

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições teórico-metodológicas da prática
pedagógica.

MARCELO SOARES TAVARES DE MELO

RECIFE

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições teórico-metodológicas da prática
pedagógica.

MARCELO SOARES TAVARES DE MELO

MARCELO SOARES TAVARES DE MELO

INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições teórico-metodológicas da prática
pedagógica.

Tese apresentada à Coordenação do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Pernambuco – curso de Doutorado, do
Núcleo de Formação de Professores e Prática
Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Eliete Santiago,.

RECIFE

2007

Melo, Marcelo Soares Tavares de Melo

Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica / Marcelo Soares Tavares de Melo.– Recife : O Autor, 2007.

272 folhas : il.; quad.; gráf.; tabelas.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2007.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Currículo. 2. Inovações pedagógicas. 3. Formação de professores. 4. Prática pedagógica. 5. Prática curricular. I. Título.

37
370.71

CDU (2. ed.)
CDD (22. ed.)

UFPE
CE2008-001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: contribuições
teórico-metodológicas da prática pedagógica”**

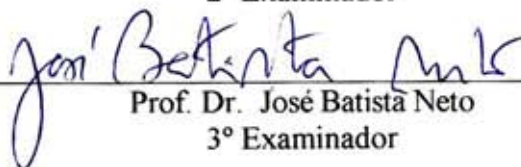
COMISSÃO EXAMINADORA



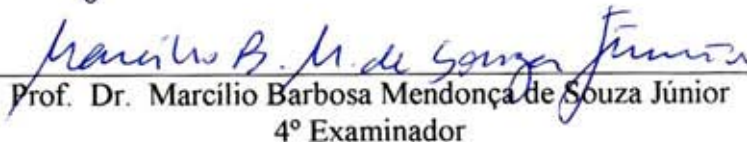
Profª Drª Maria Eliete Santiago
1º Examinador/Presidente



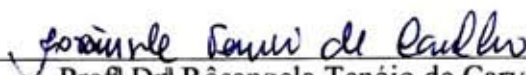
Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos
2º Examinador



Prof. Dr. José Batista Neto
3º Examinador



Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior
4º Examinador



Profª Drª Rôsongela Tenório de Carvalho
5º Examinadora

DEDICATÓRIA

À minha família que muito me orgulha e cujo carinho a mim dedicado, ao longo da minha vida, nos momentos de dor, de sofrimento, de solidão e de alegria, jamais esquecerei. Aos meus pais, Enilza Melo (in memoriam) e Milton Tavares. Aos meus irmãos, Milton, Marcos, Eliane, Jacira, Mauro, Taquiane, Milca e Mércio. À minha esposa, Maria de Fátima, e à minha filha, Carolina. Amo-os profundamente!

Aos amigos de luta, dos segredos e das idéias: Ana Lúcia Felix, Alexandre Viana, Ana Patrícia Galvão, Ana Rita Lorenzine, Adelina Costa, Andréa Paiva, Agostinho Rosas, Eduardo Jorge, Fábio Cunha, Flávio Arcanjos, Hilda Sayone, Isabel Cordeiro, Jaidene Pires, Janssem Felipe, Jorge Bezerra, José Batista, José Cesar (Plic), Livia Tenório, Marcílio Júnior, Mauro Vírgilio, Marcos Aurélio, Marcelo Barreto, Maria Eliete Santiago, Nina, Nádia Novena, Paulo Cabral, Patrícia Pessoa, Roseane Almeida, Rodolfo Pio, Rita Claudia, Sávio Assis, Tereza França, Vânia Fialho, Vera Luza, Vilde Menezes. Que a paz iluminem seus corações!

AGRADECIMENTOS

Eliete

Por me teres despertado para um mundo novo, o mundo da sabedoria com humildade, o mundo da exigência com compreensão e respeito, o mundo da paciência com magnanimidade, oh! minha querida, que teus conhecimentos continuem sendo canalizados para outros profissionais.

Maria de Fátima

Ao me acompanhares nos momentos felizes da minha vida, ensinaste-me outras formas de viver. Oh! minha querida, que Deus te proteja e realize todos os teus sonhos!

Carolina

Lembrar tua alegria, teu amor espontâneo, faz-me envaidecer de prazer. Oh! minha querida, que sejas iluminada pela alegria por toda a vida!

À minha orientadora, prof^a. Dr^a. Maria Eliete Santiago, que sustentou este trabalho tanto no sentido teórico, com seus profundos e seguros conhecimentos, como no sentido afetivo com paciência diante das minhas exacerbadas inquietações;

À ESEF-UPE, pelo apoio e pelas condições de estudo, principalmente aos vinte (20) professore(a)s sujeitos desta pesquisa que, independentemente de suas inúmeras responsabilidades acadêmicas e funcionais, colaboraram para que o presente trabalho fosse viabilizado, demonstrando, com isso, disponibilidade para se submeterem a um estudo rigoroso que possibilitou a materialização de inovações pedagógicas na formação de profissionais de Educação Física;

Aos colegas professores do Colégio de Aplicação da UFPE, da Faculdade Salesiana do Nordeste e da ESEF-UPE, que sustentaram meu afastamento para que agora eu retorne e com eles compartilhe um saber acumulado nesses anos de estudos;

Aos colegas e professores do curso de Doutorado em Educação da UFPE, em especial àqueles que fazem parte do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica;

Aos que colaboraram tecnicamente para a elaboração do trabalho nas pessoas de Carlos Eduardo, Antônio Neto, Jordão Perreira e Marlon Melo.

É tão bom estar vivo e ainda ter forças para agradecer aqueles que verdadeiramente contribuíram para esse trabalho.

A todos, um muito obrigado de

Marcelo Tavares

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

ÍNDICES DE QUADROS E GRÁFICOS

SIGLAS

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

RÉSUMÉ

PÁG.

APRESENTAÇÃO.....17

CAPITULO 1

DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA: DIALOGANDO COM O OBJETO20

1.1. A pedagogia crítica: uma contribuição sociofilosófica para as inovações pedagógicas nos cursos de formação profissional de Educação Física.....28

1.2. As questões conceituais na educação sobre as inovações pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas para a prática curricular34

1.3 Prática curricular : apontando caminhos para as inovações pedagógicas.....65

CAPÍTULO 2

SITUANDO O CAMINHO: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA.83

2.1. O Método : Contribuições epistemológicas.....83

2.2. O Campo: Características e Abrangências.....90

- A Escola Superior de Educação Física da UPE.....90

- O Perfil dos Professores.....97

2.3. Organização e Tratamento dos Dados.....105

| | |
|-----------------------|-----|
| - Os Documentos | 107 |
| - As Entrevistas..... | 110 |

CAPÍTULO 3

| | |
|--|-----|
| OS DOCUMENTOS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURÍCULO | 117 |
|--|-----|

CAPÍTULO 4

| | |
|--|-----|
| DINÂMICA INTERNA E TRAÇOS ESSENCIAIS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO..... | 152 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| 4.1 Problemas curriculares na vivência do Novo Curso de Formação de Profissionais de Educação Física a partir do olhar daqueles que formam e se formam..... | 153 |
| - Concepções de Currículo, segundo os Professore(a)s, na Organização do Trabalho Pedagógico..... | 153 |
| - O Envolvimento do(a)s Professore(a)s na Construção de Uma Nova Prática Curricular..... | 159 |
| - Melhoria da Produção Técnico-Científica dos Alunos na Formação Profissional..... | 166 |
| 4.2 Avanços Curriculares sob o olhar do(a)s Professore(a)s da ESEF-UPE..... | 168 |
| - Forma de Pensar o Conhecimento nos Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física..... | 168 |
| - Dimensão pedagógica: um avanço nos cursos de formação de profissionais em Educação Física..... | 171 |
| - As disciplinas-síntese: uma contribuição epistemológica para o currículo novo... | 172 |
| 4.3 Projeto Político-Pedagógico em Construção..... | 177 |

| | |
|--|------------|
| - O processo de construção do currículo..... | 177 |
| - A prática curricular dos professores: contribuições para a qualificação do projeto político-pedagógico..... | 179 |
| 4.4 A Produção e a Apropriação dos Conhecimentos..... | 183 |
| - A busca da autonomia durante a formação inicial de professores..... | 184 |
| - Contextualização de experiências significativas para a formação profissional..... | 186 |
| - A desconstrução do modelo hegemônico de corpo..... | 187 |
| - Uma pesquisa sobre o conhecimento Ginástica..... | 188 |
| - Estruturação de atividades: um procedimento dialogado com os acadêmicos..... | 190 |
| - Teoria e prática sobre os métodos da ginástica através de fichas de leitura..... | 192 |
| - A dança na escola distante dos movimentos estereotipados e tecnicistas..... | 193 |
| - Descrevendo histórias de vida a partir da leitura de gravuras abstratas..... | 194 |
| - O olhar sobre a diferença: uma experiência na Aldeia dos Chucurus e no Vale do Amanhecer..... | 196 |
| - Atualização de disciplinas com vistas ao campo profissional..... | 197 |
| - Textos autênticos para subsidiar a apresentação em seminários..... | 198 |
| - Recreação em hospital: uma experiência com crianças debilitadas..... | 199 |
| 4.5 Os critérios para selecionar os conteúdos da disciplina..... | 201 |
| - Orientações Departamentais..... | 201 |
| - Os conteúdos de ensino..... | 202 |
| - Contextualização do conhecimento disciplinar..... | 207 |
| 4.6 Flexibilização do programa de ensino: contribuições das experiências vivas pelos professores na sala de aula..... | 210 |
| - Programa de ensino: Contribuições da sala de aula..... | 210 |

| | |
|---|-----------------|
| 4.7 As condições materiais para o trabalho docente na escola..... | 218 |
| - Alternativas para o trabalho docente..... | 218 |
| 4.8 A formação continuada dos docentes..... | 220 |
| - Concepção da Formação Continuada..... | 221 |
| - Ausência de uma Política para a Formação Continuada..... | 222 |
| - Grupos de conhecimentos discutidos na formação continuada dos professores..... | 227 |
| COMPREENDER AS POSSIBILIDADES DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS..... | 230 |
| APÊNDICE..... | 240 |
| ANEXOS..... | 263 |
| REFERÊNCIAS..... | 282 |

QUADROS E GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 - Tendências inovadoras..... | 61 |
| QUADRO 2 - Inovações Pedagógicas dos Professores do Nordeste..... | 95 |
| QUADRO 3 - Distribuição dos professores por anos de experiência..... | 100 |
| QUADRO 4 - Distribuição de disciplinas por áreas..... | 102 |
| QUADRO 5 - Categorias delimitadas e indicadores..... | 107 |
| QUADRO 6 - Mapeamento dos documentos..... | 108 |
| QUADRO 7 - Categorias delimitadas para os documentos..... | 110 |
| QUADRO 8 - Temáticas da entrevista..... | 111 |
| QUADRO 9 - Afastamento dos professores..... | 112 |
| QUADRO 10 - Avanços no currículo novo..... | 113 |
| QUADRO 11 - Categorias delimitadas para a entrevista..... | 115 |
| QUADRO 12 - Síntese dos conteúdos..... | 116 |
| | |
| GRÁFICO 1 - Trabalhos publicados pelos professores de Educação Física do Nordeste..... | 96 |
| GRÁFICO 2 - Distribuição das professoras da ESEF por titulação..... | 98 |
| GRÁFICO 3 - Distribuição dos professores da ESEF por titulação..... | 99 |
| GRÁFICO 4 - Caracterização do(a)s professore(a)s conforme anos de docência..... | 100 |
| GRÁFICO 5 - Disciplinas ministradas conforme a área de atuação | 103 |
| GRÁFICO 6 - Cargos administrativos ocupados por professore(a)s..... | 104 |

SIGLAS

CBCE Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CNE Conselho Nacional de Educação

CSRC Comissão de Sistematização da Reforma Curricular

CFE Conselho Federal de Educação

CE-SESU-MEC Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior do Ministério de
Educação e Cultura

CEE-EF Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física

DATP Divisão de Apoio Técnico Pedagógico

DA-ESEF Diretório acadêmico da Escola Superior de Educação Física

ESEF Escola Superior de Educação Física

ESEF-UPE Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco

IES Instituição de Ensino Superior

PAD Plano de Ação Docente

RAD Relatório de Ação Docente

RBCE Revista Brasileira de Ciência do Esporte

SESU-MEC Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação e Cultura

UPE Universidade de Pernambuco

RESUMO

A pesquisa trata da prática pedagógica nos cursos de formação de profissionais de Educação Física, a qual se apresenta com perspectivas inovadoras. Buscamos compreender o processo de inovações pedagógicas na reformulação curricular e na materialização da prática curricular dos professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE) durante a construção do currículo novo. Apoiamo-nos, para tratar currículo, em / na(s): Sacristán (2000), Forquin (1996) e Goodson (1995); Pedagogia crítica: Giroux (1988), McLaren (1997), Freire (2000) e Torres (2003); inovações pedagógicas: Freire (2000), Arroyo (1999) e Behrens (2005); e base metodológica: Minayo (1998), Coreth (1973) e Bardin (1998). Elegemos a abordagem qualitativa com base na hermenêutica-dialética, utilizamos procedimentos na coleta de dados dos documentos e da entrevista, enquanto, na análise, nos apropriamos da análise de conteúdo categorial por temática. Os resultados mostram contribuições teórico-metodológicas da prática curricular dos professores, a partir da existência de um trabalho coletivo entre eles, durante a construção do currículo novo. Dinâmicas que apontaram possibilidades de uma prática pedagógica diferenciada na escola. As inovações pedagógicas aconteceram na organização e na dinâmica do trabalho pedagógico dos professores, na perspectiva de um currículo que atenda à realidade da prática pedagógica desses professores durante a sua construção. Concluímos que a Escola Superior de Educação Física caracterizou-se por um processo de inovação pedagógica baseado em um conjunto de três ações que destacamos: a superação histórica na construção do currículo, a partir de uma abordagem empírico-analítica, por uma abordagem crítico-dialética; uma reforma curricular interna que possibilitou a participação do coletivo de professores nessa construção; e o processo de estudo e de vivências na prática curricular dos professores como contribuição para a construção desse currículo.

Palavras-chave: Currículo, inovações pedagógicas, formação de professores, prática pedagógica e prática curricular

ABSTRACT

This research deals with pedagogical practice of Professors in formation courses of Physical Education, which presents itself with innovating perspectives. We sought to understand the process of pedagogical innovations in curricular reformulation and the materialization of curricular practice by the professors of higher education at university of Pernambuco of Physical Education (ESEF-UPE) throughout the construction of “currículo novo” (New curriculum). For support in dealing with curriculum we have based our research on Sacristán (2000), Forquin (1996) and Goodson (1995); critical pedagogy: Giroux (1988), Maclaren (1997), Freire (2000) and Torres (2003); pedagogical innovations: Freire (2000), Arroyo (1999) and Behrens (2005); and methodological basis: Minayo (1998), Coreth (1973) and Bardin (1998). We chose to use the qualitative approach based on the dialectical hermeneutics, and utilized procedures in the data collection from documents and the interview. However, for the analysis, we used the categorizing content analysis per theme. The results display theoretical-methodological contributions of the professor’s curricular practice from an existing collective work they did in the process of constructing the “currículo novo”. Dynamics they have pointed out possibilities for a differentiated pedagogical practice in school. The pedagogical innovations took place in the organization and the dynamics of the professors’ pedagogical work, in the perspective of a curriculum that caters to the reality of these professors’ pedagogical practice in the process of its construction. We conclude the Higher Education School of Physical Education is characterized by a process of pedagogical innovation based on a set of three actions which are as follows: historical perseverance in the construction of a curriculum from an empirical-analytical approach, through a critical-dialectical approach, an inside curricular reform that made possible a collective participation of the professors in this endeavor; and the processes of study and experiences from these professors’ curricular practice as a contribution for the construction of this curriculum.

Keywords: curriculum, pedagogical innovations, professional formation, pedagogical practice and curricular practice.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche aborde la pratique pédagogique dans les cours de formation de professionnels d'Éducation Physique, laquelle se présente avec des perspectives innovatrices. On a essayé de comprendre le processus d'innovations pédagogiques dans la réformulation des programmes et dans la matérialisation de la mise en pratique des programmes par les enseignants de l'École Supérieure d'Éducation Physique de l'Université du Pernambouc (ESEF-UPE) pendant la construction du nouveau programme. Pour traiter la question du programme, on s'est surtout basé sur Sacristán (2000), Forquin (1996) et Goodson (1995); pour ce qui est de la pédagogie critique, on a puisé chez Giroux (1988), McLaren (1997), Freire (2000) et Torres (2003); les innovations pédagogiques: Freire (2000), Arroyo (1999) et Behrens (2005); et base méthodologique: Minayo (1998), Coreth (1973) et Bardin (1998). On a choisi l'approche qualitative basée sur l'hermeneutique-dialectique; on a utilisé des procédures dans la collecte de données des documents et pour les entretiens, alors que, pour l'analyse, on s'est approprié de l'analyse du contenu catégoriel par thématique. Les résultats montrent des contributions théorico-méthodologiques de la mise en pratique des programmes chez les enseignants à partir de l'existence d'un travail collectif entre eux, pendant la construction du nouveau programme. Ces dynamiques ont indiqué les possibilités d'une pratique pédagogique différenciée à l'école. Les innovations pédagogiques se sont produites dans l'organisation et dans la dynamique du travail pédagogique des enseignants, dans la perspective d'un programme qui soit en accord avec la réalité de la pratique pédagogique de ces enseignants pendant sa construction. On a conclu que l'École Supérieure d'Éducation Physique s'est caractérisée par un processus d'innovation pédagogique basé sur un ensemble de trois actions, et que l'on signale ici : l'avantage historique dans la construction du programme, à partir d'une approche empyrico-analytique par une approche critico-dialectique ; une réformulation interne des programmes, ce qui a rendu possible la participation de l'ensemble des enseignants dans cette construction, et le processus d'étude et d'expériences dans la pratique pédagogique des enseignants en tant que contribution pour la construction de ce programme.

Mots-clé : Programme, innovations pédagogiques, formation de professionnels, pratique pédagogique et pratique des programmes.

APRESENTAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido no Núcleo de Pesquisa em Estudo de Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPE e tem como objetivo conhecer a prática pedagógica nos cursos de formação de profissionais de Educação Física que se apresentam com perspectivas inovadoras, a partir dos elementos estruturadores da organização e da dinâmica do trabalho pedagógico.

Abordamos as inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, compreendendo as possibilidades de essas inovações serem materializadas na prática curricular dos professores, perspectivando um currículo construído a partir da participação coletiva.

Muitos dos cursos de formação de Profissionais de Educação Física, no Brasil, vêm ainda assegurando determinadas concepções, sustentadas pelo paradigma curricular baseado no modelo técnico-linear de Tyler que privilegia o interesse eminentemente técnico, com destaque para o enfoque curricular empírico-analítico (FENSTERSEIFER, 1986; SOUZA E SILVA, 1990; TAFFAREL, 1993; BRACHT, 1993).

Os conhecimentos, muitas vezes, na organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação inicial de Profissionais de Educação Física, com base nesse enfoque curricular, são reproduzidos sem ao menos ser questionada a sua escolha, como também não são articulados com o contexto social vivido pelos alunos e professores, o que provoca um ciclo vicioso entre o receber e o reproduzir na realidade das práticas curriculares. Problema sobre o qual precisamos refletir na nossa prática pedagógica, devido à interferência dela no currículo da escola. Os estudos de Forquin (1993; 1996), Goodson (1995) e Sacristán (1998) ajudam-nos a compreender o campo do Currículo, o qual apresenta como foco central a análise do processo de seleção e organização do conhecimento educacional e alguns mais especificamente do saber escolar, buscando reconhecer como o conhecimento é materializado no currículo.

Portanto, hoje, podemos observar um crescimento na prática curricular dos professores nas escolas de formação de Profissionais de Educação Física, devido a estudos fundamentados nas abordagens crítico-dialéticas que se contrapõem àqueles fundamentados nas abordagens

empírico-analíticas. Essa evolução do conhecimento vem qualificando a área de Educação Física e revelando, nos encontros e nos congressos nacionais, inovações pedagógicas na organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Não foi fácil para esses professores romper com os elementos estruturadores da organização do trabalho pedagógico tradicionalmente reconhecido pela sociedade, o que nos possibilita reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos docentes na prática curricular formadora:

Quando nos situamos na escola, não podemos deixar de verificar que a inovação já está acontecendo, que os professores pensam sobre sua função social, têm seus valores, discutem os problemas, buscam soluções, inovam. Esse olhar é diferente dos adotados em outros estilos, para os quais a inovação não está acontecendo na escola, o que acontece é o atraso técnico ou o atraso teórico-ideológico, o que os leva a propor que a inovação venha de fora, dos gestores, dos governos, de equipes de especialistas, de novas teorias críticas, pós-modernas, ou de propostas programáticas idealizadas em partidos ou pelos setores mais progressistas das próprias escolas (ARROYO, 1999, p.153).

Essas inquietações que acontecem na prática curricular dos professores nas escolas, nos instigaram a investigar as inovações pedagógicas realizadas na prática curricular dos professores da ESEF-UPE quando da construção do seu currículo novo. Investigação da prática pedagógica sem cairmos no praticismo de desprezar a teoria; ao contrário,

uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (...) A prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria, cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo (VEIGA, 1989, p.16-17).

É na realidade dessas práticas pedagógicas que evidenciamos a organização do trabalho pedagógico que, segundo Freitas (1995), entende-se em dois níveis: "(a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político-pedagógico da escola" (p.94).

Delimitar a organização do trabalho pedagógico na realidade das práticas pedagógicas, neste estudo, foi importante para compreendermos os nossos limites de investigação a respeito das inovações pedagógicas realizadas num curso de formação de Profissionais de Educação Física.

Portanto, no capítulo 1 deste estudo, realizamos um diálogo com o objeto de estudo e as categorias teóricas, mostrando as contribuições teóricas da pedagogia crítica, da prática curricular e dos conceitos sobre as inovações pedagógicas, na intenção de subsidiar o objeto deste estudo, a saber, as inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de Profissionais.

No capítulo 2, apresentamos a construção metodológica do estudo, caracterizando o tipo de pesquisa, as categorias de análise, os instrumentos utilizados, a organização dos dados, os participantes da pesquisa e como se deu o processo de entrada no campo.

No capítulo 3, descrevemos e analisamos como foi o processo de materialização de um currículo novo a partir da prática pedagógica dos professores. Dialogamos com os documentos acadêmicos que apontaram referências à discussão e à construção coletiva dos professores durante a reforma curricular.

No capítulo 4, analisamos a dinâmica interna e os traços essenciais da prática curricular dos professores da ESEF-UPE, a partir do diálogo mantido com os professores, através das seguintes temáticas: problemas curriculares; avanços curriculares; projeto em construção; seleção dos conteúdos; conhecimentos inovadores; critérios disciplinares; flexibilização do programa; condições materiais; e formação continuada.

Na conclusão, apresentamos uma síntese conclusiva, destacando as possibilidades para compreendermos as inovações pedagógicas realizadas na prática curricular dos professores como contribuição para a construção coletiva de um currículo novo.

CAPÍTULO 1

1. DELIMITAÇÃO DA PROBLEMÁTICA: DIALOGANDO COM O OBJETO.

No contexto em que vivemos, vêm ocorrendo mudanças nas práticas educacionais. Tais mudanças têm exigido um repensar dos homens e das mulheres que fazem a educação nos seus mais diferentes setores. Esse processo ampliado de constantes mudanças na Educação, resultado do avanço cada vez mais rápido da ciência e da tecnologia, vem modificando a estrutura do sistema de produção e de contratação e, conseqüentemente, requerendo novas exigências aos futuros profissionais do ensino (novos conhecimentos, novas habilidades, novas atitudes e novos valores). Tal situação tem revelado a necessidade de uma avaliação permanente desses profissionais em formação, exigindo mudanças na prática curricular.

