis barreiras que comprometem o desempenho do profissional que atua, por exemplo, no NASF (SANTOS, 2012).

Tal realidade evidencia a clara necessidade de reorientação dos caminhos da Educação Física na saúde, seja na qualificação da formação inicial, seja na tensão para garantia de melhores condições de trabalho. O debate e

a mobilização para superação destes problemas, indiscutivelmente, precisam ser coletivos, a fim de promoverem mudanças favoráveis. A Educação Física como categoria deverá caminhar para o enfrentamento de um desafio comum, que envolve suas diferentes faces na construção da identidade profissional.

Experiência na conquista do espaço da Educação Física na saúde pública em Florianópolis

A partir desse momento, a discussão será norteadada pela realidade vivenciada em Florianópolis, com a parceria entre o curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Prefeitura Municipal de Saúde de Florianópolis.

A partir de 2006, o curso de Educação Física da UFSC iniciou um trabalho em conjunto com a Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Florianópolis pela Rede Docente Assistencial (RDA) já desenvolvida de longa data, por outros cursos da saúde como medicina, enfermagem e odontologia.

Primeiro, a participação da Educação Física ocorreu por meio de atividades de ginástica para idosos, ministradas por bolsistas da UFSC e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), com frequência de três vezes por semana e duração de 60 minutos cada vez. O público alvo foram os idosos assistidos pelas Unidades de Saúde da Família (USF). O programa, chamado *Floripa Ativa – fase B* foi inserido em 12 USF, atendendo em torno de 300 idosos. Os materiais e bolsistas eram, inicialmente, financiados pela própria universidade, aos poucos a SMS passou

a custear as despesas, tanto no pagamento de bolsistas como na compra de materiais.

Com o crescimento do *Floripa Ativa*, surgiu a demanda e a negociação para contratação de profissionais de Educação Física na área da saúde, cargo ainda inexistente no quadro profissional de saúde no município. Esta conquista partiu da movimentação política dos cursos de Educação Física das Universidades, do Conselho Regional de Educação Física (CREF) e dos grupos de idosos para aprovação do cargo de profissional de Educação Física no quadro de servidores efetivos na SMS, tendo sido ele criado pela Câmara de Vereadores.

O concurso público foi conquistado de fato em 2008, pela aprovação do Projeto de Lei nº 3.513/08, incluindo as atividades de Educação Física na Estratégia Saúde da Família. A prova foi elaborada por uma fundação privada, constando de algumas questões sem relação direta com os conhecimentos necessários ao cargo investido, conforme mencionado anteriormente. Entre os primeiros classificados, seis foram chamados, em agosto de 2009, para assumir o cargo, inicialmente nos grupos de idosos do programa *Floripa Ativa* e, posteriormente, para outros grupos de atividades físicas promovidas pelo município.

Em seguida, foi implantado em Florianópolis o NASE, com a atuação das seis profissionais de Educação Física, que haviam integrado as atividades do *Floripa Ativa*, nos diferentes espaços de intervenção no NASE. Para participarem do NASE, as profissionais ampliaram sua carga horária de 30 para 40 horas semanais. As atividades a serem realizadas também foram expandidas, desde o processo de territorialização até o acompanhamento de casos específicos junto à USF, proporcionando novas linhas de ação, conforme a necessidades de saúde da comunidade.

Em paralelo a este processo, a UFSC, em 2008, participou do novo edital do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde II). Neste edital, os recursos concedidos foram em 80% para a Secretaria Municipal de Saúde e em 20% para os diferentes cursos de graduação da universidade. O Pró-Saúde para a Educação Física da UFSC tinha como objetivo desenvolver ações integradas de implementação do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação, com vistas a contribuir na qualificação das práticas de ensino, na prevenção da doença, na promoção da saúde e no controle social, bem como na geração de conhecimentos, visando ao fortalecimento do SUS. A meta principal era, portanto, inserir os acadêmicos nos centros de saúde, em diferentes eixos - orientação teórica, cenários de prática, orientação pedagógica.

No edital do ano de 2009, foi lançado o Programa de Educação Para o Trabalho em Saúde (PET-Saúde), que visa integrar o ensino e o serviço, promovendo vivências interdisciplinares entre os acadêmicos dos cursos da saúde. Os oito cursos relacionados à saúde da UFSC (Enfermagem, Odontologia, Medicina, Serviço Social, Psicologia, Farmácia, Nutrição e Educação Física) foram envolvidos nas linhas de ação propostas pelo Ministério da Saúde (MS), sendo aprovados 15 grupos PET-Saúde. A Educação Física recebeu metade das bolsas referentes a um grupo de PET-Saúde, compartilhado com o Serviço Social.

Tanto no Pró-Saúde, como no PET-Saúde, os profissionais de Educação Física da SMS assumiram, como preceptoras, papel crucial na atuação, informando, encaminhando e orientando bolsistas e voluntários, nos diferentes espaços de atuação profissional no NASF.

Em 2012, novo edital do Pró-Saúde foi lançado, abrangendo, além de recursos financeiros para subsidiar a prática no serviço, a integração das diferentes modalidades: PET-Saúde da Família, Vigilância, Saúde Mental. O edital foi cuidadosamente preparado para que todos os cursos da área da saúde da UFSC (agora nove – incluída a fonoaudiologia) e os serviços de saúde construam um espaço de atuação interdisciplinar, pois as novas linhas de ação do governo têm protagonizado este tipo de ação. Em todos eles há possibilidades para atuação do profissional de Educação Física, mas será que estamos preparados para assumir estes espaços? O que ainda precisamos mudar?

O profissional de Educação Física ainda se encontra aquém desta nova estrutura, pois, nessa atuação conjunta entre ensino e serviço, em geral, o serviço ultrapassou, tanto em nível experiências como em conhecimentos didáticos, o ensino. NA UFSC, por exemplo, as aulas e estágios na Educação Física ainda acontecem predominantemente no *campus* da universidade, tendo por base um modelo ultrapassado. Há necessidade de repensar nosso papel e começarmos a atuar com mais dedicação nos novos espaços profissionais criados, ou seja, a universidade extramuros tanto em ensino como em pesquisa e extensão.

Referências

- BENEDETTI, T. R. B. **Vida ativa melhorando à saúde - VAMOS.** Proposta de Pesquisa financiada pela fundação Lemman, 2012.
- BLAIR, S. N. et al. **Active living every day.** 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa da Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

_____. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. v. 7. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2012.

COUTINHO, S. S. **Competências do profissional de Educação Física na atenção básica à saúde**. 2011. 207 f. Tese (Enfermagem em Saúde Pública) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CREF3/SC. **CREF3/SC participa de oficina de avaliação de cursos de graduação na área da saúde**. Disponível em: http://www.crefsc.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=401&catid=13:noticias&Itemid=11. Acesso em: 17 fev 2012.

GOMES, M. A.; DUARTE, M. F. S. Orientação de atividade física em Programa Saúde da Família: estratégias e recomendações. In: DUARTE, M. F. S. et al. (Orgs.) **Atividade física e saúde: interações em diversos contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. p. 141-160.

GOMES, M. A. **A Educação Física do sistema único de saúde (SUS): efetividade de uma intervenção “community-based” para promoção da atividade física e saúde**. 2012. Xx f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportes, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NASCIMENTO, D. D. G.; OLIVEIRA, M. A. C. Reflexões sobre as competências profissionais para o processo de trabalho nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 92-6, 2010.

SOUZA, S. C.; LOCH, M. R. Intervenção do profissional de Educação Física nos Núcleos de Apoio à Saúde da Família em municípios do Norte do Paraná. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2011.

SANTOS, S. F. S. **Núcleo de apoio à saúde da família e a atuação do profissional de Educação Física**. 2012. 120 f. (Dissertação de mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CARANGOLA. Concurso Público. Município de Carangola Estado de Minas Gerais. Edital n. 01/2011. Disponível em: <http://www.idecan.org.br/provas/Carangola2011/PROFESSOR%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20F%C3%8DSICA%20-%20NASF.pdf>. Acesso em: 13 mar 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Administração. **Caderno de prova – técnico de nível superior**. Edital n. 03, 2008. Profissional de Educação Física. 30 de novembro de 2008. Disponível em: <http://pmf2008.fepese.ufsc.br/pages/arquivos/provas/A40.pdf> Acesso em: 14 mar 2012.

A formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da saúde: desafios e proposições



Prof. Ms. Silvio Aparecido Fonseca¹
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento²
Prof. Dr. Mauro Virgilio Gomes de Barros³

557

Introdução

O tema formação inicial e intervenção profissional em Educação Física, no contexto da saúde, parece despertar sentimentos paradoxais, de gratificação e receio, dadas

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Grupo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde (GPAF).

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE).

³ Universidade do Estado de Pernambuco (UPE); Grupo de Pesquisa em Estilos de Vida e Saúde (GPES).

as questões históricas e atuais sobre o tema saúde, no campo da Educação Física. Além disso, a preocupação de mediar conhecimentos produzidos sobre a formação de professores e conhecimentos produzidos sobre a formação de profissionais da saúde tem remetido à formulação de mais perguntas do que a busca de “respostas”. De fato, lidar tanto com “as seguranças do passado” quanto com “as inseguranças do presente” e as “incertezas do futuro” (CARREIRO DA COSTA et al., 1994) parece ser inerente à formação inicial.

Ao pensar sobre as “seguranças do passado”, surge o sentimento de gratificação, pois esta edição do SEPEF se realiza justamente na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição na qual o Centro de Desportos (CDS) sempre buscou contribuir em assuntos relacionados à saúde, seja no setor de Educação, com propostas de Educação Física para o ensino médio, seja no setor da Saúde, com projetos de pesquisa e extensão para o ambiente industrial. Ambas as iniciativas surgiram, no decorrer de 20 anos, do Núcleo de Pesquisa em Atividade Física e Saúde (NuPAF), grupo precursor das discussões que se iniciaram com aptidão física relacionada à saúde (décadas de 1980 e 1990), passando pela promoção de estilos de vida saudáveis (início de 2000). Mais recentemente, a partir do intercâmbio de seus egressos com outros centros de formação e pesquisa do Brasil, avançou nas discussões sobre a Educação Física no Sistema Único de Saúde (SUS), influenciando diretamente na criação da Associação Brasileira de Educação Física para o Ensino da Saúde - ABENEFS.

Um aspecto a destacar é que foi no próprio CDS/UFSC o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com área de concentração em Atividade Física

relacionada à Saúde no Brasil. Ele foi gerado, desenvolvido e consolidado, absorvendo profissionais de diversas regiões do país e, por conseguinte, influenciando na abertura do primeiro curso de mestrado em Educação Física, no nordeste – o mestrado associado da Universidade de Pernambuco (UPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi na UPE, também precursora do programa Academias da Cidade (base do Programa nacional Academias da Saúde) que ocorreu o Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde (CBAFS) com o tema Educação Física e SUS (ano 2009), destacando o assunto que já vinha sendo discutido no CBAFS, em edições anteriores do CBAFS (2007 e 2005). Desde o ano de 2010, há um programa de cooperação entre a UPE e UFSC, no sentido de favorecer a realização de estudos relacionados à formação e à intervenção profissional em Educação Física para atuação na atenção básica e SUS.

Em suma, o CDS/UFSC contribuiu robustamente no processo de investigação para compreender as relações saúde, Educação Física, atividade física, bem como na adequação destes conhecimentos aos saberes e práticas derivados das áreas da saúde coletiva (epidemiologia, planejamento e gestão, ciências sociais e humanas em saúde). Da mesma forma, segue, conjuntamente com outras IES e organizações, apoiando a ABENEFS em sua busca pela compreensão e aproximação deste campo ao setor saúde para, à luz das teorias e metodologias de ensino-aprendizagem e das políticas indutoras de formação em saúde, propor reorientações à formação dos cursos de bacharelado em Educação Física.

Em face deste contexto, o sentimento de receio emerge da leitura menos atenta que possa ocorrer, a qual pode

gerar interpretações equivocadas de que as instituições, inicialmente mencionadas neste texto, sejam consideradas as únicas protagonistas em relação ao tema saúde na Educação Física brasileira. Se por um lado não há esta pretensão, devido especialmente ao reconhecimento das próprias limitações dos autores deste capítulo e às inúmeras contribuições de colegas e demais instituições, por outro, sabe-se que todos os atores interessados em ajudar a Educação Física a se legitimar no setor saúde também estão condicionados “às inseguranças do presente” e “às incertezas do futuro”.

Educação Física e saúde: termos, fronteiras e intersecções

560

Embora o texto não tenha a finalidade de discutir questões epistêmicas e reconhecendo que definições podem ser polissêmicas, optou-se, inicialmente, por descrever o entendimento, sempre inacabado, de alguns termos relacionados à Educação Física. Este procedimento visa posicionar o olhar do leitor sobre o ponto em que se está observando o tema da formação e intervenção no setor saúde.

Portanto, para fins de definição explícita, considera-se que:

a Educação Física é um campo direcionado à formação, a investigação e a intervenção acadêmico-profissional visando à promoção da atividade física de sujeitos e coletividades. A Educação Física, também pode ser considerada uma profissão e um componente/disciplina curricular, composta, basicamente, por três áreas, a saber: Saúde, Educação e Esportes (FONSECA et al., 2012, p. 8).

Diante do conjunto de evidências acumuladas e do conhecimento produzido em cada uma destas áreas, parece coerente que a formação, a intervenção e a pesquisa em Educação Física estejam alinhadas com a organização ministerial do Estado brasileiro. Isto é importante para que seja possível responder a algumas demandas sociais que também podem ser enfrentadas a partir de intervenções no âmbito da Educação Física.

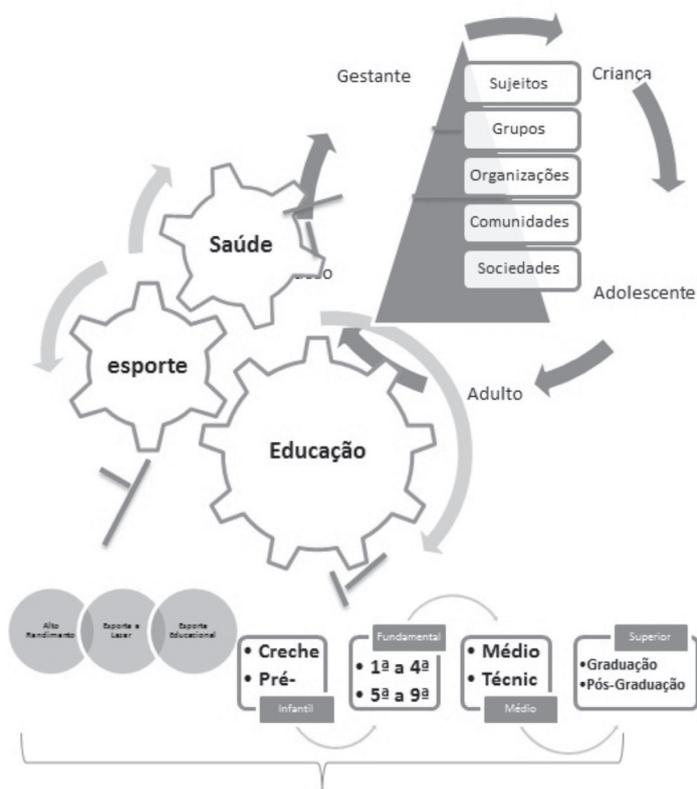


Figura 1 - Possibilidade de organização estrutural da Educação Física

Neste modelo, destaca-se que as áreas da Educação Física podem ser compostas por subáreas também compatíveis com a estruturação organizacional dos ministérios em questão (Esporte, Educação, Saúde). Nesta lógica, a formação inicial em cada área do campo da Educação Física pode “alinhar-se” ao ordenamento e à construção das políticas públicas a serem executadas por cada ministério, ficando assim representada: a) cursos de licenciatura em Educação Física dialogam, principalmente, com o Ministério da Educação; b) cursos de bacharelado em Educação Física dialogam, principalmente, com o Ministério da Saúde; c) cursos de bacharelado em Esporte dialogam, principalmente, com o Ministério dos Esportes.

Espera-se, nesta configuração, que profissionais com melhor conhecimento da dinâmica de funcionamento das estruturas de formação e incorporação profissional de seu setor (saúde, educação, esporte) estabeleçam relações multiprofissionais e intersetoriais mais consistentes, as quais resultem em edificantes retornos para a sociedade e para o campo da Educação Física. Percebe-se, tacitamente, que a definição proposta considera a atividade física como objeto da Educação Física. Para tanto, justifica-se que:

a expressão atividade física é facilmente reconhecida em âmbito nacional ou internacional tanto por um leigo quanto por especialistas. Ou seja, facilita a comunicação entre pares, pesquisadores e, principalmente, na relação profissional x aluno, profissional x cliente, profissional x paciente ou profissional x sujeito (FONSECA et al., 2012, p. 8).

Ao considerar a atividade física um comportamento humano complexo, Nahas (2010, p. 289) reforça que “a

atividade física do ser humano tem características e determinantes de ordem biológica e sociocultural, igualmente significativos nas escolhas e nos benefícios derivados desse comportamento.” Em outras palavras, enfatiza que tanto as escolhas quanto os benefícios percebidos em relação à atividade física dependem de questões biológicas e socioculturais. Todavia, não estabelece uma escala de valores para tais determinantes, em consonância com pensamentos contemporâneos que buscam compreender a complexidade do ser humano (FONSECA et al., 2012, p. 6).

Fundamentando e complementando o enunciado anterior, sugere-se que, numa definição explícita, a atividade física compreende uma necessidade e um comportamento humano inerente às manifestações culturais de diferentes povos, realizada de forma espontânea ou condicionada às necessidades de ordem sociocultural, fisiológica, econômica e ambiental. Importante frisar que na definição anteriormente sugerida não é citada a palavra saúde, pois o termo atividade física não é sinônimo nem abreviação do termo atividade física relacionada à saúde.

A definição descritiva e operacional de Caspersen et al. (1985, p. 126) tem sido mundialmente aceita e estabelece que “atividade física é definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético”. O gasto calórico é proveniente, basicamente, de atividades realizadas em quatro contextos ou domínios: transporte/locomoção; atividades domésticas; atividades ocupacionais/trabalho; atividades de lazer. É no contexto do lazer que são realizadas a maior parte das intervenções da Educação Física em suas diferentes áreas e setores de atuação (saúde, esporte, Educação), mediante o emprego dos conteúdos e ou manifestações

inerentes à sua intervenção profissional, a saber: ginástica, exercícios, danças, lutas/artes marciais, esportes.

Nesta linha de raciocínio e considerando a representação (Figura 1) para uma organização estrutural do campo da Educação, percebe-se que não foram contemplados os termos gestão e lazer como áreas de intervenção da Educação Física.

No caso da gestão, se reconhece que ela é parte inerente para efetivação de qualquer atividade organizacional ou institucional e, portanto, já perpassa todas as áreas e subáreas da Educação Física, assumindo papel transversal. No caso do lazer, observa-se que, estruturalmente, o mesmo está incluído como uma subárea (Esporte e Lazer) do Ministério dos Esportes (Figura 1), embora Souza (2005) tenha constatado que estudos do lazer já constavam como alvo de interesse em diferentes áreas e profissões, somando quase mil grupos de pesquisa até o ano de 2006. Esta transversalidade do lazer também ocorre nas três áreas (educação, saúde, esporte) e respectivas subáreas da Educação Física.

Mais recentemente, Pinheiro e Gomes (2011) constataram que três profissões da saúde (Educação Física, Terapia Ocupacional e Fisioterapia) ensinam o lazer com diferentes abordagens, visões e funções. A mesma situação pode ser aventada para uma investigação que pretenda comparar o ensino e a intervenção do lazer realizada no campo da Educação Física. Em outras palavras, espera-se que um curso de bacharelado em Educação Física aborde o lazer de forma distinta de um curso de bacharelado em Esportes e de um curso de licenciatura em Educação Física, pois eles se apropriam das teorias do lazer contextualizando-as ao local da intervenção (saúde, esporte, escola) em questão.

Se, por um lado, a formação e a intervenção no lazer pareçam ser vistas pela comunidade científica como uma questão transdisciplinar e multiprofissional, por outro, é possível que esta mesma comunidade reconheça a Educação Física como a principal responsável pela intervenção em atividade física. Contudo, é importante considerar que:

[...] a intervenção sobre o comportamento atividade física não é exclusividade de profissão A ou B, pois embora consideremos que o campo de Educação Física seja o principal responsável em promover a atividade física para diferentes segmentos da sociedade e ciclos da vida, a Fisioterapia e a Terapia Ocupacional também intervêm sobre a atividade física do ser humano nos processos de reabilitação e recuperação do movimento voluntário para o trabalho, para o lazer, para a mobilidade (AVD e AVDI^S) e outros afazeres cotidianos. Ademais, a nutrição, a psicologia, a medicina, a enfermagem dentre outras profissões da saúde, também são profissões que, podem e devem entender sobre benefícios e recomendações gerais para promoção da atividade física (FONSECA et al., 2012, p. 8).

Ressalta-se, também, que apesar da atividade física estar sempre presente na prática profissional nas três áreas do campo da Educação Física, nem sempre a intervenção contribuirá para desfechos favoráveis à saúde biopsicossocial, nas práticas do profissional do esporte ou do professor da escola. Entretanto, independentemente da posição epistemológica adotada na prática profissional, todas as vezes em que um ser humano *se movimentar* haverá, invariavelmente, gasto energético. Ademais, parece razoável imaginar que o *movimento humano*, desde o nível biológico ao nível antropológico e social, quase sempre estará condicionado

às questões fisiológicas, pessoais, políticas, econômicas e socioculturais. Enfim, a atividade física é inerente à *cultura do ser humano*.

Os significados atribuídos pelos *sujeitos* (aluno, cliente, usuário, atleta) aos efeitos das escolhas ou imposições da prática de atividade física, bem como dos princípios e valores que fundamentam a práxis pedagógica do professor, do profissional, do técnico ou do treinador são, obviamente, inerentes às tensões estabelecidas entre seu livre arbítrio e as conjunções do mundo trabalho, devendo ser consideradas na intervenção.

Com base nos enunciados desta primeira parte do capítulo, sugere-se, numa definição explícita, que a Educação Física relacionada à saúde (EFRS) compreende uma área do campo da Educação Física alinhada ao setor saúde e direcionada à formação, à investigação e à intervenção acadêmico-profissional neste setor, com o objetivo de fortalecer esforços que visem à melhoria na atenção à saúde de indivíduos e coletividades.

Sobre a intervenção em Educação Física no setor saúde

Quando se refere à definição no contexto da *intervenção*, a Educação Física relacionada à saúde (EFRS) preocupa-se em ajudar a promover a atividade física relacionada à saúde integral em todo o ciclo vital, níveis de intervenção e níveis de atenção à saúde, baseada em critérios de excelência técnica, tecnológica (dura, leve-dura, leve), científica e sociopolítica para ajudar a responder, dentro do possível, as necessidades da população e do setor saúde.

No cenário atual, a importância de estruturação desta área da Educação Física é urgente, pois, desde a divulgação do Pacto pela Saúde e as respectivas macro prioridades do Pacto em Defesa da Vida (BRASIL, 2006), de onde deriva a Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2010a), a promoção da atividade física relacionada à saúde no país tem vivenciado situação ímpar, principalmente, no contexto da Atenção Primária à Saúde (APS). Em outras palavras, parece que as deliberações de instâncias de participação popular e tripartite foram fatores determinantes para o cenário atual, ao passo que, resultados de pesquisas oriundas da atividade física relacionada à saúde (AFRS) foram fatores condicionantes. Destaca-se, também, a “validação” do controle social (BRASIL, 2008), fator crítico que conferiu maior credibilidade legal ao campo da Educação Física perante o Sistema Único de Saúde (SUS).

Desde o ano de 2006, observa-se crescente dotação orçamentária para constituir a Rede Nacional de Promoção da Atividade Física do Ministério da Saúde (KNUT et al., 2011). A Educação Física está presente em 49,2% das equipes de NASF no Brasil (SANTOS, 2012), fato que evidencia longo caminho a percorrer em questões de cobertura e domínio de competências relacionadas aos processos de trabalho e ferramentas do NASF. Adicionalmente, mais novidades vieram à tona com o detalhamento de atividades clínicas e as ações coletivas da Educação Física para ajudar na redução da mortalidade infantil, a partir do NASF (BRASIL, 2010b), e também de novos desafios que surgem, a partir da recente revisão da Política Nacional de Atenção Básica (BRASIL, 2011). Um profissional do NASF agora passa a atuar de forma integrada à Rede de Atenção à Saúde e seus serviços (por exemplo: CAPS, CEREST,

Ambulatórios Especializados), além de outras redes como SUAS, redes sociais e comunitárias (BRASIL, 2011).

Ao considerar o contínuo aprimoramento de políticas e programas do setor saúde, é provável que surjam ainda mais desafios ao campo da Educação Física. Basta um breve olhar para o Departamento de Ações Programáticas Estratégicas em Saúde (DAPE/SAS) para que se identifiquem grupos que podem se beneficiar da atividade física na atenção à saúde: saúde mental; saúde de pessoas com deficiência; saúde da criança; saúde do adolescente e do jovem; saúde da pessoa idosa; saúde do homem; saúde da mulher; saúde do trabalhador, saúde no sistema penitenciário, dentre outros. Na realidade, percebe-se que, nas seis secretarias do Ministério da Saúde, há necessidades e potencialidades de intervenção da Educação Física.

568

Outra demanda apresentada contemporaneamente ao profissional de Educação Física pode ser observada pelo recente (setembro de 2011) lançamento do Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das Doenças Crônicas Não Transmissíveis - DCNT do Brasil para o período de 2011-2022 (MALTA, 2011), na Reunião de Alto Nível da Organização das Nações Unidas (ONU). Além do fato de a Educação Física ter sido contemplada com ações no Programa Academia da Saúde, constata-se, de forma inequívoca, o potencial de intervenções da Educação Física nos três principais eixos do Plano de Ações Estratégicas para o Enfrentamento das DCNT.

Apesar do potencial de intervenção da Educação Física no SUS, deve-se atentar para outras demandas da atenção em atividade física e saúde que são atualmente atendidas pelo bacharel em Educação Física, mas que, por enquanto, não são reguladas pelo SUS. Faz-se necessária

uma formação ainda mais sólida para que egressos tenham melhor leitura da realidade, no intuito de questionar e propor mudanças, principalmente em relação a práticas mercadológicas neoliberais e suas consequências em relação à saúde da população.