Na sociedade capitalista atual duas tendências se contrapõem. A primeira, o neoliberalismo, vem ganhando espaço nos últimos anos, tornando-se hegemônica. Esta tem cultuado o mercado, o individualismo e a competitividade, a flexibilidade do mercado de trabalho, a redução dos gastos públicos, a globalização produtiva e financeira e a primazia do econômico sobre o político. Além disso, tenta fazer com que prevaleça o pensamento único, ou seja, a demonstração da bondade e inevitabilidade da liberação econômica e a eficácia do privado em relação ao público. A visão liberal na educação apresenta como característica

uma escola que se constitua em efeito instrumento de controle social e se pautar por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas. Daí a preocupação tanto com a proposição de um currículo nacional, ou, segundo o eufemismo preferido entre nós, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, como com a criação de um sistema de avaliação do desempenho das escolas). Ambos são vistos como essenciais para alcance de qualidade em educação (MOREIRA, 1997, p. 94).

Tais posições firmadas em nosso país, na última década de 20, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, colocaram, estrategicamente, no centro das suas preocupações a formação dos profissionais da educação. Com o interesse do mercado, essa formação assume um papel importante na construção de um novo consenso em torno da globalização, da modernidade competitiva e da reestruturação produtiva. Nesse

contexto, o professor aparece como um agente das mudanças educacionais do século em favor de um mundo tecnologicamente globalizado.

Determinadas mudanças, que transformam a educação em um bem de consumo e não mais em um direito público inalienável, necessitam ser questionadas, por todos aqueles que lutam pelas mudanças educacionais que qualificam vidas humanas. As críticas devem ser direcionadas à formação docente que reproduz e aprofunda a lógica de exclusão social do projeto econômico, sob os auspícios do mercado regulador. Diante do contexto, como podemos vislumbrar inovações pedagógicas que atendam às reais necessidades da prática curricular? Como os professores envolvidos com os currículos dos cursos de formação de Profissionais de Educação Física podem inovar práticas pedagógicas na atual conjuntura?

A segunda tendência tem como característica a construção democrática, justa, humana e inclusiva da sociedade, do Estado e da Instituição escola, na busca da superação das desigualdades sociais e da promoção do desenvolvimento de seus membros. Para essa tendência, a educação

não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la. Ela se preocupa com a qualidade da educação, na perspectiva de uma qualidade intelectual, cultural, social, ética e política, que não pode ser reduzida aos aspectos científicos e técnicos do processo pedagógico (CANDAUI, 1999, p.40)

É essa segunda tendência orientadora das reflexões sobre as mudanças na formação de profissionais. Mudanças educacionais que vêm provocando transformações significativas na escola e influenciando também no interior do processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve na sala de aula, provocando alterações profundas na prática curricular dos professores.

Essa tendência possibilita refletir e investigar a respeito das inovações pedagógicas como contribuições teórico-metodológicas para os cursos de formação de Profissionais de Educação Física, até porque a própria história desses cursos tem revelado uma proximidade com uma visão mais neoliberal da Educação. A necessidade de inovações pedagógicas é premente diante das inquietações daqueles professores que vislumbram uma melhoria na qualidade dos cursos de formação de Profissionais nas escolas de ensino superior. As inovações a que estamos nos referindo vêm provocando transformações significativas nessas escolas de formação e influenciando também na organização e na dinâmica do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, sendo o profissional de Educação Física o protagonista do processo educativo, a formação não pode ser pensada de modo fragmentado, mas como um processo e, como tal, não se inicia nem se esgota na formação inicial. Não se inicia porque, hoje, começa-se a compreender que os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, adquiridos durante o período em que foram alunos. A influência desse período é enorme porque responde a experiências reiteradas que se adquirem de forma não reflexiva, como algo natural, escapando, assim, à crítica e transformando-se em um verdadeiro obstáculo tanto à formação inicial como à continuada. Desse modo, a formação inicial é apenas uma parte desse processo que prossegue com a formação contínua que também não pode se limitar à atualização e à suplência. Por mais completa que seja a formação inicial, é por meio da prática docente reflexiva que o profissional continua seu processo de formação na escola. Ao longo de sua trajetória, ele vai se formando mediante as experiências adquiridas tanto no cotidiano escolar como na participação em cursos, encontros, congressos, palestras, entre outros (ZEICHENER, 1993).

O processo de formação é inacabado, em constante movimento de reconversão, inovação, transformação, e os cursos universitários são reconhecidos como um espaço privilegiado para a produção de novos saberes. Contudo, parece que a universidade brasileira, mesmo com a chegada do século XXI, não conseguiu superar as dificuldades reveladas no cotidiano dos docentes do ensino superior, quando da produção de novos saberes nos cursos de formação de professores, em especial os de Educação Física.

Para Paiva (2002), a Universidade é o espaço privilegiado para a produção e transmissão do saber sistematizado, da prática reflexiva, dos debates críticos realizados para o mundo. Nesse sentido, a rigorosidade metódica e sistemática dos saberes através do ensino, da pesquisa e da livre discussão é o objetivo fundamental da universidade. Portanto, a qualidade do ensino nas universidades “ênfatisa as atividades de pesquisa, que são aquelas que permitem a geração de conhecimentos” (PAIVA, 2002, p.86).

Saviani (1987) ratifica a importância da pesquisa ao afirmar que, desde a Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540), a Universidade apoiou-se no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, cujo eixo é o incentivo à produção do conhecimento através da pesquisa; porém, quando se tenta operacionalizar essa proposição, o resultado ainda não é o esperado para a região Nordeste, comprometendo-se, assim, segundo Taffarel (1998) e Ludke (1997), o ensino da educação básica à pós-graduação. Essa Reforma Universitária, segundo Bracht (1993), também

interferiu fortemente na área da Educação Física e dos Desportos e, conseqüentemente, nos cursos de formação de Profissionais de Educação Física.

O autor acrescenta que, a partir dos cursos de pós-graduação, tomando por base o modelo norte-americano, cresce o número de cursos cuja referência epistemológica é a abordagem empírico-analítica de pesquisa. Essa "prática científica" passa a ser mais intensa nos Cursos de Formação de Profissionais de Educação Física, consolidando-se, nesta década, a esportivização como o saber protagonista, instrumentalizado pelo desporto nacional orientado por essa abordagem de pesquisa para garantir a sua eficiência.

Para Bracht (1993), esse saber, o esporte, refere-se a uma atividade corporal, com caráter competitivo, surgido no âmbito da cultura europeia que se expandiu por todos os cantos de nosso planeta, principalmente na Inglaterra, onde o capitalismo se apresentava mais desenvolvido. A prática esportiva é realizada sob os signos da competição. A supervalorização dele, com a presença da instituição esportiva, enfatiza os ideais competitivistas, contribuindo para legitimar essas idéias dominantes naquelas relações de produção do tipo capitalista.

Ele recebeu uma grande influência da concepção comportamentalista (behaviorista), nascida através de um movimento de oposição ao estruturalismo do século XIX que tinha Skinner como o seu representante mais expressivo. A influência skinneriana, com o apoio político-ideológico do governo ditatorial, esteve fortemente presente nos cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil e, conseqüentemente, influenciou decisivamente na prática curricular dos referidos cursos; além disso, como também com o predomínio da abordagem empírico-analítica nesses cursos, a concepção de homem era a de uma máquina controlada por cadeias lineares de causa e efeito (visão cartesiana). Tal concepção de Educação Física, de base biologicista, funda-se em critérios antropométricos e fisiológicos. Silva (1990) denuncia que a produção na área baseava-se numa concepção positivista de pesquisa, concepção que toma por base

os princípios da qualificação e matematização dos fenômenos, da análise e descrição dos mesmos segundo parâmetros estatísticos da descontextualização e do isolamento dos fenômenos ou fatos para sua experimentação e neutralidade do pesquisador, entre outras características que apontam para uma visão de ciência voltada para a vertente positivista (p.154).

O estudo realizado por Fensterseifer (1986) a respeito dos cursos de formação de profissionais de Educação Física no Brasil identificou teses sustentadas durante o processo de

formação acadêmica. Essas teses, equivocadas segundo o autor, foram identificadas através de leitura crítica da historicidade dos currículos e da evolução da estrutura do pensamento pedagógico na formação do profissional de Educação Física. Esse estudo reconstituiu a criação dos cursos e, através da análise dos planos e programas de ensino, explicitou as idéias pedagógicas sustentadas por professores e a indicação das seguintes características: a) processo de formação profissional acrítico, a-histórico e a-científico; b) currículo desportivizado; c) desconsideração, na graduação, do contexto de inserção social; d) o saber é tratado de forma fragmentada; e) dicotomia entre teoria e prática; f) o processo de formação está voltado para a estabilização do sistema vigente; g) importam-se e aceitam-se modelos teóricos acriticamente; h) a orientação na formação é voltada para atender às classes favorecidas socialmente; i) enfatiza-se o paradigma da aptidão física com forte influência da área biológica; e j) o esporte é interpretado como: estabilizador do sistema, condicionamento, rendimento, aptidão física, importação cultural, alienador e pautado no modelo de alto rendimento.

O estudo em questão destaca-se, por sua vez, por buscar apreender mecanismos internos ao processo de formação profissional que vêm assegurando determinadas concepções sobre Educação Física & Esporte e Formação Profissional, sustentando um paradigma curricular baseado no modelo técnico-linear de Tyler (1949), em que prevalece o interesse eminentemente técnico.

Podemos detectar, não resta dúvida, que as influências das instituições militar, médica e esportiva percorreram um caminho intervencionista, político e ideológico na sociedade brasileira. Contudo, foi a hegemonia esportiva que esteve fortemente presente nos currículos dos cursos de formação de Profissionais de Educação Física, supervalorizando o esporte como questão inerente à formação do homem e à manutenção da coesão social. Essa influência reflete ainda hoje nos currículos dos cursos de Educação Física, ou seja, o tradicional-esportivo ou o técnico-científico.

Na década de 80, propiciou-se um amplo e radical debate no âmbito da Educação Física e do Esporte, o que permitiu reconhecer a chamada "crise" da Educação Física, movimento que contribuiu, com relevância, para um repensar a área de conhecimento (Medina, 1983). Esse autor leva-nos a uma reflexão sobre a necessidade de ascender a uma consciência que supere o senso comum e faça uma crítica às práticas curriculares dos profissionais da área de Educação Física. O mesmo afirma ainda que devemos pensar o problema do corpo além de seus limites físicos, uma vez que o homem se constitui humano, de forma global, através das manifestações do seu

pensamento, do seu sentimento e do seu movimento. A Educação Física exclusivamente voltada para o físico comete um terrível equívoco, pois desconsidera o sentido humano do corpo. Consciente dessa visão, o profissional da Educação Física tem uma função relevante a exercer, por ocupar uma posição privilegiada, na qual a sua ação docente tem um caráter educativo e social junto aos escolares.

Morreira (1988) nos traz outras pistas para a modificação da estrutura curricular do curso de formação Profissional de Educação Física, tendo como “ponto de apoio o compromisso social do graduado em Educação Física” (p.265). Para ele, a formação nesses cursos nas universidades esteve mais próxima da “uniformidade” do que de uma nova concepção de prática pedagógica. Segundo ele, pelo fato de não serem priorizadas a criatividade, a solução de problemas, o conhecimento crítico do saber institucionalizado ou do novo saber na prática pedagógica deu lugar à ruptura entre Educação Física e Universidade. Ele acrescenta que prevalece nessas universidades a ação de moldar sob o mesmo padrão pessoas, interesses, realidades e projetos de vida.

Com esse argumento, o referido autor aponta para a necessidade “de uma Educação Física comprometida com um projeto de sociedade e não mais de uma Educação Física comprometida como o poder dominante” (p.272), e apresenta como “pistas para a reflexão”: reflexão crítica, avaliação e teorização da Educação Física; existência de profissionais competentes, formados em nível de pós-graduação; opção por um saber crítico; identificação do universo teórico para montar os currículos; relação entre formação acadêmica, política, pedagógica e governamental; consideração das propostas do texto “Reformulação dos Cursos de formação de Educadores”, ao se pensar a Licenciatura, buscando os domínios filosóficos, sociológico, político, psicológico e biológico do processo educativo, podendo superar a dicotomia entre disciplinas específicas da Licenciatura e as disciplinas pedagógicas que poderiam ser integradoras, e com a possibilidade de organizar atividades comuns entre diversas licenciaturas; e reflexão acerca da questão administrativa do regime seriado ou de crédito.

Por fim, sugere um estudo que repense a formação profissional, dentro dos itens anteriormente apontados, destacando-se: uma formação profissional compromissada com a transformação social e não com a mera ocupação de espaço através de corporativismo; um currículo de atividades físicas numa perspectiva crítica, justificando-se uma análise histórica do homem em movimento; uma formação que seja discutida nas esferas acadêmica, governamental,

política e pedagógica; e várias possibilidades de opções concretas nos cursos de Bacharelado / Licenciatura.

Nessa década de crise, verificou-se um crescimento das subáreas das ciências humanas e sociais (Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia). E, no início dos anos 90, começa a discussão propriamente epistemológica. Não mais se identificam subáreas de pesquisa e, sim, as matrizes teóricas, ou seja, as concepções de ciência que orientam as pesquisas na área (SILVA, 1990).

Segundo Bracht (1993), a passagem histórica dos anos 80 para os anos 90 significa um avanço das questões instrumentais, técnicas e metodológicas para as teóricas e epistemológicas na Educação Física. Pesquisar implica a elaboração de referenciais teóricos específicos e do delineamento de opções epistemológicas condizentes com a natureza da área.

Esse autor afirma que o surgimento de novas abordagens de pesquisa, subsidiadas pelas visões antropológicas, culturalistas ou filosóficas – com o predomínio das metodologias fenomenológico-hermenêuticas –, provoca discussões em torno das pesquisas em Educação – polarização entre modelos comportamentalistas e humanistas/ positivismo e humanismo (Laborinhas, 1991); concepção segmentada e atomizada de homem/ visão totalizante e holística (Gobbi, 1991); Educação Física conservadora e emancipatória ou transformadora (Mazo, Goellner, Medina, Soares e Taffarel, 1993). Tais polarizações levaram à polêmica paradigmas quantidade-qualidade, marcando a década de 90.

A natureza da Educação Física é um tipo específico de educação, é um trabalho não material cujo produto se dá no mesmo processo da atividade, do exercício, da realização da motricidade que, desenvolvendo a natureza biofísica do homem, desenvolve fundamentalmente sua natureza humana – Elas estão imbricadas (BRACHT, 1993).

O mesmo ainda afirma que, dentro dessa perspectiva, as abordagens crítico-dialéticas – como matriz epistemológica, o materialismo Histórico e a Filosofia da Práxis, apontados por Faria Júnior (1991), Goellner (1990 e 1993), Taffarel (1983 e 1993) - ganham espaços de discussão entre alguns estudiosos da Educação Física tanto dentro quanto fora das academias.

Essa abordagem perpassa a concepção de homem que se aproxima da compreensão histórica de sujeito social transformador da natureza e da sua própria natureza, ator, construtor de seu destino, tencionado a interesses emancipatórios da luta por maiores níveis de vida e de liberdade, ser prático. Para Bracht (1993), essas concepções são também defendidas por

Gramsci, Vasques, Konder e Candau. Diante das referências, é preciso compreender a complexidade das condições sociohistóricas (BRACHT, 1993).

Taffarel (1993) constata que, mesmo revelando um crescimento qualitativo, na prática pedagógica de alguns professores das escolas de formação de professores de Educação Física ainda é grande o número dessas escolas que tratam o conhecimento fragmentado, com base no paradigma positivista, comprometendo a formação dos profissionais egressos das escolas superiores de Educação Física.

Isso decorre de disparidades regionais e acentua-se em razão das dificuldades de investimento na pesquisa e da falta de mestres e doutores na área de Educação Física e Esportes na região. Nesse sentido, Taffarel (1993) reconhece a necessidade de um esforço articulado para a formação continuada, na perspectiva da produção de conhecimentos científicos, visando à melhoria do capital cultural e à conseqüente melhoria do ensino nas escolas, bem como à implementação de políticas públicas adequadas ao desenvolvimento regional.

Diante da discussão, podemos refletir, repensar e inovar sobre a prática curricular dos professores, perspectivando construir novas estratégias de ação, novas teorias e novos modos de enfrentar e compreender os problemas que surgem na referida prática. Dessa forma, poderemos vislumbrar um professorado consciente do significado social e político da sua prática pedagógica nos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Isso implica a possibilidade de problematizarmos tanto a tarefa de ensinar como o contexto em que acontece a prática escolar. Compreender essa prática implica descobrir como nossas crenças, valores e experiências, que são resultados de construções históricas, são capazes de dar significados particulares aos acontecimentos que vivenciamos. Talvez, por meio desse movimento, possamos construir novas práticas e novos saberes com base na tendência humana, para que, nas relações entre homens e mulheres na sociedade, possam construir saberes que atendam, verdadeiramente, às suas reais necessidades.

Assim, as escolas de formação de Profissionais de Educação Física, quando dos debates a respeito da prática curricular, poderiam resistir ao continuísmo tradicional, valorizando os conflitos, as contradições e as inovações, tornando o político mais pedagógico numa relação dialógica. Possibilitaríamos, assim, aos estudantes em formação serem agentes críticos e participantes na elaboração de novos saberes, mais significativos e emancipatórios.

1.1 A pedagogia crítica: uma contribuição sociofilosófica para as inovações pedagógicas nos cursos de formação profissional de Educação Física.

A Educação no Brasil, ao longo da história, vem sofrendo influências de grupos de profissionais que tomam por base a Educação a partir de algumas concepções: o primeiro se baseia num tradicionalismo reprodutor; o segundo possui um falso interesse na transformação social com base nos discursos liberais; e o terceiro, com intenções hegemônicas, busca argumentos para consolidar mudanças de que a maioria da sociedade tanto necessita. Diante da problemática, apontamos as teorias críticas de resistência, na perspectiva de contribuir para uma pedagogia emancipatória, visando superar aquela atuante no sistema escolar, denominada de pedagogia gerencial, que valoriza conhecimento dividido, conhecimento sequenciado, quantificável, conhecimento abstrato, em detrimento da experiência concreta. Ignora questões relacionadas à especificidade cultural, à avaliação do professor e à forma como as experiências e as histórias de vida se relacionam com o processo de aprendizagem. Recusa os estudantes desprivilegiados num currículo escolar que assume passos rígidos, no qual todos os alunos aprendem a partir dos mesmos materiais e formas de avaliação. Esses aspectos, levantados por Giroux (1988), verificam-se num processo de desqualificação do magistério rumo à proletarização do ensino.

O autor entende a escola como uma esfera pública que mantém uma ligação indissolúvel com as questões relacionadas ao poder e à democracia, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento. As escolas têm sido alvo de críticas tanto dos intelectuais conservadores quanto dos intelectuais radicais. Para os conservadores, a escola desviou-se muito da lógica do capital, sendo responsabilizada pela escassez de trabalhadores treinados para uma economia tecnológica. Para os radicais, a escola é reprodutora, uma vez que fornece a diferentes classes e grupos sociais formas de conhecimento, habilidade e cultura que legitimam a cultura dominante. Giroux (1988) faz uma crítica a essas duas tendências afirmando que ambas deixaram de lado a esperança e a perspectiva de desenvolver a escola pública como esfera democrática com a qual as habilidades para a democracia possam ser praticadas, debatidas e analisadas, fracassando em "compreender a necessidade de se considerar a política de expressão e representação em torno da qual os alunos aprendem o significado de suas vidas e da escola"

(GIROUX, 1988). Desse modo, "a teoria educacional radical abandonou a linguagem da possibilidade em favor da linguagem da crítica, não sendo capazes de desenvolver uma teoria de escolarização que oferecesse a possibilidade de luta contra-hegemônica e de desafio ideológico" (GIROUX, 1988).

Para isso, a escola deve propiciar novos conhecimentos para resistir ao continuísmo tradicional e valorizar conflitos e contradições. Resistindo ao continuísmo tradicional, devem ser apresentadas contribuições teóricas que fundamentam a teoria da resistência na escola (GIROUX, 1988).

Segundo esse autor, por volta de 1923 foi criada, na Alemanha, a Escola de Frankfurt, a qual buscava repensar e reconstruir socialmente o significado da emancipação humana. Em 1930, essa escola, dirigida por Horkheimer, focalizava a dominação através da subjetividade, da cultura e da vida cotidiana, tentando superar a influência da razão iluminista na sociedade como fator de relação, a qual era carregada do positivismo, sem levar em conta os poderes da crítica e da negatividade, pois

O positivismo apresentava uma visão do conhecimento e da ciência que despojava ambos de suas possibilidades. O conhecimento era reduzido à província exclusiva da ciência, e a própria ciência estava compreendida dentro de uma metodologia que limitava a atividade científica à descrição, à classificação e à generalização de fenômenos, sem cuidar da distinção entre o que é importante e o que é essencial (GIROUX, 1986, P. 30)

Verifica-se ainda que, por volta dos anos 50, Marcuse, John Dewey e outros estudiosos denunciaram que o surgimento da sociedade de massas ameaçava de desaparecimento as associações que constituíam as esferas públicas de oposições disseminadas pelos países industriais do ocidente. Dessa forma, resgatam e identificam elementos que fundamentam uma pedagogia baseada em categorias que formam uma teoria crítica, uma consciência histórica e um pensamento dialético, procurando assim desviar-se do rumo que o magistério vem assumindo em direção à proletarização, quando os professores passam a ser considerados como intelectuais orgânicos, fundamentados pelos estudos de Gramsci. As categorias dos intelectuais não descartam a inteligibilidade de outras atividades. Ao contrário, consideram que toda atividade humana envolve uma forma de pensamento. Porém nem todas funcionam como tal, pois não a possuem como função social, mas os educadores radicais devem assumir a natureza política do trabalho intelectual (GIROUX, 1986).

Dessa forma, identifica a categoria do intelectual transformador que busca desenvolver as culturas e as tradições emancipatórias nas quais os educadores devem usar a linguagem da crítica e o discurso da autocrítica, em que a tarefa central é tornar o político mais pedagógico, tratando os estudantes como agentes críticos, problematizando o conhecimento, usando o diálogo, tornando o conhecimento significativo, fazendo-o emancipatório; e tornando o pedagógico mais político, inserindo a educação na esfera pública, afirmando que a escolarização representa tanto disputa por significado como uma luta contra a relação de poder (GIROUX, 1988).

Desviando-se dessa proletarização, a escola também deve ser considerada como esfera de oposição e da pedagogia radical, como uma forma de política cultural, caracterizando-se o papel do professor por desenvolver conhecimentos e habilidades que dêem aos estudantes as ferramentas de que precisarão para se tornarem líderes e não simplesmente gerentes ou empregados qualificados, rompendo com o discurso político de integração e consenso das teorias tradicionais, conservadoras e liberais, em que a escola oferece aos alunos conhecimentos e habilidades para atuarem com sucesso, ignorando que o poder distribui as funções na sociedade (GIROUX, 1986)

Mais recentemente, essa teoria radical de Educação vem sendo amplamente discutida e definida como a nova sociologia da Educação ou uma teoria crítica da Educação, que chega às escolas contextualizando as questões históricas, sociais e políticas presentes na sociedade dominante. A pedagogia crítica revela, nas práticas dos críticos liberais e conservadores da Educação, contradições históricas e políticas na área em questão. Exemplifica que as referidas contradições se encontram presentes nos programas de ensino dos professores das faculdades de Educação. Diante de tal situação, os teóricos críticos têm desenvolvido trabalhos baseados na economia política da escolarização, no Estado e na Educação, na representação de textos e na construção da subjetividade do estudante. Os teóricos críticos unem-se em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes (MCLAREN, 1997).

Para Torres (2003), a pedagogia crítica nasce da necessidade de se examinar a escola sob as luzes do contexto sociohistórico e do cenário político característico da sociedade dominante. Está relacionada intimamente com a teoria crítica e tem por base uma concepção alternativa das ciências sociais, porque compreende a natureza da sociedade como uma totalidade histórica. O termo "crítica", de acordo com Torres (2003), é o princípio da negação determinada, porque não

aceita simplesmente o que um corpo de pensamento, uma cultura ou um sistema filosófico afirmam sobre si mesmo. A teoria crítica, para Morrow e Torres (1997), revela-se implicitamente pedagógica. Ela reside num entendimento da formação do sujeito humano nos processos de comunicação e do diálogo. Trata-se de uma ciência humana, de abordagem humanística e antipositivista; uma ciência histórica da sociedade, enfim, uma crítica sociocultural, que está preocupada com a teoria normativa, que trata de questões sobre valores.

Diante disso, verificamos a relevância dada por Giroux (1998), McLaren (1997) e Torres (2003), quanto ao processo de transformação da realidade social, porque revelam atitudes humanistas para lidar com as injustiças e as desigualdades sociais existentes. Essa pedagogia crítica é importante para a educação e, mais ainda, para os educadores que acreditam nela como suporte para incrementar as inovações pedagógicas. Acreditar nessa pedagogia possibilita-nos, durante o processo de formação de professores de Educação Física, conviver com as contradições sociais e com as teorias críticas que consideram os problemas da sociedade como um todo, até porque os referidos problemas fazem parte do contexto interativo entre o indivíduo e a sociedade. Eles ainda defendem que a pedagogia crítica esteja ligada à luta dos educadores por uma vida qualitativamente melhor para todos, através da construção de uma escola com o ensino de qualidade.

Engajados no processo de humanização, os teóricos críticos, segundo McLaren (1997), admitem que em qualquer prática verdadeira deve existir um compromisso com a transformação social, em solidariedade com os mais oprimidos, na intenção de diminuir o sofrimento humano. A escola, como uma instituição fundamentalmente democrática, deve revelar estratégias que façam com que o currículo, o conhecimento tratado e os métodos dependam das riquezas do mercado econômico. A questão é desmascarar as desigualdades sociais e possibilitar a igualdade para todos. Para tanto, os teóricos críticos devem produzir "categorias ou conceitos para questionar as experiências de estudantes, textos, ideologias de professores e aspectos do método escolar que as análises conservadoras e liberais deixam com freqüência inexplorados" (p.195).

Diante da questão, o currículo, segundo McLaren (1997), deve ser entendido tanto como teoria de interesse quanto como teoria de experiência. Na teoria de interesse, o currículo reflete os interesses que estão em volta: as visões particulares do passado e do presente que eles representam, as relações sociais que eles afirmam ou descartam. Na teoria de experiência, o currículo reflete as experiências elaboradas pelos estudantes no contexto social: uso da

linguagem, organização do conhecimento em categorias de alto e baixo status e afirmação de tipos particulares de estratégias de ensino. O currículo não representa apenas essas configurações, mas também é um campo de luta, de contradições e de história do homem na sociedade.

Podemos observar que o currículo, para os teóricos críticos, não é apenas uma junção e programação de conteúdos a serem conhecidos. É através dele que os alunos começam a assumir posições críticas contextuais. Os valores e as atitudes reveladas pelos alunos, durante as aulas, podem enriquecer as discussões a respeito do currículo numa perspectiva crítica e humanizante. Nessa relação dialógica para a materialização do currículo oculto, a linguagem assume papel crucial durante as aulas, porque ela possibilita uma reflexão coletiva dos envolvidos no processo educacional, na intenção de ajudar os educadores a verem além dos seus planejamentos de ensino, possibilitando, assim, ao professor encontrar ricas experiências inovadoras a partir do confronto com a realidade dos alunos. A linguagem, para os teóricos críticos, é de suma importância durante a interação entre o professor e os alunos, porque eles pertencem a culturas distintas e, nessa relação dialógica, o currículo ganha qualidade ao aproximar-se da realidade dos alunos, tornando-o mais significativo para as suas vidas. Nessa perspectiva, esses alunos passariam a ter um olhar mais crítico e questionador daquilo que lhes é passado como verdade e a não apenas assumir uma postura reprodutivista do que lhes é ensinado. Para os teóricos críticos, o diálogo ganha importância na materialização de um currículo que envolva e atenda às reais necessidades de determinada comunidade. Para tanto, eles adotam

teorias que são, antes de tudo, dialéticas, ou seja, teorias que reconhecem os problemas da sociedade como mais do que simplesmente eventos isolados de deficiências individuais na estrutura social... A teoria dialética tenta provocar as histórias e relações de significados e aparências aceitáveis, traçando interações do contexto à parte, do sistema ao evento. Desta maneira, a teoria crítica nos ajuda a concentrar, simultaneamente, em ambos os lados de contradição social (MCLAREM, 1997, P.199).

Entendemos que esse diálogo possibilita o encontro dos homens e das mulheres que se comunicam, mediados pelas diferenças no mundo em que vivem. Vislumbramos, então, que o diálogo poderá facilitar as discussões, entre os professores, dos saberes presentes no currículo escolar, de forma consciente, problematizadora e humanizante. Nesse processo, que é dinâmico, contínuo, socializante e integrador, os saberes tratados em confronto com uma determinada realidade possibilitam-nos vislumbrar inovações pedagógicas na prática curricular dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Os teóricos críticos da Educação consideram que os saberes vividos na escola são construídos social e historicamente articulando-os com as realidades. Eles não devem ser neutros nem objetivos. Tais teóricos analisam que os saberes são uma construção social profundamente enraizada em um nexos com a vida. Quando esses teóricos fundamentam que os saberes devem ser socialmente construídos, "em geral querem dizer que o mundo em que vivemos é construído simbolicamente pela mente, através da interação social com os outros, e é extremamente dependente da cultura, do contexto, do costume e da especificidade cultural" (MACLAREN, 1997, p.202).

Compreender o conceito de cultura, para Torres (2003), é de fundamental importância para o entendimento da Pedagogia Crítica, pois as questões culturais nos ajudam a entender quem tem poder e como este é reproduzido e manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social. Daí, distinguem-se três categorias centrais relacionadas ao conceito de cultura: cultura dominante, subordinada e subcultura. A cultura dominante refere-se às representações sociais que afirmam os valores, interesses e preocupações centrais da classe social que tem o controle da riqueza material e simbólica da sociedade. A cultura subordinada, como o nome já diz, refere-se aos grupos, cujas relações sociais são subordinadas à cultura dominante, e a subcultura refere-se aos grupos que usam símbolos e práticas sociais distintas para criar uma identidade diferente da cultura dominante. As subculturas são capazes de manter viva a luta pelos significados que são produzidos e definidos. Elas representam vários graus de luta contra a submissão vivida por grupos que criticam, discordam dos encaminhamentos daqueles que fazem parte da cultura dominante.

A prática de dominação diminui, ou mesmo anula, a capacidade crítica e a ação transformadora dos professores, utilizando-se, muitas vezes, de ações antidialógicas, autoritárias e domesticadoras na prática curricular. Essa ação antidialógica desconsidera a compreensão dos condicionantes histórico-sociais da vida humana porque não trabalha numa relação de troca de experiências e de respeito para com a realidade vivida (TORRES, 2003). Compreendemos que, nas práticas curriculares, poderíamos lutar pela emancipação e pela humanização dos homens e das mulheres, ao mesmo tempo que estaríamos nos aproximando das condições possíveis de realizar experiências inovadoras nas referidas práticas.

As contribuições sociofilosóficas aqui reveladas, pela pedagogia crítica, nos possibilitam refletir e discutir nas práticas curriculares a denúncia das opressões e o anúncio das

possibilidades de realizações de inovações pedagógicas tomando por base um diálogo humanizado. Assim sendo, seria importante que as decisões fossem tomadas conjuntamente, na perspectiva de qualificar as novas aprendizagens, como também que os professores repensassem as suas práticas cotidianas, resistissem, criticassem e alterassem o que está exposto pela cultura dominante que, muitas vezes, não oportuniza a materialização das inovações pedagógicas na prática curricular dos professores.

1.2 As questões conceituais na educação sobre as inovações pedagógicas: contribuições teórico-metodológicas para a prática curricular.

As questões conceituais discutidas na Educação sobre as inovações pedagógicas, a partir de três (3) autores, apresentam contribuições teórico-metodológicas importantes para o estudo, na medida em que mostram as tendências e as características das referidas inovações na prática curricular dos professores.

Em Arroyo (1999), destacamos três tendências e características da inovação pedagógica predominantes nas políticas educacionais e no pensamento crítico. O autor mostra contradições entre essas tendências e as experiências realizadas nas escolas e indaga como os professores envolvidos concebem a inovação. A primeira tendência, a instrumental, está relacionada às decisões oriundas do alto tanto para a escola como para os professores; a segunda, a crítica, encontra-se relacionada à tradição crítica e a terceira, a criativa, situa a escola como lócus de debate.

No estudo de Freire (2000), destacamos, também, três tendências e características de inovação pedagógica a partir da prática educativo-progressista que perspectiva a autonomia dos educandos. A primeira tendência, a progressista, apresenta uma reflexão crítica sobre a prática docente; a segunda tendência, crítica do conhecimento, discute os saberes necessários para o ensino na formação docente, numa perspectiva crítica; e a terceira tendência, a humana, discute a natureza ética da prática educativa humana.

No estudo de Behrens (2005), destacamos duas tendências e características da inovação pedagógica no advento da mudança de paradigma na ciência, a qual tratou das novas abordagens na educação. A primeira tendência, a holística, apresenta uma visão de mundo como totalidade e não como partes dissociadas e a segunda tendência, a emergente, está relacionada ao paradigma

emergente que decorre de uma articulação entre os pressupostos da abordagem sistêmica, da progressista e do ensino com pesquisa, possibilitando a realização de uma experiência bem-sucedida em sala de aula, com pesquisa, em busca de uma nova prática pedagógica na Universidade.

A partir do estudo desses autores, é possível agrupar dois blocos de tendências: o primeiro refere-se às acrílicas e é representado pela tendência instrumental de base positivista e que se distancia das outras tendências aqui discutidas; o segundo bloco das críticas é constituído pela progressista, pela crítica, pela crítica do conhecimento, pela holística, pela humana, pela criativa e pela emergente, próximas pelo fato de evidenciarem uma prática pedagógica reflexiva, crítica, humana e transformadora. Essa tendência de inovações críticas se complementam entre si, pois a maioria delas apresenta um alicerce teórico para compreender teórica-metodologicamente as possibilidades concretas da realização de inovações pedagógicas no contexto escolar.

No que se refere ao primeiro bloco, o das tendências acrílicas, a instrumental está relacionada aos que decidem para a escola e para os professores uma formulação oficial de políticas sociais e educacionais que apresenta cinco (5) características:

A primeira característica mostra que a inovação pedagógica *é uma iniciativa de um grupo de iluminados, modernizante*, que define o avanço da sociedade e dos cidadãos, prescreve também como as instituições sociais envolvidas devem renovar-se e atualizar-se. Esse “estilo acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas” (ARROYO, 1999, p.134).

A segunda característica dessa tendência de inovação *é a perspectiva de negatividade* em relação à sociedade, às escolas e aos seus currículos, e também aos professores. Nesse caso, a escola, os professores e os currículos são vistos pela sociedade como arcaicos, tradicionais e obsoletos. Arroyo (1999) classifica de diagnóstico de sombras esse olhar de negatividade. Para ele, “esse diagnóstico de sombras sempre antecede as propostas iluminadas de inovação... Em todo o governo, equipes técnicas iluminadas julgam-se com a missão de modernizar a sociedade, sobretudo as escolas básicas...” (pág. 134).

A terceira característica coloca como eixo à *política de requalificação dos professores*, possibilitando-lhes, segundo Arroyo (1999), contribuições teórico-metodológicas atualizadas para

que venham a modernizar a sua prática. E a cada mudança de governo, a cada quatro anos, surgem novos projetos oficiais para a qualificação dos professores. É importante mostrar

“que aqueles que não os consideram nunca no ponto e inventam novos projetos de requalificação são muitas vezes professores também, seja das universidades, das faculdades de educação, seja das próprias redes de ensino...A análise freqüente das equipes técnicas oficiais é que, se a escola está em crise, as mudanças propostas não acontecem por culpa do professor, porque é descrente de mudanças, porque não tem compromisso profissional, porque está atolado em sua rotina” (p. 135).

A quarta característica é a inovação *por amostragem*. O autor mostra que, nessa visão, não se dão inovações em todas as escolas nem com todos os professores, mas com alguns professores de poucas escolas, as quais servem de exemplo para outros professores. Nessa visão, a inovação passa a ser considerada como imitação daquelas experiências realizadas com sucesso em algumas escolas. Ela, segundo Arroyo (1999), “supõe que se superem rotinas e tradições imitando os bons exemplos dos poucos corajosos, científicos e iluminados que avançaram e mudaram” (p. 136).

Na quinta característica, as inovações se apresentam com *a mudança de conteúdos*, com a oferta de modelos e parâmetros curriculares. Nesse sentido, inovar a escola passa por uma seleção de novos conteúdos, de competências e de atitudes que serão ensinados e apreendidos; também inovar, a educação é repensar os seus conteúdos e programas. Para o autor, os critérios que organizam e legitimam a seleção dos conteúdos inovadores são de natureza técnica, de lógica inerente a cada ciência ou, do ponto de vista mais moderno, de lógica da construção do conhecimento. “Se a escola transmite conteúdos obsoletos, perde a sua função social, logo, inovemos os conteúdos e estaremos inovando a educação. Em uma concepção estreita de currículo, inovar a escola é sinônimo de mudar o currículo” (p. 136).

A nosso ver, essa tendência do primeiro bloco aponta para uma inovação pedagógica instrumental, visto que se volta para aqueles que tomam decisões do alto, tanto para escola como para os professores, decorrentes de uma formulação oficial de políticas sociais e educacionais. Essa compreensão de inovação, instrumental considera práticas que acontecem entre aqueles que formulam as políticas sociais, mantendo a esperança de que, com as propostas vindas do alto, a escola se renovará. Esse estilo de inovação do alto, centrada nos conteúdos, pode distanciar de um olhar mais realista sobre os conteúdos. Verificam-se nessas práticas discursos autoritários que definem para o professor o que ele tem que fazer; além do mais, são preconceituosas e denigrem

a imagem dos professores, afastando-os de um processo de autonomia. Verifica-se, ainda, que essas práticas tentam inovar a escola de fora, sem conhecer os conflitos presentes na realidade dos professores; são práticas ditas modernas e inovadoras que surgem das equipes técnicas e que, provavelmente, não se aproximam de tais conflitos. E acreditam em iniciativas apoiadas por governos e por equipes de profissionais que defendem uma mudança nas escolas, quando os professores tiverem experiências exemplares.

Essa inovação instrumental, que compõe o bloco das tendências acríticas, tem por base políticas sociais fechadas que favorecem as práticas autoritárias, alienantes e preconceituosas, afastando-se de uma relação humana de convivência entre o professor e o aluno decorrente de um processo pedagógico democrático, crítico, autônomo e criativo.

No que se refere ao segundo bloco, o das tendências críticas, a primeira denomina-se acrítica; marcante nessas últimas décadas, está relacionada a uma tradição crítica que remete às relações entre educação e sociedade, às estruturas de poder, de reprodução e de exclusão. Para Arroyo (1999), nessa tradição, “o conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionado e organizado, bem como enfatiza que as visões de mundo e de sociedade subjacentes ao currículo não estão a serviço de todos, sobretudo dos excluídos” (p. 141). Portanto, a escola, o conhecimento e a cultura são campos de conflitos, enquanto

o saber escolar não é neutro, não obedece à lógica científica, é, sim, selecionado e organizado intencionalmente. É compreender que há conhecimentos considerados válidos e outros não válidos, tanto na sociedade como na escola. Inovar a escola e o currículo é desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar (p.142).

Em torno dessa tendência do *pensamento crítico*, reúnem-se três (3) características: a primeira diz respeito à inovação de pensamento crítico que só chegará ao sistema escolar quando as políticas educacionais e curriculares estiverem sob a orientação de novos interesses sociais e políticos; quando forem escolhidos novos conteúdos próximos da realidade docente e discente e a escola passar a cumprir outras funções; quando os professores adquirirem uma consciência crítica que lhes possibilite escolher e transmitir outros saberes relacionados às experiências dos professore(a)s e aluno(a)s. Assim, para o autor, inovar “é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores

consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem” (p.143).

A segunda característica *repensa a educação com profundidade teórica*, dialogando com os professores, na perspectiva de marcar uma visão social e política. Por outro lado, não foi no plano escolar que ocorreram os embates e, sim, no plano político-ideológico, acarretando problemas para a inovação realizada na escola. A escola não foi o lócus do confronto. Para Arroyo (1999), o confronto vem sendo travado com maior incidência nas equipes dos governos, nas universidades, nos congressos, nas organizações partidárias e sindicais e, com menor incidência, nas escolas, junto aos professores. As instituições

tentam levar o debate aos cursos de formação e qualificação, aos encontros de professores de educação básica; entretanto, não é sobre essas questões que os professores dialogam no dia-a-dia das escolas. Porque o embate não tem tido nem como foco nem como lócus de inovação a escola, assim como não tem considerado os professores como os agentes de inovação. Os atores desses embates não estão na escola (p. 144).

A terceira característica evidencia *o campo do currículo* como um campo privilegiado. Supõe-se que existe uma relação amigável entre a crítica e a inovação da prática. Acreditamos que a crítica é necessária, e é um pressuposto para novas práticas. Para Arroyo (1999), nos cursos de formação se aprende teoria crítica de tudo - da didática, do currículo, da função social da escola e do professor -, articulando com as relações entre currículo, ideologia e poder. Por outro lado, “o dia-a-dia da escola se rege por outra lógica, outra cultura, que não é mera transposição da ideologia e do poder” (p. 147). A tradição crítica entra em contradição com a prática. Debates ocorridos na década de 1980 evidenciavam diferenças entre a pedagogia crítica e a pedagogia da prática, as tendências teóricas e o cotidiano da prática. Embates que refletem tensões entre teoria e prática. É importante destacar que a “nossa tradição nas pesquisas e na teorização se concentra mais nas tendências teóricas do que nas práticas, mais nas teorias críticas do currículo do que nas práticas curriculares...” (p. 147)

Essa primeira tendência do bloco das críticas entende a escola, o conhecimento e a cultura como campos de conflitos. Além disso, revela-se entre os professores a necessidade de existir uma consciência crítica no momento de selecionar e organizar os saberes escolares, na perspectiva de se materializar uma discussão sobre os conhecimentos próximos à realidade dos discentes na escola. Por outro lado, Arroyo (1999) compreende que os questionamentos que

alimentam os embates não vêm acontecendo no plano da escola e, sim, no plano político-ideológico; assim sendo, esses embates não têm conseguido fazer parte do pensamento dos professores nem da cultura escolar, o que torna este pensamento distante do que acontece na realidade cotidiana dos professores que, por sua vez, não considera as verdadeiras inovações pedagógicas realizadas na prática pedagógica dos professores. Discussão que apontamos uma contradição entre os que teorizam e os que estão na prática cotidiana da escola. A teoria crítica que embasa essa tendência, segundo Arroyo (1999), foi muito dura com as práticas escolares e curriculares, ocasionando um distanciamento entre ambas. Com essa teoria, divulgamos entre os professores uma nova postura diante da inovação, levando-os a duvidar de suas práticas, de suas concepções, de sua cultura escolar e profissional. Acreditamos que os professores se sentiram ameaçados. A crítica, nessa perspectiva, parece que não conseguiu construir práticas inovadoras. Acreditamos ainda que, em decorrência da ausência de uma postura pedagógica, não se avançou nos questionamentos referentes às práticas escolares e no pensamento dos professores tanto quanto se avançou nas produções relacionadas às análises críticas sobre poder, ideologia, escola e currículos.

A segunda, a progressista, apresenta a reflexão para a formação docente e a prática educativo-crítica. A reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual o discurso do professor se afasta da realidade e a prática se torna ativismo. A relação teoria-prática é importante para Freire (2000) discutir os saberes fundamentais para a prática educativo-crítica. Para tanto, existem conteúdos obrigatórios à organização programática da formação de professores. Conteúdos cuja compreensão será elaborada na prática curricular. É importante que os formandos se assumam, desde o início de sua formação, como sujeitos também da produção do saber, “se convençam definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 25).

O autor afirma que não há docência sem discência, as duas se explicam, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém?” (p.25). Ensinar e aprender estão imbricados. Foi aprendendo socialmente que, ao longo da história, os seres humanos descobriram que existe a possibilidade de ensinar e, em seguida, descobriram maneiras de como trabalhar o ensino (caminhos e métodos de ensino). Ensinar se dilui na experiência fundante de aprender. Para o autor, quando vivemos uma prática autêntica de ensinar-aprender, participamos de “uma experiência total, diretiva, política, ideológica,

gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (p.26).

A partir da reflexão sobre essa tendência progressista, identificamos nove (9) características relacionadas às exigências do ensino:

A primeira característica trata da *rigoriedade metódica* para se aproximar dos objetos cognoscíveis. Essa rigoriedade tem relação com a produção do conhecimento crítico. Para Freire (2000), as condições de aprendizagem dos educandos os vão transformando em sujeitos reais da construção e da reconstrução do saber que é ensinado junto ao educador, que é, igualmente, sujeito do processo. Sendo assim, “podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos” (p. 29).

É percebida, assim, a importância do papel que tem o educador na compreensão de sua tarefa docente que não é apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a possibilidade de tornar-se um professor crítico e não um professor mecanicamente memorizado. Para o autor, o professor, ao pensar certo, “deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo... O nosso conhecimento do mundo tem historicidade” (p. 31). Reconhecemos que um novo conhecimento, ao ser produzido, supera um outro que, muitas vezes, se encontra ultrapassado. Mesmo assim, verificamos a importância tanto de conhecer o conhecimento existente como de se colocar aberto para a produção de novos conhecimentos.

A segunda característica trata da *importância da pesquisa*. Ao se pesquisar, conhece-se o que ainda não se sabe e se anuncia uma novidade para o mundo em que se vive. Existe uma estreita relação entre ensino e pesquisa. Não existe ensino sem a pesquisa, como também não existe pesquisa sem o ensino. Ao se ensinar, busca-se, indaga-se e é se indagado; ao se pesquisar, constata-se e intervém-se intervindo, educa-se e é se educado. Metodicamente, a curiosidade faz parte do processo de pesquisar. A partir de uma curiosidade, resulta, indiscutivelmente, um certo saber; seja ele ingênuo ou de pura experiência. Para Freire (2000), pensar certo, para o professor, “tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (p. 32-33). Para tanto, implica que o educador tenha compromisso com a consciência crítica do educando.