Um aspecto também a destacar é que as demandas de trabalho para a área de Educação Física relacionada à Saúde existem, tanto no setor público quanto no privado e no terceiro setor. Ignorar esta realidade na formação inicial universitária significa cercear as oportunidades de empregabilidade do egresso, do desenvolvimento da Educação Física e de bem atender interesses e necessidades da população e do sistema de saúde.

Uma forma de entender esta demanda pode ser a partir do desenvolvimento de um modelo combinado de importantes construções teóricas em saúde e atividade física. Como exemplo, a junção do modelo de determinação social da saúde de Dahlgren e Whitehead (1991) ao modelo adaptado de Dahlgren e Whitehead para fatores e determinantes da atividade física (OMS, 2006) e as formulações (Figura 2) do Guia para Promoção da Atividade Física do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos da América (USDHHS, 1999) permite elucidar os diferentes níveis de intervenção em atividade física.

Com base nestes modelos e no conceito de *atenção à saúde*, formulou-se o conceito de *atenção em atividade física e saúde* (figura 3), com os respectivos níveis de intervenção em atividade física e saúde (FONSECA, 2011c).



Figura 2 - Níveis de intervenção em Atividade Física



Figura 3 - Níveis de Atenção em Atividade Física e Saúde

Na primeira proposição, considerou-se que “Atenção à Saúde é tudo que envolve o cuidado com a saúde do ser humano, incluindo as ações e serviços de promoção, prevenção, reabilitação e tratamento de doenças” (BRASIL, 2009, p. 40). Raciocínio semelhante foi usado para fundamentar o termo Atenção à Atividade Física e Saúde: é tudo que envolve os quatro contextos da atividade física do ser humano (lazer, deslocamento, doméstico, trabalho), nos diferentes níveis de intervenção, incluindo ações e serviços de promoção, prevenção, reabilitação e tratamento de doenças.

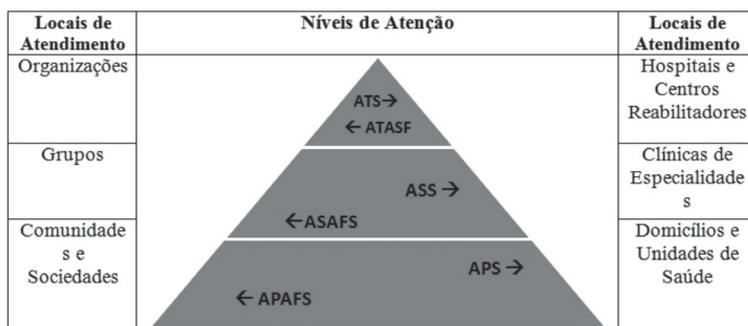
Percebe-se, nas dimensões da Figura 3, que o nível de Atenção Primária em Atividade Física e Saúde (APAFS) é o nível mais potente para se promover atividade física relacionada à saúde, assim como ocorre na atenção primária à saúde (APS), pois:

é na APS que situa a clínica mais ampliada e onde se ofertam, preferencialmente, tecnologias de alta complexidade, como aquelas relativas a mudanças de comportamentos e estilos de vida em relação à saúde: cessação do hábito de fumar, adoção de

comportamentos de alimentação saudável e de atividade física etc. (MENDES, 2011, p. 83).

Com base nesses pressupostos, uma combinação do modelo piramidal simplificado da hierarquização dos serviços em saúde (SUS) com o conceito de atenção em atividade física e saúde (Figura 3) permite visualizar limites e possibilidades de intervenção do profissional de Educação Física e Saúde (Quadro 1), com as respectivas relações de densidade, tecnologia e nível de atenção (FONSECA et al., 2012).

Quadro 1 - Níveis de intervenção do profissional de Educação Física e Saúde



APS = Atenção Primária em Saúde; ASS = Atenção Secundária em Saúde; ATS = Atenção Terciária em Saúde; APAFS = Atenção Primária em Atividade Física e Saúde; ASAFS = Atenção Secundária em Atividade Física e Saúde; ATASF = Atenção Terciária em Atividade Física e Saúde

A intervenção da Educação Física relacionada à Saúde envolve trânsito horizontal e vertical na pirâmide, engendrado em linhas tênues com foco na atividade física, mas sem perder de vista as questões do cuidado integral da saúde de sujeitos e coletivos. No Quadro 2, há uma breve descrição de segmentos de intervenção por níveis de atenção em atividade física e saúde.

Quadro 2 - Níveis de Atenção em Atividade Física e Saúde e respectivos segmentos.

Nível de Atenção em Atividade Física e Saúde →	APAFS = Atenção Primária em Atividade Física e Saúde	ASAFS = Atenção Secundária em Atividade Física e Saúde	ATAFS = Atenção Terciária em Atividade Física e Saúde
Nível intervenção Atividade Física →	Sociedades e Comunidades	Grupos e Individuos	Organizações
Segmentos →	Países/Nações, Estado, Regiões, Cidades. Pequenas Cidades, Distritos, Bairros, Áreas de Abrangência da ESF e de outras redes do serviço	Academias, Clubes, 3º setor, Parques, Praças, Clínicas, Estúdios, Treinamento Individualizado, entre outros	Empresas, Hospitais, Clínicas, *CAPS, Instituições Militares, Inst. Educacionais, Igrejas, Hotéis, Serviços Saúde Suplementar, 3º Setor (ONG's, Institutos)
Nichos →	Programas Populacionais, NASF, entre outros.	Academias da Saúde, Atendimento por agravo, entre outros.	Indústrias de diferentes portes, Asilos, Orfanatos, Presídios, entre outros.

*Apesar de o CAPS estar no nível de atenção secundária em saúde, neste modelo melhor se encaixa no nível terciário em Atividade Física e Saúde.

Uma explicação detalhada do Quadro 2 e de outras características gerais de intervenção, em cada nível de atenção, pode ser consultada em outro manuscrito (FONSECA et al., 2012) e no Observatório de Promoção da Atividade Física (OPAF), nos quais se pode verificar a imensa possibilidade de nichos de intervenção em cada segmento. Entretanto, o mais importante na classificação é melhor orientar escolhas e possibilidades profissionais e, adicionado aos aspectos conceituais relacionados ao longo do

texto, facilitar a compreensão de pares da academia sobre uma demanda que emerge das necessidades do sistema de saúde e da população, mas, aparentemente, não parecem atendidas na formação profissional.

Sobre a formação em Educação Física para o setor saúde

Em relação ao contexto da *formação*, a Educação Física relacionada à Saúde (EFRS) preocupa-se em aproximar saberes e práticas do campo da Educação Física com conhecimentos derivados das áreas de investigação em atividade física relacionada à saúde, da clínica (fisiologia, cinesiologia, avaliação funcional, entre outros) e da saúde coletiva (epidemiologia, das ciências sociais e humanas em saúde, planejamento e gestão em saúde) para ajudar a responder, dentro do possível, as necessidades da população e do setor saúde.

Mediante a definição anteriormente sugerida e do cenário até aqui descrito que, obviamente, não captura toda a realidade e não está isento de aprimoramento, a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFS, 2010) apresentou alguns indicativos para a estruturação de cursos de bacharelado em Educação Física com ênfase em saúde, com objetivos claros e coerentes com as possibilidades de intervenção anteriormente discutidas neste texto. Ou seja, uma formação orientada, basicamente, para todo o ciclo vital e para todos os níveis de atenção. O Quadro 3 demonstra parte desta proposta.

Quadro 3 - Objetivos do curso de bacharelado Educação Física com ênfase em saúde.

Objetivo geral

Formar profissionais bacharéis em Educação Física com nível de excelência para intervir acadêmica e profissionalmente, visando à promoção da atividade física relacionada à saúde integral de sujeitos e coletividades, e reconhecendo os diferentes condicionantes e determinantes inerentes a complexidade da saúde humana.

Objetivo específico

(a) formar profissionais capazes de planejar, supervisionar, coordenar, executar e avaliar programas de atividade física para promoção da saúde e da cultura, prevenção ou tratamento de doenças e agravos não transmissíveis em **gestantes, crianças, adolescentes, adultos jovens, adultos de meia idade e pessoas idosas nas mais diferentes condições.**

(b) formar profissionais capazes de planejar, supervisionar, coordenar, executar e avaliar programas de atividade física para promoção da saúde e da cultura, prevenção ou tratamento de doenças e agravos não transmissíveis nos **níveis primários, secundários e terciários de atenção em atividade física relacionada à saúde;** e,

(c) formar profissionais capazes de planejar, supervisionar, coordenar, executar e avaliar programas de atividade física para promoção da saúde e da cultura, prevenção ou tratamento de doenças e agravos não transmissíveis **nos três níveis de atenção à saúde.**

574

É claro que, à luz de outras categorias da saúde, e até mesmo dentro do campo da Educação Física, pode soar pretensioso e difícil atingir o objetivo específico referente à intervenção no segundo e terceiro nível de atenção à saúde. Entretanto, temos consciência de nossos limites técnicos e legais de atuação, fato a ser considerado para transitarmos em um cenário de intervenção onde assumimos papéis de “protagonistas” ou “coadjuvantes”, a depender do nível de atenção exigido (FONSECA et al., 2012, p. 9).

A preocupação ao estabelecer tais princípios de formação é que a comunidade acadêmica e os jovens interessados na escolha de um curso percebam as possibilidades de empregabilidade e resolutibilidade, em contextos dinâmicos do setor saúde, caracterizado pelo seguinte perfil de

atuação profissional: a) pelo menos, quatro possibilidades de trabalho: gestor, instrutor, empreendedor, consultor; b) em três setores da economia: público, privado, terceiro setor; c) em todo o ciclo da vida.

Um ponto contido no objetivo geral (Quadro 3) e que necessita ser definido é o termo ‘promoção da atividade física relacionada à saúde’. Este termo pode ser entendido como processo de capacitação de indivíduos e coletividades para identificar e tentar agir, dentro do possível, sobre determinantes distais, intermediários e proximais que influenciam a prática de atividades físicas, de modo a favorecer um estado positivo de saúde e de bem-estar biopsicosocial.

A elaboração desta definição segue princípios similares aos adotados na conceituação atribuída à promoção da saúde, durante a Conferência de Ottawa: “Processo de capacitação dos indivíduos e coletividades pra identificar os fatores e condições determinantes da saúde e exercer controle sobre eles, de modo a garantir a melhoria das condições de vida e saúde da população” (BRASIL, 2001, p. 12).

Faz-se necessário, portanto, esclarecer um ponto referente à promoção da saúde, baseado em comentário de uma importante estudiosa do tema:

Alguns autores, críticos da Promoção da Saúde, afirmam que esta é uma prática altamente prescritiva e tem sido bastante utilizada para configurar conhecimentos e práticas na perspectiva neoliberal e conservadora, estimulando a livre escolha a partir de uma lógica de mercado. Nesta linha de pensamento, a responsabilidade individual é reforçada e a do Estado diminuída. Alguns dizem que a Promoção da Saúde, nessa perspectiva, assume

um papel “fascista” e imperialista da saúde” ao impor certos estilos de vida considerados saudáveis. Ao ler as cartas e declarações das Conferências Internacionais de Promoção da Saúde **não** encontramos propostas que privilegiem mudanças de comportamento mediante intervenções individuais e autoritárias e que culpabilizem os detentores de estilos de vida não saudáveis. Há, explicitamente, nos textos um privilegiamento da visão holística da saúde e da determinação social do processo saúde-doença, da equidade social como objetivo a ser atingido, da intersetorialidade e da participação social para o fortalecimento da ação comunitária e da sustentabilidade como princípios a serem levados em consideração ao definir estratégias de ação (WESTPHAL, 2006, p. 652, grifo nosso).

576

Este apontamento é importante, pois é esperado que, em todas as profissões da saúde, o tema promoção da saúde e estilo de vida seja abordado de forma coerente, apontando limites e possibilidades em leitura atenta da literatura e da realidade, de modo a esclarecer onde se situam saberes que fundamentam o uso de diferentes tecnologias (duras, leve-duras e leves) para diferentes práticas. No caso da Educação Física, este esclarecimento poderia evitar discursos, “críticas” e práticas, por vezes, descontextualizados e tendenciosos.

Para tanto, alerta-se para a necessidade de revisão das concepções de currículo e de perfil desejado de egressos na habilitação bacharelada em Educação Física, pois a atuação multiprofissional e a articulação intersetorial em saúde são precedidas de formação multiprofissional com carga horária suficiente. Isto implica a superação de, pelo menos, quatro divergências na formação inicial em Educação Física

(FONSECA et al., 2011): (1) princípios ideológicos, legislativos e políticos; (2) formação de docentes para o ensino superior em Educação Física; (3) adequação da formação profissional com a organização do Sistema Único de Saúde e com outras demandas em saúde individual e coletiva; (4) trato dos eixos de integralidade na formação e na atenção à saúde com o perfil atual desejado do bacharel em Educação Física, que muito abrange, mas pouco resolve.

Nesta perspectiva, e consideradas as limitações e potencialidades da Resolução 07/2004 (BRASIL, 2004) e das políticas indutoras à formação (BRASIL, 2007, 2008), a ABENEFS iniciou a construção de diretrizes para a organização curricular de um curso bacharelado em Educação Física, com ênfase em saúde, para atingir os objetivos anteriormente propostos (FONSECA et al., 2012).

Quadro 4 - Diretrizes para organização curricular em Educação Física e Saúde.

C I C L O D A V I D A	Atenção à Saúde		C I C L O D A V I D A
	Eixos em Educação Física e Saúde	APAFS = Atenção Primária em Atividade Física e Saúde ASAFS = Atenção Secundária em Atividade Física e Saúde ATAFS = Atenção Terciária em Atividade Física e Saúde	
	Conteúdos da Educação Física:	Exercícios físicos, ginástica, danças, lutas/ artes marciais, jogos e esportes.	
	Unidade de conhecimento da Formação Ampliada	Relação ser humano-sociedade; Biológica do corpo humano; Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico;	
	Unidade de conhecimento da Formação Específica	Culturais do movimento humano; técnico instrumental; Didático-pedagógico	
Ciências naturais, ciências sociais e humanidades			

Atualmente, estas diretrizes estão sendo aperfeiçoadas em consonância com políticas indutoras à formação inicial em saúde, observações referentes ao ensino superior e serviços de saúde do Brasil (ALMEIDA-FILHO, 2011) e sobre o relatório preparado por uma comissão independente internacional (FRENK et al., 2010), acerca dos desafios à educação dos profissionais da saúde para o século XXI. Algumas conclusões do relatório, descritas nos próximos parágrafos, podem servir como ponto de reflexão para a formação do bacharel em Educação Física.

A formação em saúde no contexto mundial, conforme Frenk et al. (2010), está baseada em currículos fragmentados, desatualizados e estáticos. O resultado pode ser visto em trabalhos centrados em técnicas, sem entendimento contextual mais amplo, incapacidade de trabalhar bem em equipes e de atender as necessidades dos indivíduos, da população e do sistema de saúde. Hoje, as instituições formadoras não estão alinhadas nem com a carga de doenças, nem com as exigências dos sistemas de saúde.

Para superar esta situação, a partir de uma perspectiva multiprofissional e numa abordagem sistêmica, a comissão de especialistas apontou que, sem ignorar as mediações do mercado de trabalho, cabe às instituições de ensino proverem os serviços de saúde com uma força de trabalho bem formada, com base em novas estratégias pedagógicas e institucionais. Para tanto, é fundamental a compreensão de que a Saúde tem a ver com as pessoas e, portanto, o espaço central de cada sistema de saúde é marcado pelo encontro único entre um conjunto de pessoas que necessitam de serviços e outras habilitadas para o serviço. Neste caso, os trabalhadores da saúde, além de serem responsáveis pela prestação de cuidados, exercem a

função de comunicadores e educadores, membros de equipes, gerentes, líderes e elaboradores de políticas (RETS, 2011; FRENK et al., 2010).

Neste contexto, a comissão de especialistas (FRENK et al., 2010) apresentou dez propostas para a reformulação na formação em saúde, incluindo reformas institucionais (referente à estrutura e às funções do sistema de ensino: “onde” se ensina) e reformas instrucionais (referente processos: “o quê” e “como ensinar”). “O objetivo é incentivar todos os profissionais da saúde, independentemente da nacionalidade ou especificidade, a participarem de um movimento cujo objetivo final é garantir a cobertura universal e a equidade em saúde nos âmbitos nacional e global” (RETS, 2011, p. 5).

No espaço educativo, esse movimento considera que todas as reformas propostas sejam guiadas por duas ideias básicas: a aprendizagem transformadora e a interdependência na Educação.

A noção de **aprendizagem transformadora**, deriva do trabalho de vários teóricos da Educação, dentre os quais Paulo Freire e Jack Mezirow, e é considerada pela Comissão como um nível mais elevado de um processo de aprendizagem que passa de informativo para formativo e, finalmente, transformador. Enquanto a aprendizagem informativa está relacionada à aquisição de conhecimentos e competências e seu objetivo é produzir especialistas e a aprendizagem formativa visa socializar os alunos em torno de valores, formando profissionais, a aprendizagem transformadora trata do desenvolvimento de atributos de liderança, resultando na formação de agentes de mudança. A ideia é que a Educação eficaz deve considerar os três níveis de aprendizagem.

A **interdependência**, elemento chave em uma abordagem sistêmica, enfatiza as formas de interação entre os inúmeros e distintos componentes e, no caso da Educação, deve ser considerada em três aspectos: do isolamento à harmonização com o sistema de saúde, das instituições autônomas às redes mundiais, alianças e consórcios, e, finalmente, da prática de gerar e controlar internamente todos os recursos institucionais necessários ao aproveitamento dos fluxos globais de conteúdo educacional, materiais pedagógicos e inovações (RETS, 2011, p. 5).

Estas ideias básicas são sustentadas na terceira geração de reforma curricular na formação dos profissionais da saúde (baseada no sistema), composta pela reforma instrucional (“o quê” e “como ensinar”), orientadas pela competência e pela reforma institucional (“onde” se aprende) orientada nos sistemas de Saúde-Educação. Percebe-se, nesta perspectiva e a partir das considerações de Nascimento (2006) sobre alternância na formação inicial universitária, aproximações referentes à tentativa de conjugar experiências distintas, ou seja, a experiência da formação e a experiência de trabalho. Estes esforços, na realidade, podem ser constatados no PRÓ-Saúde e PET-Saúde para reorientar a formação das graduações em saúde, muito embora as mudanças curriculares promovidas pelos cursos de bacharelado em Educação Física ainda pareçam superficiais.

Considerações finais

As informações e proposições contidas neste capítulo buscaram alertar para a necessidade de a Educação Física

repensar a organização do seu campo e assumir, de fato, seu papel para as demandas do setor saúde. Para tanto, o passo inicial foi apresentar uma definição explícita e duas definições contextuais (da formação e da intervenção) sobre a área de Educação Física relacionada à saúde. as proposições e desafios no contexto da formação em Educação Física contextualizada com outras categorias do setor saúde continuam a ser debatidas pela ABENEFS.

Por fim, percebe-se um desafio para estudiosos da formação em Educação Física que agora necessitam transitar entre conhecimentos relacionados à formação de professores e à formação de profissionais da saúde, fato que leva ao encontro de termos como educação interprofissional e transprofissional em saúde. Enfim, talvez o momento seja propício para rever o excesso de competências técnicas contidas na Resolução Resolução 07/CNE/2004 no sentido de adequá-las às competências comuns a todos os cursos da área da saúde.

Referências

BRASIL. **Decreto 7.508, de 28 de junho de 2011**. Regulamenta a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, para dispor sobre a organização do Sistema Único de Saúde - SUS, o planejamento da saúde, a assistência à saúde e a articulação interfederativa, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 2.ed. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Oficina de qualificação do NASF** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O SUS de A a Z**: garantindo saúde nos municípios. 3.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Relatório Final da 13ª Conferência Nacional de Saúde: Saúde e Qualidade de vida: políticas de estado e desenvolvimento**/Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET - Saúde. Portaria Interministerial nº 1.802 de 26 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, 27 ago 2008. Seção 1:27.

BRASIL. Ministério da Saúde. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde - para os cursos de graduação da área da saúde. Portaria Interministerial nº 3.019 de 26 de novembro de 2007. **Diário Oficial Uniao**.27 nov 2007; Seção1:44.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Coordenação de Apoio à Gestão Descentralizada. **Diretrizes operacionais para os pactos pela vida, em defesa do SUS e de gestão**. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva, Coordenação de Apoio à Gestão Descentralizada. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação

Física, em nível superior de graduação plena. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 31 de março de 2004. Diário Oficial União. 05 abr 2004; Seção 1:18.

CASPERSEN, C. J. et al. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. **Public Health Reports**, Washington, v. 100, n. 2, p. 126-133, 1985.

CARREIRO DA COSTA, F. et al. Expectativas de exercício profissional em estudantes de Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa n. 9, p.5-14, 1994.

DAHLGREN, G.; WHITEHEAD, M. **Policies and strategies to promote social equity in health**. Stoccolm: Institute for Future Studies, 1991.

FONSECA, S. A. et al. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física Para a Saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 6, n. 4, p. 283-88, nov./dez. 2011.

FONSECA, S. A. **Intervenções em Educação Física e Saúde**: palestra proferida na XII Semana de Educação Física CDS/UFSC. 2011.

FONSECA, S.A. et al. **Notas preliminares sobre a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde – ABENEFS. Caderno FNEPAS**. (2012). No prelo.

FRENK, J. et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet**, London, v. 376, p. 1923-1958, Nov. 2010.

KNUTH, A. G. et al. Rede Nacional de Atividade Física do Ministério da Saúde: resultados e estratégias avaliativas. **Revista**

Brasileira de Atividade Física & Saúde, Pelotas, v.6, n.4, p. 229-33, 2010.

MALTA, D. C. et al. Apresentação do plano de ações estratégicas para o enfrentamento das doenças crônicas não transmissíveis no Brasil, 2011 a 2022. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 20, p. 425-438, 2011.

MENDES, EV. **As redes de atenção à saúde**. 2.ed. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011.

NAHAS, MV. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5.ed.ver.atual. Londrina: Midiograf, 2010

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro: Biblioética, 2006.p. 59-75.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Physicalactivityandhealth: evidence for action**. Atividade Física e Saúde na Europa. Evidências para a ação. Tradução do Centro de Investigação em Atividade Física, Saúde e Lazer. Porto: Multitema, 2006.

PINHEIRO, M. F. G.; GOMES, C. L. A temática do lazer em cursos de graduação da área da saúde. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.4, p.579-590,out./dez. 2011.

RETS. Saúde no século 21: novos desafios devem definir os rumos da formação. **Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde**, Rio de Janeiro, v.3, n.9, p. 2-11, jan./mar. 2011.

SANTOS, S. F. S. **Núcleo de apoio à saúde da família e a atuação do profissional de Educação Física**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOUZA, A. P. T. **Lazer e Educação Física:** analisando os grupos que adotam abordagem direta de pesquisa cadastrados na plataforma lattes do CNPq. 2005. 74f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

WESTPHAL, M. F. Promoção da saúde e prevenção de doenças. In: CAMPOS, GWS; MINAYO; AKERMAN, M; JÚNIOR, MD; CARVALHO;YM. (Org.) **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo:Hucitec, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 635-667.



Formação em Educação Física e saúde: o exemplo do curso de ciências da atividade física da Universidade de São Paulo



Prof. Dr. Alex Antonio Florindo¹

Prof. Dr. Alessandro Nicolai Ré¹

Prof^a. Dr^a. Marília Velardi¹

Prof. Dr. Luiz Mochizuki¹

587

A Universidade de São Paulo na Zona Leste (USP-Leste)

O campus da USP-Leste foi inaugurado, no ano de 2005, com a implantação da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP). A zona leste é a região mais populosa da cidade

¹ Professores do Curso de Bacharelado em Ciências da Atividade Física da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

com mais de quatro milhões de habitantes, sendo também a região com maiores desigualdades sociais. Fruto de professores visionários da USP que desejavam contribuir para o desenvolvimento da zona leste e para a ampliação e a democratização da Universidade Pública, um dos principais objetivos da USP-Leste era ampliar o ingresso de alunos advindos de escolas públicas e, em especial, da zona leste (GOMES 2005).

Para a implantação dos cursos de graduação foi realizada uma pesquisa com a população a fim de verificar quais os mais desejados (AVANZA; BOUERI FILHO, 2005). Como o atual regimento da USP não permite dois cursos com o mesmo nome, no mesmo município, os 10 cursos de graduação da EACH formam assim caracterizados: Licenciatura em Ciências da Natureza e Bacharelados em Têxtil e Moda; Sistemas de Informação; Lazer e Turismo; *Marketing*; Obstetrícia; Gestão Ambiental; Gestão de Políticas Públicas; Gerontologia; Ciências da Atividade Física. Dados de março de 2012 mostram que a EACH evoluiu e hoje conta com cinco cursos de pós-graduação (Sistemas de Informação; Mudança Social e Participação Política; Modelagem de Sistemas Complexos; Estudos Culturais; Têxtil e Moda). A EACH possui 4.980 alunos de graduação, 121 alunos regulares de pós-graduação, 266 docentes, 198 funcionários. Ela está entre as maiores unidades da USP, sendo a única da Universidade sem departamentos.

O curso de bacharelado em Ciências da Atividade Física da EACH-USP

O objetivo principal do projeto político pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências da Atividade Física é a

formação de recursos humanos, competentes para atuar em promoção da saúde por meio da atividade física. Visando a tal fim, adota uma abordagem sistêmica, humanística e interdisciplinar de ensino.

O Bacharelado em Ciências da Atividade Física foi inicialmente discutido por uma comissão de professores da USP de unidades como Escola de Educação Física e Esporte, Faculdade de Saúde Pública e Faculdade de Medicina. Ao ser implantado, teve como seu primeiro coordenador o Prof. Dante De Rose Junior, o qual também foi o primeiro diretor da EACH.

Atualmente, a EACH conta com 17 docentes neste curso, todos contratados em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa. Todos os docentes são profissionais com sólida formação e, em sua maior parte, são líderes de grupos de estudos e pesquisas. O projeto objetiva chegar a 19 docentes contratados em regime integral.

Em sua concepção inicial, a ideia era que o curso oferecesse formação mais ampla na área de Educação Física, com foco na saúde e no esporte, condizente com as Ciências da Atividade Física. Entretanto, com a contratação dos docentes e a reestruturação do projeto político pedagógico do curso, este tomou outro caminho voltando-se para a formação mais ampla e interdisciplinar, na área de atividade física com foco no campo da saúde.