A terceira característica discute *o respeito aos saberes dos educandos*. Os professores devem respeitar os saberes que os educandos levam para a escola, principalmente os educandos das classes populares. Os saberes devem ser construídos na prática comunitária. Para Freire (2000), é importante discutir com os alunos a razão de ser desses saberes relacionados com o ensino dos conteúdos. Nesse sentido, verifica-se a importância de discutir com os alunos uma realidade concreta, associando-a aos conteúdos tratados pelas disciplinas curriculares, para que se aproximem cada vez mais da vida dos educandos.

A quarta característica trata da *críticidade*. Não existe na diferença entre ingenuidade e criticidade uma ruptura, mas sim uma superação. O processo de superação acontece na medida em que a curiosidade ingênua, ao criticizar-se, torna-se curiosidade epistemológica. Para o autor, a curiosidade humana tem sido histórica e socialmente construída e reconstruída. A promoção da ingenuidade para a criticidade não acontece automaticamente, numa prática educativo-progressista, “é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (p. 35-36).

A quinta característica trata da *estética e da ética*. A promoção da ingenuidade para a criticidade deve ser feita a partir de uma rigorosa formação ética ao lado da estética. Tanto a decência como a boniteza caminham de mãos dadas. Segundo Freire (2000), os seres humanos, seres histórico-sociais, se tornam capazes “de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, se fazem seres éticos” (p. 36). Não se admite pensar os seres humanos distantes da ética. Estar fora dela é uma transgressão. Ao transformar uma experiência no ensino em um treinamento puramente técnico, desconsidera o que existe de fundamental no ser humano no ato de educar: o caráter formador. Para o autor, ao se respeitar a natureza do ser humano, “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (p. 37).

A sexta característica explica a *corporeificação das palavras pelo exemplo*. O docente que ensina de verdade, ou seja, trabalha os seus conteúdos com rigorosidade, pensa certo. Ao pensar certo, sabe que as palavras que faltam à corporeidade do exemplo valem muito pouco. Quando se pensa certo, faz-se certo. Para Freire (2000), não é admissível “ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (p. 38). Quem pensa certo, busca seriedade e segurança na argumentação.

A sétima característica trata da *aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação*. Quando se pensa certo, existe a disponibilidade para o risco e para a aceitação do novo. Contudo, o autor nos alerta sobre o cuidado ao aceitar o novo só porque é novo, como também recusar o velho por uma questão cronológica. “O velho que preserva sua validade, ou que encarna uma tradição, ou marca uma presença no tempo, continua novo” (p. 39). Pensar certo também rejeita qualquer forma de discriminação. Exercer uma prática de preconceitos, como os de raça, de classe, de gênero, agride fortemente o ser humano e nega ao extremo o processo democrático. Para Freire (2000), o educador que pensa certo, exerce, como ser humano, uma prática “de interligar, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (p. 42). O pensar certo, portanto, requer diálogo e não polêmica.

A oitava característica trata da *reflexão crítica sobre a prática*. Uma prática docente subsidiada pela crítica, ao pensar certo, é envolvida num movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Para o autor, o momento fundamental na formação permanente dos professores é a reflexão crítica a respeito da prática, pois “é pensando, criticando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (p. 44).

A nona característica *reconhece e assume a identidade cultural*. Na prática educativo-crítica, são propiciadas condições aos educandos nas relações aluno(a)s-aluno(a)s e aluno(a)s-professor(a) que exercitam experiências de assumir-se como seres da sociedade e da história, como seres que pensam, que se comunicam, que transformam, que criam, que realizam sonhos, que têm raiva e que têm amor. Para o autor, é importante assumir como sujeito, “porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (p. 46). Por outro lado, assumir entre nós mesmos não representa a exclusão dos outros. Nessa prática educativo-progressista, a identidade cultural de que os educandos fazem parte é um problema que não se pode desprezar. Tem relação direta com a assunção de nós por nós mesmos sem perder a visão do processo educativo.

Essa segunda tendência do bloco das críticas aponta para uma inovação pedagógica progressista, visto que apresenta uma contribuição para a formação docente através de uma prática pedagógica reflexiva, que exige uma relação teoria-prática imbricada no processo de ensino e aprendizagem. Para que essa prática pedagógica progressista se materialize como inovadora, é necessário haver: rigorosidade metódica, na perspectiva de produzir conhecimentos

com criticidade; estreita relação entre o ensino e a pesquisa; respeito aos saberes que os educandos levam para a escola; ensino crítico que possibilite a superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica; ensino crítico realizado a partir de uma rigorosa formação ética ao lado da estética; palavras com a corporeidade do exemplo que buscam seriedade e segurança na argumentação; ensino de qualidade que possibilite ariscar, aceitar o novo e rejeitar formas de discriminação; prática docente crítica que possa se envolver num movimento dinâmico e dialético; assumir como um ser dinâmico na sociedade e na história.

No que se refere ainda ao bloco das tendências críticas, a terceira, crítica do conhecimento, discute o saber necessário para a formação docente. O saber que se ensina não transfere conhecimento, mas cria possibilidades concretas para a produção ou para a construção. Segundo Freire (2000), o professor, quando entra na sala de aula, encontra-se “aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem” (p, 52). Essa estratégia se aproxima do ensinar para a construção do conhecimento e não para a transferência. Insiste-se que o saber necessário ao professor precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas seguintes razões de ser: ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica. Contudo, também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. Para o autor, não se pode apenas falar bonito. O discurso sobre a teoria “deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção estar envolvendo os alunos” (p. 53).

Nessa tendência que se preocupa com a crítica do conhecimento na formação docente, identificamos nove (9) características relacionadas às exigências do ensino:

A primeira característica trata da *consciência do inacabamento*. Os seres humanos são seres inacabados. O inacabamento do ser humano ou mesmo a sua inconclusão faz parte da experiência vital. Onde existe vida, existe inacabamento. Contudo, somente entre os seres humanos o inacabamento tornou-se consciente. Com a invenção da existência humana, foram envolvidas, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação nos seus diversos níveis de profundidade, a espiritualização do mundo, a possibilidade de tornar o mundo belo ou feio e, assim, os seres humanos se inscreveram como seres éticos. Segundo o autor, a partir desse envolvimento, homens e mulheres foram capazes de intervir no mundo, “de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas

capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade” (p. 58). E tudo isso nos apresenta uma importância para a prática formadora de natureza ética, como também nos traz a radicalidade da esperança.

A segunda característica é o *reconhecimento de ser condicionado*. Os seres humanos são condicionados, mas conscientes do seu inacabamento. O sujeito condicionado não se reconhece como tal, e o sujeito inacabado reconhece o seu inacabamento a partir da sua história e da sua vida em sociedade. A construção da presença humana no mundo não acontece pelo seu isolamento nem pela isenção da influência social, cultural e histórica. Percebe-se que a presença de homens e mulheres no mundo não é apenas a de quem se adapta, mas também a de quem se insere. Segundo Freire (2000), tal posição é a, “de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (p. 60). A inconclusão reconhece a inserção do sujeito inacabado num processo social constante de busca. Diante do contexto histórico-sociocultural, os seres humanos, com sua curiosidade, ultrapassam determinados limites peculiares à vida e, então, enriquecem a produção do conhecimento mais crítico.

A terceira característica diz *respeito à autonomia do educando*. O respeito à autonomia e à dignidade dos educandos é uma questão ética e não um favor que se pode ou não conceder a eles. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia, entre outros, revela-se como autoritário, pois, segundo Freire (2000), o professor com esses procedimentos “afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” (p. 66). É através da dialogicidade que os sujeitos aprendem e crescem na diferença, com respeito, e, segundo o autor, “é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (p. 67).

A quarta característica refere-se ao *bom senso*. É o bom senso do professor que o adverte no exercício de sua autoridade na sala de aula, seja tomando decisões, seja orientando outras atividades. Procedimentos que representam a autoridade do professor no cumprimento do seu dever. O bom senso do professor alerta que existe algo a ser compreendido no comportamento de seus alunos. O bom senso revela que o problema muitas vezes não está nos alunos, mas na inquietação e no alvoroço deles. O bom senso também revela que existe algo de que ele ainda não tem conhecimento. Se o professor não tem bom senso de cientista, pode não encontrar o que ainda não sabe. Segundo Freire (2000), “é o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa

suspeitoso, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos- educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos” (p. 71). É importante o professor ter bom senso ao reconhecer as experiências dos alunos que chegam à escola. É preciso que o educador respeite a dignidade do educando, não o subestime e nem tampouco zombe do saber que ele traz consigo para a escola.

A quinta característica trata da *humildade, da tolerância e da luta em defesa dos direitos dos educandos*. Essa questão é recíproca entre professore(a)s e aluno(a)s, pois buscam o respeito e a tolerância entre eles, como também a curiosidade, a timidez, o cultivo da humildade e a luta em defesa dos direitos. Essa ação é uma ação pedagógica que envolve o sentido da reciprocidade. Para Freire (2000), existem formas de lutar contra o desrespeito ligado à educação: “de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro *bico* e, de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática efetiva ”. (p. 75). É importante reconhecer que essas relações amadurecem quando no sentido de uma ação recíproca entre aqueles que fazem e lutam pela educação.

A sexta característica discute a *apreensão da realidade* no trabalho docente e discente. O professor reconhece as diferentes dimensões que caracterizam a sua prática, com o intuito de tornar o seu desempenho profissional mais seguro. É uma experiência que dignifica o exercício da docência. Segundo Freire (2000), “é importante apreender conhecimentos não apenas para nos adaptarmos, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir e recriar...” (p. 75). No caso, o aprendiz é um sujeito crítico, epistemologicamente com curiosidade, que constrói ou participa da construção do conhecimento.

A sétima característica trata da *alegria e da esperança*. Existe uma relação pedagógica importante entre a alegria, a esperança e a atividade educativa. A esperança de juntos, professor e alunos, poderem aprender, ensinar, produzir, inquietar e ainda resistir aos obstáculos da alegria enriquece a ação educativa na escola. A esperança e a alegria fazem parte da natureza humana. Para Freire (2000), teríamos uma contradição “se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança” (p. 80). A desesperança nega a esperança. A esperança é um impulso natural tanto possível como necessário, a desesperança é o fim desse impulso.

A oitava característica trata da *convicção de que a mudança é possível*. O papel dos seres humanos no mundo não é apenas o de constatarem o que ocorre, mas também o de interferirem como sujeitos do processo. Homens e mulheres são objetos e sujeitos da própria história. Historicamente, culturalmente e politicamente, os seres humanos constatarem, não para se adaptarem mas para mudarem o mundo. Consta-se que os seres humanos são capazes de interferir na realidade, tarefa esta complexa, importante e com possibilidades de gerar novos saberes críticos, se não apenas de adaptar-se a essa realidade.

Uma questão central em discussão, para Freire (2000), “é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” (p. 88). Tal mudança no mundo decorre da dialetização entre denunciar uma situação desumanizante e o anunciar a sua superação diante do contexto. “Mudar é difícil, mas é possível” (p. 88).

A nona característica trata da *curiosidade*. Uma prática que nega a experiência formadora, dificulta e inibe o processo de curiosidade tanto do educando como do educador. Um educador autoritário ou paternalista impede o exercício da curiosidade no processo de aprendizagem. O bom clima considerado pedagógico-democrático em que o educando aprende com sua própria prática enriquece a sua curiosidade e o sentido dos limites da liberdade. O ser humano tem o direito de exercer e de lutar pela sua curiosidade. Por outro lado, com base em Freire (2000), a curiosidade do ser humano “não tem o direito de invadir a privacidade do outro e de expô-la aos demais” (p. 95). O conhecimento produzido pelos educandos possibilita um exercício da curiosidade. Tais conhecimentos são fundamentais para a prática educativo-crítica necessária na passagem da promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.

Essa terceira tendência do bloco das críticas aponta uma inovação pedagógica crítica do conhecimento, visto que questiona o saber que se ensina pela transferência do conhecimento e defende o saber ensinado pela construção do conhecimento. Para que essa crítica do conhecimento se materialize numa prática pedagógica inovadora, é necessário: os educadores terem consciência de que o inacabamento dos seres humanos faz parte da sua experiência vital; os seres humanos reconhecerem que são condicionados, mas conscientes de que também são sujeitos inacabados a partir da sua história e da sua vida em sociedade; que os educadores respeitem a autonomia dos educandos, procedimento ético e não um favor concedido a eles; o professor reconhecer que o seu bom senso o adverte no exercício da sua autoridade na sala de

aula, seja tomando decisões, seja orientando atividades, entre outras; que os educandos e educadores tomem conhecimento, desde cedo, da luta em favor do respeito, da defesa dos seus direitos e da dignidade de ambos, sendo a prática pedagógica entendida enquanto uma prática com ética; que o professor reconheça as diferentes realidades que caracterizam a sua prática, com o intuito de torná-la qualitativa; possibilitar que professor e alunos, juntos, possam aprender, ensinar, produzir, inquietar-se e ainda participar com alegria das atividades realizadas na prática pedagógica; reconhecer que o papel dos seres humanos no mundo não é apenas o de constatar o que ocorre, mas também o de interferir como sujeito do processo; e que os professores propiciem, nas aulas, um clima pedagógico-democrático em que o educando, ao aprender com a sua própria prática, enriqueça a sua curiosidade.

Tratando ainda do bloco das tendências críticas, a quarta, a holística, apresenta uma nova visão de mundo. Uma visão de mundo como um todo integrado e não como partes dissociadas. Para Behrens (2005), o ponto de encontro dos educadores têm sido “a visão de totalidade e o desafio de buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento” (p. 54).

O ensino considerado como a produção de conhecimento propõe a participação direta do aluno no processo educativo. Nesse sentido, a autora afirma que “a exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula” (p.54).

Durante essa ação pedagógica, que possibilita a produção do conhecimento e que se preocupa na formação de um sujeito crítico e inovador, é preciso: 01. enfatizar o conhecimento como provisório e relativo; 02. instigar a análise do conhecimento; 03. possibilitar compor e recompor informações e argumentos; 04. valorizar a ação reflexiva; e 05. estudar, refletir sobre e sistematizar o conhecimento que leva o aluno a compreender e refletir sobre a realidade.

A partir dessa tendência que se preocupa com o conhecimento crítico, identificamos três (3) características relacionadas ao ensino participativo, transformador e produtivo:

A primeira característica supera a *fragmentação do conhecimento e resgata o ser humano na sua totalidade*, pois considera o homem com suas várias inteligências, possibilitando uma formação profissional humana, ética e sensível. O grande desafio dessa visão sistêmica, segundo Behrens (2005), será superar o saber fragmentado que foi dividido nas escolas nas diversas disciplinas do currículo, “assemelhando-se ao trabalho na indústria que se tornou especializado e

repartido em setores, e, por conseqüência, os homens passaram, na escola e no trabalho, a se restringir a tarefas estanques sem a consciência global do processo e do produto a ser produzido” (p. 59).

Na perspectiva de superar essa fragmentação, propõe-se considerar não apenas a razão e a sensação, como também a intuição e o sentimento, afastando-se do racionalismo reducionista que preconiza o crescimento material e desconsidera o crescimento humano. Portanto, na escola, pretende-se superar essa visão reducionista e abrir espaços para repensá-la “como unidade-na-diversidade e diversidade-na-unidade” (p. 60). Essa visão holística compreende o respeito às diferenças e busca se aproximar das partes no plano da totalidade, pois superar não faz desaparecer, mas progride numa reaproximação com o todo. Assim, educar, para Behrens (2005), “significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão planetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo” (p. 62).

Essa prática pedagógica, subsidiada pela visão holística, transcende o papel de ser professor, fazendo-o crescer como ser humano que se preocupa com seus semelhantes na vida em sociedade. Nesse sentido, os professores poderiam acreditar que os alunos são capazes, têm emoções, têm capacidade de contribuir na produção do conhecimento, são criativos e, principalmente, são capazes de estabelecer o diálogo num trabalho coletivo, participativo e transformador na criação de um mundo melhor.

A segunda característica tem como *intenção transformar a sociedade*. Assim sendo, considera o diálogo e a discussão coletiva forças propulsoras que enriquecem as aprendizagens diferenciadas, valorizando os trabalhos coletivos e a participação crítica e reflexiva tanto dos alunos como dos professores. Acredita no indivíduo como construtor de sua própria história, compartilhando suas idéias, suas responsabilidades e suas decisões com outros indivíduos. Behrens (2005) concebe que o homem influi no meio e é influenciado por ele, o que possibilita uma educação vivenciada no coletivo. Portanto, o trabalho de grupo é uma fonte de equilíbrio e de contradições, pois a escola compreende que cada indivíduo no grupo tem uma leitura de mundo.

A escola, nesse contexto, caracteriza-se como uma Instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresenta-se também como um local que problematiza a realidade, defendendo a importância dos conteúdos quando abertos às realidades sociais.

A terceira característica, *ensino com pesquisa*, contribui para a superação da reprodução e para o investimento da produção do conhecimento num processo de autonomia, espírito crítico e investigativo. Considera tanto os alunos como os professores pesquisadores e produtores de seus conhecimentos. Produzir conhecimento numa visão progressista que busca a totalidade humana, exige a superação de metodologias que reproduzem e conservam a ação pedagógica baseada na repetição. Ou seja, segundo Behrens (2005), “uma prática docente que ultrapasse o escute, leia, decore, repita proposto aos alunos de todos os níveis de ensino” (p. 81).

A escola que se volta para o ensino com pesquisa deve incentivar seus docentes e alunos a uma formação diferenciada que estimule a crítica e a reflexão. Ela necessita de um ambiente adequado para que alunos e professores possam gerir projetos em conjunto, na perspectiva de produzir novos conhecimentos. A escola, nesse contexto, apresentará inovações junto com os sujeitos, para que possam ser reconhecidos como inovadores e produtores de conhecimentos.

O professor pesquisador, segundo Behrens (2005), é dinâmico, articulador, mediador, crítico e criativo. Ele “provoca uma prática pedagógica que instiga o posicionamento, a autonomia, a tomada de decisões, a reflexão, a decisão e a construção do conhecimento, atuando como parceiro experiente no processo educativo” (p. 83).

A autora mostra as contribuições dadas na pesquisa pelo professor e pelo aluno: o professor tem um papel significativo no processo educativo, pois é ele quem ensina as situações ao aluno para a sua emancipação social. Ele assume “o papel de parceiro mais experiente na investigação e na produção do conhecimento; o professor provoca um processo educativo produtivo e prazeroso” (p. 84). Quanto ao aluno, é um sujeito no processo, questiona e investiga, apresenta raciocínio lógico, age com criatividade, apresenta capacidade produtiva, entre outros. Para a autora, como sujeito do processo, “o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, enfim, a fazer acontecer e a aprender a aprender” (p. 84). Nesse processo de aprender a aprender, é incentivado o questionamento, na tentativa de buscar as soluções a partir das atribuições encaminhadas para a classe. Na elaboração dos projetos, “o trabalho coletivo, aliado ao individual, instiga o aluno a contribuir e compor com o grupo referenciais significativos, que tornam os encontros acadêmicos um processo desafiador de ensino com pesquisa” (p.87).

Essa quarta tendência do bloco das críticas aponta para uma inovação pedagógica holística, visto que apresenta uma visão humana, dinâmica e aberta, para a educação, com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento e resgatar o ser humano na sua totalidade. Valoriza a produção do conhecimento com base num processo libertador, o qual possibilita uma aprendizagem democrática, crítica e reflexiva, entre professores e alunos, construindo uma sociedade mais justa e igualitária. Valoriza, ainda, o ensino com pesquisa, uma vez que contribui para enriquecer o processo de aprendizagem quando da produção de novos conhecimentos na escola, processo que amplia o senso crítico, a criatividade e a autonomia dos envolvidos.

No que se refere à quinta tendência, a humana, discute a natureza ética da prática educativa enquanto prática especificamente humana. A ética do ser humano é a ética marcada pela natureza humana, indispensável à convivência humana. Quando Paulo Freire (2000) se refere à ética do ser humano, está falando de sua vocação ontológica e de sua natureza social e histórica. “A natureza de que a ontologia cuida se gesta socialmente na história. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo singular” (p. 20). Isso quer dizer que vai além do que um ser no mundo, esse ser humano se tornou uma presença marcante no mundo, com o mundo e com os outros seres humanos.

A partir dessa tendência humana, de natureza ética, identificamos nove (09) características relacionadas às exigências do ensino:

A primeira característica trata da importância de um ensino com mais segurança docente, com *competência profissional e com generosidade*. A segurança docente, quando movida pela autoridade docente, implica a sua competência profissional. A autoridade docente é exercida atrelada a essa competência. O professor busca a melhoria da sua competência e da sua generosidade através de estudos e pesquisas numa prática dialógica junto com os discentes. Uma prática curricular com consistência possibilita autoridade e generosidade durante as aulas em que existe o respeito nas relações. Para Freire (2000), o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (p. 103). A prática docente é considerada uma prática inteira quando existe o envolvimento dos discentes. A beleza da prática docente consiste do anseio vivo das competências dos envolvidos (docentes e discentes) e da ética.

A segunda característica trata do *comprometimento do professor*. O docente que se expõe diante dos alunos, revelando a sua maneira de ser, de pensar politicamente, possibilita ser apreciado pelos alunos quanto ao seu desempenho. O autor, diante disso, apresenta uma preocupação central: “procurar uma aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (p. 108). Se o professor passa despercebido aos alunos, carece aumentar os cuidados com o seu desempenho, como também, se a opção dele é democrática, progressista, não pode apresentar uma prática reacionária e autoritária. Quanto mais exista solidariedade na relação educador e educandos, maiores serão as possibilidades que se abrem numa aprendizagem democrática na escola.

A terceira característica compreende a *educação como uma forma de intervenção no mundo*. Numa prática educativa crítica especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo que vai além do ensinar e aprender bem ou mal os conteúdos. Segundo Freire (2000), os seres humanos não são “simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos” (p.111).

A quarta característica trata o *ensino com liberdade e autoridade*. Os estudos revelam que ainda não foi resolvida a tensão entre a liberdade e a autoridade, mas existe entre os estudiosos a intenção de superar a tradição autoritária. Freire (2000) aposta na liberdade, “porque, sem ela, a existência só tem valor e sentido na luta em favor dela” (p. 118). Coloca-se como um problema para o(a) educador(a), que defende uma opção democrática de ensino, a necessidade de assumir o limite eticamente pela liberdade. Para o autor, “quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade a tem, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome” (p. 118). É importante apostar na liberdade e que esta se exercite assumindo decisões, pois assim se marcam as experiências com os familiares, como professor(a) e como cidadão. A liberdade também amadurece diante do confronto com outras liberdades, em defesa dos respectivos direitos em face da autoridade dos pais, dos professores e do Estado.

A quinta característica trata da *tomada de consciência do ser humano a partir do seu inacabamento*. A profundidade da política na educação se encontra na educabilidade do ser humano, de uma natureza inacabada da qual se torna consciente. O ser humano consciente do seu inacabamento, histórico, se faz um ser ético, um ser que opina, um ser que decide. Um ser que se liga a interesses tanto pode manter-se fiel à ética como pode transgredi-la. Para o autor, “é

exatamente porque nos tornamos éticos que se criou para nós a probabilidade de violar a ética” (p. 24-25). O(a) professor(a) democrático(a), ético, consciente e competente, ao testemunhar o gosto pela vida, a esperança de um mundo melhor, a capacidade de luta e o respeito à diversidade, sabe valorizar as mudanças na realidade, consciente das experiências vividas no mundo.

A sexta característica trata da *importância do saber escutar*. Educadores, em suas práticas pedagógicas, observam a importância e a necessidade do saber escutar. Somente quem escuta com paciência o outro, fala com ele. O(A) educador(a) que sabe escutar, aprende uma difícil lição de transformar seu discurso a partir do diálogo com o aluno. O processo em que os sujeitos falam e escutam tem grande importância para a comunicação dialógica. Escutar é algo que vai além da questão auditiva dos seres humanos. Escutar, segundo Freire (2000), “significa a disponibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, ao gosto do outro, às diferenças do outro” (p. 135). É escutando bem que homens e mulheres se preparam para melhor se colocarem num ponto de vista das idéias. Como sujeito que respeita o discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala com desenvoltura a sua posição. Não existe dificuldade em perceber as qualidades que a escuta demanda do sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas numa prática democrática do escutar.

A sétima característica *reconhece que a educação é ideológica*. O saber considerado fundamental à prática educativa dos educadores é aquele que diz respeito à força da ideologia. Ela nos adverte das manhas e das armadilhas que nos fazem cair. A ideologia tem ralação direta com a ocultação da veracidade dos fatos e com o uso da linguagem que escurecem a realidade e nos torna míopes. Para Freire (2000), “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção”. (p. 145-146). Ao resistir criticamente à ideologia dominante, o educador vai criando certas qualidades que vão se transformando em sabedoria indispensável à prática docente. A resistência crítica é necessária para gerir, de um lado, uma atitude que seja aberta aos demais e aos dados revelados da realidade; de outro, uma desconfiança metodológica que afasta o professor de tornar-se o dono da verdade.

A oitava característica trata da *disponibilidade para o diálogo*. É no respeito às diferenças entre os seres humanos, na coerência entre o que faz e o que diz, que existe um encontro entre os mesmos. É na disponibilidade do professor para a realidade que se constrói a sua segurança,

indispensável à própria disponibilidade. Para Freire (2000), “é impossível viver a disponibilidade para a realidade sem segurança, mas é impossível também, criar a segurança fora do risco da disponibilidade” (p.152). A segurança está na convicção de que se sabe alguma coisa e de que não se sabe a que se soma a certeza de que é possível enriquecer o que já se sabe e conhecer o que ainda não se sabe. Para o autor, a “segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, a minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (p.153). É importante ter consciência do seu inacabamento e se abrir ao mundo à procura de explicação e de respostas às várias perguntas. O ser humano, ao fechar-se para o mundo, transgride a sua incompletude. E ao abrir-se para o mundo, possibilita uma relação dialógica inquietadora e curiosa.

A nona característica trata do *querer bem aos educandos*. O professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem aos seus educandos e à sua prática educativa. Essa abertura não obriga o professor a querer bem, por igual, a todos os alunos. O que significa é que a afetividade do professor não pode assustá-lo no momento de expressá-la. O querer bem do professor é uma relação autêntica que sela um compromisso com os educandos numa prática verdadeiramente humana. Segundo Freire (2000), “é preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade” (p.159). Nesse contexto, destaca-se que a afetividade faz parte da cognoscibilidade, como também a afetividade não interfere no cumprimento ético do dever docente no exercício da sua autoridade.

Essa quinta tendência do bloco das críticas aponta para uma inovação pedagógica humana, visto que defende uma prática educativa de natureza ética e humana, indispensável à convivência de homens e mulheres na sociedade. Para que essa prática pedagógica humana se materialize como inovadora, é necessário um ensino: que ocorra com autoridade e competência profissional; que revele a maneira de o professor ser e de pensar politicamente para que os alunos apreciem os seus desempenhos; que compreenda a educação como uma forma de intervenção no mundo que vai além do ensinar e do aprender bem ou mal os conteúdos; democrático que supere a tradição autoritária, na perspectiva de assumir eticamente o limite da liberdade; que busque a politicidade do ser humano, valorizando a sua natureza inacabada, na perspectiva de torná-lo consciente; que revele a importância e a necessidade do saber escutar o outro para transformar o discurso, num processo de comunicação dialógica; que possibilite resistir criticamente à ideologia dominante, criando certas qualidades que vão se transformando em sabedoria indispensável à prática

docente; que busque o respeito às diferenças entre os seres humanos, com coerência entre o que faz e o que diz, na perspectiva de abrir-se para o mundo numa relação dialógica inquietadora e curiosa; e que o professor esteja aberto ao gosto de querer bem aos educandos, na intenção de existir uma prática verdadeiramente humana.

A sexta tendência do bloco das críticas, a criativa, situa o próprio espaço do sistema escolar para pensar o cotidiano e os sujeitos da prática educativa. Lócus para os que pensam e fazem a educação. Arroyo (1999) aconselha uma aproximação dos coletivos de professores das escolas em que as inovações pedagógicas estão acontecendo. Nesse sentido, o autor sugere que “o diálogo entre os diversos atores, os que decidem, pensam e fazem a educação, pode ser fecundo para redefinir culturas, formular políticas; pesquisar e teorizar e também para inovar a prática escolar” (p. 151). Assim, diante dessa tendência, destacamos quatro (04) características:

A primeira diz respeito a um *processo inovador baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos na escola*. Os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação. Esse seria um novo estilo de inovação: conscientizar, politizar os professores, convertendo-os a uma ação progressista. Esse novo estilo difere do estilo oficial em que as experiências decorrem das equipes técnicas, dos especialistas, das universidades, entre outros. Para Arroyo (1999), o novo estilo reconhece a escola como um lugar de práticas educativas inovadoras. Assim, qualificar essas práticas com um olhar positivo possibilita captar o que há de inovador, no sentido de construir coletivamente um caminho diferente para a escola. As saídas não podem ser aquelas sonhadas pelos que decidem, nem, tampouco, aquelas debatidas pelos que pensam a educação, porém, são saídas, que refletem escolhas que evidenciam possibilidades concretas, são pensadas individualmente e debatidas coletivamente. “Quando nos situamos na escola, não podemos deixar de verificar que a inovação já está acontecendo, que os professores de Educação básica pensam sobre sua função social, têm seus valores, discutem os problemas, buscam soluções, inovam” (p. 153).

A segunda característica *reconhece os professores como os sujeitos da inovação*. Esses professores percebem que possuem um senso comum pedagógico amadurecido, encontram razões tanto para a prática como para os valores que os guiam. As experiências que se têm observado, iniciam sempre a partir do diálogo entre os professores a respeito da sua prática. Entende-se que prática é também pensar: os docentes pensam pedagogicamente. Segundo Arroyo (1999), para a realização de inovações pedagógicas, faz-se necessário que “os professores dialoguem,

explicitem, sistematizem, registrem seu pensamento pedagógico, as razões e os valores que inspiram suas práticas. Inovar é descobrir coletivamente a diversidade de pensamento e valores que inspiram a diversidade de práticas” (p. 154).

A terceira característica diz que as inovações pedagógicas concebem *a ação educativa como uma ação humana*. Entende-se a prática dos professores com profundidade, no campo da ação humana que toma por base os valores, o senso comum, a sensibilidade e a intuição humana determinantes das práticas sociais, educativas e culturais.

Afirma-se, então, que toda ação educativa é ação humana. Para tanto, segundo Arroyo (1999), faz-se necessária uma aproximação da axiologia e da ética, da cultura, da antropologia, da filosofia da ação, para se tentar uma visão mais ampla da ação educativa, na perspectiva de tratar com mais respeito os seus sujeitos. Preocupação que possibilita pensar em novas posturas perante a inovação pedagógica. Não se coloca o fato “de recair no praticismo, de desprezar a teoria; ao contrário, trata-se de enriquecê-la, de buscar outras bases para a prática humana, outros referenciais epistemológicos para a complexa relação teoria-prática, para entender como se processam a educação e a cultura em que a escola se insere” (p. 156).

A quarta característica aponta para uma inovação pedagógica no campo das *práticas curriculares e do diálogo entre os sujeitos envolvidos no ato educativo*. Os professores, os alunos e as famílias se reconhecem e reconhecem a escola, reinventando conteúdos. A escola passa a ser mais enriquecida de saberes. Assim, constata-se que os conteúdos curriculares não têm sido a questão central das propostas de inovação que acontecem nas escolas. Contudo, não perdem a sua importância. Para Arroyo (1999), a ressignificação dos conteúdos e dos programas é considerada como fundamental, passando a redescobrir a sua centralidade e a sua pluralidade de funções. Nesse sentido, constrói-se “uma nova relação com o conhecimento e vai-se redescobrendo que conteúdos e programas não esgotam a totalidade das funções cognitivas, socializadoras e culturais da escola...” (p. 161).

Destaca-se que, na tradição pedagógica, a inovação foi centrada na reforma de conteúdos e programas, “deixando intocadas as práticas, a estrutura, as relações escolares, os tempos e os espaços, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola” (p. 161). Ao mudar a tradição conteudista e a análise simplista do ato de educar, ocorre uma inovação nessa tradição pedagógica.

A inovação, quando situada pelos professores nas várias práticas do cotidiano de sua ação, entende que o currículo não deve ser reduzido a um documento estático a ser cumprido semanalmente, bimestralmente ou em um ano letivo. Tal concepção, que ainda é oficial, se distancia da cultura escolar e profissional. Esses profissionais vão percebendo como agem na prática com base em uma concepção de totalidade. O currículo trabalha “nessa direção como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades... Ele vai aparecendo no reencontro, na ressignificação da totalidade das práticas educativas da escola” (p. 163).

Essa sexta tendência do bloco das críticas aponta para uma inovação pedagógica criativas, visto que respeita a escola como espaço de ação dos sujeitos da prática educativa. Nesse sentido, considera-se que a inovação pedagógica já está acontecendo na escola a partir de experiências significativas realizadas coletivamente por alguns professores. Além do mais, coloca-se como importante incentivar as experiências positivas realizadas pelos profissionais na escola, porque isso estimula a criação e a materialização de inovações pedagógicas no contexto escolar. Verifica-se que os professores são sujeitos importantes nesse processo e que o diálogo e a sistematização do conhecimento contribuem para o seu enriquecimento. Tais inovações pedagógicas podem ser descobertas junta com o coletivo de professores que tomam decisões e fazem escolhas sem desconsiderar seus valores. Considera-se uma ação pedagógica rica que pode possibilitar espaços para a criatividade do professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que as inovações pedagógicas, quando sistematizadas, qualificam a ação educativa. Compreendemos também que essa ação educativa está inserida na lógica da ação humana, ações de pessoas interagindo entre pessoas. Interações que fazem parte da educação escolar a partir de uma ação humanizada. Compreendemos que, nesse campo da ação humana, existe uma cultura vivida, presente nas práticas educativas que refletem ações de vida; práticas concretas que, ao socializarem o saber e a cultura, contribuem para enriquecer a realização de inovações pedagógicas. Entendemos ainda que as inovações pedagógicas, construídas na escola, propiciam o avanço de concepções e de novas práticas do currículo, necessárias para superar a tradição pedagógica. Currículo este que, quando articulado às práticas, remetem-nos às experiências da cultura vivida. Diante disso, compreendemos que seria preciso construir a inovação pedagógica curricular e educativa na concretude da totalidade da prática escolar.

No que se refere à sétima tendência do bloco das críticas, a emergente, está relacionada ao paradigma emergente para o ensino e a aprendizagem. Segundo Behrens (2005), essa denominação emergente decorre dos estudos de Boaventura Santos. É uma tendência que faz a aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmica, progressista e do ensino com pesquisa anteriormente estudados. Toma por base uma experiência vivenciada que foi em busca de uma prática pedagógica competente para atender aos anseios que são exigidos pela sociedade do conhecimento. Essa perspectiva levou a autora a propor uma metodologia que levasse em consideração as abordagens propostas pelo paradigma emergente. Criou uma possibilidade de construir pesquisas que investissem na busca de uma nova prática pedagógica na universidade. Para a orientação dessas pesquisas, propôs-se apresentar uma prática pedagógica inovadora, ou seja, experiências bem-sucedidas com a intenção de instigar os docentes para a elaboração de seus próprios projetos. A partir dessa vivência realizada em sala de aula, muitos professores universitários criaram projetos pedagógicos contemplando essa proposta inovadora e transformadora.

Identificamos 07 (sete) características que tratam de opções metodológicas para atender a essa tendência emergente (visão sistêmica, abordagem progressista e ensino com pesquisa), na busca de uma “prática pedagógica inovadora, com vistas à formação de um homem ético e um cidadão responsável pela sua qualidade de vida e a de seus semelhantes” (p. 99).

A primeira característica se relaciona ao trabalho de *contextualização e problematização* do tema que será abordado, fase importante que apresenta o tema como um todo. Importante também refletir a respeito dos conteúdos que serão trabalhados. Localizar historicamente o conhecimento. Momento de reflexão conjunta que instiga os alunos a caminharem juntos no processo de produção do conhecimento. Com um espaço de diálogo, os alunos discutem, constroem e se apropriam “da proposta, para que ela se caracterize como trabalho individual e coletivo e crie envolvimento e responsabilidade mútua pelo sucesso ou fracasso do projeto” (p. 99).

A segunda característica é a *exposição dialógica, pelo professor dos conteúdos* a serem contemplados no projeto. Exposição didática que se restringe a um ou dois encontros e que tem como objetivo instigar os alunos a pesquisarem vários recursos para enriquecer a investigação e a produção do conhecimento. Momento em que se devem problematizar os conteúdos, para que

os alunos sejam incentivados à pesquisa individual, como também para localizar os conteúdos nas várias fontes de informação.

A terceira característica é a *realização da pesquisa individual dos alunos*, quando eles levam suas contribuições para a sala de aula ou para os laboratórios. Nesse momento, em que, segundo Behrens (2005), o professor, ao ser o articulador do processo pedagógico, “deve estimular os alunos a buscar e acessar as informações nas mais variadas fontes e procurar coletivizar os referenciais que aparecerem nas pesquisas individuais dos alunos” (p. 101). Esse processo, que considera a problematização, leva o aluno a investigar o conhecimento para socializá-lo com seus colegas. Esse estudo de pesquisa é um forte indicador de que os alunos podem atingir um grau de autonomia, com liberdade, durante o processo de ensino.

Para Behrens (2005), o professor, nesse processo, é responsável, envolvente, conciliador e dialógico. Assim sendo, conquista seus alunos como parceiros num processo educativo. Para a autora, “a exigência e o rigor devem fazer parte do processo de aprender a aprender, mas os alunos devem ser tratados com carinho na busca da qualidade da competência” (p.102).

A quarta característica, convite aos alunos para a *elaboração de um texto individual*, considera a clareza dos conteúdos propostos e as pesquisas realizadas a partir do tema proposto. Inicialmente, eles são auxiliados pelo professor, por ainda não apresentarem autonomia, para que não realizem pesquisa compilada e repetitiva. O texto pode apresentar uma qualidade questionável. É o momento em que os alunos são incentivados a elaborar críticas às suas produções. O professor, portanto, atua como mediador entre o saber já elaborado e a produção realizada pelo aluno. Para Behrens (2005), o professor “precisa encorajar os estudantes para que eles possam ser criativos, críticos e competentes” (p.104).

Para a elaboração individual do texto, o aluno necessita trabalhar a interpretação com alguma autonomia, num processo de produção individual do texto em que ele carece aprender a pensar, levantar posicionamentos diante dos dados levantados, apropriar-se com criticidade, deixando registrado o seu percurso de investigador. Segundo Behrens (2005), não é um momento de escrever qualquer coisa, “estruturar a produção do texto individual dentro das categorias estabelecidas na exposição inicial do conteúdo. O texto deverá atender às categorias propostas ou será devolvido para complementação” (p.104).

A quinta característica é a *discussão crítica em que os alunos são desafiados pelo professor a exporem os seus textos individuais*. Aqui, exigem-se “elaboração acurada, construção e

reconstrução de conceitos, de teorias e práticas, colaboração alternativa persistente, envolvimento concreto e, por fim, a respectiva prática” (p.104). Sendo assim, os alunos terão oportunidade de debater, refletir, realizar comparações com outras pesquisas, discutir a respeito de suas pesquisas e a de seus colegas de turma. O professor, que é o mediador do processo, instiga a discussão entre os alunos, com o intuito de que defendam suas idéias e suas produções acadêmicas. Diante da discussão reflexiva, “o aluno começa a aprender que ser investigador transcende a produção escrita e demanda ações efetivas para transformar a sociedade” (p.105).

Na sexta característica, *produção coletiva do texto*, os alunos passam a debater as suas produções e, com isso, enriquecer a elaboração do texto em conjunto, procurando atender às categorias delimitadas no processo. O professor, ao ser investigador, envolve-se no grupo de alunos, considera a existência dos pontos convergentes e divergentes como referências para a produção de um texto crítico e de qualidade. Assim, para a autora, é propiciado aos alunos aprenderem a elaborar uma produção própria e também defender “as suas idéias e sua pesquisa, ao mesmo tempo que compõem com seus companheiros uma produção coletiva que acolha conteúdos significativos que foram pesquisados, discutidos e elencados para compor o texto do grupo” (106).

A sétima característica, *produção final do projeto pedagógico*, é um momento considerado importante, para que os alunos escolham, desde o início do processo, como gostariam de realizar essa etapa. Outra questão importante a destacar diz respeito como os alunos serão avaliados neste processo: a avaliação será considerada um processo no qual serão discutidos, desde o início, os pesos para cada etapa do respectivo processo; também serão discutidas as expectativas dos alunos para cada momento; e, por último, os alunos deverão se envolver nesse processo com responsabilidade e competência. Segundo Behrens (2005), no caso de o professor perceber “que existem alunos que não estão participando do processo, precisa alertá-los, para discutir com eles a situação e abrir diálogo para acompanharem a proposição feita com o grupo” (p. 107).

A nosso ver, essa sétima e última tendência do bloco das críticas aponta para uma inovação pedagógica emergente, visto que apresenta o desenvolvimento de um projeto metodológico próprio que levou em consideração os referenciais teóricos e práticos do paradigma emergente, o qual apresenta, neste estudo, uma aliança entre os pressupostos das abordagens sistêmica, progressista e o ensino com pesquisa. A visão sistêmica promove o engajamento do aluno durante todo o processo, superando a fragmentação do conhecimento e tentando criar novos caminhos

para a produção de conhecimentos que beneficie a coletividade. A abordagem progressista incrementa a participação do grupo e a apreensão coletiva do conhecimento na busca da transformação da realidade; e o ensino com pesquisa, ao possibilitar a produção do conhecimento, provoca o acesso às informações e o espírito investigativo do aprender a aprender.

As tendências e suas características revelam possibilidades de inovações pedagógicas no contexto escolar (organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor). As inovações pedagógicas precisam ser materializadas e reconhecidas na escola. Para Arroyo (1999), Freire (2000) e Behrens (2005), essas inovações realizadas na escola, ou mesmo, em especial, na sala de aula, muitas vezes não chegam a ser reconhecidas pela própria escola como mudanças consideráveis e significativas. Grande parte das inovações pedagógicas morre nas próprias escolas e até mesmo nas salas de aula, revelando amiúde dificuldades de serem reconhecidas ou até mesmo de serem extrapoladas para outras escolas. Com o intuito de resistir às dificuldades e apontar contribuições teórico-metodológicas para a realização de inovações pedagógicas na prática curricular dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, o estudo reconhece algumas inovações pedagógicas: instrumental; crítica; criativa; progressista; crítica do conhecimento; humana; holística; e a emergente. A instrumental se encontra no bloco das tendências acríicas e as outras, no bloco das tendências críticas. Elaboramos uma síntese das tendências inovadoras, no quadro 01:

Quadro n° 01
Tendências inovadoras

| Classificação das Tendências | Tendências | Características da Inovação Pedagógica | Contribuição para o ensino |
|------------------------------|--|---|--|
| Acriticas | Instrumental (Arroyo, 1999) | Práticas com discursos autoritários e preconceituosos, afastando os professores de um processo autônomo; inovam sem conhecerem os conflitos | Ensina através do autoritarismo, da alienação e de preconceitos, os quais se afastam de uma relação humana de convivência. |
| Críticas | Crítica Arroyo (1999) | Práticas com consciência crítica que recriam os conteúdos, dialogando com os professores, numa perspectiva social e política | Ensina relacionando o conhecimento e a cultura como campos de conflitos na escola. |
| | Progressista Freire (2000) | Práticas com rigorosidade metódica que produzem conhecimentos com criticidade, possibilitando arriscar, aceitar o novo através de um movimento dinâmico e dialético. | Ensina a partir de uma reflexão pedagógica imbricada numa relação teoria-prática. |
| | Crítica do Conhecimento Freire (2000) | Práticas que respeitam a autonomia e a dignidade dos educandos, reconhecendo a luta em defesa dos seus direitos, constatando e interferindo através de um processo pedagógico de curiosidade numa relação dialógica Professor-alunos. | Ensina pela construção do conhecimento |
| | Holística Behrens (2005) | Prática que valoriza a produção com base num processo libertador, o qual possibilita uma aprendizagem democrática, valorizando a pesquisa para a produção de novos conhecimentos. | Ensina resgatando os seres humanos na sua totalidade. |
| | Humana Freire (2000) | Práticas que vão além do ensinar e do aprender, assumem eticamente o limite da liberdade, respeitando as diferenças entre os seres humanos no mundo, numa relação dialógica, inquietadora e curiosa. | Ensina através de princípios educacionais de natureza ética e humana. |
| | Criativa Arroyo (1999) | Práticas dialógicas que sistematizam o conhecimento, num processo coletivo de aprendizagens criativas que respeitam a cultura vivida. | Ensina incentivando a criação e a materialização de experiências positivas realizadas na escola. |

| | | | |
|--|-----------------------------|--|---|
| | Emergente Behrens (2005) | Práticas que promovem a produção do conhecimento coletivamente, na busca da transformação da realidade, contribuindo para o espírito investigativo do aprender a aprender. | Ensina através de um projeto metodológico que considera referências do paradigma emergente. |
|--|-----------------------------|--|---|

As tendências acríticas, instrumentais, consideram que as práticas são realizadas por aqueles que formulam as políticas sociais, mantendo a esperança de que, com as propostas vindas do alto, a escola irá melhorar. Esse estilo se distancia de um olhar mais realista sobre os conhecimentos escolares. Trata-se de práticas com discursos dos professores autoritários e preconceituosos distante de um processo de autonomia. Práticas que inovam a escola de fora, sem reconhecer os conflitos presentes na realidade dos professores e dos alunos. Práticas inovadoras que surgem das equipes técnicas apoiadas por governos que defendem mudanças na escola a partir de experiências exemplares. Por outro lado, as tendências críticas, não instrumentais, possibilitam práticas dialógicas permanentes por parte dos professores que escutam e respeitam as diferenças durante o processo de ensino e das aprendizagens, ações que vão sendo construídas numa prática democrática e humana na escola, considerando: a produção do conhecimento com criticidade e liberdade para arriscar e aceitar o novo; a autonomia dos educandos na prática curricular; a dignidade dos educandos na luta em defesa dos seus direitos; e um processo coletivo de aprendizagens criativas.

Com essas características das tendências críticas inovadoras, podemos vislumbrar um ensino diferenciado na formação de Profissionais de Educação Física, as quais podem possibilitar, na prática curricular dos professores, uma redefinição dos critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, uma mudança nas concepções de ensino, contribuindo para que os professores desenvolvam uma consciência crítica, questionando o conhecimento tido como oficialmente válido e recriando criticamente os conteúdos que transmite; assim estaríamos nos aproximando de uma inovação pedagógica no currículo da escola.