No ano de 2012, estão matriculados 256 alunos (5% do total de alunos de graduação da EACH). Já foram formados 116 alunos, em quatro turmas (2008, 2009, 2010, 2011), dos quais 34% eram residentes na zona leste do município de São Paulo. O curso oferece 60 vagas anuais e, nos anos de 2005 a 2011, teve uma evasão média de 24,6%.

O curso de bacharelado em Ciências da Atividade Física tem duração mínima de 3.270 horas com, pelo menos, 170 créditos-aula (2.550 horas) em disciplinas obrigatórias e optativas, sendo 136 créditos associados às disciplinas obrigatórias (114 créditos-aula e 22 créditos-trabalho) e 56 créditos-aula (33% do total de créditos) de disciplinas optativas. Nas optativas, ao menos 40 créditos-aula devem ser cursados como eletivas e um mínimo de 16 créditos-aula, como livres. O aluno também deve realizar 480 horas em estágios supervisionados (16 créditos-trabalho do conjunto de obrigatórias), a partir do 5º semestre letivo do curso (Quadro 1).

Quadro 1 - Organização geral da grade curricular do curso de Ciências da Atividade Física, 2010*.

Oferecimento	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem	5º sem	6º sem	7º sem	8º sem
Conjunto de disciplinas do ciclo básico	x	x						
Conjunto de disciplinas específicas obrigatórias	x	x	X	x	x	x	x	x
Conjunto de disciplinas optativas			X	x	x	x	x	x
Estágio curricular					x	x	x	x

*Retirado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Atividade Física da EACH-USP.

O curso é realizado essencialmente no período vespertino (disciplinas obrigatórias), porém são oferecidas disciplinas optativas eletivas no período matutino. Os alunos também podem decidir por disciplinas livres, ministradas em outros cursos da EACH e em outras unidades da USP. O Quadro 2 mostra detalhadamente o conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas do Curso de Bacharelado em Ciências da Atividade Física.

Quadro 2 - Lista de disciplinas da estrutura curricular do Curso de Bacharelado em Ciências da Atividade Física, 2010*.

Disciplinas Obrigatórias				
1º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0011	Ciências da Natureza	2	0	30
ACH0021	Tratamento e Análise de Dados/ Informações	2	0	30
ACH0031	Sociedade, Multiculturalismo e Direitos	2	0	30
ACH0041	Resolução de Problemas I	4	0	60
ACH0051	Estudos Diversificados I	2	0	30
ACH0501	Introdução e História da Educação Física e Esporte	4	0	60
ACH0511	Fundamentos da Atividade Física	4	0	60
Subtotal:		20	0	300
2º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0012	Psicologia, Educação e Temas Contemporâneos	2	0	30
ACH0022	Sociedade, Meio Ambiente e Cidadania	2	0	30
ACH0032	Arte, Literatura e Cultura no Brasil	2	0	30
ACH0042	Resolução de Problemas II	4	0	60
ACH0052	Estudos Diversificados II	2	0	30
ACH0502	Epidemiologia da Atividade Física	4	0	60
ACH0563	Fundamentos Biológicos para Ciências da Atividade Física I	4	0	60
ACH0522	Atividades de Cultura e Extensão Universitária I	0	1	30
Subtotal:		20	1	330
3º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0504	Fundamentos Biológicos para Ciências da Atividade Física II	4	0	60
ACH0512	Antropologia e Sociologia da Educação Física e Esporte	4	0	60

(Continua)

ACH0523	Aspectos Metabólicos e Nutricionais da Atividade Física I	4	0	60
ACH0533	Crescimento e Desenvolvimento Humano	4	0	60
ACH0543	Controle Motor	4	0	60
ACH0573	Atividades de Cultura e Extensão Universitária II	0	1	30
Subtotal:		20	1	330
4º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0505	Fundamentos Biológicos para Ciências da Atividade Física III	4	0	60
ACH0514	Biomecânica I	4	0	60
ACH0524	Aspectos Metabólicos e Nutricionais da Atividade Física II	4	0	60
ACH0534	Desenvolvimento Motor	4	0	60
ACH0544	Aprendizagem Motora	4	0	60
Subtotal:		20	0	300
5º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0506	Fundamentos do Treinamento Físico	4	0	60
ACH0515	Biomecânica II	4	0	60
ACH0525	Estágio Supervisionado em Atividade Física I	2	3	120
ACH0585	Medidas e Avaliação Física	2	1	60
ACH0605	Fundamentos Biológicos para Ciências da Atividade Física IV	4	0	60
Subtotal:		16	4	360
6º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0507	Psicologia do Esporte e do Exercício	4	0	60
ACH0508	Gestão e Políticas Públicas em Atividade Física e Esporte	4	0	60
ACH0516	Primeiros Socorros	2	1	60
ACH0526	Estágio Supervisionado em Atividade Física II	1	3	105
Subtotal:		11	4	285

(Continua)

7º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0517	Estágio Supervisionado em Atividade Física III	2	5	180
ACH0577	Seminários em Ciências da Atividade Física I	2	2	90
Subtotal:		4	7	270
8º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0518	Estágio Supervisionado em Atividade Física IV	1	5	165
ACH0568	Seminários em Ciências da Atividade Física II	2	2	90
Subtotal:		3	7	255
Total (Disciplinas Obrigatórias)		114	24	2430
Disciplinas Optativas Eletivas				
3º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH 0537	Programa de Esportes Individuais	6	1	120
ACH0607	Práticas de Atividade Física	2	1	60
Subtotal:		8	2	180
4º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0608	Modalidades Esportivas Coletivas	6	1	120
Subtotal:		6	1	120
5º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0535	Programa de Atividade Física para a Infância I	4	1	90
ACH0595	Estudos Avançados em Desenvolvimento Motor	2	0	30
ACH0597	Estudos Avançados em Saúde Pública e Atividade Física	2	0	30
ACH0615	Promoção da Saúde	2	0	30
ACH0625	Esportes de Aventura	2	2	90
Subtotal:		12	3	270

(Continua)

6º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0536	Programa de Atividade Física para a Infância II	2	1	60
ACH0555	Programa de Atividade Física para a Adolescência I	4	1	90
ACH0558	Programa de Treinamento Físico	2	1	60
ACH0565	Programa de Atividade Física para a Idade Adulta I	4	1	90
ACH0586	Evolução do Método e Pesquisa Científica em Educação Física e Esporte	2	0	30
ACH0596	Biologia da Atividade Física	2	1	60
ACH0606	Atividade Física e Corpo nas Artes	2	1	60
Subtotal:		18	6	450
7º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0528	Programa de Atividade Física para Portadores de Deficiência e Mobilidade Reduzida I	4	1	90
ACH0556	Programa de Atividade Física para Adolescência II	2	1	60
ACH0566	Programa de Atividade Física para Idade Adulta II	2	1	60
ACH0575	Programa de Atividade Física para Velhice I	4	1	90
ACH0587	Estudos Avançados em Biomecânica	2	1	60
ACH0588	Estudos Avançados em Fisiologia do Exercício	2	1	60
Subtotal:		16	6	420
8º Período Ideal		Créd. aula	Créd. Trab.	Carga horária
ACH0527	Programa de Atividade Física para Portadores de Doenças Cardiorrespiratórias, Imunológicas e Metabólicas	4	1	90
ACH0557	Programa de Esportes Aquáticos	4	1	90
ACH0567	Programa de Esporte Adaptado	4	1	90
ACH0576	Programa de Atividade Física para Velhice II	2	1	60

(Continua)

ACH0578	Estudos Avançados em Comportamento Motor	2	0	30
ACH0598	Programa de Atividade Física para Portadores de Deficiência e Mobilidade Reduzida II	4	1	90
Subtotal:		20	5	450
	Total (Disciplinas Optativas)	74	20	1710
	TOTAL GERAL (OBRIGATÓRIA + OPT. ELETIVA)	188	44	4140

*Retirado do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Atividade Física da EACH-USP.

No ano de 2011, o curso recebeu a renovação do reconhecimento do Conselho Estadual de Educação de São Paulo por mais quatro anos (PARECER 320/2011). O curso é igualmente reconhecido pelo Conselho Federal de Educação Física. Os bacharéis em Ciências da Atividade Física dele egressos têm direito ao registro no Conselho Regional de Educação Física do Estado de São Paulo (CREF4) e podem atuar no mesmo campo de exercício profissional que os bacharéis em Educação Física.

Os dois primeiros semestres do curso são dedicados ao ciclo básico. Nos outros semestres, a meta é dedicar-se ao desenvolvimento das disciplinas específicas obrigatórias e optativas. O Ciclo Básico da EACH promove a iniciação acadêmica dos alunos em propostas interdisciplinares, voltadas à realidade da sociedade. O Bacharelado em Ciências da Atividade Física é um dos poucos cursos da área de Educação Física que tem um ciclo básico estruturado com disciplinas de resolução de problemas, em que o objetivo principal é propiciar melhor formação acadêmica e científica, por meio de metodologias de ensino-aprendizagem instigadoras da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Trabalhando coletivamente, em

pequenos grupos, os alunos devem pesquisar e refletir sobre problemas complexos, relacionados à realidade do mundo em que vivem (KRASILCHIK et al. 2006).

A grade do curso tem 33% de disciplinas optativas. A partir do quinto semestre, os alunos têm autonomia para escolherem as disciplinas desejadas. O curso tem tutoria de docentes, com papel muito importante neste processo, pois os alunos podem ser orientados pelos tutores na escolha quer das áreas de atuação nos estágios supervisionados, quer na seleção das disciplinas optativas.

Seguindo a deliberação normativa dos estágios curriculares em Educação Física, o estágio supervisionado começa a partir do quinto semestre e compreende um total de 480 horas. Os estágios devem ser realizados atendendo às características de quatro grandes áreas: (a) atividade física e saúde, (b) atividade física e populações especiais, (c) atividades artísticas e esportivas, (d) pesquisa. No quinto semestre, os alunos devem estagiar, durante 90 horas, em três dessas quatro áreas. No sexto semestre, devem completar 90 horas em duas áreas. No sétimo semestre são 150 horas, em duas áreas. No oitavo semestre, são 150 horas em apenas uma área. Para escolha das áreas e acompanhamento das atividades de estágio, os alunos contam com a tutoria de um professor do curso que, em encontros regulares, os orienta na seleção das áreas e locais de estágios; estimula a participação ética, ativa e crítica nos locais de estágio; estabelece discussões sobre a relação entre as atividades de estágio e as disciplinas do curso. O tutor ainda orienta e propõe reflexões sobre a importância das atividades de estágio, na projeção da carreira de cada aluno. Cada professor tutor é responsável, em uma média, por seis alunos por semestre.

O campo de estágio do curso de Ciências da Atividade Física ultrapassa os tradicionais locais de atuação da área de Educação Física, já que é proposta e estimulada a participação dos alunos em estágios em unidades básicas de saúde, em centros de atenção em saúde, em hospitais. Nos últimos três anos, desde que foi firmado o convênio com a escola de Educação Permanente do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, cerca de 70 alunos já passaram pela experiência de atuarem em um hospital, com foco na atenção em saúde junto a pacientes e usuários do sistema de saúde. Pelo segundo ano, foram aprovados, em 2012, estágios curriculares em unidades básicas de saúde no distrito de Ermelino Matarazzo. Sob a supervisão de docentes, os alunos tem a oportunidade de, nestes locais, verificarem, na prática, como funciona o Sistema Único de Saúde. Nestes locais, a participação dos alunos do curso de Ciências da Atividade Física tem sido muito bem avaliada pelos supervisores, os quais ressaltam o diferencial da formação dada pelo curso. Os alunos reconhecem que o direcionamento dado ao curso (grade curricular e pesquisa) orienta para uma capacitação consistente em saúde. Eles ressaltam que os estágios realizados nestes locais permitem-lhes a aplicação de seus conhecimentos junto à realidade existente no campo da saúde.

O curso de Ciências da Atividade Física contribui para que se disponibilize amplo serviço de extensão em programas de atividade física para a comunidade residente no entorno da EACH (Distrito de Ermelino Matarazzo). Utilizando a estrutura do Centro de Estudos e Práticas de Atividades Físicas (CEPAF) da EACH-USP, são desenvolvidos programas de atividade física para a comunidade, coordenados por professores que recebem a contribuição

de quatro profissionais de Educação Física (educadores) contratados da unidade. Estes projetos servem também como laboratório didático para os alunos do curso. Dados de 2010 indicam que foram desenvolvidos 35 programas de extensão universitária no CEPAPF, os quais atenderam, aproximadamente, 600 pessoas da comunidade e que cerca de 90 alunos fizeram estágio nestes programas.

Com relação às pesquisas, o bacharelado em Ciências da Atividade Física tem contribuído para o avanço do conhecimento na área de atividade física, o que se reflete na melhor formação dos alunos para atuarem profissionalmente. Por meio de projetos de pesquisa aprovados no CNPq e na FAPESP, entre os anos de 2007 e 2011, os docentes do curso conseguiram mais de 950 mil reais e mais de 260 mil dólares em recursos para pesquisa. Isto propiciou a muitos alunos de graduação a realização de estágios de iniciação científica. O curso conta com bolsistas de produtividade do CNPq e quatro grupos de pesquisas coordenados por docentes. Recentemente, obteve aprovação e autorização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP para pleitear a aprovação da CAPES para o seu programa de pós-graduação em Atividade Física e Lazer junto com o curso de Lazer e Turismo.

Os egressos do curso de bacharelado em Ciências da Atividade Física

Os professores do curso de Ciências da Atividade Física iniciaram, a partir de 2010, um estudo de acompanhamento dos egressos formados. Desde o ano de 2005,

nas primeiras quatro turmas, foram formados 116 alunos. Destes, 48 egressos/profissionais responderam ao questionário enviado por correio eletrônico. Do total dos respondentes, 80% relataram que estão atuando profissionalmente na área de Educação Física, sendo que destes, 81,2% responderam que estão atuando na área de atividade física e saúde, em locais como academias de exercício físico, clubes, organizações não governamentais, centros sociais e unidades básicas de saúde. Dos 81,2% que relataram estar na área de Educação Física, 13,1% estavam realizando pesquisas, principalmente por estarem cursando o mestrado acadêmico. A maioria dos profissionais (94,7%) está atuando profissionalmente no estado de São Paulo, sendo que 71% trabalham até 40 horas semanais, tendo renda mensal de até seis salários mínimos (59%).

Perguntados se o curso de Ciências da Atividade Física atendia às exigências para a atuação profissional no mercado de trabalho, 41% relataram que o curso atendia completamente; 41% responderam parcialmente; 14% responderam que o curso não atendia; os demais não souberam responder ou não responderam. As principais críticas dos que relataram que o curso atendia parcialmente ou não atendia às exigências do mercado foram referentes ao reduzido número de atividades práticas no curso (50%), provavelmente com referência ao conteúdo tradicional da Educação Física. Alguns profissionais (33%) relataram que a falta de divulgação do curso na sociedade constitui-se como um problema que prejudica a colocação do egresso no mercado de trabalho.

Estudo recente, feito por Lemos et al. (2010) com 93 alunos do curso de Bacharelado em Ciências da Atividade Física de diferentes semestres, visando analisar a percepção

sobre competências profissionais, mostrou que 51,6% dos estudantes percebiam competência profissional suficiente para atuarem na área de Educação Física. Os maiores escores foram obtidos para o domínio das habilidades profissionais em comparação com os conhecimentos profissionais. Evidenciou-se aumento no escore de competência geral, conforme o ano de ingresso do aluno no curso (ingressantes em 2005 tiveram escores superiores, em comparação com ingressantes em 2009).

Desafios para o curso de bacharelado em Ciências da Atividade Física

600

O curso de Ciências da Atividade Física é considerado pela Associação Brasileira para o Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFS) uma proposta inovadora de formação em Educação Física para a Saúde (FONSECA et al., 2012). Ainda existem, porém, muitos desafios e um extenso caminho a percorrer visando à melhoria da formação dos egressos para atuarem em atividade física e saúde.

Um dos desafios é melhor adequar ao campo da saúde algumas disciplinas tradicionais da área, sem retirar a importância que elas têm para a aprendizagem de habilidades relativas à atuação profissional em Educação Física. Emerge assim o desafio de buscar nova reformulação do projeto político pedagógico do curso, de modo a alcançar a adequação requerida.

Outro desafio é a incorporação definitiva dos estágios em unidades básicas de saúde, algo difícil e burocrático, mas necessário para um curso que se propõe a aperfeiçoar

a formação dos egressos neste campo. Para isto, além da colocação de professores doutores em campo de estágio diretamente nas unidades básicas de saúde da região da zona leste de São Paulo, pleiteia-se a contratação de um profissional de nível superior em Educação Física na EA-CH-USP, que auxilie os docentes tanto em atividades de laboratório de estágio e extensão, como em pesquisas em atividade física e saúde pública.

O início da inserção de alunos em grupos PET-Saúde e de egressos em residências multiprofissionais em saúde evidencia-se como problema a ser superado. Este é um dos desafios mais difíceis, pois, apesar de o curso da área de Educação Física ter a formação voltada para a atuação profissional na saúde e contar com o reconhecimento de órgãos reguladores (Conselho Estadual da Educação de São Paulo e Conselho Federal de Educação Física), enfrentam-se dificuldades devido à própria denominação do curso (Bacharelado em Ciências da Atividade Física). Neste sentido, reflexões sobre a atual denominação e um trabalho de maior divulgação para sociedade se fazem necessários.

Apesar das dificuldades encontradas, acredita-se que o desenvolvimento de cursos superiores de Educação Física, com adequação curricular visando à atuação profissional em saúde pública, é urgente. Hoje a Educação Física situa-se entre as dez profissões que mais registram matrículas em cursos superiores no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Há mais de mil cursos superiores de Educação Física no país. No entanto, em contradição a isto, estudos revelam que 60% dos adultos residentes nas capitais brasileiras não fazem nenhuma atividade física em seu tempo de lazer (FLORINDO et al., 2009). Verifica-se, porém, de outra parte, que o número de Núcleos de Apoio

à Saúde da Família no Sistema Único de Saúde cresceu muito no Brasil e ainda poderá crescer mais, abrindo assim novas oportunidades de atuação para os profissionais da Educação Física (SANTOS, 2012). É tempo de se preocupar em aperfeiçoar a formação em Educação Física voltada para a atuação em Saúde Pública.

Referências

AVANZA, M. C.; BOUERI FILHO, J. J. Percepções sobre as Relações dos Movimentos Sociais e da Imprensa com a História da USP-Leste. In: GOMES, C. B. USP LESTE. A Expansão da Universidade: do Oeste para Leste. São Paulo: Edusp.. 2005. p.61-81.

602

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resumo Técnico do Censo Superior da Educação de 2009. Brasília, DE, 2010.

FLORINDO, A. A.; HALLAL, P. C.; MOURA E. C.; MALTA D. C. Prática de atividades físicas e fatores associados em adultos, Brasil, 2006. Revista de Saúde Pública, v. 42X, S2, p. 65-73, 2009.

FONSECA, S.A.; LOCH, M. R.; MENEZES, A. S.; FEITOSA, W. M. N.; FLORINDO, A. A.; NASCIMENTO, J. V. Associações de Ensino e a Formação em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção.

GOMES, C. B. USP-Leste: A Construção de um Projeto Participativo. In: GOMES, C. B. USP Leste. A Expansão da Universidade: do Oeste para Leste. Edusp. São Paulo. 2005. p. 25-60.

KRASILCHIK, M.; ARANTES, V. A.; ARAÚJO, U. F. Princípios Gerais e o Ciclo Básico. Documento da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, USP-Leste, 2006.

LEMOS, E. D.; LEE, C. L.; DE ROSE JUNIOR, D. Autopercepção de competência profissional dos estudantes de um curso superior de atividade física. *Revista Corpo e Consciência*, v. 14, n. 2, p. 30-41, 2010.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Curso de Bacharelado em Ciências da Atividade Física. Sistema Jupiter Web <<https://sistemas.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=86&codcur=86050&codhab=203&tipo=N>>. Acessado em 05/04/2012.

SANTOS, S. F. S. Núcleo de Apoio à Saúde da Família no Brasil e a atuação do profissional de Educação Física. 2012, Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.



Desafios da formação em esporte para intervenção profissional no contexto da gestão: investigações iniciais



Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner¹

Prof. Dr. Alcides José Scaglia²

Katherine Grace Amaya³

605

Introdução

O presente ensaio visa apresentar um panorama teórico dos desafios para intervenção

¹ Doutor em Educação Física, Professor Doutor da Faculdade de Educação Física (DCE/FEF), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

² Doutor em Educação Física, Professor Doutor da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-Limeira), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

³ Bacharel em Ciências Econômicas (Instituto de Economia - Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP), Especialista/MBA Executivo ESPM.

profissional na gestão do esporte. Reportamo-nos ao mencionado recentemente, partindo da concepção de que o esporte contemporâneo passou por profundas transformações: processo de nova configuração, modificando suas estruturas e formas de financiamento (MARQUES; GUTIERREZ; MONTAGNER, 2009); busca de qualificação profissional; novas formas de atuação e intervenção profissional no esporte; reorganização dos currículos de formação nas universidades brasileiras; criação de cursos de formação tanto de graduação como de especialização, visando atender as expectativas demandadas nas atividades de gestão do esporte (BASTOS, 2003).

Dentre as características presentes no ensaio aqui formulado, temos como *locus* nosso olhar para a área temática da gestão do esporte, não sendo, portanto, um ensaio vinculado à Educação Física escolar ou ainda a outras áreas relevantes da Educação Física. Atemo-nos ao campo de intervenção específica do esporte, em suas atividades de gestão e administração.

No trajeto deste estudo, além de adensar informações e conceitos sobre indústria e negócios do esporte, pesquisamos nos currículos de cursos de graduação em Educação Física e Esporte, mais especificamente nas formações de licenciados e bacharéis. Buscamos assim obter dados quantitativos para observar como se manifestam, em números, as propostas de formação em gestão do esporte. Nos cursos superiores de tecnologia, buscamos informações voltadas à formação de administradores e gestores do esporte.

Temos claro que todo currículo se sustenta em um projeto pedagógico. Para nós, todo projeto pedagógico, explícita ou implicitamente, configura-se como um projeto político. Consideramos relevante e necessário reafirmar

a expectativa de que os currículos de formação sejam capazes de formar profissionais com competências e habilidades, não apenas para atender as exigências do mercado, mas que também possam nele interferir e modificá-lo. Espera-se, portanto, que além de formar profissionais capazes de dialogar com o mundo do trabalho, tais cursos também construam novas possibilidades profissionais (MONTAGNER et al., 2007). Como mencionado nos documentos da Faculdade de Educação Física da Unicamp, algumas premissas são relevantes para os cursos de formação. Transcrevemos um pequeno trecho:

Inicialmente, deve-se compreender que um Projeto Pedagógico é, explícita ou implicitamente, um Projeto Político (...) a intenção é de manifestar uma determinada visão de sociedade, de homem e de Universidade, visão esta que é, na sua essência, política, e que implica determinadas intervenções (...) Diferente de outras épocas da história, em que se considerava o mundo apenas como expressão divina, ou como um dado abstrato ou como fazendo parte da natureza, sabemos hoje que o mundo em que vivemos é fruto de construções políticas. É plural, dinâmico e, sobretudo, tenso, porque expressa em sua estrutura variados interesses e valores de raça, cor, religião, classe social e interesses, por vezes, antagônicos (...) Pensar num Projeto Pedagógico para um Curso de Graduação de uma Universidade Brasileira (pública) implica assumir clara postura perante os graves conflitos internacionais, que refletem a intenção de alguns países se colocarem como líderes econômicos do mundo, impondo sobre aqueles que compõem o chamado Terceiro Mundo um poderio e uma influência não só econômica, mas também cultural. Uma

Universidade Brasileira deve estar conectada aos desenvolvimentos científico-tecnológicos mundiais, deve também voltar-se à discussão de suas questões intrínsecas, valorizando suas manifestações culturais e propondo soluções para os vários problemas de sua população, contribuindo, assim, para a emancipação do homem brasileiro (UNICAMP, FEF, 2001, p. 6-7).

Este texto, extraído do Projeto Pedagógico da FEF/UNICAMP, elaborado no início dos anos 2000, continua atual e se mantém, em nossa visão, como um pressuposto importante para a formação de profissionais em Educação Física. Em outros momentos, elaboramos algumas incursões ao tema formação profissional, a partir desse pressuposto, (MONTAGNER; DAÓLIO, 2006; CHACON-MIKAHIL; MONTAGNER; MADRUGA, 2009) como forma de contribuir com essa temática relevante na área da Educação Física e Esporte. Consideramos, portanto, esses estudos igualmente importantes balizadores para nossa reflexão sobre formação na gestão do esporte e sua relação com os currículos de formação em Educação Física e Esportes.

Formação profissional em Educação Física e esporte: tendências e desafios

Desde meados da década de 70, os Estados Unidos da América “[...] experimentam um crescimento consistente e rápido na quantidade e nos tipos de atividades esportivas, de *fitness* e recreativas oferecidas ao comprador” (PITTS; STOTLAR, 2002, p. 8), esse fenômeno ocorre

também no Brasil, um país com características e sistema esportivo diferentes do que existe nas estruturas americanas. Podemos identificar em nosso país um fenômeno de crescimento bastante parecido com o americano, tanto em relação a demandas do mercado como ao crescimento de práticas, interesses e mudanças paradigmáticas na formação de profissionais da Educação Física e do Esporte.

A partir dos anos 70, o Brasil iniciou mudanças profundas em seu sistema esportivo, devido a modificações na legislação que possibilitaram a formação de novas ligas e outros tipos de organização esportiva, ao permitirem o ingresso definitivo dos patrocínios esportivos, de marcas privadas e de recursos oriundos do capital (BENELI, 2007; MARCHI JR., 2001).

Ressaltamos o crescimento da Educação Física e do interesse por ela, fruto de necessidades presentes e difundidas no mundo contemporâneo, como a promoção da saúde; as propostas de lazer; o preenchimento do tempo livre com qualidade. Um dos fatores de maior impacto foram as informações produzidas por inúmeros veículos de comunicação sobre esporte e atividade física.

Juntamente com isso, ocorreram a ampliação e o aumento de IES no país, em cursos de Educação Física com as mais diferentes denominações e perspectivas de formação, dentre as quais destacamos Ciências da Atividade Física e Saúde; Ciências do Esporte; Bacharelados em Esporte e Lazer; os muitos cursos de Tecnólogo em Gestão do Esporte⁴. Um exemplo visível no estado de São Paulo

⁴ No presente ensaio, para facilitar a leitura, padronizamos como 'gestão do esporte' as diferentes terminologias encontradas na pesquisa. Foram encontrados vários nomes e terminologias para determinar cursos de formação de gestores, como: (1) gestão desportiva e de lazer; (2) gestão de empreendimentos

foi a ampliação de cursos de Educação Física nas universidades públicas paulistas (USP, UNICAMP e UNESP) com as características descritas anteriormente, ou seja, crescimento substancial de vagas demandadas pelo Estado para formação nessa área, fenômeno verificado também na esfera federal, e ampliação de cursos nas universidades e faculdades privadas espalhadas por todo o país.

Registramos um comentário relevante sobre o crescimento de cursos na área, representando um de seus maiores desafios: como combinar “excelência na formação” com massificação no ensino superior? Alguns dos desafios que enfrentamos e enfrentaremos é compatibilizar o crescimento do esporte, da atividade física e das áreas correlatas da Educação Física com qualidade na formação. Observa-se que, no Brasil, há muitas incompatibilidades curriculares entre as diferentes universidades ou IES. Outro aspecto signficante, motivador de discussões acaloradas na comunidade científica da área sobre a formação para o ambiente contemporâneo, refere-se ao questionamento se os jovens devem cursar licenciatura, ou bacharelado, ou ambos, e a como os ambientes de trabalho reagem às diferenças de formação.

Ao considerarmos as necessidades atuais do mundo do trabalho, encontramos um conjunto de tendências bastante significativo para analisar a formação profissional no campo do Esporte. Tais necessidades influenciam o aprender a trabalhar com planejamento por objetivos; as diferentes formas de olhar para a formação no mundo

esportivos; (3) gestão do esporte; (4) administração desportiva. Nas disciplinas de cursos, há características semelhantes. A grande maioria das disciplinas presentes nos cursos possui diretrizes similares.

(exemplos: processo de Bologna; projetos das universidades brasileiras com núcleos comuns mais amplos entre cursos e propostas de formação generalista; modelo da Universidade do Grande ABC - UNIABC, as “novas arquiteturas curriculares”); a concepção da formação superior, como início de um processo, com a diminuição do fosso entre a graduação e a pós-graduação; o ensino vinculado à investigação, à pesquisa, como prática corrente nos cursos básicos.

Neste bojo, em alinhamento com os argumentos anteriormente apresentados, devido à ampliação de ofertas e demandas na área; ao crescimento dos indicadores de investimentos e financiamentos nos esportes; à ampliação das informações em larga escala, torna-se natural que, nos projetos político-pedagógicos das universidades e faculdades, a gestão do esporte venha, lenta e gradualmente, a ocupar um espaço relevante na formação de jovens para um futuro que se desenha de atuação nesse campo. Em linhas gerais, estamos deixando de apenas formar profissionais para ensinar esportes dentro das quadras e campos, os pedagogos, para também formar gerações com vistas a administrar o esporte, a influenciar nesse importante fenômeno dos séculos XX e XXI, com atuação profissionalizada e atenta às diferentes concepções de gestão e administração.

Grandes áreas de influência em Educação Física e Esporte, como fisiologia e bioquímica, pedagogia, áreas vinculadas às ciências humanas (história, sociologia, psicologia, antropologia), medicina esportiva, bioestatística, biomecânica dentre outras permanecem nos currículos, por sua relevância como campos de conhecimento, no entanto observa-se crescimento – embora ainda tímido – de conhecimentos vinculados à gestão e à administração no campo dos esportes.

Formação profissional em esporte: a indústria e os “negócios” do esporte

Dentre os muitos desafios da formação em Educação Física para intervenção profissional no contexto da gestão, um pressuposto necessário para este ensaio prende-se à ideia de que estamos discutindo essa área na perspectiva do esporte, nisto reconhecendo a amplitude da atuação da Educação Física. Nossa abordagem parte, portanto, da gestão do esporte e não de outras potenciais áreas de atuação do gestor no campo da Educação Física.

O esporte moderno constituiu-se como importante fenômeno social, na Inglaterra, no século XIX (BOURDIEU, 1983). Desde então, muitas foram as transformações e as perspectivas de ação desse fenômeno, em especial na sociedade no século XX. Dentre algumas discussões marcantes sobre as transformações do esporte, temos as relações entre amadorismo *versus* profissionalismo; as comparações entre diferentes regimes socioeconômicos; as modificações sofridas, durante e após a Guerra Fria; as concepções diferenciadas dos modelos de gestão nos diversos países; as rupturas ocasionadas pelas novas formas de gestão e financiamento esportivo; as alterações econômicas e mercadológicas ocorridas nas últimas quatro décadas. (MARQUES; GUTIERREZ; MONTAGNER, 2009)

Visando desenvolver uma análise sobre a indústria do esporte e os negócios envolvidos nessa área, nos reportamos aos estudos de Pitts e Stotlar (2002). Para estes autores, o conceito de indústria do esporte compreende “[...] o mercado no qual os produtos oferecidos aos clientes relacionam-se a esporte, fitness, recreação ou lazer e

podem incluir atividades, bens, serviços, pessoas, lugares ou ideias” (PITTS; STOTLAR, 2002, p. 5). A partir deste conceito, eles analisaram o crescimento do mercado, com base na realidade americana, revelando algumas tendências (PITTS; STOTLAR, 2002):

- aumento do número de novas e diferentes atividades esportivas, de *fitness* e recreativas;
- aumento da oferta desses esportes e a explosão do *fitness*;
- aumento da circulação de informações e de revistas especializadas;
- aumento do tempo de lazer;
- aumento da exposição do esporte e práticas nas mídias de massa;
- aumento dos bens e serviços esportivos para variedade de segmentos de mercado;
- aumento do esporte para a diversidade das populações;
- aumento do número de patrocinadores e de fundos para o esporte e a relação com a comunidade empresarial;
- ampliação das informações e compreensão do esporte pela comunidade;
- destaque do esporte como produto de consumo;
- ampliação do *marketing* e da orientação da indústria do esporte para o *marketing*;
- ampliação das competências da administração do e no esporte.

Outro autor que discute o tema é Amir Somoggi (2012), da empresa de auditoria e consultoria BDO RCS Brazil. Ele informa que a indústria de esporte no Brasil

movimenta aproximadamente R\$ 30 bilhões ao ano, enquanto, nos EUA, totaliza aproximadamente U\$ 300 bilhões. Os números são impactantes, reveladores e, sobretudo, desiguais, mas não desprezíveis, se considerarmos o crescimento da indústria do esporte no Brasil nos últimos anos. O mesmo autor menciona que o entretenimento proporcionado pelo esporte exibição (nome elaborado pelo autor) é responsável, atualmente, por 30% da produção do setor, com perspectivas de aumento dessa atividade impulsionado pelos grandes eventos propostos para o país, em 2014 e 2016.

O esporte exibição, mencionado por Somoggi, inclui receitas como direitos de televisão, publicidade nas transmissões, patrocínios esportivos, licenciamentos de marcas, gastos nas arenas esportivas, receitas das federações e equipes profissionais. Os outros 70% referentes a gastos na indústria do esporte estão vinculados ao denominado pelo autor como varejo esportivo, o qual engloba o consumo de muitas pessoas ligado ao esporte, devido à prática amadora de diferentes modalidades e culturas esportivas. Com exemplo deste tipo de consumo temos: vestuário, tênis, equipamentos esportivos, alimentos especiais, serviços esportivos, tais como academias e clubes, lazer esportivo (SOMOGGI, 2012).

A área de gestão na formação em Educação Física no Brasil: apontamentos quantitativos

Os dados quantitativos, a seguir apresentados, foram extraídos de informações obtidas em *sites* de universidades,

IES e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Outra forma de obtenção de informações foi efetivada através de contatos eletrônicos com os coordenadores ou as secretarias de graduação e/ou ensino dos cursos mencionados. Foram escolhidas foram as universidades que possuíam cursos de graduação em Educação Física e/ou Esporte, ou cursos superiores de Gestão Esportiva, para formação de bacharéis ou tecnólogos.

Com referência aos cursos de graduação em Educação Física, foram selecionadas as universidades estaduais e federais que, em seus *sites* na internet, possuíam informações projeto pedagógico e curricular (grades curriculares); carga horária; número de créditos e outras informações relevantes para a obtenção dos dados que constam nos quadros. Para a escolha das universidades, considerou-se a possibilidade de abranger as diferentes regiões do Brasil, à exceção da região norte, sobre a qual, pelas dificuldades encontradas para a coleta de dados, não foi possível apresentar nenhuma informação.

Considerando os cursos de graduação/bacharelado e de graduação/tecnologia em Gestão do Esporte, foi utilizado o *site* do MEC (emec.mec.gov.br) no qual encontramos várias informações e dados quantitativos para apoiar nossa argumentação.

A formação em Educação Física e esporte no ensino de graduação

Para verificar a importância da gestão do esporte na formação em Educação Física, realizamos, no ano de 2012,

um levantamento entre cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física de universidades federais e estaduais do Brasil. As informações do Quadro 1 referenciam as disciplinas da área de gestão na estrutura curricular dos cursos de Educação Física e Esporte.

Quadro 1 - Disciplinas da área de Gestão na Estrutura Curricular nos cursos de Educação Física/Esporte (licenciaturas e bacharelados).

Universidade	Cursos	CH total	CH disciplinas de gestão	CH disciplinas de gestão (eletivas)	Horas obrigatórias em gestão (%)	Horas obrigatórias e eletivas em gestão (%)
UnB (Univ. de Brasília)	Licenciatura	2910	60	330	2,1%	13,4%
UDESC (Univ. do Estado de SC)	Bacharelado	3852	324	0	8,4%	8,4%
	Licenciatura	3366	108	72	3,2%	5,3%
UNICAMP - FCA	Ciências do Esporte	3330	240	0	7,2%	7,2%
UNICAMP - FEF	Bacharelado	3240	90	0	2,8%	2,8%
	Licenciatura	3300	30	0	0,9%	0,9%
UEL (Univ. Estad. de Londrina)	Bacharelado em EF	3220	90	0	2,8%	2,8%
	Licenciatura em EF	2850	0	0	0,0%	0,0%
UNESP Bauru	Licenciatura	3795	0	0	0,0%	0,0%
USP São Paulo	Bacharelado em EF	4200	210	0	5,0%	5,0%
	Bacharelado em Esporte	4185	270	60	6,5%	7,9%
	Licenciatura em EF	3870	210	0	5,4%	5,4%
USP EACH (Leste)	Bacharelado em Ciências da Ativid. Física	3270	60	0	1,8%	1,8%

(Continua)

Univer- sidade	Cursos	CH total	CH disci- plinas de gestão	CH disci- plinas de gestão (eletivas)	Horas obriga- tórias em gestão (%)	Horas obrigatórias e eletivas em gestão (%)
USP Ribeirão	EF e Esporte - Ciclo Básico	2985	60	0	2,0%	2,0%
	EF e Esporte - EF e Saúde	3225	60	0	1,9%	1,9%
	EF e Esporte - Esporte	3225	60	0	1,9%	1,9%
UFMG (Univ. Fed. Minas Gerais)	Bacharelado	2820	45	0	1,6%	1,6%
	Licenciatura	2970	45	0	1,5%	1,5%
	Bach. e Licen.	3675	45	0	1,2%	1,2%
UFPR (Univ. Fed. do Paraná)	Bacharelado	2940	120	0	4,1%	4,1%
	Licenciatura	2870	120	0	4,2%	4,2%
UFPE (Univ. Fed. De Pernambuco)	EF	3255	45	0	1,4%	1,4%
UFRJ (Univ. Fed. Rio de Janeiro)	EF	3200	60	0	1,9%	1,9%
UFRGS (Univ. Fed. do Rio Grande do Sul)	Bacharelado em EF - Esporte e Lazer	3060	120	0	3,9%	3,9%
	Licenciatura	3225	60	0	1,9%	1,9%
UFSC (Univ. Fed. SC)	Bacharelado em EF	3840	306	36	8,0%	8,9%
	Licenciatura em EF	3552	72	0	2,0%	2,0%
UFSM (Univ. Fed. de Sta. Maria)	Bacharelado	3270	120	0	3,7%	3,7%
UFV (Univ. Fed. De Viçosa)	Bacharelado	3210	60	90	1,9%	4,7%
	Licenciatura	2850	60	0	2,1%	2,1%

CH – carga horária

Comentário interessante de Bastos (2003) revela alguns dos números presentes no quadro acima. A autora menciona que as diferentes esferas no país (mídia, meio acadêmico dentre alguns) manifestam-se pela necessidade urgente de se profissionalizar o esporte, de se aperfeiçoar a administração esportiva. Como o apêndice 1 demonstra, além dos conceitos de Administração, estão também envolvidos, de maneira geral conhecimentos referentes à Economia, Marketing, Legislação e Política.

Estas observações de Bastos (2003) fomentaram nosso olhar para o Quadro 1. Nota-se, com base nos dados, que os atuais cursos de bacharelado tendem a oferecer mais opções na área de gestão, com destaque para UDESC, UFSC e Bacharelado em Esporte da USP, respectivamente com 8,4%, 8,9% e 7,9% do total, incluídas as disciplinas eletivas oferecidas aos estudantes. Incluímos as disciplinas eletivas no conjunto percentual da análise pelo compromisso das instituições de oferecer esses conteúdos aos alunos interessados nessa área de formação. Outro curso chamou nossa atenção foi o de Ciências do Esporte, da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Unicamp, com um percentual em sua grade curricular de 7,2% de disciplinas afeitas à gestão. A escolha das disciplinas foi efetuada pela leitura detalhada das ementas e/ou através de suas denominações, com relação direta a temas como gestão, administração, *marketing*, legislação, política pública e economia (ver Apêndice 1).

Considerando que os cursos de bacharelado e licenciatura possuem, em média, 3.200 e 2.800 horas respectivamente, verifica-se significativo percentual de horas no total da carga horária dos cursos mencionados, os

caracterizando, portanto, como uma opção de formação para a gestão do esporte.

Entre os cursos de licenciatura, destacamos o da UnB, que apresenta 13,4% de sua grade com disciplinas contempladas na gestão (incluídas as disciplinas obrigatórias e eletivas), com temas que abrangem a área da Educação Física e do Esporte. Retiramos do cálculo duas disciplinas com características de administração escolar de ensino fundamental e médio, dadas as particularidades presentes nas ementas. Caso considerássemos essas disciplinas, o número seria ainda mais expressivo. Os demais cursos mencionados foram tratados na perspectiva de formação de bacharéis.

Um aspecto de contraste é de que os cursos de licenciatura dedicam-se à formação para os ciclos escolares, mas “salta aos olhos” a opção de um curso de licenciatura como o da UnB com forte inserção curricular de disciplinas com características de gestão e administração em esporte, tais como práticas de organização de eventos esportivos, fundamentos de administração do esporte.

Cursos superiores em gestão desportiva: uma tendência dos cursos de formação de tecnólogos?

Com base em pesquisa realizada no *site* do MEC, apresentada no Quadro 2, existe, em atividade no país, apenas um curso de graduação tradicional (bacharelado) na área de gestão do esporte. Criado em 2009, o bacharelado em Gestão Desportiva e de Lazer da UFPR é ministrado em Matinhos-PR.

Quadro 2 - Cursos de graduação em Gestão do Esporte.

Instituição de Ensino Superior	Nome do curso	Grau	Início	Situação (MEC)	CH	Site
Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i.	atividade	1692	Não
Centro Universitário Anhanguera de São Paulo	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i	atividade	1640	Não
Centro Universitário Cândido Rondon (Cuiabá)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i	atividade	1600	Não
Centro Universitário Curitiba	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i	extinto		-
Centro Universitário da Cidade	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2006	extinção	1600	-
Centro Universitário Jorge Amado (Salvador)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2011	atividade	2200	Sim
Centro Universitário Metropolitano de São Paulo	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2009	atividade	1800	Não
Centro Universitário Planalto do Distrito Federal	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2005	atividade	1600	Sim
Centro Universitário Plínio Leite (Niterói)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2009	atividade	2100	Não
Centro Universitário Sant'Anna (São Paulo)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i	extinto		-
Centro Universitário Sant'Anna (São Paulo)	Adm. Habilitação em Adm. Desp.	Bach.	1999	extinção		-
Faculdade Anhanguera de Osasco	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i	extinto	3340	-
Faculdade Campo Grande	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2009	atividade	1600	Sim
Faculdade Cenequista de Joinville	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2009	extinção	1630	-
Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (Fortaleza)	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2008	atividade	1600	Sim
Fac. de Tecn. C. Drummond de Andrade (S. Paulo)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2004	atividade	1600	Sim
Faculdade Estácio do Ceará (Fortaleza)	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2010	atividade	1960	Não

(Continua)

Instituição de Ensino Superior	Nome do curso	Grau	Início	Situação (MEC)	CH	Site
Faculdades de Administração (São Paulo)	Adm. Habilitação em Adm. Desp.	Bach.	2002	extinção	3180	-
Faculdades Integradas Camões (Curitiba)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2008	atividade	1600	Não
Faculdades Integradas de Santo André	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2010	atividade	1700	Sim
Faculdades Integradas Sévigné (Porto Alegre)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i	extinto		-
Instituto Baiano de Ensino Superior (Salvador)	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2006	atividade	1600	Sim
Instituto de Ensino e Pesquisa Objetivo (Palmas)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2009	atividade	1600	Não
Inst. de Ensino Superior da Grande Florianópolis	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2009	atividade	1600	Sim
Instituto de Ensino Superior de Alagoas (Maceió)	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2009	atividade	1600	Sim
Instituto de Ensino Superior de Foz do Iguaçu	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2009	atividade	1760	Sim
Inst. de Ensino Sup. Formação Avançada de Vitória	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2009	atividade	1600	Sim
Inst. Fed. de Educ., Ciência e Tecn. CE (Fortaleza)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2002	atividade	2660	Sim
Inst. Fed. de Educ., Ciência e Tecn. CE (Juazeiro)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2002	extinção	3300	-
Inst. Fed. de Educ., Ciência e Tecn. RN (Natal)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2002	atividade	2475	Sim
Inst. Paraibano de Ensino Renovado (João Pessoa)	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2008	atividade	1600	Não
Inst. Pernambucano de Ensino Superior (Recife)	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2006	atividade	1600	Sim
Inst. Unificado de Ensino Sup. Objetivo (Goiânia)	G. de Empreendim. Esportivos	Tecn.	2009	atividade	1600	Sim

(Continua)

Instituição de Ensino Superior	Nome do curso	Grau	Início	Situação (MEC)	CH	Site
Inst. Unificado de Ensino Sup. Objetivo (Goiânia)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2008	atividade	1600	Não
Universidade Bandeirante de São Paulo	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2008	atividade	1640	Não
Universidade Cidade de São Paulo	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	s.i	extinto		-
Universidade do Grande ABC	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2009	atividade	1600	Não
Universidade Federal do Paraná (Matinhos)	G. Desportiva e de Lazer	Bach.	2009	atividade	2560	Sim
Universidade Salgado de Oliveira (em oito cidades)	G. Desportiva e de Lazer	Tecn.	2011	atividade	1950	Não
Universidade São Marcos (São Paulo)	Gestão do Esporte	Tecn.	2005	atividade	1633	Não

s.i – sem informação acessível CH – carga horária

Observa-se, ao analisar o Quadro 2, grande número de cursos de tecnologia na área de gestão do esporte. São 36 cursos superiores de tecnologia, atualmente em atividade, espalhados por diferentes cidades do país. Pelo menos 31 deles foram criados nos últimos dez anos e 21, após o anúncio do Brasil como sede da Copa de 2014, ocorrido em 2007. Nota-se igualmente que a grande maioria das instituições que oferecem esses cursos tem natureza privada. Alguns dos cursos de tecnólogos são oferecidos em institutos federais. Os cursos superiores de tecnologia são mais curtos que o tradicional bacharelado, com duração entre dois e três anos, com o intuito de atender demandas de áreas específicas do mercado de trabalho. Eles possuem carga horária aproximada de 1.600, considerada a carga horária mínima para esses projetos pedagógicos.

Segundo Deliberação n. 50/2005 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, o curso superior de tecnologia é um curso de graduação com características

diferenciadas de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão, em contínua atualização e reestruturação, uma vez que está permanentemente conectado às necessidades do meio produtivo e sociedade. A formação do tecnólogo é mais densa em tecnologia, sendo diretamente ligada à produção e gestão de bens e serviços, enquanto que o bacharelado foca mais na formação científica.

O jornal O Estado de São Paulo indica que a tendência de crescimento dos cursos superiores de tecnologia vem sendo detectada pelos Censos de Educação Superior do MEC, desde 2001. Especificamente no estado de São Paulo, pesquisa realizada pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) indica aumento de 547% de ingressantes nestes cursos, entre 2000 e 2010.

Pelos dados apresentados no Quadro 2, podemos, no entanto, perceber que alguns cursos de tecnologia em gestão do esporte estão extintos ou em extinção e alguns daqueles em atividade não têm sua opção apresentada nos sites das instituições. Requisitados por *e-mail*, algumas destas instituições informaram que não ofereceriam o curso neste semestre, caracterizando uma demanda irregular nessa área de formação.

Considerações finais

A elaboração do presente ensaio partiu de certas inquietações originadas pela discussão sobre os desafios da formação em esporte e a gestão esportiva. Não se trata de encontrar aqui as soluções para esta área de relevância na formação, mas de levantar questionamentos e outras análises para enriquecimento do debate.

Ao tratarmos mais especificamente do perfil dos atuais gestores na área, encontramos poucos estudos para nos referenciar. Bastos (2011), ao apresentar indicadores sobre o perfil dos gestores de redes de academias na cidade de São Paulo, constatou que a maioria é do sexo feminino, já atua na área há no mínimo seis anos, tem formação em Educação Física e especialização em Administração ou *Marketing*. Em outra pesquisa (BASTOS, 2006), sobre o perfil dos gestores esportivos de clubes socioculturais e esportivos, também da cidade de São Paulo, verificou-se que os administradores eram do sexo masculino, casados, com formação em Educação Física e especialização em áreas correlatas. O que temos em comum nos dois casos? Profissionais que atuam, desde muito tempo, na área, têm formação em Educação Física com conhecimentos gerais, possuindo, a sua maioria deles, especialização em Gestão, Administração ou *Marketing*.

Parece-nos, portanto, que, na atualidade, os gestores foram sendo formados pela relação com o campo de trabalho, em modelos de formação e em currículos de Educação Física que pouco ou quase nada se dedicavam ao conhecimento especializado em gestão do esporte. Ao considerarmos as idades determinadas pela autora nos perfis apresentados, observamos como faixa etária predominante de 40 a 49 anos para homens e de 30 a 39 anos para mulheres. Os indicadores curriculares e as propostas de formação especializadas ainda na graduação poderão interferir, num futuro próximo, neste perfil atualmente observado em São Paulo, e possivelmente, em outras localizações geográficas do Brasil. Registre-se que pesquisas dessa natureza não podem ser imediatamente vinculadas a cidades muito pequenas, que não possuem grandes redes

de academias e/ou clubes com características similares às encontradas nas grandes cidades brasileiras.

Destacamos, no presente ensaio, o crescimento de interesse pela formação de tecnólogos para a área de gestão do esporte. Mesmo o tecnólogo não seja um bacharel em Educação Física/ Esporte e tenha limitações de atuação na área de docência ou de técnico especializado para atuar com esporte, um destaque é valioso: o número de horas de formação para a especificidade da atuação no campo da gestão esportiva. Todos os cursos de tecnologia possuem, no mínimo, 1.600 horas, carga horária significativa se comparada ao percentual destinado a estudos no eixo temático da gestão do esporte, nos cursos de graduação (licenciatura ou bacharelado).

Esta característica permite concluir que um tecnólogo dedica bastante tempo aos estudos na área da gestão, contudo pouco é oferecido a esse estudante no que tange à dedicação e à interpretação do fenômeno esporte em suas mais variadas concepções filosóficas, científicas, técnicas, históricas, dentre outras tantas.

Os cursos de tecnólogos se constituem como uma tendência para atender demandas geradas pelo mercado, frutos, talvez, do impacto das informações divulgadas, em grande escala, por conta dos dois megaeventos que serão sediados pelo Brasil (SILVA, 2011). No entanto, algumas perguntas devem permear nossas reflexões: qual o tamanho da demanda do sistema esportivo para absorver gestores do esporte? A falta de continuidade destes cursos de tecnólogos não reflete a baixa demanda/absorção do mercado? Os megaeventos serão suficientes, por si só, para aumentar a demanda? Muitas respostas não são possíveis de serem elaboradas com precisão no atual momento. A

intenção é acompanhar os números divulgados nos próximos anos e avaliar se esses cursos, de fato, terão impacto positivo na profissionalização do esporte, bem como impactos favoráveis na vida profissional daqueles que estão optando por essas carreiras.

Os modelos de formação de graduação em Educação Física/Esporte até então efetivados apresentam limites para o aprofundamento da gestão do esporte. Os indicadores de perfil mostram que poucos jovens profissionais buscaram isso imediatamente após sua formação. A natureza da formação em bacharelado em Educação Física / Esporte tem como projeto ensinar a trabalhar dentro da área como pedagogos e técnicos e não como administradores e gestores, consequência de nossa tradição histórica. Parece-nos, pelos dados apresentados, que essas características, lenta e gradualmente, vão se modificando. Há perspectivas de tornarmos esta área de gestão do esporte quer mais profissionalizada, quer uma opção inicial de trabalho na área.

Referências

BADUR, P. B.; MONTAGNER, P. C.; Negócios e o futebol-empresa: discussão acerca dos temas e a importância do papel do atleta para as ações mercadológicas, 07/2008. **Conexões** Campinas, v. 6, n. especial, p. 620-627, 2008.

BASTOS, F. C. Administração Esportiva: área de estudo, pesquisa e perspectivas no Brasil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 15, n. 20-21, p. 295-306, mar./dez. 2003.

BASTOS, F. C.; FAGNANI, E. K.; MAZZEI, L. C. Perfil dos gestores de redes de academias de fitness. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 19, n. 1, p. 64-74, 2011.

BASTOS, F. C. et al. Perfil do administrador esportivo de clubes sócio-culturais e esportivos de São Paulo/Brasil. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, p. 13-22, 2006.