As tendências inovadoras nos levam a perspectivar possibilidades de análise das inovações pedagógicas nas escolas de formação de Profissionais de Educação Física. Essas inovações, materializadas nas escolas, poderiam oportunizar e trocar experiências com os professores de outras escolas de formação do sistema educacional. São inovações pedagógicas decorrentes da

relação dialógica professore(a)s–aluno(a)s durante o desenvolvimento dos conhecimentos escolares. Assim sendo, poderíamos ganhar mais qualidade nas aulas dos professores e, conseqüentemente, uma possível existência de novos conhecimentos transpostos da realidade desses professores envolvidos na formação; além do mais, a escola teria um currículo incrementado com inovações pedagógicas realizadas na prática pedagógica.

Acreditamos que as inovações pedagógicas decorrentes das tendências inovadoras críticas apontam possibilidades de elas acontecerem, numa relação dialógica entre professor-aluno, durante a organização do trabalho pedagógico nas escolas de formação de Profissionais de Educação Física. Se considerarmos essa instituição de ensino um campo aberto à experimentação, poderemos vislumbrar possibilidades de essas inovações existirem e, conseqüentemente, haveria novos conhecimentos elaborados e sistematizados com base na realidade daqueles que convivem nessas escolas. Estaríamos, então, incrementando uma nova vida no currículo.

Consideramos importante discutir com os alunos os conhecimentos que serão tratados durante a prática curricular, por considerar que ele, ao ser pedagogicamente elaborado em forma de conteúdo de ensino na escola, possibilita resgatar dos alunos a sua cultura, e conseqüentemente, tornar o currículo mais próximo e comprometido com os conhecimentos presentes no contexto social. Nesse sentido, acreditamos em iniciativas de inovações pedagógicas no ensino que enriqueçam o conhecimento articulado com a cultura da comunidade, tornando-o mais significativo e mais próximo da vida dos futuros Profissionais de Educação Física.

Conhecimento que poderá ser construído e vivenciado, na medida em que, durante as aprendizagens, o diálogo esteja presente na relação professor – aluno. Para tanto, implica uma relação de cooperação entre eles, tanto planejando como executando as atividades. O papel do professor não pode ser apenas o de apresentar, mas o de preparar as situações de aprendizagens, possibilitando aos alunos momentos de desafios, de questionamentos, de resolução de problemas e de oportunidades para tomar decisões.

Os/as professore(a)s, durante as aprendizagens, ao se apropriar do diálogo, da cooperação, dos desafios, da problematização, aproximam-se cada vez mais da realidade dos alunos e com isso, o conhecimento escolar tratado nessas relações tornar-se-á mais compreensível. Esse conhecimento escolar, quando pensado, articulado, refletido, problematizado com o contexto social em que vivemos, nos possibilita revelar uma nova prática curricular dialógica Assim,

poderemos vislumbrar possibilidades de inovações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que ao tratarmos do conhecimento escolar, transposto da realidade, estaremos abrindo espaços para o surgimento de novos conhecimentos mais significativos para a escola.

Nessa perspectiva de nos aproximarmos cada vez mais da realidade dos alunos, apontamos a pesquisa na escola como mais um espaço de aprendizagem porque enriquece o processo democrático, dinamiza as ações pedagógicas, tornando-as diferentes, propicia conflitos na escolha dos temas, possibilita trocas de conhecimentos numa relação dialógica entre professores e alunos, a partir das diferentes realidades, possibilita compartilhar as angústias, as inquietações e, inclusive, propicia novas aprendizagens entre o corpo docente. Diante desse procedimento, podemos apontar as possibilidades de as inovações pedagógicas acontecerem nas relações dialógicas professor-alunos que envolvem planejamentos e sistematizações de conhecimentos críticos e novos. Com a realização da pesquisa na escola, reconhecemos as possibilidades de alterações daqueles conhecimentos escolares distantes da realidade, como também as mudanças de concepções no ensino.

A pesquisa na escola poderia apresentar uma contribuição significativa para as escolas de formação de Profissionais de Educação Física, porque inova pedagogicamente o processo de ensino e de aprendizagem numa relação dialógica professor-alunos que busca conhecimentos críticos da realidade. Quanto mais o processo de ensino e de aprendizagem evidenciar pesquisas nas práticas curriculares, poderemos vislumbrar novos conhecimentos, atualizados e próximos da vida desses envolvidos.

O conhecimento escolar ganha relevância neste estudo por ter um papel importante na prática curricular dos professores; e é a partir de como tratá-lo nessa prática que poderemos entrever ou não possibilidades de existirem inovações pedagógicas nos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Portanto, a partir desse estudo, inferimos na realidade da Escola Superior de Educação Física, na intenção de conhecer as inovações pedagógicas realizadas na prática curricular dos seus professores.

Subsidiados pelas referências apresentadas e na tentativa de contribuirmos com a discussão a respeito das inovações pedagógicas realizadas na organização do trabalho pedagógico dos professores na escola, consideramos importante encaminhar, para o momento, um conceito sobre inovações pedagógicas, para ajudarmos a conhecer as inovações pedagógicas realizadas na

Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (Campo da pesquisa). Inovação pedagógica é uma ação diferenciada que acontece na organização do trabalho pedagógico dos professores na escola, a partir da criação de conhecimentos novos, diferentes e renovados que se distanciam do conhecimento tradicional e do senso comum. Dessa forma, altera a prática pedagógica docente, e conseqüentemente, o currículo dos cursos de formação de profissionais.

1.3 Prática curricular: Apontando caminhos para as inovações pedagógicas.

Os educadores críticos engajados na luta pela qualidade da formação vêm, ao longo da história, resistindo às tendências neoliberais presentes no contexto sociopolítico-econômico de nossas vidas. Esses educadores críticos não defendem a racionalização da educação com o pretexto da otimização do desenvolvimento econômico, uma vez que são contrários a um sistema educacional desumanizante que forma cidadãos sem iniciativa e adestrados.

Uma formação pedagógica inovadora é uma formação docente humana que se preocupa em discutir os saberes na prática curricular dos futuros profissionais de Educação Física, respeitando a complexidade da realidade em que eles estão inseridos. Assim, os professores poderão inovar pedagogicamente a formação inicial se compreenderem que o ensino tratado na maioria das escolas, para as crianças e para os jovens, necessita ser revisto, diante das dificuldades que ele tem revelado à opinião pública. Seria importante compreendermos que tais dificuldades, muitas vezes, são desumanas para a grande parte da população que se encontra nas escolas públicas sem a qualidade desejada no ensino. Portanto, para humanizar, precisaríamos, nos cursos de formação de profissionais de Educação Física, fazer diferente, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares para atender às realidades, mudar a concepção de ensino, mudar as práticas e buscar novos conhecimentos que verdadeiramente atendam às reais necessidades da maioria da população. Assim sendo, estaríamos nos aproximando de uma docência mais humana e mais inovadora.

Diante da questão, Arroyo (2001) apresenta alguns argumentos para que possamos refletir a respeito da humana docência, pois, para ele, o fracasso de nosso ofício está presente na nossa civilização e na nossa cultura, porque tal fracasso encontra-se refletido na nossa infância, adolescência e juventude. Para eles, não está sendo roubado ou negado apenas o direito a

conhecer a leitura, as contas, o saber científico e tecnológico, mas a vontade de saber experimentar e de ser alguém na vida. Essa matriz fundante do processo educativo, ao ser negado, destrói o sentido do nosso verdadeiro ofício, o de sermos docentes humanos. Logo, re-situar nosso ofício nos tensos processos de ensinar-aprender ao ser humano traz novas inquietações para repensarmos os problemas vividos na prática.

Para o referido autor, o que é mais grave no processo de desumanização quando os seres humanos são submetidos desde a infância? Será a perda de novos horizontes? Será a perda da vontade de ir além dos seus horizontes ou será que os sonhos estão triturados e abandonados pelas necessidades permanentes da sobrevivência? Colocar essas questões em nossa reflexão e nas nossas práticas curriculares inovadoras faz diferença para um projeto educativo que tenha em mente o direito de todas as crianças e jovens a se realizarem como pessoas, sujeitos, cidadãos, fazendo, assim, uma diferença na construção de nossa auto-imagem.

Para Arroyo (2001), cresce o número de profissionais da educação escolar que tanto vêm avançando na consciência profissional, social e política como vêm denunciando o caráter desumanizador das estruturas sociais e econômicas, pois não ficam satisfeitos apenas com a denúncia, mas questionam essa escola que em muitos casos tem sido reprodutora / desumana e apontam caminhos para a viabilização de uma escola mais humanizada. Nossa experiência pessoal, familiar, profissional nos deve ter ensinado que é um direito aprender tais instrumentos para uma mudança com competência, como também que os saberes escolares não podem ser aprendidos se, ao mesmo tempo não tentarmos recuperar a humanidade que nos foi roubada.

O autor levanta a hipótese de que apenas quando tentamos fazer da escola um espaço e tempo de direitos, de humanização e não de mercantilização nos encontramos como educadores e recuperamos o nosso ofício. Assim sendo, a prática pedagógica na escola não tem que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória, nem para os trabalhadores em educação, nem para os filhos e filhas do povo. Recuperar a humanidade roubada supõe que nos revelemos tão humanos quanto os educandos. É o ofício de revelar as leis da natureza, a produção do espaço, da vida, ensinar matérias. Mas, sobretudo, de revelar as novas gerações, a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendidos na história do desenvolvimento cultural. É revelarmos um professor profundamente humano, esse é nosso ofício, e nossa humana docência.

Os cursos de formação inicial de profissionais de Educação Física vêm apontando, no cenário nacional, um crescimento qualitativo no que se refere aos saberes tratados na prática curricular docente, não mais preocupados apenas com os limites físicos e biomecânicos relacionados ao problema do corpo, uma vez que o homem é constituído do humano de forma totalizante e que se manifesta através do seu pensamento, do seu sentimento e do seu movimento. Trata-se de uma posição privilegiada na qual a ação docente passa a ter um caráter mais humano quando na formação inicial dos professores dos cursos de Educação Física.

Esse salto qualitativo é devido a algumas práticas curriculares serem fundamentadas nas abordagens crítico-dialéticas que se contrapõem às abordagens empírico-analíticas. Essa discussão epistemológica das abordagens tem apresentado um crescimento qualitativo nas práticas curriculares dos cursos de Formação inicial dos profissionais de Educação Física, e também nos livros, nos periódicos e nos eventos científicos. Experiências inovadoras realizadas por alguns professores de Educação Física, contribuem teórica-metodologicamente para que reflitam, significativamente, sobre a sua própria prática pedagógica e, conseqüentemente, sobre o currículo dos referidos cursos, como também para que abram espaços para novas experiências na prática pedagógica formadora e, assim, possam ainda mais qualificar os currículos dos referidos cursos.

No Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, uma das entidades científicas mais representativas para a área de Educação Física no cenário nacional, encontram-se trabalhos de pesquisa, com traços inovadores, os quais selecionamos a partir dos seguintes critérios: 1) redefinem os critérios de seleção e organização dos saberes; 2) apresentam mudanças de concepções; 3) questionam os saberes tidos como oficialmente válido; 4) recriam criticamente os saberes que transmitem:

A pesquisa na formação do profissional de Educação Física. Kátia Brandão Cavalcanti - Departamento de Educação Física / UFRN. Considerando a problemática da produção de conhecimento em nível do ensino de graduação, este estudo visa investigar a presença da pesquisa na formação do profissional de Educação Física na UFRN. A abordagem utilizada é de natureza qualitativa. O grupo investigado é constituído por 8 estudantes, bolsistas vinculados a projetos de pesquisa em desenvolvimento. A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que: 1. O ensino de graduação em Educação Física não faz sentido se não for acompanhado da prática de pesquisa, tornando-se assim mero sedentarismo mental ou ativismo corporal, desprovidos de qualquer finalidade acadêmica ou científica relevante. 2. A qualificação da maioria dos docentes do Departamento de Educação física da UFRN na área da pesquisa é urgente, visando atender às necessidades de produção de conhecimento não só colocadas pela respectiva comunidade científica, como também pela sociedade de um modo mais amplo (199, p. 914).

A formação profissional inicial e continuada e a produção de conhecimentos científicos na área de Educação Física & esporte no Nordeste do Brasil: um estudo a partir da UFPE. Celi N. Zulke Taffarel - Departamento de Educação Física / UFPE. O estudo insere-se no tema "formação profissional e produção do conhecimento científico" e aborda, especificamente, a discussão em torno do campo acadêmico da Educação Física, na perspectiva da reconceptualização do currículo de graduação e da implementação e consolidação de um Programa de Pós-graduação na área no Nordeste do Brasil, integrado com a graduação. Seu objetivo é analisar a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento e propor reconceptualizações e a implementação do programa de Pós-graduação em Educação Física & esporte para o Nordeste do Brasil. Os grupos Focais em nível da Graduação serão os 17 Cursos de Educação Física do Nordeste (1997, p. 861)

Pesquisando sobre a Formação do Profissional em Educação Física no Nordeste do Brasil. Márcia Chaves Valente - Departamento de Educação Física / UFAL. Pretendemos refletir sobre a formação profissional da Educação Física, procurando desvelar possíveis contradições nesse processo. Levaremos em consideração experiências pedagógicas em desenvolvimento em IES/Curso de Educação Física, que nos permitam caracterizar, no processo de produção de conhecimento, a natureza do pensamento educacional crítico. Dessa forma, consideramos necessário identificar a lógica dessas proposições pedagógicas, bem como suas determinações históricas, levando em conta as experiências pedagógicas e determinações históricas próprias da Educação Física. Reconhecemos, também, que nossa investigação, necessariamente, deve passar por uma compreensão conceitual básica das relações sociais de produção, atentando para as determinações específicas do trabalho no processo de formação profissional. Possivelmente, esta estratégia metodológica nos conduzirá a maior entendimento da questão e nos possibilitará um tratamento condizente com o conhecimento científico, no trato do processo de formação do profissional em Educação (1997, p. 831).

Profissionais da Educação Física e Esportes: formação e prática - uma análise da produção acadêmica de 1996 a 2001. Andréa Carla de Paiva - Departamento de Métodos e Técnicas de Educação / UFPE. O presente estudo analisa o processo de produção do conhecimento científico nos Cursos de Licenciatura em Educação Física, considerando as produções monográficas, suas bases epistemológicas e formas de orientação acadêmica. Discute-se a pesquisa enquanto princípio educativo, ampliando reflexões sobre a dicotomia teoria e prática na formação de professores e na organização do processo de trabalho pedagógico, para produzir monografias entre 1996 e 2001. A pesquisa documental investiga o Núcleo de Educação Física/UFPE e ESEF/UPE, organizando os dados em mapas de análise das categorias amplas e empíricas definidas na pesquisa. Trata-se a formação do professor enquanto intelectual e pesquisador (2001, p. 154).

Todos esses trabalhos de pesquisa discutem a respeito da produção do conhecimento nos cursos de formação do profissional de Educação Física: o primeiro investigou a presença da pesquisa na formação do profissional de Educação Física na UFRN; o segundo analisou a dinâmica interna e os traços essenciais do trabalho pedagógico na produção e apropriação do conhecimento no programa de Pós-graduação em Educação Física & esporte para o Nordeste do Brasil; o terceiro analisou as experiências pedagógicas em desenvolvimento nos Cursos de Educação Física do Nordeste e permitiu caracterizar, no processo de produção de conhecimento, a natureza do pensamento educacional crítico; e o quarto analisou o processo de produção do

conhecimento científico nos Cursos de Licenciatura em Educação Física, considerando as produções monográficas, suas bases epistemológicas e formas de orientação acadêmica. Esses trabalhos, desenvolvidos nos cursos de formação de profissionais de Educação Física, apresentaram contribuições teórico-metodológicas para as práticas curriculares dos professores e dos alunos desses cursos na medida em que adentraram na importância da produção do conhecimento nesses cursos. Trata-se de pesquisas que apontaram inovações pedagógicas nos currículos desses cursos de formação a partir da produção de novos conhecimentos construídos na prática curricular dos professores que realizaram essas pesquisas.

A questão do conhecimento ganha relevância neste estudo por ter um papel importante na prática curricular dos professores; e é a partir de como tratá-lo na referida prática que poderemos perspectivar ou não possibilidades de inovações pedagógicas para o currículo dos cursos de formação de professores de Educação Física. Essa análise decorre das pesquisas realizadas pelos professores de algumas Universidades do Nordeste, anteriormente apresentadas, pelo fato de que elas qualificaram aquelas práticas curriculares, redefinindo os critérios de seleção e organização dos conhecimentos e recriando os conhecimentos transmitidos. Portanto, a partir dessas pesquisas, poderemos refletir em que, para os professores criarem as inovações pedagógicas, seria importante se apropriarem de conhecimentos das abordagens crítico-dialéticas, como também procurarem manter uma postura mais hermenêutica ou crítica durante o processo das aprendizagens.

Por outro lado, mesmo que as inovações pedagógicas estejam presentes nas práticas curriculares dos professores de algumas universidades do Nordeste do Brasil, não podemos desconsiderar que muitos desses cursos da referida região ainda se encontram fortemente marcados pelo conhecimento científico baseado nas abordagens empírico-analíticas, as quais se contrapõem àquelas fundamentadas nas abordagens crítico-dialéticas. Diante dos estudos de Sacristán (2000), a postura dominante do professor ainda é a cientificista, em detrimento das hermenêuticas ou críticas. Destaca-se o valor, pela objetividade, da estruturação interna do conhecimento e se "relegam as preocupações pessoais, a totalidade do ser que conhece, as implicações e causas sociais do conhecimento" (p.181).

O autor ainda ratifica que a concepção positivista da ciência, bem como a empirista-indutiva, é a visão dominante do conhecimento tratado pelos professores, pois os conteúdos do currículo e a forma de ensinar

têm ocasionado pouca atenção às concepções dos estudantes e à sua participação ativa. Uma visão relativista do conhecimento é uma atitude que está em coerência com muitas atitudes metodológicas para com os alunos, tolerância ante os seus erros, ante os caminhos alternativos de busca, as estratégias de ensino do professor, etc. Evidentemente, se a verdade transmitida é objetiva e indiscutível, portanto é lógico que o professor, que possui melhor nível de conhecimento e de `verdade´ que os alunos, adotará uma série de perspectivas metodológicas em relação às perspectivas que possui sobre o conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p.182).

O autor se reporta a partir, dessa questão, a uma experiência realizada com centenas de professores do ensino secundário em formação, na qual foi constatado que as posições individuais dos referidos professores se diferenciavam diante da problemática objetividade-verdade do conhecimento. “As opções relativas não se situam, precisamente, entre as perspectivas pedagógicas mais compartilhadas pelos futuros professores” (p.182). O tema, para o autor, é polêmico, porque a visão do conhecimento como algo discutível, talvez não seja uma característica dominante nos programas de formação de professores nos quais predomina a posição de que o currículo e o conhecimento são algo não problematizado. Tal posição influencia de forma decisiva os futuros professores. Essa visão que se transmite no conhecimento relaciona-se tanto com os conteúdos do currículo como com a forma de considerar tal currículo ou mesmo os métodos pedagógicos. Na ausência de uma preparação específica para essa questão, o autor afirma que tanto o currículo oculto como o currículo voltado para as experiências serão os responsáveis pela bagagem do conhecimento adquirido na formação. Esse fato decorre do não -tratamento dos dilemas epistemológicos na formação, porque nela se reforçam as concepções dominantes (SACRISTÁN, 2000).

Tais posições, para o referido autor, apresentam derivações em diferentes áreas do currículo, segundo cada caso. Por exemplo: “se, para um professor, o importante da linguagem é sua correção formal acima da potencialidade para a comunicação, é lógico que, em seu ensino, primará o primeiro aspecto sobre o segundo” (p. 182). Se a visão dele da forma lingüística é como algo absoluto e a-histórico, apresentará uma condição de menos tolerante diante dos desvios dos alunos. Essa epistemologia implícita do professor em relação ao conhecimento, segundo Sacristán (2000), se deve à forma como eles pensam os seus trabalhos e decorre de suas experiências como professor e aluno. A qualidade dessa experiência da cultura oportuniza um enriquecimento na sua formação, “sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura” (p.182). Perspectivas que serão colocadas em ação durante

o processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, essas perspectivas são “(...) as formas de acordo com as quais os professores pensam seu trabalho e a forma em que dão um determinado significado a essas crenças através de seus atos em classe” (p.183).

As considerações relacionadas ao conhecimento que os professores apresentam nesse sentido não são passivas porque têm uma projeção prática. Tais perspectivas não são simples atitudes diante dos fatos, porque apresentam um componente ativo projetado na ação. “Representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, mas que não são simples reflexos da realidade e, sim, algo construído no curso da interação com outros, com essa realidade, na experiência” (SACRISTÁN, 2000, p.183). As posições pedagógicas diante dos problemas relacionados com o ensino de forma geral e com os conteúdos do currículo não se encontram independentes da mentalidade, da cultura global e das atitudes de determinado professor.

Sacristán (2000) ainda chama a atenção para a pouca importância dada, durante a formação inicial, “à análise dos currículos como seleções e elaborações de conhecimento ou à análise dos materiais didáticos que os professores consomem” (p.183). Tanto um quanto o outro induzem, às vezes, a erros científicos, como também podem ser encontrados: concepções ultrapassadas, aspectos irrelevantes para uma área própria do conhecimento ou para a experiência do aluno.

O autor, ao afirmar que a profissionalização dos professores deve ser dotada de prestígio e de relevância, considera o conhecimento a base fundamental para a atividade pedagógica. “O ensino começa necessariamente – afirma esse autor – por uma certa compreensão por parte dos professores do que vai ser aprendido pelos alunos e de como ensiná-lo”. A partir dessa peculiaridade da profissionalização dos professores, o autor discute dois componentes básicos: “a formação pedagógica, que é a que o profissionaliza como docente, e a formação básica, que é a que o capacita para transmitir ou ajudar a aprender conteúdos curriculares diversos” (p.184). O autor, entretanto, lembra que esses dois aspectos, ao estarem desconectados, não poderão realizar a função de profissionalizar os professores, “já que sua função consiste em se comportarem pedagogicamente quando desenvolvem o currículo, para o que se necessita de um certo domínio do conhecimento, de modo que o tratamento, a seleção e a ponderação do mesmo se façam também sob chaves pedagógicas” (p.184). É importante termos a clareza dos aspectos pedagógicos relacionados ao conhecimento do currículo até porque o processo de seleção e de

organização do conhecimento, na prática curricular, ganha centralidade nas discussões a respeito das inovações pedagógicas.

Segundo Sacristán (2000), são múltiplas as categorias de conhecimento que podem contribuir para a legitimação do professor como aquele que tem a posse de um determinado saber profissional específico. Define, assim, os tipos de conhecimento que dão apoio à profissionalização docente: conhecimento do conteúdo do currículo; conhecimento pedagógico geral, que se refere a princípios amplos e estratégias para governar a classe; conhecimento do currículo como tal, especialmente dos materiais e programas; conteúdo pedagógico que presta ao professor sua peculiar forma de entender os problemas de sua atividade profissional; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educativo; e conhecimento dos fins educativos, dos valores e do seu significado filosófico e histórico.

Sacristán (2000) alerta-nos de que o domínio do conteúdo é a base intelectual mais importante de um profissional. Não se trata de um domínio resultante de acumulação de estudos e pesquisas e, sim, acerca das suas bases, sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa, sua dimensão social e histórica. Essa competência é por demais importante para o ensino, na medida em que traz uma contribuição valiosa para a aprendizagem dos alunos, quando dá "atenção aos princípios subjacentes que estruturam os conteúdos, aspecto fundamental em todo o currículo, os quais podem ser aproximados do aluno de acordo com o seu nível de compreensão, em forma de conteúdo e atividades diversas". (p.184). Isso se deve a quatro razões: "(a) porque torna mais compreensível o conteúdo para o aluno. b) porque é uma aprendizagem mais resistente ao esquecimento. c) porque se pode transferir para a compreensão de outras coisas. d) porque se reduz o tempo para o domínio do conhecimento superior a partir do conhecimento mais elementar" (p.184).