BENELI, L. M. **Basquetebol masculino paulista**: apropriação das características do esporte profissional na estrutura de organização das categorias de base. 2007. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CHACON-MIKAHIL, M. P. T.; MONTAGNER, P. C.; MADRUGA, V. A. Educação Física: formação acadêmica e atuação profissional no campo da saúde., 03/2009, **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 192-198, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CEE n. 50/05**. Disponível em: http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/fatec/Concursos/Delib_CEE_050_de%202005.doc. Acesso em: 20 fev 2012.

HIRAMA, L. K.; MONTAGNER, P. C. Algo para além de tirar da rua: o ensino do Esporte em projeto socioeducativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./mar. 2012 (aceito para publicação em 20.08.2011)

MANDELLI, Mariana. Em uma década, cursos tecnológicos receberam 547% mais alunos em SP. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,em-uma-decada-cursos-tecnologicos-receberam-547-mais-alunos-em-sp,838546,0.htm>>. Acesso em: 29 fev 2012.

MARCHI, JR., W. **“Sacando” o voleibol**: do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000). 2001.

267 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; MONTAGNER, P. C. Novas configurações socioeconômicas do esporte contemporâneo. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n.4, p. 637-648, 2009.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; MONTAGNER, P. C. Esporte e qualidade de vida: perspectivas para o início do século XXI. In: VILARTA, R.; GUTIERREZ, G. L.; MONTEIRO, M. I. (Orgs.) **Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI**. Campinas: IPES Editorial, 2010. p. 93-103

MONTAGNER, P. C.; BENELI, L. M. Novas configurações do Esporte contemporâneo: estudo sobre a estrutura organizacional das categorias de base do basquetebol masculino paulista. In: TANI, G. et al. (Orgs.) **Corrida contra o tempo**. Minas Gerais: UFMG, 2012. (no prelo)

MONTAGNER, P. C.; DAÓLIO, J. A reestruturação curricular do curso de graduação e as perspectivas da FEF-UNICAMP frente às novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética Editora, 2006. p. 173-186.

MONTAGNER, P. C.; MADRUGA, V.A.; CHACON-MIKAHIL, M.P.T.; SOARES, C.L.; DAÓLIO, J. O novo projeto pedagógico FEF-UNICAMP: implantações e desafios atuais. In: SEMINÁRIO DE INOVAÇÕES CURRICULARES. 2007, Campinas. **Anais... Campinas**: UNICAMP, 2007.

PITTS, B. G.; STOTLAR, D. K. **Fundamentos de marketing esportivo**. São Paulo: Phorte, 2002.

RODRIGUES, E. F.; MONTAGNER, P. C. **Esporte, mídia e criança**: conceitos e intervenção na Educação Física. Amazon Kindle Edition (Format: Livro Digital 224KB- Amazon Digital Services), Brazil, 2012. ASIN B007B16TLO. Disponível em: <http://www.amazon.com/dp/B007B16TLO>. Acesso em: 28 fev 2012.

SILVA, L. O. **Impactos econômicos e legados de megaeventos esportivos**: uma visão crítica da Copa de 2014. 2011. 64 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SOARES, F. C.; MONTAGNER, P. C. Realidade da Olimpíada Colégio de Esportes do Estado de São Paulo (OCESP) em relação ao discurso presente na Educação Física acerca da competição escolar: estudo da região leste de Campinas. In: REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; MONTAGNER, P. C. (Orgs.) **Pedagogia do Esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2011. p. 253-308.

SOMOGGI, A. **Varejo é o motor da indústria do esporte no Brasil**. Disponível em: http://www.meioemensagem.com.br/home/marketing/ponto_de_vista/2012/02/22/Varejo-move-a-Industria-do-Esporte-no-Brasil Acesso em: 03 mar 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto Pedagógico – Faculdade de Educação Física**. Campinas: Coordenação de Graduação FEF, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto Pedagógico dos Novos Cursos de Educação Física**: Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física – Faculdade de Educação Física. Campinas: Coordenação de Graduação-Comissão de Ensino Ampliada/FEF, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/fef/indexnew.htm>. Acesso em: 03 mar 2012.

Apêndice

Apêndice 1 - Disciplinas da área de gestão em cursos de graduação em Educação Física

Universidade	Cursos	Eixo Temático de disciplinas com vínculos na Área de Gestão/Administração
UnB (Univ. de Brasília)	Licenciatura	Administração Desportiva; Fundamentos da Administração no Desporto (eletiva); Introdução a Economia da Educação (eletiva); Introdução a Administração (eletiva); Política e Estruturas da Educação Física e Desportos (eletiva); Prática da Organização de Eventos Esportivos de Lazer (eletiva)
UDESC (Univ. do Estado de SC)	Bacharelado	Instalações, Equipamentos e Materiais Esportivos; Organização de Eventos Esportivos; Gestão Esportiva; Estágio Curricular Supervisionado Gestão Esportiva; Marketing Esportivo; Empreendedorismo Profissional e Empresarial; Legislação Esportiva e Profissional
	Licenciatura	Organização e Administração de Eventos Escolares; Administração Escolar; Políticas Públicas em Educação Física; Administração de Recursos Humanos e Materiais (eletiva); Organização de Eventos Esportivos (eletiva)
UNICAMP - FCA	Ciência do Esporte	Políticas Públicas em Esporte; Fundamentos de Marketing e Esporte; Práticas Sociais nas Organizações; Noções de Administração e Gestão
UNICAMP - FEF	Bacharelado	Gestão do Esporte; Políticas Públicas em Educação Física
	Licenciatura	Gestão do Esporte
UEL (Univ. Estad. de Londrina)	Bacharelado em EF	Planejamento e Programas de Educação Física; Gestão de Negócios em Educação Física
	Licenciatura em EF	(não tem disciplinas da área de gestão)
UNESP Bauru	Licenciatura	(não tem disciplinas da área de gestão)
USP São Paulo	Bacharelado em EF	Fundamentos de Administração; Introdução de Economia I para não economistas; Dimensões Econômicas e Administrativas da Educação Física e do Esporte
	Bacharelado em Esporte	Fundamentos de Administração; Introdução de Economia I para não economistas; Dimensões Econômicas e Administrativas da Educação Física e do Esporte; Legislação e Política no Esporte; Marketing e Organização de Eventos Esportivos (eletiva)
	Licenciatura em EF	Fundamentos de Administração; Introdução a Economia para não economistas; Dimensões Econômicas e Administrativas da Educação Física e Esportes
USP EACH (Leste)	Bacharelado em Ciências da Ativid. Física	Gestão e Políticas Públicas em Atividade Física

(Continua)

Universidade	Cursos	Eixo Temático de disciplinas com vínculos na Área de Gestão/Administração
USP Ribeirão	EF e Esporte - Ciclo Básico	Gestão e Marketing na Educação Física e Esporte
	EF e Esporte - EF e Saúde	Gestão e Marketing na Educação Física e Esporte
	EF e Esporte - Esporte	Gestão e Marketing na Educação Física e Esporte
UFMG (Univ. Fed. Minas Gerais)	Bacharelado	Organização e Administração da Educação Física
	Licenciatura	Organização e Administração da Educação Física
	Bach e Licen	Organização e Administração de Educação Física
UFPR (Univ. Fed. do Paraná)	Bacharelado	Políticas Públicas para o Esporte e Lazer; Organização e Administração na Educação Física
	Licenciatura	Organização e Gestão Escolar; Organização e Administração na Educação Física
UFPE (Univ. Fed. de Pernambuco)	EF	Organização da Educação Física e Desportos
UFRJ (Univ. Fed. Rio de Janeiro)	EF	Administração e Marketing Esportivo
UFRGS (Univ. Fed. do Rio Grande do Sul)	Bacharelado em EF - Esporte e Lazer	Gestão em Esporte, Lazer e Saúde; Políticas Públicas e Sociais de Esporte e Lazer
	Licenciatura	Gestão em Esporte, Lazer e Saúde
UFSC (Univ. Fed. SC)	Bacharelado em EF	Planejamento e organização de eventos; Gestão Esportiva; Estágio Supervisionado em Treinamento e Gestão Esportiva; Seminário de Aprofundamento em Treinamento e Gestão Esportiva (eletiva)
	Licenciatura em EF	Planejamento e organização de eventos
UFSM (Univ. Fed. de Sta Maria)	Bacharelado	Gestão Eventos Esportivos e Culturais; Administração e Gestão do Esporte; Educação Física e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.
UFV (Univ. Fed. de Viçosa)	Bacharelado	Organização e Estrutura Esportiva; Marketing na Educação Física (eletiva); Administração em Educação Física/Esportes (eletiva)
	Licenciatura	Organização e Estrutura Esportiva



Formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da gestão: comportar-se como um eterno aprendiz



Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia Garcia Verenguer¹

633

*...Viver, e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser um eterno aprendiz...
(Gonzaguinha, 1982)*

Introdução

Considerando a diversidade dos subtemas que compõem a temática sobre formação inicial e intervenção profissional em

¹Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Educação Física, nos encontramos diante de um desafio que, até pouco tempo atrás, tinha insuficiente destaque e, a não ser em colóquios específicos, não correspondia às demandas acadêmicas. A proposta de discutir a temática no contexto da gestão é importante, na exata medida em que começamos a reconhecer a complexidade da área.

A mudança neste quadro reflete a mudança do próprio mundo do trabalho no qual os profissionais estão inseridos. Por essa razão, eles são estimulados a ampliar suas competências para além do que, tradicionalmente, se considerava ser a intervenção típica do profissional de Educação Física.

O subtema *Educação Física e Intervenção Profissional no Contexto da Gestão* possui respaldo acadêmico, por se caracterizar como uma área de estudo que responde pela produção de conhecimento e pela formação profissional (BASTOS, 2003). Outrossim, não podemos ignorar que a regulamentação da profissão, datada de 1998, acelerou o processo de discussão sobre a abrangência da intervenção, sistematizando e regulando, inclusive, a especificidade da gestão. O resultado deste processo deu origem à Resolução CONFEEF nº 046/2002 (CONFEEF, 2002) que, ao dispor sobre a intervenção do profissional de Educação Física e definir os campos de atuação, esclarece os objetivos no que tange à gestão:

Diagnosticar, identificar, planejar, organizar, supervisionar, coordenar, executar, dirigir, assessorar, dinamizar, programar, ministrar, desenvolver, prescrever, prestar consultoria, orientar, avaliar e aplicar métodos e técnicas de avaliação na organização, administração e/ou gerenciamento de instituições, entidades, órgãos e pessoas jurídicas

cujas atividades fins sejam atividades físicas e/ou desportivas (CONFEE, 2002, p.1).

Conscientes dos vários caminhos que podem ser trilhados visando à discussão do subtema *Formação Inicial e Intervenção Profissional no Contexto da Gestão*, optamos por discuti-lo a partir da seguinte pergunta norteadora: como a formação inicial pode desenvolver e/ou aprimorar as competências próprias para a gestão em Educação Física?

No intuito de responder a esta pergunta, definimos como objetivos: a) discutir a intervenção profissional em Educação Física no contexto da gestão; b) caracterizar como a formação inicial pode contribuir a fim de se desenvolverem competências para a gestão.

Intervenção profissional em Educação Física no contexto da gestão

635

Até a década de 1980, a intervenção típica do profissional de Educação Física girava em torno do planejamento de atividades e do desenvolvimento de programas de Educação Física e Esporte, nos âmbitos escolar e não escolar. Em outras palavras: ressalvadas as devidas exceções, o profissional de Educação Física respondia por planejar aulas ou treinamentos, ou seja, diagnosticar necessidades e possibilidades; definir objetivos; selecionar conteúdos; escolher estratégias; avaliar a aprendizagem e/ou rendimento.

Na exata medida em que as atividades da Educação Física e do Esporte tornam-se um negócio, notadamente ligado à indústria do entretenimento ou da saúde (e por

que não dizer, da educação), surge a necessidade de organizar, otimizar, aprimorar a venda ou o oferecimento destas atividades.

Na fase inicial, dada a urgência da nova realidade, os profissionais “com algum jeito para a gestão” assumiram a função, aprendendo através de tentativa e erro e no dia a dia de trabalho. Em consequência da velocidade das transformações e da concorrência, fatores inerentes ao mundo dos negócios, tornou-se imperiosa a formação de quadros para realizar, com eficiência e eficácia, as tarefas de gestão. Entre estas se encontram: gestão dos processos, gestão de pessoas, gestão financeira, gestão da marca, gestão do conhecimento, etc. (Figura 1).

636



Figura 1 - Tarefas da gestão.

A gestão dos processos está relacionada com a articulação das etapas do negócio e a gestão financeira, com a receita e os gastos. A gestão da marca diz respeito à imagem que se quer ter sobre o negócio e qual o significado dela

para os clientes. Essas tarefas, salvo melhor juízo, não são de exclusividade dos profissionais de Educação Física e podem ser realizadas por profissionais de Administração, Contabilidade, *Marketing*. No entanto, nos parece que é na gestão de pessoas e na gestão do conhecimento que o profissional de Educação Física tem papel primordial a desempenhar, por uma razão muito simples: as “pessoas” são profissionais de Educação Física e o “conhecimento” produzido é sobre os serviços da área.

A gestão de pessoas envolve, entre outros aspectos, recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento da equipe de trabalho. Mocsányi e Bastos (2005) reconhecem que, embora esses aspectos sejam fundamentais tanto para a realização dos serviços com qualidade, como para a sustentabilidade do negócio, as instituições prestadoras de serviços na área não possuem um profissional de Educação Física, que seja o gestor e que tenha as competências necessárias para realizar as referidas tarefas.

Outro aspecto importante relacionado com a gestão de pessoas é aquele conhecido como gestão da carreira. Sobre esse aspecto, Verenguer (2010) advoga que o profissional deve estabelecer, com a empresa, uma relação de parceria na qual ele define metas de aprimoramento profissional e a empresa lhe proporciona experiência e oportunidades para esse aprimoramento.

A gestão do conhecimento está relacionada com os aspectos de inovação. Assim, considerando que, de tempos em tempos, é preciso criar novos serviços e produtos, é preciso configurar um ambiente no qual os profissionais de Educação Física de uma instituição possam trocar ideias sobre seu trabalho e sobre o que pode ser criado (VERENGUER, 2011). Cabe ao gestor, profissional de

Educação Física, a configuração deste ambiente. Ainda que os cursos de graduação em Educação Física contemplem, em suas matrizes curriculares, disciplinas que abordam conteúdos relacionados à gestão, é inegável a impossibilidade de aprofundá-los. Assim, a formação continuada, seja em programas de pós-graduação *lato-sensu* ou *strictu-sensu* ou em cursos livres, torna-se imprescindível.

Bastos et al. (2005, p. 20) dizem que, dadas as atuais e futuras oportunidades, evidencia-se:

a necessidade de aperfeiçoamento das disciplinas de formação na área desde o curso de graduação em Educação Física e Esporte. Revela-se a necessidade de apresentar ao formando uma real possibilidade de atuação na área, direcionar os conteúdos e práticas das disciplinas para prepará-lo para se inserir neste mercado.

638

Acreditamos que o aperfeiçoamento dos conteúdos e das disciplinas que tratam dos assuntos relativos à gestão em Educação Física é crucial para a configuração de um ambiente estimulante e mobilizador, o qual venha a inspirar os graduandos a se dedicarem a essa função. Considerando a formação inicial, podemos pensar estrategicamente para tornar todo o período da graduação um espaço de desenvolvimento das competências próprias para a gestão em Educação Física.

Formação inicial em Educação Física para o contexto da gestão

Para efeito do presente texto, caracterizamos a graduação como um conjunto de atividades acadêmicas,

intencionalmente organizado ao longo de 3 ou 4 anos, o qual, ao ser cumprido, possibilita as condições iniciais para o exercício profissional. No âmbito da universidade, esse conjunto de atividades é conhecido como a tríade ensino-pesquisa-extensão.

Em que pese a singularidade dos projetos políticos pedagógicos de cada curso de graduação e respeitadas as normativas legais, podemos identificar como atividades de ensino o elenco de disciplinas (matriz curricular), os estágios supervisionados, as atividades complementares, as monitorias etc.

As atividades de pesquisa podem ser identificadas por aquelas desenvolvidas, por exemplo, em grupos de estudos, em projetos de iniciação científica e nos eventos científicos. As atividades de extensão são aquelas relacionadas aos projetos de extensão à comunidade, às atividades culturais e esportivas, entre outras.

No que se refere às disciplinas, essas possuem uma estrutura conhecida: os conteúdos que explicitam o referencial teórico; a metodologia que define como os conteúdos serão abordados; a avaliação que procura diagnosticar aquilo que foi aprendido. Por experiência e observação, percebemos que as disciplinas dos cursos de graduação priorizam a dimensão conceitual e que, metodologicamente, impera a aula expositiva.

A isto, segue-se uma certeza: a disciplina que aborda a temática sobre administração e/ou gestão, nos cursos de graduação em Educação Física, não dá conta de desenvolver as competências próprias para o desenvolvimento desta função.

O que defendemos aqui está relacionado com a concepção pedagógica, segundo a qual a matriz curricular

deve ser concebida a partir das dimensões dos conteúdos – conceitual, procedimental, atitudinal – e com a valorização das metodologias ativas de aprendizagem. Se considerarmos que a atividade de gestão está relacionada com diagnosticar cenários, selecionar informações, enfrentar desafios, resolver problemas, tomar decisões, o desenvolvimento e/ou aprimoramento destas competências só pode se dar em um ambiente estimulante e bem diferente da maioria das salas de aulas que conhecemos.

Em síntese, advogamos que pensar a formação inicial, para a intervenção no contexto da gestão, é ter clareza de que não é no interior de uma disciplina que vamos encontrar as condições para o desenvolvimento inicial das competências necessárias para a função. No entanto, nem tudo está perdido e podemos considerar que existe uma saída se houver disponibilidade para a mudança. Nesse caso, no entanto, a mudança não se refere ao projeto pedagógico ou à matriz disciplinar e sim ao comportamento dos universitários.

Aqui emerge a segunda certeza: o desenvolvimento e/ou aprimoramento das competências para a gestão pode acontecer quando o universitário, de forma ativa e autônoma, aproveita e se envolve nas atividades da graduação. Ao se relacionar com pessoas, desenvolver processos, definir prazo, atingir as metas, o universitário é convidado a abandonar o papel de coadjuvante no processo de profissionalização.

Embora não seja nossa intenção esgotar o assunto, para efeito de exemplo, apresentamos o Quadro 1 como referência sobre a relação entre as competências exigidas para atuar na gestão e as experiências que o universitário pode desenvolver e aprimorar na graduação.

Quadro 1 - Relação entre competências para a gestão e experiências na formação inicial.

Competências para Gestão em Educação Física e Esporte	Experiências na Formação Inicial (quando...)
1. Comunicação (ideias, conhecimento, decisões)	* falamos em sala de aula * apresentamos um seminário * participamos de reuniões * escrevemos trabalhos
2. Liderança (pessoas)	* trabalhamos em grupo * participamos de equipes esportivas ou grupos culturais * assumimos desafios
3. Negociação (prazos, entregas, ideias)	* ouvimos os colegas * argumentamos com os outros * consideramos ideias diferentes
4. Planejamento (eventos, serviços)	* nos envolvemos na organização de eventos * estagiamos em projetos de extensão
5. Análise (cenários, conjunturas)	* estudamos para qualquer disciplina * conectamos conteúdos diferentes * observamos o entorno * pesquisamos um assunto
6. Controle (tempo, gastos)	* entregamos os trabalhos na data * usamos os recursos de forma eficiente
7. Decisão	* atuamos para atingir metas acadêmicas * escolhemos o que fazer da nossa carreira

Observamos, pois, que, desde os primeiros meses da formação inicial, é possível desenvolver e ampliar competências para a gestão. Mesmo que não tenhamos afinidade com a função de gestor, a vida profissional poderá nos fazer esse convite e precisamos estar preparados e só estará preparado aquele que assumir o comportamento de eterno aprendiz.

Considerações finais

As possibilidades e a abrangência da intervenção do profissional de Educação Física vão sendo constantemente

ampliadas. O mundo do trabalho tem exigido profissionais sempre mais capacitados e dispostos a aprender permanentemente.

A formação inicial precisa ser considerada não só como uma etapa para adquirir os conhecimentos básicos para o exercício da profissão, mas também como um tempo para desenvolver e aprimorar competências que possam ser mobilizadas, quando for necessário.

Considerando a formação inicial e a intervenção no contexto da gestão, é estratégico aproveitar os 3 ou 4 anos da graduação para participar ativamente das atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao desenvolvimento e ao aprimoramento das competências ligadas à gestão.

Referências

642

BASTOS, F. C. et al. Perfil do administrador esportivo de clubes socioculturais e esportivos de São Paulo. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 13-22, jan./abr. 2006.

BASTOS, F. C. Administração Esportiva: área de estudo, pesquisa e perspectivas no Brasil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 15, n. 20-21, p. 1-9, mar./dez, 2003.

CONFEE. **RESOLUÇÃO CONFEE nº 046/2002**. Dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82. Acesso em: 16 fev. 2012.

MOCSÁNYI, V.; BASTOS, F. C. Gestão de pessoas na administração esportiva: considerações sobre os principais processos.

Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 4, n 4, p. 55-69, set./dez. 2005.

VERENGUER, R. C. G. **Universidade corporativa em Educação Física**: gestão de pessoas e do conhecimento II. Disponível em: <http://pensandoeducacaofisica.blogspot.com/2011/06/universidade-corporativa-em-educacao.html>. Acesso em: 15 fev. 2012.

_____. **Gestão da carreira em Educação Física III**: responsabilidade profissional e institucional. Disponível em: http://pensandoeducacaofisica.blogspot.com/2010_09_01_archive.html. Acesso em: 16 fev. 2012.



Inovação em Educação Física: formação profissional deficiente

Prof. Dr. Alexandro Andrade¹



Introdução

A Educação Física desconsidera a questão da Inovação. Seja a partir de modelos explorados de desenvolvimento da inovação, por exemplo, entre o sistema produtivo – empresas - e laboratórios públicos e privados, resultando em produtos para consumo, seja no desenvolvimento da inovação relacionada a novas teorias, metodologias e técnicas de intervenção, não há praticamente nada registrado e publicado que descreva proces-

645

¹ Professor do PPG em Ciência do Movimento Humano – Mestrado e Doutorado do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte CEFID. UDESC, ministrando as Disc. De Epistemologia, Metodologia da Pesquisa e Psicologia do Esporte e do Exercício. Coord. Lab. De Psicologia do Esporte e do Exercício - Bolsista Produtividade do CNPq.

so inovadores. É como se na área não ocorresse inovação, não fosse necessário inovar e fosse razoável esta área estar fora do debate nacional e internacional sobre inovação como um importante recurso de promoção do desenvolvimento humano em muitas de suas dimensões. Não há praticamente registro de debates, eventos e de produção intelectual sobre o tema da inovação em Educação Física e até mesmo no esporte, que apresenta demandas inerentes a sua reprodução social como fenômeno de massa, entretenimento, gerador de consumo e espetáculo esportivo, há poucos dados de ações inovadoras relacionadas.

A formação profissional em Educação Física passou por diferentes fases e crises e foi objeto de críticas importantes na descrição, análise histórica e proposição de novas formas de compreender a área, de buscas por novas formas de reflexão, novas concepções de ensino, pesquisa e de produção de conhecimento (TAFFAREL, 1985; GUIRALDELLI Jr., 1987; CASTELLANI FILHO, 1988; KUNZ, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; MEDINA, 1993; OLIVEIRA, 1994; BRACHT, 1987; BRACHT, 1989) e encontra-se em pleno desenvolvimento, alimentada por debates sobre o reconhecimento da Educação Física como área do conhecimento, estatuto científico, dimensão técnica, esportiva, educativa e política e sua inserção no desenvolvimento científico nacional e internacional.

De várias maneiras, os conhecimentos produzidos, por exemplo, pelos autores antes citados, embora não tenham reivindicado o status de “estarem fazendo inovação”, desenvolveram inovação na Educação Física, em especial um importante aspecto da inovação, relacionado ao desenvolvimento de novas idéias, conceitos e teorias, novas metodologias e técnicas de ensino, análise, pesquisa

e intervenção. Seja na crítica política e social, estudos de base sociológica ou filosófica ou através dos estudos com escopo mais técnico centrado em subáreas relacionadas às ciências naturais e/ou biológicas, desde o final da década de 1970 e durante as décadas de 1980 e 1990, a Graduação e especialmente a Pós-Graduação em Educação Física produziu pouca “inovação”, sem planejamento e designação de inovação, dentro dos limites possíveis do período que compreendeu mudanças como a abertura política, a mudança do modelo universitário e de pós-graduação.

De forma reducionista a Educação Física tecnicista centrada exclusivamente no ensino de técnicas esportivas e na formação de atletas passou a uma Educação Física crítico social, politicamente mais consciente e engajada, questionadora, reflexiva sobre suas bases epistemológicas, suas teorias, métodos, pesquisas e aplicações. Esta Educação Física chama para si parte da responsabilidade frente ao que Demo (1987) qualifica como débito social da ciência. Ocorre que, se por um lado a formação profissional e a produção de conhecimento em Educação Física evoluíram numa dinâmica que repete o dualismo “tecnicismo X humanismo” ou “ciências naturais e biológicas X ciências humanas e sociais”, dinâmica esta ainda atual, atualmente a sociedade democrática em sua diversidade institucional e com atores independentes e fiscalizadores, exigem mais do que este debate acadêmico e político – ideológico, na medida das urgentes demandas sociais colocadas. Há a necessidade de a Educação Física responder a estes anseios com criatividade, comprometimento, desenvolvimento de novas idéias, concepções, métodos e produtos. Este débito mais amplo que intitulo “débito acadêmico científico” da Educação Física é especialmente atual

quando se verifica que, advêm de financiamento público, de recurso governamental, praticamente a totalidade dos recursos financeiros, materiais e humanos utilizados na graduação e pós-graduação em Educação Física.

Inserido neste processo, o esporte se desenvolveu e se estabeleceu como um dos mais importantes e influentes fenômenos mundiais, impactando à realidade social, política e econômica como poucos antes na história e, como “esporte espetáculo”, reproduzindo e fortalecendo o papel do ídolo nos esportes, como no futebol (MORATO; GIGLIO; GOMES, 2011) faz desenvolver a ciência do treinamento com vistas a melhorar o rendimento de atletas e técnicos, bem como toda uma ciência, indústria e comércio do esporte. Mesmo considerando as críticas ao desenvolvimento do esporte como agente alienador, reproduzidor de ideologias, prática que gera doenças ou fator que prejudica o processo educativo em relação à cultura corporal, o esporte em suas dimensões é complexo e múltiplo. Como fenômeno de massa é espetáculo e entretenimento em praticamente todo o planeta e, dependendo dos cuidados e métodos que orientam sua prática, pode servir à propósitos educativos, de saúde e ao desenvolvimento humano e social em geral. No âmbito do esporte de alto rendimento ou como agente promotor de consumo de produtos esportivos, excluídas as grandes empresas de artigos esportivos que detêm seus próprios laboratórios, praticamente nada se verifica de inovação protagonizada por grupos de pesquisa em Educação Física que explicitamente trabalham para o rendimento esportivo. O pouco de inovação presente neste aspecto se constata nas subáreas da Fisiologia do Exercício, Biomecânica e Medicina do Esporte.

Neste aspecto Kenski (1995), ao tratar do impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação

Física, afirma que é a inovação um dos aspectos que mais faz crescer o esporte como fenômeno de massa e a valorização cada vez maior da televisão ao esporte.

Considerando inovação *algo novo que se torna útil* (MCKEOWN, 2008), sabe-se que este conceito simples não é suficiente se não estiver aliado a processos inteligentes que gerem soluções aplicáveis, úteis e viáveis de realização. Assim, inovação, tanto como desenvolvimento de produtos quanto de novos processos e idéias, para a indústria ou para o sistema escolar público e privado, por exemplo, deve merecer nossa atenção, não apenas como ação estratégica da área para se fortalecer frente às exigências que o sistema de financiamento público e privado coloca, como também para que projetos de pesquisa que são desenvolvidos as centenas anualmente nos cursos de Educação Física de Instituições de Ensino superior no país priorizem aplicações futuras, colocando em foco o retorno social direto e indireto que devemos proporcionar com nossa atividade intelectual.

Assim, o objetivo deste ensaio teórico foi revisar de modo introdutório a literatura sobre inovação, as dificuldades para se fazer inovação e as carências e desafios sobre esta questão na formação de graduação e pós-graduação em Educação Física, propondo inicialmente algumas sugestões para promover inovação na Educação Física.

Conceito de inovação e o modelo da hélice tríplice

O termo inovação pode ser definido de diferentes formas, tendo como base a idéia de que o conhecimento deve

ser útil (MCKEOWN, 2008). A inovação é compreendida como “um processo que abarca atividades técnicas, gestão, concepção, que resultam na criação ou aperfeiçoamento de produtos ou de processos” (SILVA; LOPES; NETTO, 2010, p. 996). Um sistema de inovação deveria envolver arranjos institucionais envolvendo firmas, redes de empresas, governo, universidades, institutos de pesquisa, laboratórios e as atividades dos cientistas interagindo, articulados com o sistema educacional, industrial e empresarial bem como com instituições financeiras “completando o circuito dos agentes que são responsáveis pela geração, implementação e difusão das inovações” (ALBUQUERQUE, 1996, p. 57). Atualmente devem-se incluir as organizações não governamentais e as demais instâncias da sociedade civil organizada que demandam participação, tanto como clientes, quanto como agentes e parceiros na inovação.

Segundo Silva, Lopes e Netto (2010), o estudo de Silva, Terra e Votre (2006), introduziu a idéia da hélice tríplice (HT) na educação física brasileira, relacionado a discussão sobre o papel que a universidade brasileira deve desempenhar neste novo cenário nacional e internacional. De acordo com estes autores, a idéia da HT confere à universidade, segundo alguns estudiosos, papel destacado na sociedade que se vale do conhecimento, enquanto outros autores destacam o papel das empresas e indústrias como líderes da inovação. A idéia central é que as universidades preparem profissionais para promoverem inovação e gerar desenvolvimento.

De acordo com Etzkowitz e Leydesdorff (2000) citado por Silva, Lopes e Netto (2010), o modelo HT1 apresenta uma configuração parecida ao modelo de Sábato. Este pesquisador previa um modelo na forma de

“triângulo” onde o vértice superior seria ocupado pelo governo, ligado por um lado ao setor produtivo e por outro à infraestrutura científica e tecnológica. Um segundo modelo, a HT2, indica um modelo com o governo na mesma posição, mas com um distanciamento entre empresa e universidade, com espaços bem definidos sem interação no desenvolvimento econômico e social. Um terceiro modelo, o HT3 é o que mais tem sido utilizado para explicar as mudanças de paradigma “da sociedade industrial para a sociedade do conhecimento”, onde a interação entre as três pás da hélice ocorre de maneira efetiva através da promoção de uma infra-estrutura de apoio a produção de conhecimento fornecendo suporte ao desenvolvimento regional. Há de acordo com os autores, mudança do papel do governo, deixando de ser controlador e passando à fomentador da inovação através de diversos fundos e leis de incentivo. A sociedade civil organizada tem pressionado para uma abertura ou mudança neste paradigma da HT onde preocupações com valores relacionados ao desenvolvimento sustentável devem se igualar às preocupações econômicas. Assim ocorre o desenvolvimento do modelo das “hélices tríplexes gêmeas” incorporando a dimensão crítica ao modelo tradicional Etzkowitz e Leydesdorff (2006) citado por Silva, Lopes e Netto (2010). Ainda segundo Senhoras (2008) citado por Silva, Lopes e Netto (2010, p. 998), numa evolução dos modelos apresentados, tem-se a “HT público social” que pressupõe um sistema superior público de ensino e pesquisa que “deve responder as necessidades sociais específicas de forma ativa, com preocupação e comprometimento da agenda de ensino, pesquisa e extensão para a solução de problemas locais, regionais e nacionais de inclusão social”.

Dificuldades para fazer inovação

Uma das principais dificuldades para se fazer inovação é a compreensão por parte dos principais atores do processo, estudantes, professores e gestores de que ensinar, pesquisar e aplicar conhecimentos deve ser movido não por desejos burocráticos para atender a critérios de avaliação, mas pela vontade da descoberta, do novo, da solução dos problemas sociais, das mudanças no mercado e, na Educação Física e no Esporte, aplicando novas metodologias e concepções de ensino, visando concretamente dar alternativas a professores, gestores e estudantes. Nas subáreas ditas mais técnicas, há maior potencial e facilidade de atuar especificamente nas necessidades de pacientes, esportistas de alto rendimento e empresas do sistema produtivo relacionadas ao esporte e saúde. Mas as informações disponíveis dão conta de um abismo nesta relação da produção de inovação dos grupos de pesquisa em relação à sociedade.

652

Um processo educativo embasado num currículo fechado e disciplinar, sem a devida relação íntima e comprometida com o desenvolvimento social são elementos que dificultam não apenas a inovação e o desenvolvimento do conhecimento, mas comprometem a qualidade da formação. Professores burocratas centrados na reprodução do conhecimento, no controle de horários, na aplicação de provas e testes, rígidos na abordagem didático pedagógica de ensinar, pesquisar e aplicar conhecimento dificulta a boa formação de um estudante criativo e que possa aprender a ousar e caminhar com suas próprias pernas. Estudantes centrados na nota, no estudo por repetição, com foco apenas na inserção no mercado não desenvolverão inovação e, no novo mercado, podem não ter sucesso na inserção profissional.

O estudante interessado e motivado, o professor preparado e comprometido, a instituição aparelhada e aberta ao novo e a autocrítica, qualidade necessária a todos os envolvidos, são alicerces mínimos ao desenvolvimento da inovação e de uma formação profissional de qualidade. Da mesma forma que não se deseja mais formar um profissional que se adapte a realidade, pois esta é dinâmica e, por exemplo, como a escola e o clube mudam constantemente e apresentam rapidamente novas demandas, não é desejável formar estudantes que não sejam capazes de, para além da adaptação, compreender estas demandas e mudanças, sendo capazes de aprender e mudar também, atuando na realidade com novas idéias e projetos, buscando soluções, assim como capazes de participar criticamente como agentes inovadores.

Há um “fordismo acadêmico” na Educação Física (SOUZA; LUZZI; PEREIRA, 2010). Estes autores apontam críticas na formação de graduação e pós-graduação na área, entre as quais a formação excessivamente técnica e especializada no processo de iniciação científica, o distanciamento entre o conhecimento produzido por pesquisadores e estudantes e a sociedade. Afirmam que “a ênfase na produção bibliográfica e a desvalorização da EF enquanto área de intervenção pode comprometer a formação crítica e resultar em descaracterização da área” (SOUZA; LUZZI; PEREIRA, 2010, p. 43).

Alguns dados sobre a pós-graduação em Educação Física

Num estudo dos indicadores objetivos quanto aos desafios e perspectivas da Pós-Graduação em Educação Física

no Brasil, Kokubun (2003) reflete sobre diversos problemas e desafios da área na época e destaca:

A pós-graduação *stricto sensu* em educação física no Brasil, a despeito do seu enorme crescimento desde a sua implantação em 1977, vem experimentando enormes desafios [...] [constatando-se] que: 1) a oferta e demanda por titulados no magistério superior poderá ser equilibrada ainda nesta década; 2) a formação do corpo docente ainda é predominantemente exógena, com formação no exterior, em humanidades ou em biológicas; 3) a capacidade instalada de pesquisa, embora quantitativamente adequada para a atual dimensão da pós-graduação apresenta desequilíbrio na distribuição entre instituições; 4) a produção intelectual é quantitativamente baixa e, quando comparada com outras áreas do conhecimento, apresenta baixa inserção internacional e baixa proporção de artigos. (KOKUBUN, 2003, p. 9).

654

Sem dúvida que, passados pouco mais de oito anos, o cenário é diferente, especialmente no que se refere a formação de doutores no Brasil que cresceu, ocorreu melhoria na infra-estrutura das IES e a produção intelectual evoluiu quantitativamente e qualitativamente. Por outro lado, não desconsiderando os avanços nos indicadores da produção, o desenvolvimento de inovação e da relação íntima dos Grupos de pesquisa e Instituições que formam profissionais na Educação Física com a sociedade e o sistema governamental e privado de produção parece não ter ocorrido.

Em estudo de Lovisolo (2003) este considera que a política de pesquisa implementada no país deveria ser objeto de análise mais cuidadosa, “sobretudo quando se consideram seus objetivos de contribuição ao desenvolvimento e de retornos em termos de produtos e processos

tecnológicos”, afirmando que a aparente seriedade nas avaliações dos programas e da produção da pós-graduação pode ser vista “como um produto da desconfiança que age de forma não convergente e formalizadora das atividades, atuando contra a criatividade e a inovação” (LOVISOLO, 2003, p. 97). Tal reflexão é reveladora e, em 2012, é o que se verifica em relação à graduação e à pós-graduação.

Num estudo recente Del Duca et al. (2011) realizou análise temporal de 2000 a 2008 da produção intelectual dos grupos de pesquisa registrados em cursos de Graduação em Educação Física que detém Pós-Graduação “*Stricto Sensu*”, incluindo análise secundária até 2010 com dados do diretório dos grupos de pesquisa no Brasil. Verificaram que os primeiros grupos foram criados na década de 1980, em 2008 totalizavam 387, que diminuiu a representatividade quantitativa dos grupos pois até 2000 representavam 75,6% e de 2005 a 2008 apenas 43,9% e que ocorreu um incremento no número de pesquisadores e estudantes no decorrer dos anos. Verificaram evolução na publicação de artigos em periódicos nacionais e internacionais, indicam uma tendência de estagnação na publicação de livros e capítulos de livros, apontando que todo este crescimento reforça o desenvolvimento e consolidação da Educação Física enquanto área acadêmica.

No entanto, se mantêm o silêncio quanto à inovação. Estes dois estudos publicados são dos poucos trabalhos publicados no Brasil avaliando nossa pós-graduação, fato que aprofunda a atual dificuldade da área em reconhecer a amplitude do conceito de inovação que, por exemplo, se insere na escola e pode ser plenamente desenvolvida com base nas ciências humanas e sociais, soma na dura realidade do não registro de patentes, de produtos e na

baixíssima relação dos grupos de pesquisa com empresas públicas e privadas e com a sociedade em geral. No caso dos registros constantes no portal da inovação do Ministério da Ciência e tecnologia, não havia nenhuma empresa vinculada a projetos de pesquisa em Educação Física até o fim da década passada (SILVA; LOPES; NETTO, 2010).

Com base em resultados de um estudo piloto, em processo de publicação, sob minha orientação e conduzido por estudantes de mestrado e doutorado, realizado com 11 coordenadores de programas de pós-graduação da área 21 da Capes que aceitaram preencher um questionário sobre “conceito e importância da inovação na pós-graduação, bem como quais ações relacionadas foram e são realizadas pelo programa”, foi constatada grande dificuldade quanto a esta prática, bem como baixo conhecimento e familiaridade dos pesquisadores/ coordenadores com inovação. Cerca de 65% dos coordenadores participantes apresentaram pouco ou médio interesse na temática da inovação.

Inovação na formação profissional em Educação Física: um silêncio preocupante

A área da Educação Física não faz inovação de forma sistematizada e como resultado de uma ação planejada. Os cursos de graduação em Educação Física bem como os de Pós-graduação em Educação Física não dispõem de disciplinas que abordem o tema da inovação.

Há claramente estabelecido na formação de graduação e pós-graduação em Educação Física “um silêncio preocupante” em relação ao ensino, pesquisa e extensão

envolvendo o desenvolvimento da Inovação. Os currículos não tratam de forma explícita da inovação.

Até que ponto os estudantes, futuros professores e profissionais, que deveriam atuar como agentes de inovação são vocacionados ou interessados em criar algo novo durante sua vida universitária? Qual o espaço que elementos como “criatividade, desenvolvimento de produtos, novas tecnologias educacionais e esportivas, novas teorias” ocupam nos conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em nossa área no país?

Num estudo piloto que coordeno, para publicação, se constatou haver 35 instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina, com cursos de Educação Física, registrados no sitio do Conselho Regional de Educação Física CREF/SC (CREF/SC, 2012). Verificou-se nos currículos de nove das maiores Instituições com cursos de Educação Física, ao buscar disciplinas ou atividades planejadas que incluía “inovação” que o resultado encontrado é praticamente nulo. Há disciplinas intituladas de “gestão e empreendedorismo no esporte”, por exemplo, mas quando confrontadas com a produção de inovação na mesma instituição, não há registro, assim como não se verifica produção intelectual na forma de livros ou artigos sobre algum projeto inovador executado, novo produto ou processo. O que é evidente, tanto em entrevistas com docentes como discentes é a visão de empreendedorismo relacionada a “montar uma academia, uma escolinha de esportes ou futebol ou uma escola infantil”, exemplos que definitivamente na área não caracterizam inovação, mas sim repetição. Não há indicação explícita sobre o desenvolvimento de inovação. Por outro lado, um exemplo que pode servir para colocar dúvida sobre este resultado

nulo é o caso da Disciplina de “Epistemologia” presente no currículo do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano - PPGCMH do centro de Ciências da Saúde e do Esporte – CEFID da UDESC. Desde 2010 que, sendo o responsável pela disciplina, inclui em sua ementa e programa “estudos sobre inovação aplicados à Educação Física, Ciência do Movimento Humano e ao Esporte”. Não há ainda uma disciplina específica para tratar da questão da inovação, mas com os resultados obtidos em três semestres de estudos, debates e produção de conhecimento sobre inovação, é uma questão de tempo para a mesma ser efetivada. É bem possível que em muitas situações, docentes e pesquisadores responsáveis por diferentes disciplinas, incluam e orientem estudos sobre inovação nos currículos da EF, sem, no entanto, identificar especificamente e exclusivamente esta temática.

658

Exemplos de inovação em Educação Física e esporte

De acordo com Marinho (2011) em reportagem à revista INOVAÇÃO EM PAUTA da FINEP e MCT, em um raro texto publicado sobre inovação no esporte, aponta que “*Brasil exporta tecnologia de ponta para atletas*”. Com um investimento de quase R\$2 milhões da FINEP em recursos não reembolsáveis, a empresa brasileira associando-se ao Programa de Engenharia Biomédica da COPPE (Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia) da Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ) reuniu 13 pesquisadores e desenvolveu oito produtos inovadores em medicina diagnóstica e desportiva, chamando a atenção de outros países. Destes produtos destaca-se uma esteira inovadora

para teste de esforço físico computadorizado, única no mercado com entrada USB e um medidor de ácido láctico – o único não invasivo do mundo, que serve para medir o ácido láctico produzido durante o exercício, ajudando a melhor definir a carga de treino ideal ao praticante. Muitos produtos desenvolvidos são comercializados fora do país e até a Agência Aeroespacial Americana - NASA que necessitava tecnologia para realizar testes de esforço cardiopulmonar e medir o metabolismo de astronautas em órbita dispôs de um software que passou a ser utilizado em missões espaciais. O desenvolvimento dos equipamentos foi liderado pelo Dr. Marcio Nogueira de Souza que é Engenheiro Industrial Eletrônico com doutorado em Engenharia Elétrica, não atuante em PPG na área da Educação Física, sendo que primeiramente os equipamentos servirão no treinamento aos atletas do país que participarão da copa do mundo de 2014 e das olimpíadas de 2016, permanecendo no Brasil servindo à sociedade, trazendo lucros, respeito e conhecimento para o Brasil. Outro equipamento é um medidor da composição do peso corporal, que identifica percentuais de gordura e músculos que se constitui numa alternativa significativamente mais precisa e segura em relação ao IMC – índice de massa corporal, na determinação desta avaliação. Os demais produtos desenvolvidos ou tem protótipos, estão em fase de validação ou como no caso da esteira, começam a exportação no início de 2012 para países como Argentina, Alemanha e Estados Unidos, sendo mais de 1500 instituições somente no Brasil que realizam estudos em fisiologia do exercício (MARINHO 2011).

Ao pleitear os recursos da subvenção e reunir uma equipe de 13 pessoas para o desenvolvimento dos produtos, a empresa tinha em vista as oportunidades

trazidas pelos eventos esportivos. Mas... os mesmos equipamentos que vão servir para otimizar o treinamento dos nossos atletas serão utilizados posteriormente em pesquisas e estudos sobre hipertensão, diabetes, problemas cardíacos, dentre outros...o verdadeiro ganho e na tecnologia nacional, no ensino e na educação (MARINHO, 2011, p. 35).

Ao longo da história e atualmente podemos verificar que, sem denominar de inovação, que diversos professores, estudantes e pesquisadores da área desenvolveram produtos inovadores em Educação Física e Esportes. Destaco, entre os mais relevantes, no desenvolvimento de inovação na Educação Física na área pedagógica, a publicação de livros nas décadas de 80 e 90 que impactaram a área, os trabalhos de Taffarel (1985), Ghiraldelli Jr. (1987), Castellani Filho (1988), Kunz (1991), Betti (1991), Coletivo de autores (1992), Medina (1993), Oliveira (1994), Bracht (1987). A Educação Física após estas publicações mudou. Destas novas teorias e reflexões nasceram centenas de novos projetos, idéias e produtos como modelos de aulas, formas novas de avaliação, de planejamento, de materiais e perspectivas para uso nas aulas e nos espaços de aprendizagem, ou seja, ocorreu, e ainda ocorre, todo um questionamento resultando numa ruptura com o modelo tradicional. Estas idéias e obras não são qualificadas como inseridas em processos de desenvolvimento de inovação, embora tenham sido (talvez ainda sejam) profundamente novas e impactantes na área. Talvez, como contribuições teóricas já não tão novas, perdendo parte de seu caráter de novidade, é crítico não conseguirmos produzir sistematizações, intervenções e tecnologias para materializar as mudanças que desejamos. Embora como intelectuais estes

autores tenham feito muito ao produzir novas idéias ao custo de muito trabalho reflexivo e experiencial, é possível que o sistema que reproduz a lógica do consumo, esteja fazendo de muitos estudantes e docentes em Educação Física apenas consumidores das modas e produtos disponíveis. Será que a Educação Física deseja fazer inovação ou no fundo quer apenas consumir as idéias e produtos nada novos, mas famosos, dispostos no mercado? Parte de nossa comunidade fica com aquilo que está dado. Por outro lado, há muitos casos onde a produção de conhecimento na área caracterizou o desenvolvimento de inovação ou tem claro potencial para gerar inovação, sem, no entanto receber o devido tratamento. Não são citados ou reconhecidos como inovação, embora o sejam.

O que se pode inferir é que o próprio desconhecimento por parte de uma parcela de nossos alunos e professores do que venha a ser inovação aliada a carência do debate e da planificação de metas, tem implicado nesta situação: do pouco de inovação desenvolvida não ser identificada, qualificada e tão pouco reconhecida dentro da área.

Exemplos de sucesso em inovação tecnológica nos esportes são vários. Alguns que podemos destacar são, por exemplo, o desenvolvimento dos maiôs de natação que até 2010 eram utilizados com permissão da FINA, implicando em significativo ganho de rendimento aos atletas, ao ponto que produzindo protestos e questionamentos de diferentes países, teve seu uso proibido, significando que aquela inovação e desenvolvimento tecnológico estavam prejudicando o equilíbrio e igualdade de condições objetivas para a realização da competição. Outros esportes como, por exemplo, a modalidade de “salto com vara” tem referido a melhoria dos resultados atribuídos ao desenvolvimento

dos materiais que compõe tais equipamentos e a maior confiança dos atletas nestes equipamentos

Outro exemplo de inovação, dos que mais tem se destacado tanto no esporte de alto rendimento quanto no uso por esportistas amadores e pela população em geral é a inovação “na indústria do calçado esportivo”. Estas empresas em ligação com Instituições de ensino e pós-graduação em Educação Física e Engenharia, através de laboratórios próprios ou conveniados, como por exemplo, o Instituto Brasileiro de tecnologia do Couro, Calçado e Artefatos - IBTEC inovem a partir do conhecimento produzido na pesquisa, especialmente na Biomecânica do calçado, com resultados e aplicações reconhecidas. A revista *Tecnicouro*, de cunho técnico e comercial, divulga periodicamente artigos científicos com resultados aplicados a esta indústria e traz como “lema – inovação e tecnologia para o sistema coureiro – calçadista”.

662

Embora ocorra desenvolvimento da inovação no esporte de alto rendimento em diversos aspectos e com diferentes aplicações, esta tem ocorrido especificamente e quase exclusivamente nas empresas privadas, diretamente por laboratórios privados mantidos ou de propriedade destas mesmas empresas.

Promoção e desenvolvimento da inovação na Educação Física e esporte

Na graduação em Educação Física e na pós-graduação em Educação Física é necessário um fomento por parte das coordenações dos cursos e programas, em consonância

com a coordenação de área na Capes e CNPq visando informar melhor e mais claramente metas de inovação a serem atingidas por pesquisadores, orientadores e alunos de graduação, mestrado e doutorado, colocando a inovação como um dos objetivos centrais que embasa a produção do conhecimento no país. Esta inovação a ser promovida refere-se tanto ao campo do desenvolvimento tecnológico nas suas mais variadas abordagens, quanto ao campo teórico e pedagógico.

É necessário refletir, ensinar e fazer inovação de forma transversal nos currículos dos cursos, onde na maior parte das disciplinas e atividades realizadas, a busca não apenas do ensino e da investigação que leve à inovação sejam realizadas, mas as aplicações dos resultados dos processos de inovação atinjam a sociedade, dando respostas a problemas e demandas dos diversos setores e atores sociais. Por exemplo, escolas, empresas, clubes e órgãos públicos e privados devem ser parceiros e beneficiários da produção de conhecimento e da inovação produzida estando em sintonia com a sociedade em suas mais caras necessidades.

Há urgência no conhecimento das leis de inovação existentes por parte dos professores, estudantes e pesquisadores. Sem conhecê-las não haverá mudança alguma na educação física. Somente partindo do conhecimento das leis, formas de incentivo e apoio, prioridades sociais e parceiros definidos e em estreita relação com a sociedade organizada visando elaboração dos projetos é que a área poderá evoluir neste processo. Certamente boa parte de nossa comunidade acadêmica se surpreenderá ao saber da existência de leis de inovação no âmbito federal, estadual (o Estado de SC foi um dos primeiros a aprovar sua lei de inovação), como também com a mais

recente lei municipal de inovação aprovada no Município de Florianópolis. A velocidade das mudanças é rápida, das necessidades humanas e sociais maior ainda. A inovação é um processo necessário ao conhecimento e prática da Educação Física, como para que ela seja mais efetivamente um agente de mudança social.

Considerações finais

Com base na revisão da literatura disponível, nos tópicos abordados e nas análises realizadas é possível considerar que o tema inovação, ao observar a área da Educação Física e do esporte é ainda desprezado e praticamente nada é verificado de forma organizada e sistematizada, na formação de graduação e nos cursos de pós-graduação. Não há registro nas publicações mais importantes no país quando se busca esta temática, mesmo em relação ao esporte de alto rendimento. Raras são as publicações que tratam da questão.

Creio existirem diferentes grupos de pesquisadores e intelectuais que se posicionam diversamente em relação à questão da “inovação em Educação Física e Esporte”. Há os que pensam como eu, ser a inovação e o desenvolvimento tecnológico, numa perspectiva mais ampla, algo que tem ocorrido em nossa área de forma desorganizada, sem planejamento ou consciência, de forma localizada, algumas vezes sem a devida base teórica e sem foco em processos inovadores. Há os que se aтем principalmente a crítica à inovação e o desenvolvimento tecnológico em razão de muitos destes processos em outras áreas, além de estarem significando prejuízos ambientais ou econômicos a países ou populações periféricas, não alcançam na maio-

ria dos casos melhoria nas condições de vida das pessoas que não fazem parte do sistema econômico e produtivo. É possível também, em muito menor número, haver aqueles que afirmam que na área já há significativo desenvolvimento de inovação, por que eles mesmos desenvolvem inovação e tecnologias, especialmente nos programas de pós-graduação na área 21 ou nas parcerias com áreas como medicina, engenharias, biologia, informática entre outras. Estes podem dizer que “há muita inovação e desenvolvimento de conhecimentos e tecnologias, mas não há preocupação com a divulgação com esta denominação”. Independente das vertentes, das bases e argumentos, não temos clareza da questão, não há ainda a devida consciência da importância deste conhecimento nos cursos de graduação e pós-graduação na área, assim como o pouco que se faz de inovação e desenvolvimento tecnológico não é devidamente divulgado e valorizado. Há muito preconceito sobre os termos, reduzidos a idéia limitada, por exemplo, de geração de produtos para mercados consumidores, quando de fato “estudar, refletir, aprender e buscar inovação” é algo que todo o aluno desde a primeira fase de um curso de graduação até o doutorado deve compreender e, fazendo inovação, criar, mudar, ampliar e aprimorar conceitos, métodos e aplicações, desde a mais específica e avançada tecnologia para o alto rendimento esportivo, por exemplo, até o desenvolvimento teórico inovador para novas formas devidamente sistematizadas de motivar estudantes de educação física ou praticantes de esportes e serem mais conscientes socialmente, éticos e cidadãos responsáveis através do conhecimento e da prática do esporte e da Educação Física. Diga-se a bem deste ultimo exemplo, algo que carece de grande estudo e abordagens inovadoras considerando a

repetição cada vez maior de desvios de conduta de agentes públicos e privados em todas as esferas da sociedade.