Afirma ainda que, se é preciso melhorar o nível de formação de professores nos campos do saber, não se faz necessário preenchê-los com o acúmulo de conhecimentos, "mas introduzi-los em tudo o que significa um campo de conhecimento, para que possam ter critério nesse sentido quando puserem os alunos em relação com os saberes contidos nos currículos e deixem de depender de materiais que dão, em muitos casos, visões empobrecidas do que é uma área de conhecimento (SACRISTÁN, 2000, p.185)".

O autor acrescenta que o professor, ao pensar no conteúdo que transmite e no conteúdo que os alunos aprendem, deve transformar o conhecimento tal como eles aprenderam. "A

transformação se desprende do esforço por passar da própria concepção ou forma em que se possui o conteúdo a uma representação e apresentação do mesmo que seja útil para que resulte compreensível para os alunos" (SACRISTÁN, 2000, p.185).

Segundo esse autor, o conhecimento é a base fundamental para a atividade pedagógica, pois ensinar requer uma certa compreensão por parte dos professores do que vai ser aprendido e de como ensiná-lo. No entanto, é preciso que o professor não tenha apenas o domínio acumulado através de estudos e pesquisa, "e, sim, acerca das bases desses conteúdos, sua estrutura substantiva e sintática, sua significação educativa, sua dimensão social e histórica" (SACRISTÁN, 2000, p.184).

De acordo com Sacristán (2000), a aprendizagem se torna valiosa para os alunos quando o professor dá importância aos princípios subjacentes que estruturam os conteúdos. Quando o conteúdo se aproxima do nível de compreensão do aluno, a aprendizagem torna-se mais resistente ao esquecimento; pode-se transferir para a compreensão de outras coisas, além de seduzir o tempo de apropriação do conhecimento superior a partir do conhecimento elementar. Para isso, é necessário que o professor transforme o conteúdo do currículo de acordo com suas concepções epistemológicas e também enquanto conhecimento pedagogicamente elaborado, de modo que possa organizar e acondicionar os conteúdos, adequando-os aos alunos.

Podemos verificar que o conhecimento é por demais relevante numa sociedade que se preocupa com avanços, e quando ele é pedagogicamente elaborado em forma de conteúdos de ensino na escola, resgata a cultura dos alunos e torna a proposta pedagógica mais real e comprometida com o contexto social. Vislumbramos, então, iniciativas de inovações pedagógicas no ensino, na medida em que o conteúdo escolar, ao respeitar à cultura das crianças e dos jovens, será mais significativo porque estará mais próximo da vida desses educandos na escola.

Ao tratar o conhecimento através do resgate das experiências de vida dos alunos na escola, contribui teórica-metodologicamente para a defesa de um currículo emancipatório, que, segundo McLaren (1997), deve dar ênfase à experiência dos alunos, intimamente ligada com a formação da identidade. É importante entender que os alunos aprendem a se autodefinir não apenas através das formas sociais e culturais, mas também usando a sua própria experiência. O conhecimento presente na escola não fala por si próprio, é constantemente absorvido pelas experiências ideológicas e culturais que os alunos trazem para o contexto da sala de aula. Negar tais

experiências significa negar a base sobre a qual os alunos aprendem, falam e imaginam. O conhecimento é produzido no processo de interação entre

o escritor e o leitor no momento da leitura, e entre o professor e o aluno no encontro pedagógico (...). É inadequado pensar em campos ou corpos de conhecimento como propriedade dos professores. É a negação da igualdade das relações em momentos de interação, e privilegia falsamente um lado da troca e aquilo que um lado 'sabe' em detrimento do outro. Sobretudo para produtores críticos de cultura, sustentar este ponto de vista traz sua própria pedagogia, uma pedagogia autocrática e elitista. Ela não apenas nega o valor daquilo que o aluno sabe - o que de fato acontece -, mas também deixa de reconhecer as condições necessárias para o tipo de aprendizagem - crítica, engajada, pessoal, social - exigida pelo conhecimento em si. (MCLAREN, 1997, p. 249).

Nesse sentido, para Goodson (1995), currículo não pode ser considerado algo fixo, mas um artefato social e histórico, portanto sujeito a mudanças e flutuações. O currículo, como é conhecido hoje, não é resultado de uma elaboração de algum momento do passado, mas ao mesmo tempo não é fruto de um processo contínuo de evolução, aperfeiçoando-se em direção a melhores e mais adequadas formas. O currículo é encarado como algo em constante fluxo e transformação, inserido num movimento de continuidade e descontinuidade, de evolução e rupturas.

O currículo não é reconhecido como o resultado de um processo de seleção e organização do conhecimento escolar pacífico, no qual acadêmico, cientistas e educadores deduzem lógica, desinteressada e imparcialmente, sobre o que os alunos precisam aprender. O currículo é resultado de um processo social em que convivem, de forma contraditória, fatores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e controle, propósitos de dominação, etc. O currículo também não pode ser entendido apenas como o resultado de deliberações conscientes e formais (regulamentos, instruções, normas, guias curriculares), mas também como um processo informal de interação entre aquilo que é deliberado, o que é interpretado e o que é efetivado, às vezes de maneira transformada ou até mesmo subvertida (GOODSON, 1995)

O interesse pela teoria e pela história do currículo remonta aos chamados estudos da Sociologia do Currículo e sempre fazendo referência, principalmente, às investigações de Michael Young. As pesquisas no campo da Sociologia do Currículo têm como foco central a análise do processo de seleção e organização do conhecimento educacional e alguns mais especificamente do saber escolar, buscando reconhecer como o conhecimento é materializado no

currículo. É importante discutirmos a sociologia do currículo, porque, ao revelarmos como centro das discussões o processo de seleção e organização do conhecimento educacional, estamos vislumbrando possibilidades de inovações pedagógicas na prática curricular, ao recriarmos criticamente os conteúdos de ensino previamente determinados. Assim sendo, à medida que qualificarmos os conteúdos de ensino na prática docente, estaremos simultaneamente qualificando também o currículo nos cursos de formação de profissionais. Nessa perspectiva, Forquin (1993;1996) aponta estudos que procuram evidenciar tal campo de investigação para compreendermos melhor as diferentes abordagens e suas concepções.

Os estudos de Forquin (1993;1996) analisam questões na própria escola, nos processos de ensino, nos conteúdos dos programas, nos modos de estruturação, de legitimação, de transmissão da cultura escolar, como também amplia a investigação acerca das abordagens sociológicas do currículo, procurando sintetizar obras que as remetem às possíveis origens desse campo de pesquisa.

Forquin (1993) parte do pressuposto de que todo questionamento e toda crítica acerca da natureza dos conteúdos de ensino, de sua pertinência, de sua consistência, de sua utilidade, de seu interesse, de seu valor cultural, são temas que suscitam grandes debates. A relação entre educação e cultura é íntima e orgânica, seja no sentido amplo de educação (formação e socialização do indivíduo), seja no sentido restrito (domínio escolar). Para o autor, educação é sempre comunicação, transmissão e aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências, crenças, hábitos, valores. Tal ação possibilita perpetuar a experiência humana considerada como cultura. Mas, de forma recíproca, a cultura se dá pelo trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma tradição docente. Assim, a educação realiza a cultura como memória viva. Daí, na relação entre educação e cultura, poderemos afirmar que "uma não pode ser pensada sem a outra, e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra" (p.14).

A educação escolar, segundo Forquin (1993), supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Dessa forma, o conhecimento escolar é algo da cultura, e não a cultura em si, principalmente por essa seleção não fazer uma simples escolha dos materiais disponíveis na cultura, mas sim, buscando-os de forma a torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis a partir de um trabalho de reorganização e reestruturação. Nesse sentido, o termo currículo designa o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de

progressão, podendo referir-se ao que está para além do escrito/prescrito oficialmente, ou seja, o que é efetivamente ensinado e aprendido no interior da sala de aula e, ainda, aquilo que, contido no conteúdo latente, se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação (FORQUIN, 1996). Enfim, currículo, num sentido geral e abstrato, é a dimensão cognitiva e cultural do ensino, ou seja, seus conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores.

Essa prática é uma realidade prévia bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc, por trás dos quais encontramos pressupostos, teorias, crenças, valores, entre outros, que subsidiam os estudos sobre o currículo. O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Sendo o currículo uma prática tão complexa, não se podem estranhar as diversas definições, acepções e perspectivas. Nesse sentido, o autor faz uma análise, considerando cinco âmbitos formalmente distintos:

I. O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola. II. Projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc. III. Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-los, etc. IV. Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que os dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação; e V. Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p. 14-15).

O referido autor nos alerta de que, ao mesmo tempo que estamos definindo currículo, estamos descrevendo as funções concretas da escola, como também a forma particularizada de tratá-la historicamente e socialmente. Chama ainda a atenção para a função diferenciada do currículo do ensino obrigatório quando comparado ao de uma especialidade universitária, em decorrência da função social e da realidade social e pedagógica que se geraram historicamente em volta dos mesmos.

Segundo Sacristán (2000), currículo reflete os conflitos da sociedade, como também os valores de dominação presentes na Educação. Destaca-se, nesse sentido, o interesse dos

estudiosos da Sociologia Moderna e da Educação pelo assunto, devido a ser esse um campo de operações de diferentes forças sociais, grupos profissionais, filosofias e perspectivas pretensamente científicas.

Para tanto, deve-se ressaltar cada vez mais a relevância do currículo durante as discussões sobre educação, recuperando a importância da escola como instituição facilitadora da cultura, porque “o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que oferece como projeto para a instituição escolar. Esquecer isso supõe introduzir-se por um caminho no qual se perde de vista a função cultural da escola e do ensino” (SACRISTÁN, 1991, p. 19).

O autor alerta os estudiosos das teorias sobre currículo para que não se esqueçam, em seus estudos, da ponte de articulação entre a prática escolar e o mundo do conhecimento ou da cultura geral.

Para ele, os estudos da nova sociologia vêm, sem sombra de dúvida, contribuindo decisivamente para a atualização desse tema, centrando interesses em investigar como as funções de seleção e de organização social da escola contribuem para o currículo. Em não mais ver o currículo como algo que explica o sucesso e o fracasso escolar, mas também em levar em conta as estratégias de seleção e de organização do conhecimento. Lecionar e avaliar o conhecimento são mecanismos sociais que devem ser aprofundados na sociologia. Portanto,

o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente. Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido (...) As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo, considerado público, refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social (SACRISTÁN, 2000, p.19).

Diante do contexto, não se têm dúvidas de que o conhecimento é importante numa sociedade que se preocupa com avanços. Acrescenta Sacristán (2000) que uma escola deve ter os conteúdos culturais, caso contrário é uma proposta irreal e descomprometida. A legitimação social do conhecimento nas instituições escolares pode ou não possibilitar a participação dos indivíduos nos processos culturais da sociedade.

Para McLaren (1997), a escola leva em consideração as necessidades dos alunos como ponto primário para condução do acesso aos saberes. Para ele, a classe trabalhadora tem recebido conhecimentos, oriundos da classe dominante os quais, na maioria das vezes, são tratados quer de

forma isolada do seu contexto, quer do seu significado para a comunidade escolar. O autor desenvolveu uma proposta, na qual se associaram os conhecimentos oriundos da classe trabalhadora com os conhecimentos construídos e difundidos pela escola (aqueles oriundos da classe dominante). Essa é base para um currículo emancipatório: "ênfatisar a experiência dos alunos, que está intimamente relacionada com a formação da identidade" (p. 248), o que pressupõe levar em consideração a cultura e a organização social dos alunos, utilizando essa experiência num sentido de real significado do conhecimento para eles(as), pois esse conhecimento é "... constantemente filtrado pelas experiências ideológicas e culturais que os alunos trazem para a sala de aula... ignorar essas dimensões ideológicas da experiência dos alunos (as) significa negar a base sobre a qual eles aprendem, falam e imaginam" (p.249). Ressaltar a criticidade dos alunos possibilita o acesso dos professores aos próprios alunos em suas "motivações, emoções e interesses, (...)"(idem).

Mclaren (1997) afirma que tais procedimentos podem funcionar como uma forma de controle social porque os professores jamais devem dizer aos alunos que as suas histórias não têm importância para o contexto. Muitas vezes, sem querer, isso é percebido, mesmo que o professor tenha as melhores intenções "éticas políticas", perdendo-se o sentido de igualdade professor-aluno, sendo ele mesmo elitista e autocrático.

Mclaren (1997), ao estudar o primado da voz, analisa a tentativa dos professores de dinamizar a pedagogia crítica em sala de aula. Em seu entendimento, "uma pedagogia crítica e afirmativa deve ser construída em torno das histórias que as pessoas contam..." (251), e isso leva professores e alunos a serem autores do significado de suas experiências. Para isso, o conceito de voz deve circundar sempre o processo para construção de novas formas de relações sociais; sua importância se dá porque "todo discurso é situado historicamente e mediado culturalmente, e parte do seu significado deriva da interação com os outros" (p.252). Assim, a voz individual de cada aluno é contextualizada. Tal experiência propicia ao professor avaliar as suas atividades enquanto professor, passando a perceber o quanto ainda era tradicional em suas atitudes e metodologias de ensino, contribuindo para a manutenção do poder dominante centrado no professor. Com base nesse fato, procurou estudar e estruturar as suas atividades a partir da pedagogia crítica, que se situa "entre a linguagem, a cultura e a história [dos alunos]... o esforço é no sentido da história deles, sua linguagem e sua cultura" (p.255). Busca entre vários autores uma forma que faça os alunos desenvolverem sempre a dúvida a respeito de tudo para, depois,

fazerem um julgamento sobre o objeto de estudo (normalmente as relações de poder) e, em seguida, firmarem seu julgamento. Enfatiza que um dos principais papéis, da pedagogia crítica é desenvolver uma "política de diferenças e um senso comunitário [para que os estudantes possam] superar as condições que perpetuam seu próprio sofrimento, o sofrimento de outros" (258). O autor ainda enfatiza que os professores "devem descobrir os interesses ideológicos ocultos subjacentes à sua prática pedagógica e às suas habilidades de ensinar e de aprender com os outros" (idem) e que o principal papel do professor crítico é fazer com que os estudantes descubram essas "forças subjacentes" interpretando, questionando sua natureza ideológica, em que estes fazem a conexão com a comunidade, a cultura e seu contexto social.

Por outro lado, acredita-se que o trabalho docente, muitas vezes, se desenvolve de forma isolada no interior das escolas, desconsiderando a existência da interação com outros docentes, especialistas, estudantes e suas famílias. Em contraposição, vislumbram-se outros saberes docentes resultantes de um processo coletivo e de uma reflexão da prática pedagógica dos professores, na medida em que, através desse processo de reflexão coletiva, os docentes desenvolvem uma consciência crítica para uma prática pedagógica inovadora.

Na perspectiva de os docentes estarem em constante atualização e qualificação dos seus saberes na organização e na dinâmica do trabalho pedagógico, manter também a integração constante entre universidade e escola básica possibilitaria a busca de novos saberes, pois essa interação, além de inovar a prática pedagógica dos futuros profissionais de Educação Física, levá-los-ia a uma convivência com a realidade da escola básica ainda em formação. Nesse sentido,

O problema da fragmentação na relação teoria e prática tem como pano de fundo o trato com o conhecimento nas instituições que formam os docentes, nas quais os saberes são vistos como o resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Em consequência disso, os professores desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica na medida em que, ao depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática (BORGES, 1998, p. 11-12).

A separação entre teoria e prática, segundo a autora, está presente em grande parte das propostas dos cursos de formação inicial, o que tem ocasionado a desvinculação dos conteúdos da formação e da prática profissional na escola. Os programas de formação inicial costumam estar separados dos problemas reais que o professor deve enfrentar em seu trabalho cotidiano. Por exemplo, os alunos socialmente desfavorecidos e que, hoje, constituem a maioria dos alunos da

escola pública, são "desconhecidos" pelos docentes em formação. Assim, poderíamos vislumbrar que um dos desafios da formação inicial seria trazer para reflexão nos cursos de licenciatura os conhecimentos da realidade escolar. Esse processo de reflexão poderia partir da prática e buscar elementos teóricos que ajudassem a compreendê-la. Como a realidade imediata de nossa prática cotidiana não é transparente, para compreendê-la seria necessário penetrar no seu interior, em seus processos mais íntimos e em suas múltiplas relações. Contudo, sem a contribuição da teoria, poderia ser difícil realizar essa análise, pois não nos basta a compreensão da prática.

Vale lembrar que existem estudos que confirmam a importância da reflexão coletiva para o enriquecimento da prática pedagógica docente no cotidiano escolar. Zeichner (1993) discute a interface do ensino reflexivo que propicia ao aluno refletir antes, durante e após a prática de ensinar. Revela a importância de todo o corpo docente envolvido no processo poder alterar o currículo e as ações docentes. Para o autor, a idéia de reflexão é duplamente importante, pois implica uma ruptura com a visão técnico-racional do trabalho docente, além de afirmar a legitimidade dos saberes que os professores constroem, concebendo-os como processo e não como algo estático, acabado e definitivo, visto que sua renovação precisa estar constantemente penetrando a prática e vice-versa. Daí a importância de garantir, na formação inicial, uma proposta curricular que permita ao futuro docente aprender tanto a refletir sobre seu processo de aprendizagem como a analisar práticas escolares concretas.

As experiências reveladas no cotidiano dessas práticas reflexivas contribuem para uma crítica à tradição pedagógica que centrou a inovação apenas na reforma de conteúdos e programas, deixando intocadas "as práticas, a estrutura, as relações escolares, os tempos e os espaços, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola" (Arroyo, 1999, p.160). Nesse sentido, ao mudarmos a tradição conteudista e a análise simplista do ato educativo, estaremos contribuindo para inovar o cotidiano das práticas curriculares nos cursos de formação de profissionais de Educação Física.

Nessas práticas curriculares, o individualismo docente vem contribuindo para a ausência de reflexões coletivas no cotidiano escolar. Caldeira (1998) e Soares (2000) explicam em seus estudos que, com esse comportamento dos professores, encontra-se o modelo de organização do trabalho escolar centrado nas relações professor-disciplina, professor-alunos. Tal modelo não estimula a discussão do coletivo de professores nem a co-responsabilidade pelos resultados,

obrigando o docente a enfrentar e encontrar sozinho a solução para os problemas que surgem em sua atividade.

O alto nível de individualismo é assumido, em grande parte, pelos docentes como uma expressão de autonomia profissional (CALDEIRA, 1998; SOARES, 2000). A autonomia, aqui entendida como isolamento e redução do âmbito profissional à sala de aula, é um aspecto importante da cultura docente que empobrece as suas possibilidades de desenvolvimento profissional e os resultados de aprendizagem dos alunos.

As reformas atuais tendem a estimular a autonomia das escolas mediante a construção coletiva do projeto educativo. Nesse sentido, a introdução do trabalho coletivo é uma condição necessária para a concretização desse projeto, pois, articulando os diversos segmentos da comunidade escolar, sustenta a ação da escola em torno dessa construção. O projeto é o caminho que, traçado coletivamente, dá direção ao trabalho de todos os professores no espaço escolar. Ao mesmo tempo, ele é construído a partir das contribuições de cada um dos participantes integrado pela reflexão conjunta.

O trabalho coletivo dos professores também é condição indispensável para que as atividades de sala de aula sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar coletivamente significa organizar reuniões coletivas e sistemáticas para estudar, trocar experiências, refletir sobre os problemas encontrados na prática cotidiana na sala de aula e na escola e tomar decisões em relação a esses aspectos. Cabe ao coletivo de professores questionar sua própria prática, revisá-la e refletir sobre o que está fazendo e por que fazê-lo dessa maneira e não de outra. Cabe, também, ao professorado compartilhar saberes e experiências, trocar informações sobre os alunos, confrontar pontos de vista diferentes, refletir sobre os saberes por eles produzidos. O trabalho coletivo exige compromisso, participação, cooperação, respeito mútuo e crítico. Daí a importância de os professores aprenderem a trabalhar coletivamente durante a formação inicial, na perspectiva de qualificar o ensino, inovando a prática curricular.

Enfim, as questões aqui tratadas a respeito de tentativas, possibilidades e realizações de inovações pedagógicas, durante a organização do trabalho pedagógico dos cursos de formação de profissionais, revelam contribuições teórico-metodológicas de alguns estudiosos que se contrapõem às abordagens empírico-analíticas. Tais tentativas de inovar a prática pedagógica

apontam como centro das discussões o processo de seleção e organização do conhecimento educacional.

CAPÍTULO 2

2. SITUANDO O CAMINHO: A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

Nesta pesquisa, investigamos as contribuições teórico-metodológicas das inovações pedagógicas na prática curricular dos professores do curso de formação de profissionais de Educação Física da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. Estudo que teve como objetivo conhecer a prática pedagógica nos cursos de formação de profissionais de Educação Física que se apresentam com perspectivas inovadoras, a partir dos elementos estruturadores da organização e da dinâmica do trabalho pedagógico.

Abordar uma temática para a investigação no contexto da formação do Profissional de Educação Física, no tocante aos assuntos relacionados às inovações pedagógicas no currículo dos cursos de Educação Física, significa contribuir com novas práticas pedagógicas para que qualifiquem a construção de currículos novos na formação desses profissionais. Na ESEF-UPE, durante a elaboração e sistematização do seu currículo novo, fomos subsidiados por uma construção metodológica que aponta o método utilizado na pesquisa, o campo delimitado, os procedimentos de coleta dos dados e a sua organização.

2.1 O Método: Contribuições Epistemológicas

As inovações pedagógicas foram construídas na organização do trabalho pedagógico dos professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco. Inovações pedagógicas são uma ação diferenciada que acontece na organização do trabalho pedagógico dos professores na escola, a partir da criação de conhecimentos novos que se distanciam do conhecimento tradicional e do senso comum. A prática pedagógica docente altera o currículo dos cursos de formação de profissionais.

Essa é a compressão da comunicação que a hermenêutica-dialética desenvolveu como sendo o processo pelo qual os integrantes de uma determinada comunidade, aqui a Escola Superior de Educação Física da UPE, almejam alcançar um entendimento sobre uma situação determinada (MINAYO, 1998). Destacamos a fala como um veículo essencial que nos permitiu identificar, durante uma ação comunicativa dos professore(a)s nessa escola, as inovações

pedagógicas na prática curricular. A partir da compreensão da comunicação, foi possível acompanhá-las e interpretá-las.

A pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, na qual tomamos por base a hermenêutica-dialética e, como procedimentos para a coleta e a análise dos dados através do estudo dos documentos e da entrevista, tomamos como referência a técnica de análise de conteúdo categorial por temática.

Segundo Minayo (1998), essa posição metodológica, a hermenêutica-dialética, inaugura um novo paradigma. “...seu modo de proceder como método dá-lhes indiscutivelmente uma autoridade epistêmica capaz de dar conta de seus pressupostos e produzir níveis de racionalidade cuja legitimação vai-se repondo através do progresso do trabalho teórico” (p.226). Essas duas ciências, conforme a autora, contribuem teórica-metodologicamente para qualquer trabalho científico de compreensão da Comunicação.

Coreth (1973), a respeito da hermenêutica, traz, inicialmente, a necessidade de os pesquisadores discutirem o princípio interpretativo como centro orientador da ação comunicativa. Para ele, a interpretação se constitui a partir da compreensão que temos sobre algo. Portanto, não existe interpretação no vazio.