Há cursos de Graduação e principalmente de Pós-Graduação na Educação Física e Esportes de alto nível, com docentes pesquisadores e estudantes extremamente preparados ao exercício da atividade de pesquisa e desenvolvimento, com ótimas condições de fazer inovação, por exemplo, na educação, no esporte escolar e no esporte de alto rendimento. Há projetos de pesquisa de qualidade, produção científica cada vez maior, com mais impacto nacional e internacional e um sistema de PG que valoriza cada vez mais, além das publicações, a relação das IES com a sociedade e a capacidade dos grupos de pesquisa influenciarem a sociedade com os conhecimentos produzidos na PG em EF.

É urgente o debate sobre o tema da inovação em Educação Física e esportes. É necessário um corte epistemológico em relação a nossa concepção de produção, publicação e aplicação do conhecimento produzido na EF, resultante de tremendo esforço de nossa comunidade de estudantes e pesquisadores. Um olhar mais aberto, amplo, crítico e holístico sobre o desenvolvimento de inovação, para além das engenharias e medicina, indo às escolas, comunidades, salas de aula, é possível e necessária, que somente será alcançada com o devido debate.

Referências

ALBUQUERQUE, E. M. Sistema nacional de inovação no Brasil: uma análise introdutória a partir de dados disponíveis sobre ciência e a tecnologia. **Revista de economia política**. São Paulo: Centro de economia política, v. 16, n. 3 (63), julho – setembro de 1996.

GUIRALDELLI Jr., P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1987.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

BRACHT, V. Educação Física: a busca de autonomia pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 1, n, p28-34, 1989.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento infeliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

CREF/SC. Conselho regional de Educação Física de Santa Catarina. Universidades. Disponível em: <http://www.crefsc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=36&Itemid=40>. Acesso em: 12 de março de 2012.

667

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEL DUCA, G. F. ET AL. Grupos de pesquisa em cursos de educação física com Pós-Graduação “stricto sensu” no Brasil: análise temporal de 200 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 607 – 17, out./dez. 2011.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo, Ed. Atlas, 1987.

FAYET, E. A. **Gerenciar a inovação: um desafio para as empresas**. Eduardo Alves Fayet (org.) Curitiba, IEL/PR, 2010.

HIPPEL, E. V. **Innovation by user’s communities: Learning of Open-Source Software**. MIT Sloan Management Review, Summer, 2001.

KOKUBUN, E. Pós-Graduação Em Educação Física No Brasil: Indicadores Objetivos Dos Desafios E Perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, 2003.

KENSKI, V. M. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 129-133, Dez. 1995.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí Editora, 1991.

MCKEOWN, M. **The Truth about Innovation**. London, UK: Prentice Hall; 2008.

MARINHO, I. Brasil exporta tecnologia de ponta para atletas. **Inovação em Pauta**, Brasília. Edição de Abril/Maio/Junho de 2011. Disponível em: http://www.finep.gov.br/imprensa/revista/edicao11/inovacao_em_pauta_11_esporte.pdf>. Acesso em: 15 de Março de 2012.

668

MEDINA, J. P. S. **A Educação física cuida do corpo... e mente!** Campinas: Papirus, 1983.

MORATO, M. P; GIGLIO, S. S; GOMES, M. S. P. **A construção do ídolo no futebol**. Motriz, Rio Claro, v.17 n.1 p.01-10, jan./mar. 2011.

OLIVEIRA, V. M. **Consenso e conflito na educação física brasileira**. Campinas: Papirus, 1994.

SILVA C. A. F. da; LOPES, J. P. S. B.; NETTO, J. A. Educação física, desenvolvimento e inovação: o argumento da hélice tríplice. **Motriz: revista de educação física. (Online)**. Rio Claro, v.16, n.4, p. 995 – 1005 Out./Dez, 2010.

SOUZA, E. R; LUZZI, A; PEREIRA, B. O fordismo acadêmico na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 32, n. 2 – 4, 2010.

TAFFAREL, C. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: ao livro técnico, 1985.



PARTE VI

REDES DE PESQUISA E
ASSOCIAÇÕES DE ENSINO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Rede Ibero-Americana de investigação da formação em Educação Física: contexto e proposições



Profª Drª Ana Maria Alvarenga¹
Profª Drª Gelcemar Farias de Oliveira²
Proº Ms Silvio Aparecido Fonseca³
Profº Drº Juarez Vieira Nascimento⁴

671

Introdução

A preocupação central deste texto é apresentar a Rede Ibero-Americana de Investigação da Formação em Educação Física (RIAIFEF), explicando o contexto de seu surgimento, sua história e seus principais objetivos. O primeiro tópico contempla a transformação social

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA.

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, SC.

³ Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, BA.

⁴ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC.

propiciada pela revolução tecnológica e o surgimento das redes. Na sequência, tem-se a preocupação de abordar o movimento paradigmático que esta revolução traz para a Ciência. Por último, descreve-se o surgimento da RIAIFEF, seus objetivos, funcionamento e ações iniciais previstas. O texto é finalizado com o relato de algumas expectativas que se fundam na utopia da abertura gradativa da Ciência, situando a Rede num movimento de produção e partilha de conhecimentos.

Revolução tecnológica e o surgimento das redes

672

Na atualidade, vivencia-se uma revolução tecnológica sem precedentes, a qual, de acordo com Perez (1986) e Freeman (1988), apresenta dimensão e impacto similares à revolução industrial. A atual revolução, concentrada nas tecnologias da informação, remodela a base material da sociedade em ritmo acelerado, fazendo com que as economias de todo o mundo passem a ter interdependência global (CASTELLS, 2007). Entretanto, não só a economia mudou. A forma de ser e de se relacionar no mundo e com o mundo tomou novas configurações com o uso de novos instrumentos.

Ocorre que a revolução atual anuncia um novo paradigma, o paradigma da tecnologia da informação, cuja característica predominante é a tendência de aumentar o conteúdo de informação sobre os produtos e não o conteúdo de energia ou de materiais. O paradigma da tecnologia da informação, conforme Freeman (1988), pode ser visto como a transferência de uma tecnologia baseada principalmente em insumos baratos de energia para outra que se baseia, predominantemente, em insumos de informação,

derivados do avanço da tecnologia, da microeletrônica e das telecomunicações.

O período em que vivemos é também marcado por mudanças sociais tão drásticas, como o processo de revolução tecnológica e econômica, abalizados por um novo tipo de comunicação, a comunicação propiciada pelas redes interativas de computadores (CASTELLS, 2007). Tais redes vêm crescendo exponencialmente e criando novas formas e canais que modelam o modo de vida e, ao mesmo tempo, são moldados por ele.

As transformações, que reorganizaram o modo como se produz e consome o conhecimento, vêm permitindo a construção de uma rede global, levando o conceito de rede a obter crescente popularidade (MERCKLÉ, 2004). As redes são criadas não só para as pessoas se comunicarem, mas também para ganhar posições de melhor comunicação, sendo este um aspecto decisivo numa sociedade caracterizada por constantes mudanças e fluidez organizacional. Todavia, a flexibilidade atual não tem como ser avaliada, em primeira mão, como boa ou ruim. Para Castells (2007), ela tanto pode ser uma força libertadora como uma força repressiva.

As mudanças cíclicas que as redes têm vivenciado demonstram que estas podem ser tanto um espaço de reprodução de hierarquias e desigualdades sociais como um espaço de recriação crítica da atual organização humana e social. A exemplo, a criação da internet em si ocorreu de forma paradoxal. O desenvolvimento tecnológico para a internet foi possível a partir do financiamento militar e dos mercados. A internet, segundo Levy (2010), originou-se na *Advanced Research and Projects Agency* (ARPA), percorrendo os seguintes passos: A ARPA criou a *Advanced Research*

Projects Agency Network, acrônimo ARPANet, com o objetivo de desenvolver uma rede de comunicação que não os deixassem vulneráveis, caso houvesse algum ataque soviético ao *Pentágono*. A ARPANet ligava os militares e os investigadores sem ter um centro definido ou mesmo uma rota única para as informações, tornando-se quase indestrutível.

Mas a internet não ficou restrita aos militares e pesquisadores por muito tempo. Em 1973, foi criada a *Community Memory*, a qual se apropriou da ARPANet e possibilitou o compartilhamento de informações para a comunidade (LEVY, 2010). Com a ajuda do *Resouce One*, os idealizadores do *Community Memory* almejavam a criação de uma memória comum, acessível a qualquer pessoa e comunidade. A ideia era propiciar que as pessoas pudessem trabalhar com as ferramentas tecnológicas para moldar, de forma libertadora, as próprias vidas e as comunidades.

Assim, as redes têm ora reproduzido desigualdades e hierarquias sociais, ora quebrado fronteiras e reconstruindo e divulgando conhecimentos, num processo de democracia participativa. Entretanto, é preciso ter claro que ainda existe o monopólio de poucas empresas controlando o que se diz e como se diz. Embora nem sempre o uso de redes seja destinado à comunicação democrática, é preciso estar atento para o fato de que:

Estamos justamente entrando num novo estágio (de desenvolvimento) no qual a cultura se remete à Cultura, tendo substituído a Natureza até o ponto que a natureza sendo artificialmente reconstruída ('conservada') como uma forma cultural (...). Por causa da convergência da mudança da evolução histórica e tecnológica temos entrado em um padrão

puramente cultural de interação social e organização social (CASTELLS, 1996, p. 29).

Parece que se está vivenciando uma nova existência marcada pela plena autonomia da cultura em relação às bases materiais. Essa nova existência exige também que o jeito de se relacionar com o mundo e com os outros seja mudado. O contexto comunicacional atual, por mudar a forma como as pessoas se relacionam, tem transformado os modos de fazer Ciência. Nesse sentido, as possibilidades de comunicação e transmissão de dados entre investigadores originam novas percepções sobre as possibilidades da Ciência e também sobre a sua missão.

Redes de pesquisa e ciência

675

Hoje não são poucos os grupos que se utilizam de recursos tecnológicos para o desenvolvimento científico. Cardoso e Jacobetty (2010) argumentam que a quantidade crescente de conhecimento científico disponível na internet estruturou um novo contexto para a Ciência. Neste contexto, a configuração de um novo modelo científico surge como potencializador de inovação.

Cada vez mais são utilizadas redes, que facilitam o contato entre investigadores, e unidades de computação com elevada capacidade de processamento e armazenamento, que permitem trabalhar grandes volumes de dados em curto espaço de tempo, em diferentes lugares simultaneamente. Este novo modelo tem permitido a partilha de ferramentas de pesquisa, de dados, de acesso a publicações.

As potencialidades de colaboração e transmissão de informações, trazidas pelas novas tecnologias, reforçaram as aspirações da própria comunidade científica de maior abertura da Ciência. De acordo com Cardoso e Jacobetty (2010), é no seio desta comunidade que emergem esforços nesse sentido e delineiam-se as estratégias para alcançar essa abertura da forma mais eficiente a partir de movimentos dentre os quais se destaca o *open science*.

São quatro os objetivos fundamentais do movimento *open science*:

- transparência na metodologia experimental, de observação e coleta de dados;
- disponibilidade pública e reutilização dos dados científicos;
- acessibilidade ao público e transparência da comunicação científica;
- uso de ferramentas baseadas na web para facilitar a colaboração científica.

O movimento de abertura da Ciência teve como precursor o movimento de abertura do código dos programas informáticos: movimento *Open Source*. O *GNU Project*, fundado, em 1983, por Richard Stallman, e a *Free Software Foundation*, criada em 1985, insurgiam-se contra a apropriação privada do código de *software*, inicialmente escrito e trocado livremente por programadores (CARDOSO; JACOBETTY, 2010).

Baseado nestas ideias e numa tentativa de dar um nome ao trabalho colaborativo em Ciência, como filosofia análoga ao desenvolvimento do *software Open Source*, Nicholas Thompson utilizou o termo *Open Source Biology* para descrever a sua aplicação ao campo da Biologia.

O movimento *open science* segue uma lógica econômica e cultural bastante distinta da lógica assumida pela Ciência ainda hegemônica. Para David (2003), uma característica essencial de diferenciação do complexo institucional, associada com a Ciência Aberta, é a ideia de caráter público, coletivo e seu compromisso com o *ethos* de investigação cooperativa e para o compartilhamento livre de conhecimento.

Educação Física e a RIAIFEF

A Rede Ibero-Americana de Investigação da Formação em Educação Física (RIAIFEF) surge neste contexto de mudanças paradigmáticas da Ciência. Ela é fruto do ensejo de pesquisadores que assumem coletivamente o compromisso de desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir com a formação inicial e continuada em Educação Física.

A indicação da necessidade de uma rede de pesquisadores da formação em Educação Física ocorreu em 2008, manifestada durante o ‘VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física’ (SEPEF). A ideia, entretanto, seguiu em processo de amadurecimento, sendo a RIAIFEF criada em 2011.

O intuito principal da RIAIFEF é promover a cooperação científico-acadêmica relativa à investigação da formação inicial e continuada em Educação Física, nos países Ibero-Americanos. Inspirados no movimento *open science*, os pesquisadores idealizadores da RIAIFE tentam:

1. colaboração que permite interações entre diferentes pesquisadores na Ibero-América;

2. disponibilidade pública dos projetos de pesquisa e seus resultados;
3. transparência na metodologia;
4. acessibilidade ao público;
5. uso de ferramentas baseadas na web.

O desenvolvimento tecnológico recente tornou não somente mais fácil como também necessária maior interação entre pares. Dessa forma, a construção e a consolidação de redes de investigação científica também podem permitir maior interação entre pesquisadores *sênior*s e iniciantes, de grupos consolidados ou de grupos iniciantes de diferentes países e regiões. Isso amplia tanto debates científico-acadêmicos como a manifestação espontânea de convênios de pesquisa, sem a necessidade efetiva de editais específicos de agências de fomento científico-tecnológico. Ao mesmo tempo, constitui-se como um elemento fundamental para fomentar debates que subsidiem prioridades de pesquisa, em agências financiadoras de pesquisa e tecnologia.

A RIAIFEF tem como missão promover a cooperação científico-acadêmica relativa à investigação da formação inicial e continuada em Educação Física, nos países ibero-americanos. O objetivo é estimular investigações que subsidiem análises e proposições relativas a políticas e ações de formação inicial e continuada em Educação Física.

O intento é propiciar a construção colaborativa de uma rede 'instituinte' de investigação. O termo 'instituinte', criado por Linhares (2006), direciona-se ao sentido das experiências plenas de Benjamin (1993), que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. Assim, a experiência instituinte se

afirma como um processo colaborativo, contrapondo-se à experiência pontual e fragmentada de sujeitos isolados. Este conceito está articulado ao sentido de 'origem', em Benjamin (1993), como uma busca constante do movimento emancipador que articula passado, presente e futuro (LINHARES, 2006).

Nesse sentido, os valores da RIAIFEF são cooperação; efetividade, para melhorar continuamente as pesquisas sobre a formação em Educação Física; acessibilidade, para incluir o diálogo entre as comunidades acadêmica, científica e social; compromisso com o desenvolvimento de ações dialógicas, para melhor qualidade nas pesquisas e na formação em Educação Física.

A disponibilidade pública de projetos de pesquisa e seus resultados, quiçá dos bancos de dados, entre seus cadastrados, possibilita a ampliação significativa de novos conhecimentos no campo da formação em Educação Física. Seguindo um dos fundamentos centrais do *open science*, busca-se não só o diálogo científico, mas também a transparência na metodologia e a resolução de problemas de forma muito mais eficiente, eficaz e efetiva.

A RIAIFEF é uma rede aberta ao cadastro de pesquisadores interessados no tema formação em Educação Física. O principal meio de ação, divulgação e cooperação da Rede é um *site* que vai, aos poucos, se tornando mais interativo, visando alcançar futuramente o aspecto de uma rede social. Assim, a RIAIFEF funciona como um espaço de gestão da pesquisa da formação em Educação Física, envolvendo o emprego de mecanismos para ampliar a efetividade na produção do conhecimento e na resolução de problemas associados.

Apesar da abertura propiciada pela Rede, têm-se clareza de que:

O desafio é justamente ser capaz de implantar um modelo de gestão pautado na sistematização da busca, aproveitamento e negociação do conhecimento e um modelo organizacional que valorize a horizontalidade em lugar das tradicionais hierarquias. [...] organizar tais formas de se fazer Ciência, desenvolver tecnologias e promover inovações é um desafio para o qual ainda não se tem respostas suficientemente completas. É, sim, uma revolução que se anuncia e que vai exigir certamente uma nova gestão de CT&I (SALLES FILHO; BIN; FERRO, 2008, s/n).

680

O desafio da RIAIEFF é ser um espaço de colaboração aberto. Ao ser instituída sob organização horizontal, busca a participação efetiva de seus usuários, introduzindo o espírito de colaboração que se inicia num processo, mediado pela Rede, envolvendo a adesão de outrem e a aceitação do autor de cada proposta.

A Rede está então organizada, para fins operacionais, por uma coordenação geral, três coordenações específicas, um comitê gestor e usuários. A finalidade das coordenações é permitir que a Rede alcance seus objetivos num processo de mediação aberta, na manutenção e aprimoramento constante dos instrumentos disponíveis, para propiciar aos usuários da Rede interação propícia ao desenvolvimento de projetos e ações colaborativas. As coordenações específicas estão organizadas em linhas de pesquisa: formação em Educação Física e Educação; formação em Educação Física e Esporte; formação em Educação Física e Saúde.

O papel do Comitê Gestor é auxiliar a coordenação no desenvolvimento dos objetivos, propor projetos, divulgar a Rede e alimentá-la com os dados necessários a seu pleno desenvolvimento. Os usuários participam consumindo as informações constantes no *site* ou as produzindo, propondo projetos ou aderindo a uma proposta de pesquisa cadastrada, propondo temas para debate e ou participando do debate aberto por outros usuários.

Ao fomentar o acesso, a colaboração e a transparência no desenvolvimento de saberes sobre a formação em Educação Física, as páginas do *site* ‘Fóruns de Debate’ e ‘Colaboração Científica’ assumem elevada importância ao atendimento desta meta.

O fórum tem por finalidade ser um espaço aberto sobre o tema proposto pelo usuário ou comitê gestor da RIAIFEF. Ele está aberto ao irrestrito diálogo sobre pesquisa da formação em Educação Física. A ideia central é permitir o compartilhamento de temas e debates que possam direcionar para problemáticas de pesquisa ou sobre pesquisa da formação em Educação Física. O espaço para colaboração científica permite a abertura de propostas para colaboração ou parcerias. A colaboração pressupõe o desenvolvimento de um projeto em ‘colaboração’, desde a sua concepção até a sua conclusão. A parceria permite o desenvolvimento de um projeto por equipes distintas e independentes.

A colaboração científica é o principal intuito da Rede, porque inclui compartilhamento de ideias na execução de projetos. As ações da Rede dirigem-se para o objetivo de mediar ações colaborativas de modo a proporcionar maior

qualidade no planejamento e na execução de projetos, melhorar a relação custo-benefício de recursos humanos e financeiros, melhorar a comparabilidade espaço-temporal de informações, minimizar distorções conceituais e metodológicas.

Proposições da RIAIFEF

Embora a RIAIFEF esteja aberta a projetos de seus usuários, faz-se necessário, no contexto da Ibero-América, a análise comparativa sobre a formação em Educação Física. Assim, a RIAIFEF está se estruturando para o grande desafio de analisar lacunas, convergências e divergências, intra e inter países da Ibero-América, no que tange as temáticas: (a) políticas de formação em Educação Física; (b) cursos de formação (inicial e continuada) em Educação Física; (c) grupos de pesquisa de formação em Educação Física; (d) fomento e financiamento de projetos de pesquisa de formação em Educação Física; (e) indivíduos e instituições (1º, 2º e 3º setores) extramuros acadêmicos, com interesse em formação em Educação Física ou em estudo sobre o assunto. O Quadro 1 sintetiza as proposições da RIAIFEF.

Quadro 1 - Proposições RIAIFEF.

Eixos / Projetos	O que fazer? Identificar...	Por que fazer? Disponibilizar...	Para que fazer? Analisar...	Qual a utilidade das análises? Propor...	Outros resultados possíveis derivados de outras ações da RIAIFEF
Políticas de formação em Educação Física.	Identificar políticas de formação geral em Educação Física e Saúde, Educação Física e Esporte, Educação Física e Educação.	Disponibilizar um banco de informações sobre políticas de formação em Educação Física.	Analisar lacunas, convergências e divergências, intra e inter países das políticas de formação em Educação Física.	Disponibilizar dados no site da RIAIFEF.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plataforma <i>on-line</i> 2. Livros 3. Eventos 4. Artigos 5. Novos grupos de pesquisa 6. Associações 7. Fortalecimento das relações acadêmicas em Educação Física entre os países Ibero-Americanos 8. Fortalecimento dos cinco eixos de investigação 9. Desenvolvimento de mais um modelo de se fazer Ciência colaborativa
Cursos de formação (inicial e continuada) em Educação Física.	Identificar cursos de formação em Educação Física.	Disponibilizar um banco de informações sobre cursos de formação em Educação Física.	Analisar lacunas, convergências e divergências, intra e inter países dos projetos pedagógicos de cursos de formação em Educação Física.	<p>Compilar resultados em um relatório final contendo síntese dos cinco eixos investigados.</p> <p>Apresentar, em eventos científicos, as referidas sínteses.</p> <p>Elaborar uma agenda estratégica de investigação da formação em Educação Física.</p>	
Grupos de pesquisa de Formação em Educação Física.	Identificar grupos de pesquisa de formação em Educação Física.	Divulgar os grupos de pesquisa sobre formação em Educação Física e seus respectivos trabalhos.	Analisar lacunas, convergências e divergências dos estudos desenvolvidos pelos grupos de pesquisa sobre formação em Educação Física.	Emitir pareceres a órgãos (fomento, IES etc.) dos países membros para fortalecimento do financiamento em linhas de pesquisa consideradas prioritárias.	
Fomento e financiamento de projetos de pesquisa de formação em Educação Física.	Identificar editais e projetos contemplados	Disponibilizar um banco de informações sobre o que foi e o que está sendo financiado.	Analisar lacunas, convergências e divergências dos projetos que receberam financiamento.		
Indivíduos e Instituições (1º, 2º e 3º setor) extramuros acadêmicos com interesse em formação em Educação Física ou em estudo sobre o assunto.	Identificar indivíduos e Instituições (1º, 2º e 3º setor da economia) extramuros acadêmicos com interesse em formação em Educação Física ou em estudo sobre o assunto.	Disponibilizar um banco de informações sobre indivíduos e Instituições (1º, 2º e 3º setor) extramuros acadêmicos com interesse em formação em Educação Física ou em estudo sobre o assunto.	Analisar lacunas, convergências e divergências de movimentos de instituições extramuros acadêmicos interessados na formação em Educação Física. Propiciar diálogo entre eles.		

Após os passos de abertura, necessária ao desenvolvimento científico com base na colaboração, a Rede intenta disponibilizar os dados relativos às pesquisas propostas nesta primeira fase, de forma a permitir a construção de uma agenda ibero-americana, atenta às prioridades de pesquisas da formação em Educação Física. Entende-se que, embora o debate político-epistemológico seja necessário para o estabelecimento desta agenda, são necessários também dados técnicos numa associação entre compromisso político e competência técnica, compreendendo que:

A competência profissional, quando resultado de pesquisa sem preconceitos, profunda, socialmente benéfica, historicamente avançada, efetua de per si uma forma de compromisso político até mesmo superior ao compromisso burocrático administrativo (NOSELLA, 2005, p. 235).

Considerações finais

A RIAIFEF busca ser, nos próximos anos, referência ibero-americana em investigações e fontes de informações que tratem da formação inicial e continuada em Educação Física. Para tanto, pretende atuar como agente catalisador, visando reunir pesquisadores que possuam interesse pelo tema formação em Educação Física e incentivando a colaboração em projetos e ações.

A busca da assunção crescente de posturas de pesquisadores e equipes de pesquisa que se debruçam sobre o tema formação em Educação Física, voltada especificamente à abertura gradativa da Ciência, situa a Rede num movimento de produção e partilha de conhecimentos.

Nesse sentido, a utopia presente está em romper tanto as barreiras territoriais, como os nichos herméticos que servem como proteção a pequenos grupos. Ao reconhecer que a utopia partilhada compreende a mola da história (CÂMARA, 2009), busca agregar o sonho de muitos para se tornar realidade.

Referências

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CAMARA, D. H. Viva a utopia. In: IDHEC. (Org.) **Exposição fotográfica Dom Helder Camara**: memória e profecia no seu centenário 1909/2009. Recife: IDHeC, 2009, p. 19.

CARDOSO, G. E.; JACOBETTY, P. **Relatório de investigação**: ciência aberta. Lisboa: CIES-IUL, 2010.

CASTELLS, M. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS, M (Org.) **Novas perspectivas críticas em Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1996.

_____. **A sociedade em rede**: a era da informação, economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DAVID, P. A. The role of the public domain in scientific and technical data and information. ESANU, J. M and UHLIR, P. F. (Org.) In: **The Role of the Public Domain in Scientific and Technical Data and Information**. Washington: National Academies Press, 2003, p. 19-34.

FREEMAN, C. Japan: a new national innovation system? In: DOSI, G. et al. (Eds.) **Technology and economy theory**. London: Pinter, 1988, p. 01-09.

LEVY, S. **Hackers**: heroes of the computer revolution. Sebastopol: O'Reilly Media, 2010.

LINHARES, C. F. Políticas de formação de professores e experiências instituintes. **Revista Eletrônica do Grupo Aleph, Faculdade de Educação**, Niterói, ano II n.09, s/p. fev-mar de, 2006. Disponível em: http://www.uff.br/aleph/textos_em_pdf/textos_em_pdf.htm. Acesso em: 01 mar 2009.

MERCKLÉ, P. **Sociologie des réseaux sociaux**. Paris: Éditions la Découverte & Syros, 2004.

PEREZ, C. Las nuevas tecnologías: una visión de conjunto. In: OMINAMI, C. (Ed.) **La tercera revolución industrial**: impactos internacionales del actual viraje tecnológico. Buenos Aires: RIAL, Grupo Editor Latinoamericano, 1986, p. 43-90.

686

SALLES-FILHO, S. M.; BIN, A.; FERRO, A. F. P. Abordagens abertas e as implicações para a gestão da CT&I. **Conhecimento e Inovação**, Campinas, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.conhecimentoeinovacao.com.br/materia.php?id=169>. Acesso em: 12 de dez. de 2011.

NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

ROCHA, Z. (Org.). **Helder, o Dom**: uma vida que mudou os rumos da Igreja no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

Associações de ensino e a formação do bacharel em Educação Física: passos e comentários iniciais

Prof. Ms. Silvio Aparecido Fonseca¹

Prof. Ms. Mathias Roberto Loch²

Prof. Ms. Aldemir Smith Menezes³

Prof. Ms. Wallacy Milton do Nascimento Feitosa⁴

Prof. Dr. Alex Antonio Florindo⁵

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento⁶

687

Introdução

Em diversos países, as ações de associações de ensino, no interior dos respectivos campos ou em fóruns nacionais para a

¹ Universidade Estadual de Santa Cruz.

² Universidade Estadual de Londrina.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.

⁴ Associação Caruaruense de Ensino Superior – Faculdade ASCES.

⁵ Universidade de São Paulo.

⁶ Universidade Federal de Santa Catarina.

educação dos profissionais da saúde, configuram-se como importantes espaços para o fortalecimento do setor de educação profissional em saúde e, por conseguinte, para o fortalecimento dos sistemas de saúde. De acordo com descrições de Marcelo-García (1999) sobre diferentes sentidos do conceito de formação, esforços das associações de ensino podem abranger o conceito de formação como uma ‘função social’, como um ‘processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, bem como da formação como instituição’. Neste contexto, foi criada a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFS), visando congregação esforços para responder à demanda de formação de bacharéis para o setor saúde.

Associações de ensino da área da saúde

Profissões dos mais variados campos do saber possuem associações de ensino. Fato semelhante acontece com 12 das 14 categorias profissionais de saúde, de nível superior, reconhecidas pela Resolução nº 287 de 08 de outubro de 1998 (BRASIL, 1998) para atuar no Conselho de Saúde. Ao que se pode constatar, somente a Medicina Veterinária e a Biomedicina não possuem, até o momento, associação de ensino.

As informações contidas no Quadro 1 revelam que as associações de ensino existem, em média, há 28 anos, numa variação que vai de três anos (Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde - ABENEFS) a 86 anos (Associação Brasileira de Enfermagem - ABEn).

Quadro 1 - Associações de ensino da área da saúde.

Associações de Ensino	Fundação
Associação Brasileira de Enfermagem – ABEn	12 de agosto de 1926
Associação Brasileira de Ensino e Pesq. Serviço Social (ABEPSS)	1946
Associação Brasileira de Ensino Odontológico - ABENO	02 de agosto de 1956
Associação Brasileira de Educação Médica- ABEM	21 de agosto de 1962
Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia – SBFa*	15 de setembro de 1988
Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP	05 de novembro 1999
Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO)	31 de julho de 1997
Associação Brasileira de Ensino em Fisioterapia - ABENFISIO	05 de abril de 2001
Rede Nacional de Ensino em Terapia Ocupacional - RENETO	29 de setembro de 2005
Associação Brasileira de Ensino Farmacêutico - ABENFAR	10 de maio de 2007
Associação Brasileira de Educação em Nutrição - ABENUT	maio de 2008
Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde – ABENEFS	12 de março de 2009

Obs. Informações obtidas nos sítios eletrônicos das associações. *A comissão de ensino foi criada em 2006.

Com exceção da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBIO), as demais associações descritas no Quadro 1 compõem o Fórum Nacional de Educação das Profissões da Área da Saúde - FNEPAS. O FNEPAS congrega entidades envolvidas com a educação e o desenvolvimento profissional na área da saúde. Ele tem o objetivo geral de “contribuir para o processo de mudança na graduação das profissões da área de saúde, tendo como eixo a integralidade na formação e na atenção à saúde” (FNEPAS, 2012). O FNEPAS surgiu, em julho de 2004, na efervescência de lançamento do AprenderSUS (LUGARINHO;

FEUERWERKER, 2006), primeira política do SUS para educação universitária, deliberada no Conselho Nacional de Saúde (CARVALHO; CECCIM, 2006).

Do ano de 2004 em diante, as instituições que compõem o Fórum Nacional de Educação das Profissões da Saúde (FNEPAS) têm buscado o diálogo com os Ministérios da Educação e da Saúde e, em especial, com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), no sentido de apoiar políticas indutoras a melhoria da formação profissional em saúde numa perspectiva interprofissional. Debates sobre as diretrizes curriculares em cada profissão; oficinas; eventos; atuação em conselhos consultivos também caracterizam as ações do FNEPAS.

No FNEPAS, a ABENEFS encontrou apoio quando buscava elementos para sua criação. Ressalte-se, também, o apoio da ABENUT que indicou o ‘caminho das pedras’ para a formalização da ABENEFS.

Trajectoria da ABENEFS

A necessidade de se criar uma instituição para dar apoio ao ensino da saúde em Educação Física já permeava conversas informais e ‘rodas de conversa’, desde o ano de 2005, principalmente em edições do Simpósio Nordeste de Atividade Física e Saúde e do Congresso Brasileiro de Atividade Física e Saúde (CBAFS), tendo sido incluído o tema Educação Física e SUS no CBAFS de 2009. Contatos foram mantidos com o FNEPAS e outras associações de ensino. Logo na primeira reunião de colegiado do fórum, a ABENEFS recebeu a incumbência de apresentar às demais

áreas da saúde uma síntese da história, dos avanços e dos dilemas da Educação Física.

Parte desta apresentação está aqui relatada:

A criação da ABENEFS surge a partir de debates em disciplinas de mestrado e doutorado em Educação Física da UFSC, em eventos científicos, e de inquietantes observações, aqui e alhures dos autores, adicionadas de diálogos com pares da Educação Física e de vivências em iniciativas de ensino-serviço com colegas de outras categorias profissionais de saúde. Tais observações e leituras começam a clarificar e adquirir contornos na medida em que a Educação Física é contemplada por políticas/programas indutores da formação multiprofissional inicial e continuada em saúde. Enfim, as nossas certezas acerca do potencial da atividade física, em diferentes práticas, para o cuidado da saúde física e mental, individual e coletiva, assim como nossas suspeitas acerca das limitações no tempo destinado ao trato do conhecimento sobre saúde, durante a formação em Educação Física, começaram a se confirmar. [...] Começamos, outrossim, a observar a incompatibilidade epistemológica que desse conta de abordar saberes sócio-políticos e perícias técnico-científicas em saúde na formação bacharelada em Educação Física e, ainda assim, assumir tantas outras demandas em esporte e suas diferentes vertentes (Educação, lazer, participação, competição). Mais importante, indagávamos onde arranjar espaço e tempo para nos responsabilizarmos por orientações teóricas, orientações pedagógicas, cenários de práticas compatíveis com políticas indutoras (PET-Saúde; Pró-Saúde etc.), diretrizes e princípios do SUS e outras demandas nos diversos espaços de intervenção em Educação Física e saúde, do início ao fim da formação (FONSECA et al., 2012, p. 4).

Fundamentalmente, foi para tentar responder e dar resolubilidade a estas e outras questões que a ABENEFS foi criada. Contudo, os debates originados antes da criação da associação foram expostos à crítica por meio de um artigo (FONSECA et al., 2011) propositivo.

O manuscrito centrou-se na recente valorização do campo da Educação Física no contexto do Sistema Único de Saúde. Tal abordagem remetia à revisão das concepções de currículo e do perfil desejado de egressos na habilitação bacharelada, pois a atuação multiprofissional e a articulação intersetorial em saúde deveriam ser precedidas de formação interdisciplinar e interprofissional com carga horária suficiente. Os autores propuseram a abertura (não obrigatória e não excludente) de bacharelados em Educação Física com ênfase em saúde, apoiados por uma associação de ensino. Para tanto, teceram justificativas com argumentos apoiados em aparentes divergências relativas a: (1) princípios ideológicos, legislativos e políticos; (2) formação de docentes para o ensino superior em Educação Física; (3) adequação da formação profissional à organização do Sistema Único de Saúde e a outras demandas em saúde individual e coletiva; (4) trato dos eixos de integralidade na formação e na atenção à saúde com o perfil desejado do bacharel em Educação Física, que, atualmente, muito abrange, mas pouco resolve.

O que a ABENEFS pretende?

Na contínua busca para cumprir a MISSÃO de “contribuir para a integralidade do ensino da saúde na formação

inicial e continuada em Educação Física no Brasil”, a ABENEFS tem a VISÃO de “ser ponto de referência pedagógica e consultiva para docentes, discentes, profissionais e gestores em assuntos relacionados à formação em Educação Física para o setor de saúde”. Entretanto, tem-se consciência que toda visão refere-se a metas de longo prazo, nem sempre simples de se alcançar, pois dificilmente o sonho é maior que o produto.

Todavia, se buscará construir este caminho, respeitando os VALORES da “integralidade como eixo na formação e na atenção à saúde; e da acessibilidade aos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-trabalho”. Neste percurso, espera-se, como PRINCÍPIO, que as ações da ABENEFS aproximem saberes e práticas derivados de seis ‘vetores’: 1) educação física; 2) atividade física relacionada à saúde; 3) saúde coletiva; 4) profissões da área da saúde; 5) políticas e programas indutores à formação de boa qualidade; 6) princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde – SUS.

Em suma, a missão, a visão, os valores e os princípios constituem a bússola para a ABENEFS atingir as seguintes finalidades (ABENEFS, 2012):

- I - Propor e apoiar políticas e ações que garantam a articulação entre a formação inicial e continuada em Educação Física com ênfase à Saúde em consonância com a organização do Sistema Único de Saúde (SUS) e outras demandas em saúde individual e coletiva;
- II - Propor e apoiar políticas e ações que objetivem a formação inicial e continuada e o aperfeiçoamento de docentes e profissionais de Educação Física

que atuam na formação em serviço (supervisores de estágio e preceptores) no SUS ou em outros espaços de intervenção em saúde;

III - Assessorar, quando solicitado, a criação, revisão e adequação de Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu* que tratem do ensino da Educação Física e saúde; respeitando, como premissa, vocações e demandas regionais de atenção a saúde;

IV - Representar filiados e cursos bacharelados em Educação Física com ênfase à saúde junto ao FNEPAS, Ministério da Saúde, Ministério da Educação e outros órgãos governamentais, científicos ou de classe que abordem, de alguma forma, das questões da formação inicial e continuada do bacharel em Educação Física;

V - Integrar cursos bacharelado de Educação Física com ênfase à Saúde as iniciativas ministeriais e interministeriais para fortalecer o desenvolvimento do campo da Educação Física.

VI - Celebrar convênios, acordos de cooperação ou contratos com entidades públicas ou privadas para a realização de seus objetivos.

Onde se está?

As finalidades pretendidas pela ABENEFS contemplam dois tipos de apoio: institucional e individual. O apoio institucional inclui quatro tipos de público: 1) instituições de ensino superior (IES); 2) órgãos governamentais; 3) representações estudantis; 4) associações científicas, culturais ou de classe da Educação Física ou de áreas afins. O apoio individual inclui quatro tipos de público: 1)

estudantes; 2) profissionais do serviço de saúde; 3) preceptores/supervisores de estágio; 4) docentes de IES.

Em função do pouco tempo de criação da ABENEFS, o foco inicial de atuação centrou-se, até o momento, no apoio institucional, com ênfase nos órgãos governamentais. Esta estratégia resultou na aproximação à Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – SGTES/Ministério da Saúde e ao Ministério da Educação, a partir da inclusão na ABENEFS no Conselho Consultivo que compõe uma das três instâncias na estrutura do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – PRÓ-Saúde, conforme Portaria Interministerial nº 3.019 de 26 de Novembro de 2007 (BRASIL, 2007). Por tal oportunidade, foi possível contribuir com as diretrizes para o novo edital Pró-Saúde e PET Saúde, visando ao aprimoramento destas políticas.

No contexto da formação continuada, a ABENEFS também se aproximou do Ministério da Educação, passando a compor a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional e em Área Profissional da Saúde, mediante representações nas seguintes câmaras técnicas: 1) atenção básica/saúde da família e comunidade/saúde coletiva; 2) saúde mental; 3) saúde funcional. O Quadro 2 apresenta as ementas de cada câmara técnica.

Quadro 2 - Câmaras técnicas da comissão nacional de residência multiprofissional e em área profissional da saúde.

Câmara Técnica	Ementas
Atenção Primária à Saúde/Atenção básica, Saúde da Família e Comunidades	<p>Ementa 1: Atenção Primária à Saúde/Atenção básica, Saúde da Família e Comunidades</p> <p>Trata da área de conhecimento cuja prática profissional é desenvolvida em cenários diversificados, com ênfase na Rede de Atenção Básica, tendo por princípios a acessibilidade, a longitudinalidade, a integralidade e a coordenação do cuidado. Desenvolve competências para a produção, avaliação e gestão de ações de campo e núcleo do saber com objetivo de proteger, manter e reabilitar a saúde, prevenir, diagnosticar e tratar agravos, com uma prática de cuidado ampliado, individual e coletivo, baseada em evidências, resultando na construção de projetos terapêuticos singulares resolutivos e pactuados entre equipe multiprofissional, usuários e famílias.</p> <p>Ementa 2: Saúde Coletiva</p> <p>Trata da área de conhecimentos cuja prática profissional é exercida em cenários diversificados, vinculados ao sistema de saúde, tendo como eixos de conhecimento, o planejamento e a gestão em saúde, a epidemiologia e as ciências sociais aplicadas à saúde. Instrumentaliza os residentes para agir e interagir técnica e politicamente com o coletivo; identificar os determinantes e condicionantes da situação de saúde das populações; elaborar propostas de intervenção e realizar atividades de planejamento, organização e avaliação de ações vinculadas a sistemas de saúde.</p>
Saúde Mental	<p>Ementa: Trata da área de conhecimento em que as atividades de ensino-aprendizagem são realizadas em cenários de prática de cuidado à saúde mental inseridos na rede de atenção do SUS (Estratégia da Saúde da Família, Núcleos de Apoio à Saúde da Família, Centros de Atenção Psicossocial, Unidades Hospitalares e demais serviços). Desenvolve competências em consonância com os princípios e diretrizes do SUS e da Política de Saúde Mental, que incluem: análise das condições de saúde mental dos indivíduos e da coletividade; promoção da autonomia e inserção social dos usuários; atuação interprofissional, interdisciplinar e psicossocial nas redes de atenção de saúde mental e intersetorial; desenvolvimento de projetos terapêuticos singulares, de cuidado às situações de crise e de vulnerabilidade social; utilização de tecnologias relacionais que favoreçam as estratégias de cuidado, do trabalho em equipe e das articulações intersetoriais necessárias para a abordagem integral das necessidades dos usuários dos serviços, familiares e comunidade.</p>
Saúde Funcional	<p>Ementa da Câmara Técnica nº 05: Trata da área de conhecimento cuja equipe multiprofissional em saúde desenvolve os processos diagnóstico, prognóstico e terapêutico com o objetivo de potencializar as habilidades funcionais do indivíduo no contexto da família, sociocultural e do trabalho, nos diferentes ciclos de vida, visando a promoção, a prevenção, a intervenção e a reabilitação</p>

Fonte: Formulário FormSUS para cadastro de representantes da CNRMS.

Ressalta-se que a inclusão da ABENEFS, nestes espaços de discussão acerca das políticas indutoras para formação em saúde, reflete o apoio que ela recebeu de outras

associações de ensino, tanto no diálogo direto quanto em reuniões do colegiado FNEPAS. A partir do FNEPAS, no ano de 2011, o secretário do SGTES/MS, Milton Arruda Martins, ouviu atentamente as propostas dos pares, tendo, principalmente, ressaltado o papel das associações de ensino para a melhoria da formação em saúde.

Para onde se pretende ir?

Para dar conta do desafio de contribuir na melhoria da formação de bacharéis em Educação Física, visando atender demandas do setor saúde, o planejamento estratégico da ABENEFS (2011.2 a 2013.1) abrange quatro dimensões: 1) política, 2) institucional, 3) organizacional; 4) ensino. Embora haja muitas ações estratégicas definidas, se reconhece que sua execução é um processo a ser desenvolvido em médio e longo prazo, pois a gestão de demandas e prioridades está condicionada à disponibilidade de tempo da atual coordenação nacional e, principalmente, do engajamento dos diversos atores (instituições, docentes, discentes) responsáveis pela formação inicial e continuada na profissão.

A execução das ações estratégicas contidas na dimensão do ensino é, contudo, urgente e oportuna. É urgente, principalmente pelas demandas derivadas do surgimento de crescentes espaços de atuação para Educação Física no Sistema Único de Saúde. É oportuna, em função das interessantes políticas indutoras para a melhoria da formação inicial e continuada, incentivadas pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Em função do impacto destas iniciativas interministeriais, um recente relatório

internacional (FRENK et al., 2010) as citou como prática de referência para reformas de ensino nas profissões da área da saúde.

A Educação Física e os desafios da formação em saúde para o século XXI

O relatório anteriormente referido, preparado pela Comissão sobre a Educação dos Profissionais de Saúde para o Século XXI, teve “o objetivo de incentivar todos os profissionais da saúde, independentemente da nacionalidade ou especificidade, a participarem de um movimento cujo objetivo final é garantir a cobertura universal e a equidade em saúde nos âmbitos nacional e global” (RETS, 2011, p. 5).

698

Embora o relatório tenha analisado informações das profissões de medicina, enfermagem, obstetrícia e saúde pública, suas recomendações são pertinentes a todas as profissões (RETS, 2011). Parte destas recomendações mostra-se útil para reflexões sobre a formação do bacharel em Educação Física. O citado relatório é, no entanto, somente um parâmetro e, obviamente, outros documentos podem e devem guiar os diversos debates referentes ao tema.

Trabalhando numa perspectiva multiprofissional e numa abordagem sistêmica, a Comissão enfatizou a necessária conexão entre os sistemas de educação e saúde. Ressaltou, igualmente, a visão de que as pessoas têm necessidades que se transformam em demandas para os serviços de saúde e educação, portanto, tais sujeitos são co-produtores de ambos os sistemas. destacou também que

as instituições de ensino são consideradas fundamentais para a transformação dos sistemas de saúde (FRENK et al., 2010).

Na tentativa de efetivar esta transformação, a Comissão apresentou uma série de propostas para a reformulação na formação em saúde, incluindo reformas institucionais (referentes à estrutura e às funções do sistema de ensino: ‘onde’ se ensina) e reformas instrucionais (referentes aos processos de ensino: ‘o quê’ e ‘como ensinar’), as quais conduzem à terceira geração de reforma, a denominada ‘Reforma Baseada nos Sistemas’. Esse movimento considera que esta reforma seja guiada por duas ideias básicas: a aprendizagem transformadora e a interdependência na educação.

A **interdependência**, elemento chave em uma abordagem sistêmica, enfatiza as formas de interação entre os inúmeros e distintos componentes e, no caso da Educação, deve ser considerada em três aspectos: do isolamento à harmonização com o sistema de saúde, das instituições autônomas às redes mundiais, alianças e consórcios, e, finalmente, da prática de gerar e controlar internamente todos os recursos institucionais necessários ao aproveitamento dos fluxos globais de conteúdo educacional, materiais pedagógicos e inovações

A noção de **aprendizagem transformadora**, deriva do trabalho de vários teóricos da Educação, dentre os quais Paulo Freire e Jack Mezirow, e é considerada pela Comissão como um nível mais elevado de um processo de aprendizagem que passa de informativo para formativo e, finalmente, transformador. Enquanto a aprendizagem informativa está relacionada à aquisição de conhecimentos e competências e seu objetivo é produzir

especialistas e a aprendizagem formativa visa socializar os alunos em torno de valores, formando profissionais, a aprendizagem transformadora trata do desenvolvimento de atributos de liderança, resultando na formação de agentes de mudança. A ideia é que a Educação eficaz deve considerar os três níveis de aprendizagem (RETS, 2011, p. 5).

Um dos desafios que surge para as instituições formadoras de bacharéis Educação Física é a análise sobre quais níveis de aprendizagem guiam a formação atual nesta profissão. Para tanto, uma breve análise sobre ‘perspectivas de formação profissional, suas concepções e enfoques’, conforme demonstrado em trabalhos de Marcelo-García (1999) e Alvarenga (2012), evidenciam que os cursos ainda estão estruturados sob a perspectiva de formação ‘centrada na formação *a priori*’, mantendo certa distância da perspectiva de formação ‘centrada na experiência’. Nesta última perspectiva de formação, situa-se a ‘concepção da reconstrução social’, com potencial para vislumbrar maiores possibilidades para atingir a aprendizagem transformadora.

O aparente cenário de currículos estáticos e centrados no enfoque técnico não é, porém, um problema somente da formação em Educação Física. A estrutura universitária, de forma geral, privilegia a organização curricular fundada num *continuum* que vai da ciência básica à aplicada, prejudicando a formação interdisciplinar, interprofissional e transprofissional.

A partir dos pressupostos descritos por Nascimento (2006), as iniciativas curriculares e metodologias, observadas em dois cursos do campo da Educação Física (USP-LESTE e UNIFESP-Santos), parecem similares à ideia de alternância na formação inicial universitária, caracterizada pela

busca de aproximações referentes à tentativa de conjugar experiências distintas, ou seja, à experiência da formação e a experiência de trabalho.

Percebem-se, pois, possibilidades da formação em Educação Física integrar-se a uma formação na qual os estudantes construam ativamente sua aprendizagem, movimentando-se para a aprendizagem formativa. As perspectivas de formação centradas na experiência com metodologias ativas de ensino, com aprendizagem baseada em problema (ABP/PBL) e ou o ensino pela problematização apresentam-se portanto, como um caminho a ser considerado.

Apesar dos avanços percebidos em cursos que migraram para a segunda geração de reformas (baseada em problemas), não se pode, contudo, perder de vista as proposições da terceira geração de reforma ‘baseada nos sistemas’. Esta, juntamente com a reforma ‘institucional’, baseada nos sistemas de educação-saúde, e a reforma ‘instrucional’, orientada pela competência local-global (FRENK et al., 2010) de promoção da saúde, levará à promoção da educação interprofissional e transprofissional (FRENK, 2011), ambas voltadas para a formação de uma nova geração de profissionais melhor equipados para lidar com os desafios presentes e futuros da área (RETS, 2011).

Considerações finais

Conforme descrito no citado relatório, as novas reformas propostas só serão possíveis com a participação de todos – profissionais de saúde e educação, estudantes, associações profissionais, governos, organizações governamentais e não governamentais, agências internacionais,

entre outros – e com o aprofundamento dos debates sobre a questão (RETS, 2011).

Neste contexto, a comissão (FRENK et al., 2010) ressalta a importância da criação de fóruns nacionais para a educação dos profissionais da saúde. Esta é uma forma de reunir líderes educacionais do meio acadêmico, associações profissionais e governos, a fim de compartilharem pontos de vista sobre a reforma. Felizmente, no Brasil, um fórum nacional de educação dos profissionais já foi criado (FNEPAS), congregando associações de ensino que buscam mudanças na graduação, tendo como eixo a integralidade na formação e na atenção à saúde.

A ABENEFS também está imbuída neste processo. Necessita, no entanto, do engajamento dos diversos atores (instituições, docentes, discentes, gestores, governo, universidades, associações, população) responsáveis pela formação inicial e continuada na profissão. São significativas, portanto, algumas ponderações sobre o desafio que agora se impõe:

A reforma deve começar com uma mudança na mentalidade que reconhece os desafios e procura resolvê-los. Não é diferente de um século atrás. A reforma educacional é um processo longo e difícil, que exige liderança e requer mudanças de perspectivas, de estilos de trabalho e de boas relações entre todos os envolvidos. Pedimos, portanto, a todos para abraçar o imperativo da reforma através do diálogo, do intercâmbio aberto, da discussão e do debate sobre essas recomendações (FRENK et al., 2010, p. 32).

Fica ainda uma reflexão inspirada em de Demo (2004), a ser considerada ao longo do processo de mudança: ao enfrentar o desafio de desejar transformar o ensino, enfrenta-se também o desafio de promover a própria transformação.

Referências

ABENEFS. **Associação Brasileira para o Ensino da Educação Física para a Saúde**. Disponível em: <http://www.abenefs.com.br/estatuto.htm>. Acesso em: 10 jan 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 287, de 08 de outubro de 1998**. Diário Oficial União. 15 jul 2003; Seção 1: 21. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/docs/Reso287.doc>. Acesso em: 02 dez 2011.

CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e Educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva. In: CAMPOS, GWS; MINAYO; AKERMAN, M; JÚNIOR, MD; CARVALHO; YM (Org.) **Tratado de Saúde Coletiva**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 137-170.

DEMO P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes; 2004.

FNEPAS. **Fórum Nacional de Educação das Profissões da Área da Saúde**. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/objetivos.htm>. Acesso em: 12 jan 2012.

FONSECA, S. A. et al. Pela criação da Associação Brasileira de Ensino da Educação Física Para a Saúde: Abenefs. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Pelotas, v. 6, n. 4, p. 283-88, nov./dez. 2011.

FONSECA, S. A. et al. Notas preliminares sobre a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde – ABENEFS. **Cadernos FNEPAS**. No prelo, 2012.

FRENK, J. et al. Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. **The Lancet, London**, v. 376, p. 1923-1958, Nov. 2010.

LUGARINHO, R.; FEUERWERKER, L. O que é o FNEPAS? **Boletim da Associação Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, p. 16-17, 2006.

MARCELO-GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora, 1999.

RETS. Saúde no século 21: novos desafios devem definir os rumos da formação. **Rede Internacional de Educação de Técnicos em Saúde**, cidade, v. 3, n. 9, p. 2-11, jan./mar. 2011.