Ao tratar desse princípio interpretativo, avulta a importância para a pesquisa, seja a partir da leitura selecionada, seja a partir do estudo do campo. No caso, analisamos os documentos, que ajudaram a construção do currículo novo da ESEF-UPE, e as falas dos professores referentes às respostas às entrevistas.

Coreth (1973) analisa as estruturas fundamentais da compreensão:

a) Estrutura do horizonte: qualquer conteúdo singular que queremos interpretar e compreender encontra-se numa estrutura de totalidade. Trata-se de um fundo atemático. Da mesma forma, a totalidade é mediada por conteúdos singulares. A interpretação compreensiva deve esclarecer o fundo atemático de um conteúdo singular. Mas não é possível alcançar perfeitamente a totalidade do fundo atemático de um conteúdo singular.

Ao estudarmos sobre as inovações pedagógicas, objeto da pesquisa, encontramos referências teóricas sobre elas a partir de uma literatura na área de Educação que contribuiu para a descoberta de tendências e de características das inovações pedagógicas. Além do mais, encontramos essas inovações pedagógicas materializadas na prática curricular de um grupo de professores da ESEF-UPE durante a construção do seu currículo novo. Informações do campo

também foram encontradas quando da análise dos documentos que propiciaram essa construção, bem como a partir das entrevistas realizadas com 20 professores. Segundo Coreth (1973), quanto mais ampliamos o fundo temático, aqui as inovações pedagógicas, tanto mais teremos condições de compreender esse conteúdo. Tal processo de compreensão sempre se encontra nesse horizonte. Contudo, sabe-se que a compreensão nunca é completa, uma vez que sempre aparecerá algo do fundo temático que pode oferecer novas leituras sobre o objeto. Há, nesse sentido, uma relação entre o dado singular e a totalidade.

b) Estrutura Circular: Essa compreensão se confronta com o objeto, dando lugar a uma nova compreensão. O que surge é uma pré-compreensão ampliada. Isso se dá na leitura de um texto. Por exemplo, se fizermos mais de uma leitura do texto, a pré-compreensão vai adquirindo mais significado. Por isso é que foi importante realizarmos as re-leituras para incrementar o estudo, e assim, partindo das referências que relíamos, mais significativa era a nossa compreensão.

A condição fundamental da compreensão é a abertura. É importante o pesquisador mergulhar no fenômeno para a sua compreensão. Nesse sentido, é fundamental a proximidade do pesquisador com o objeto investigado. É essa abertura que permite ao pesquisador uma aproximação satisfatória com o objeto.

No nosso estudo, a abertura foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Para esta, foi realizado, inicialmente, um levantamento das referências que se aproximavam da temática, em seguida realizamos uma leitura, com a finalidade seletiva, buscando delimitar referências mais próximas do objeto e, por último, a partir dessas referências, selecionamos três livros e realizamos uma análise de conteúdo, com a qual encontramos contribuições relevantes para as inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Esse procedimento demonstrou uma abertura para mergulhar nesse objeto e compreendê-lo de forma significativa para o estudo.

c) A Estrutura do Diálogo. A estrutura do diálogo compreende o mundo de dois sujeitos; o diálogo, que se estabelece entre eles sobre um determinado objeto e se dá pela mediação da fala e, conseqüentemente, a escuta são estruturas básicas do diálogo. A intenção do diálogo é sempre compreender uma mesma coisa. O que fala precisa ser compreendido pela outra pessoa que escuta e vice-versa. A resposta de uma pessoa pode levar a outra a ampliar a sua compreensão anterior.

No estudo, o diálogo ocorreu durante a realização das entrevistas com 20 (vinte) professores da ESEF-UPE; a partir de temáticas previamente encaminhadas, conseguimos apreender informações sobre as inovações pedagógicas para o estudo através do diálogo com esses professores. O diálogo aconteceu durante toda a entrevista, de forma dinâmica, e nela a fala e a escuta estiveram presentes nas relações com os professores.

Segundo Minayo (1998), a discussão sobre a hermenêutica enriqueceu o debate acadêmico de Habermas a respeito das contribuições epistemológicas da dialética. Diálogo que buscou uma aproximação episteme Hermenêutica-dialética. Nesse sentido, a autora apresenta:

a) A razão humana compreende a realidade, considerando que as condições de racionalidade fazem parte do produto da ação humana objetivada. Essa razão humana para ela, tem uma força transcendental exercida na crítica e que, por sua vez, consegue ultrapassar os pré-conceitos. “A mesma razão que compreende, esclarece e reúne, também contesta e dissocia” (MINAYO, 1998, p.224).

b) A fala se revela como um meio de dominação e de poder social, a qual legitima as relações de violência organizada. Por outro lado, quando ela não se manifesta na relação de violência, pode também ser ideológica. “A experiência hermenêutica que topa com tal dependência do contexto simbólico com referência às relações fáticas, passa a ser crítica da ideologia” (p. 224). Critica a proposição idealista da sociologia compreensiva, da etnometodologia, da fenomenologia e também da própria hermenêutica, pois as suas análises não consideram a totalidade da vida social em todos os momentos. Elas são movidas no espaço da comunicação ordinária como se fossem unívocas e totalizantes. (MINAYO, 1998).

c) A comunicação se fundamenta nas relações sociais historicamente dinâmicas, antagônicas e contraditórias entre classes, grupos e culturas. O que fica evidente, dessa forma, é que a fala, ao mesmo tempo que possibilita a comunicação, pode também dificultá-la. De significados aparentemente iguais, expressam a própria realidade conflitiva. Numa sociedade profundamente desigual, a comunicação encontra-se sistematicamente perturbada. (MINAYO, 1998, p. 225).

Nessa discussão, a razão humana na sociedade pode, ao mesmo tempo, compreender e contestar; respeitar a totalidade da vida humana; e entrar em contradição a partir da comunicação em conflitos na sociedade. Diante dessa reflexão, podemos perceber o potencial e a força que a fala apresenta numa ação comunicativa dos seres humanos a partir da hermenêutica-dialética.

Trabalhar com a hermenêutica-dialética “constitui-se num esforço de proteger não apenas o objeto das ciências sociais, mas de salvaguardar os próprios procedimentos científicos contra a ameaça da selvagem atomização dos processos tecnocráticos do conhecimento” (MINAYO,1998, p.219). Isso não significa que a hermenêutica-dialética deva ser reduzida a uma simples teoria de tratamento de dados. Contudo, por consistir em poder realizar uma reflexão da práxis e ao mesmo tempo não se separar dela, Minayo (1998) afirma que a junção dessas abordagens contribui teórica-metodologicamente para os trabalhos científicos que tomem como referência a compreensão da Comunicação.

Tanto a Hermenêutica como a dialética se apresentam como momentos importantes na produção da racionalidade. “O método dialético opera tendo como pressuposto o método hermenêutico” (MINAYO, 1998, p. 227). Mesmo considerando que as referidas concepções tenham sido desenvolvidas a partir de movimentos filosóficos diferentes, a autora identifica pontos comuns nessas abordagens e destaca-os: a) a idéia tem origem nas condições históricas das diferentes manifestações, sejam simbólicas, na linguagem ou em qualquer outra que envolva o pensamento; b) defendem em seus pressupostos que o observador não é imparcial e que não existe ponto de vista sem considerar o homem e a história; c) extrapolam a tarefa simples de serem ferramentas do pensamento. “São modos pelos quais o pensamento produz racionalidade, contrapondo-se aos métodos das ciências positivistas que se colocam como exteriores e isentos do trabalho da razão” (MINAYO, 1998, p. 227); d) questionam o tecnicismo presente nos métodos das ciências sociais, com o intuito de desvelar uma base filosófica para se contrapor às diversas técnicas metodológicas. “Destroem, dessa forma, a auto-suficiência objetiva das ciências com base no positivismo”; e) aliam-se à práxis e revelam, subsidiadas pelas Ciências Sociais, que o domínio objetivo é estruturado tanto pela tradição como pela história.

A autora apresenta os pressupostos metodológicos da hermenêutica para as ciências sociais. Os mesmos nos orientam no trato do material comunicativo. Tais pressupostos subsidiarão o presente estudo:

- a) O pesquisador tem que aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados ou dos documentos a serem analisados. Isso é importante porque o discurso expressa um saber compartilhado com outros, do ponto de vista moral, cultural e cognitivo.
- b) O estudioso do texto (o termo texto aqui é considerado no sentido amplo: relato, entrevista, história de vida, biografia, etc.) deve supor, a respeito de todos os documentos, por mais obscuros que possam parecer à primeira vista, um teor de racionalidade e de responsabilidade que não lhe permita duvidar. O intérprete toma a sério, como sujeito responsável, o ator social que está diante dele.
- c) O

pesquisador só pode compreender o conteúdo significativo de um texto quando está em condições de tornar presentes as razões que o autor teria para elaborá-lo. d) Por outro lado, ao mesmo tempo que o analista busca entender o texto, tem que julgá-lo e tomar posição em relação a ele. Isto é, qualquer intérprete deve assumir determinadas questões que o texto lhe apresenta como problemas não resolvidos. E compenetrar-se do fato de que no labor da interpretação não existe última palavra. e) Toda interpretação bem-sucedida é acompanhada pela expectativa de que o autor poderia compartilhar da explicação elaborada se pudesse penetrar também no mundo do pesquisador. Tanto o sujeito que comunica como aquele que o interpreta são marcados pela história, pelo seu tempo, pelo seu grupo. Portanto o texto reflete essa relação de forma original (MINAYO, 1998, p. 222).

Os pressupostos metodológicos da hermenêutica nos orientam a investigar estudos que lidem com a compreensão da comunicação. É importante que o pesquisador torne claro para ele mesmo o contexto dos seus entrevistados, procurando respeitar todos os textos a serem investigados, por mais obscuros que estejam à primeira vista, procurando compreender e interpretar o significado do contexto dos textos para que possa se posicionar em relação ao conteúdo dos mesmos, perspectivando uma proximidade entre o sujeito que comunica a ação e o pesquisador que a interpreta.

A partir dos pressupostos mencionados, Minayo (1998) apresenta um caminho resumido da tarefa interpretativa: a) “diferenciar a compreensão do contexto da comunicação da compreensão do contexto do próprio pesquisador” (p.222); b) sendo assim, procurar tanto explorar como deduzir as situações transmitidas pelo texto, reconhecendo a realidade dos envolvidos (autor e grupo social). “Esse mundo da cotidianidade é o horizonte, o parâmetro do processo de entendimento do texto com o qual seus contemporâneos e interlocutores concordam ou do qual discordam sobre algo, num único mundo objetivo, num mundo social comum, num mundo de intersubjetividades” (p.222); c) durante a análise do pesquisador, é possível compartilhar a vida social do autor. “A partir daí, busca entender porque o sujeito da fala acredita em determinada situação social, valoriza determinadas normas e atribui determinadas ações ou responsabilidades a certos atores sociais” (p.222).

A fala é um veículo essencial que possibilita, numa ação comunicativa, compreender a força que ela tem nas relações humanas. O método hermenêutica-dialética apontou contribuições epistemológicas para compreendermos a ação comunicativa através da interpretação das inovações pedagógicas construídas na organização e na dinâmica do trabalho pedagógico dos professores da ESEF-UPE. Contribuições epistemológicas, mediadas pela comunicação durante essas relações, mostram curiosidades e inquietações sobre a fala. Essas relações que acontecem

entre os seres humanos mediadas pela comunicação, aqui tratadas, se apresentam como marco central nas discussões do método hermenêutica-dialética.

Para a análise dos dados recolhidos em fontes bibliográficas e documentais, bem como nas entrevistas realizadas, fundamentando-nos em Bardin (1988), utilizamo-nos da análise de conteúdo de tipo categorial por temática. Assim foi possível analisarmos o conteúdo como um recurso técnico para análise de dados provenientes de documentos e de entrevistas transcritas. Para a autora, análise de conteúdo é “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (...) dessas mensagens” (p. 42).

Para Bardin (1988), pertencem ao domínio da análise de conteúdo várias iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas, consistem na explicação, na sistematização do conteúdo das mensagens e na expressão desse conteúdo, como contribuição passível ou não de quantificação, considerando um conjunto de técnicas que são complementares.

O método hermenêutica-dialética e a análise de conteúdos de tipo categorial por temática nos possibilitaram um suporte epistemológico para o estudo da literatura e da pesquisa no campo, na qual realizamos entrevista com 20 (vinte) professores da ESEF-UPE, sendo-nos possível ouvi-los e ainda tomarmos conhecimento dos documentos acadêmicos referentes à construção do currículo novo.

A ação comunicativa na ESEF-UPE propiciou aos professores dialogarem a respeito das inovações pedagógicas no contexto em que vivem, articuladas com os conhecimentos academicamente sistematizados. Esses professores, ao compartilharem esses conhecimentos com outros professores e com um coletivo de alunos dessa escola de formação, puderam considerar-se pertencentes a uma união que tem seu alicerce tanto na contradição como no consenso, porque eles compartilharam seus conhecimentos a partir de uma determinada cultura.

Foi a fala que propiciou a construção das inovações pedagógicas entre os professore(a)s e aluno(a)s na ESEF-UPE. Essa ação comunicativa tornou-se um exercício da comunicação na prática diária, resultando em construções inovadoras próprias dos sujeitos falantes e ouvintes atuantes nessa escola.

Portanto, a fala favoreceu a ampliação do relacionamento mútuo entre professor(a)-professor(a)s e professor(a)-aluno(a)s. A fala se apresentou como um verdadeiro diferencial nas

relações humanas porque possibilitou compartilhar essas inovações na prática curricular dos professores. Através da fala, os professor(a)s e os aluno(a)s assumiram um papel duplo podendo ao mesmo tempo ser atores e falantes nessa escola.

Essa ação, realizada por professor(a)s e aluno(a)s, alcançou um entendimento sobre as inovações pedagógicas construídas durante a organização e a dinâmica do trabalho pedagógico. A fala, então, tornou-se essencial à medida que ensejou na ação comunicativa dos mesmos a construção dessas inovações pedagógicas. Ela favoreceu o entendimento entre eles, tornando-a de fundamental importância para a comunicação. A fala é a vontade de exprimir algo que possa ser compartilhado por todos.

Portanto, durante a ação comunicativa entre professores-professoras e professor(a)s-aluno(a)s, foram construídas as inovações pedagógicas na prática curricular. A ESEF-UPE foi um espaço aberto para fazer dialogarem os conhecimentos escolares, propiciando a busca dos argumentos que enriqueceram as aprendizagens. Essa inter-relação entre professores-professoras e professor(a)s-aluno(a)s mediada pela fala contribuiu para a ação comunicativa entre eles nessa escola. Razão esta que nos instigou a investigar como as inovações pedagógicas foram construídas pelos professores da Escola Superior de Educação Física.

2.2 O Campo: Características e Abrangências

Descrevemos o campo empírico, em dois momentos: no primeiro, tratamos da origem da escola, da atualidade e dos motivos que nos levaram a fazer a opção por ela como o campo empírico da pesquisa; e no segundo, tratamos do perfil dos professores, sujeitos desta pesquisa.

- A Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco

A Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco foi uma das primeiras escolas de Educação Física do Brasil, e a primeira do Norte e Nordeste, tendo já mais de sessenta anos de existência (Mais informações sobre a sua história – Apêndice 1). Foi criada num momento histórico em que recebeu forte influência: dos militares, pois, na época os primeiros professores de Educação Física eram cadetes e oficiais oriundos da primeira Escola de Educação Física que era do Exército; dos métodos europeus, em especial o Francês, que era

baseado nos princípios fisiológicos dos seres humanos; e da primeira Escola Nacional de Educação Física para civis no Rio de Janeiro que formava os profissionais a partir dos conhecimentos médicos, militares e esportivos (Ferreira Neto, 1996). Tais influências repercutiram no currículo de formação de muitas escolas criadas no Brasil nessa época.

É importante reconhecer o crescimento estrutural e curricular dessa escola de formação de profissionais de Educação Física ao longo da sua existência, como também a luta política e pedagógica dos seus profissionais para esse crescimento, embora a sua formação girasse em torno de conhecimentos médicos, militares e com fins competitivistas; na formação de crianças e jovens em idade escolar, a sua atuação profissional estava direcionada à escola de educação básica, portanto relativa ao campo da Licenciatura. Mesmo tendo um currículo reflexo da história da Educação Física no Brasil, vem apontando um crescimento curricular.

Atualmente está engajada, na reformulação curricular a partir do movimento nacional em torno das novas diretrizes curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, implantando em 2005 dois cursos que fazem parte do currículo novo: um de licenciatura e um outro de bacharelado.

Essa Escola de formação encontra-se incluída como uma das unidades da Universidade de Pernambuco, a qual possui uma estrutura do ensino, concebida no modelo mutlicamp, ou seja, possui campus em diversos locais no estado de Pernambuco, entre eles: o Campus Universitário de Santo Amaro, onde se localiza a Escola Superior de Educação Física/ESEF; o Campus Universitário da Benfica; o Campus Universitário de Camaragibe; o Campus Universitário de Nazaré da Mata; Campus Universitário de Garanhuns; e o Campus Universitário de Petrolina. Além dessas unidade, compõem o complexo universitário: a Biblioteca Central Oliveira Lima; a Escola do Recife de Ensino Fundamental e Médio; três Escolas de Aplicação instaladas nos Campi de Nazaré da Mata, Garanhuns e Petrolina; Diretórios Acadêmicos em cada Unidade de Ensino; o Diretório Central de Estudantes; e, ainda, o hospital Oswaldo Cruz. Essa Universidade oferece 23 cursos de graduação, 33 de pós-graduação e cursos de mestrado e doutorado. São 850 professores no quadro, 13.500 estudantes de graduação e 1.100 alunos dos ensinos fundamental e médio. (segundo semestre de 2005).

A ESEF/UPE, localizada, atualmente (segundo semestre de 2005), no campus Universitário de Santo Amaro, funciona pelo Sistema de Créditos teórico-práticos, com matrícula por disciplina, semestralmente. Seu quadro de professores apresenta 10 doutores, 15 mestres, 04

doutorandos e 08 especialistas, dos quais 01 é mestrando, e 532 alunos matriculados. Além dos cursos de graduação em licenciatura e em bacharelado, oferece os seguintes cursos de Pós-Graduação (lato-sensu): Educação Física Escolar, O ensino da Dança, Doenças Crônicas-Degenerativas e idosos, Treinamento Desportivo e Avaliação da Performance. Desenvolve estudos e pesquisa nos seguintes laboratórios: da Performance humana (LAPH); Pedagógicos (LAPED) e de práticas esportivas e Lazer (LAPEL). Encontra-se incluída na rede Cenesp (Centro de excelência nacional do esporte) e Cedes (Centro de desenvolvimento do esporte recreativo e do lazer) – programas do governo Federal. Nessa instituição, realiza-se, anualmente, o Encontro Pernambucano de Pesquisa que, em 2005, completou sua décima quarta realização. Possui ainda uma Revista – CORPORIS – incentivando a produção docente e discente. Encontra-se em processo de tramitação o curso de Mestrado em Educação Física, o qual, ao ser aprovado pelo MEC-CAPEL, será o primeiro do Norte e Nordeste. Quanto aos projetos de extensão, desenvolve: Projeto Santo Amaro; Projeto Cardioativo; Projeto de Atendimento a Portadores de Deficiência; Projeto Atletismo; Programa Máster Vida; e o Programa Exercício de Saúde

Diante dessa realidade expressa e considerando os objetivos desse estudo, levantamos uma questão básica: Como são construídas as inovações pedagógicas durante a organização e a dinâmica do trabalho pedagógico dos professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco?

As inovações pedagógicas nessa escola são construídas a partir de um trabalho coletivo desenvolvido entre os professores, tanto nas reuniões pedagógicas sistemáticas como nas ações didático-metodológicas em sala de aula. Procedimentos que contribuíram para a elaboração e a sistematização do currículo novo.

A trajetória e a questão básica facultaram desdobramentos que tornaram possíveis inovações pedagógicas na prática curricular dos professores, durante a construção coletiva do seu currículo, vistas tanto na organização como na dinâmica do trabalho pedagógico.

Na intenção de responder à questão que possibilitaria a compreensão da realidade, os dados foram levantados e construídos a partir das fontes documentais (textos e relatórios) e das entrevistas realizadas com os professores

Optamos, inicialmente, por realizar o estudo empírico na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE), em função de experiências significativas na prática curricular, bem como em razão da influência que vem exercendo no Estado de

Pernambuco e na região Nordeste do Brasil. São as seguintes as razões que calçaram nossa opção:

a) O curso é um dos mais antigos da região Nordeste, com quase sessenta anos de existência. É apontado como um dos melhores do Nordeste do Brasil, o que pressupõe ser um curso de qualidade. Foi avaliado pelo MEC (Enad-2004) com conceito “5” (máximo);

b) o corpo docente tem uma boa qualificação comprovada por: titulação e participação em eventos científicos Nacionais e Internacionais; publicações em periódicos Nacionais e Internacionais; publicação de livros; participação em pesquisas financiadas por órgão de fomento local e nacional; e, ainda, prestam assessoria em projetos geridos pelas prefeituras de diversas cidades do estado de Pernambuco;

c) promove periodicamente cursos de pós-graduação lato-sensu (pelo menos três por ano), abertos aos profissionais da área e de área afins; apresenta periodização com a editoração de um periódico por ano; tem estrutura para a execução de pesquisa laboratorial, com áreas delimitadas de conhecimento para a realização das referidas pesquisas; biblioteca setorial; e ainda apresenta um trabalho de extensão voltado às comunidades interessadas, em especial a de Santo Amaro;

d) a ESEF-UPE representou um importante papel para a formação, durante o processo de reestruturação dos cursos de formação dos profissionais de Educação Física, através da defesa de seu próprio projeto político-pedagógico junto ao Conselho Nacional de Educação e às Comissões que estudavam propostas de reformulação curricular;

e) a Comissão de Sistematização da Reforma Curricular (CSRC) contou com participação sistemática do coletivo dos docentes, dos administradores e da representação estudantil, desde o início das discussões até o seu processo de implementação do currículo novo;

f) e os resumos científicos publicados nos anais dos 06 (seis) últimos Congressos Nacionais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1991, 1993, 1995, 1997, 1999 e 2001) revelavam

inovações pedagógicas para as Escolas de Formação de Profissionais de Educação Física do Nordeste do Brasil.

No que diz respeito aos trabalhos científicos, selecionamos os considerados inovadores, publicados nos anais do Congresso, a partir dos critérios: os estudos que redefinem os critérios de seleção e organização dos saberes; apresentem mudanças de concepções; questionem os saberes tidos como oficialmente válidos; recriem criticamente os saberes que transmitem. Nesse sentido, realizamos a seguinte trajetória:

Situamos o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) como a entidade científica mais representativa para a área de Educação Física no cenário nacional; em seguida, nessa entidade científica, o grupo de trabalho temático “Formação profissional e campo de trabalho (GTT)”; e, por último, a partir dos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, nos últimos 06 (seis) Congressos (1991, 1993, 1995, 1997, 1999 e 2001).

No decorrer desse levantamento, identificamos, inicialmente, em cada Congresso o tema, o período de realização, o local (cidade do Brasil sede do evento) e o número total de trabalhos da região Nordeste que apresentavam em seu conteúdo experiências inovadoras nos cursos de Formação de Profissionais. Em seguida, os trabalhos foram lidos e interpretados, considerando o objetivo e a sua metodologia.

Quanto aos professores que nos levam a pensar que vêm desenvolvendo inovações pedagógicas, na organização do trabalho pedagógico, nos cursos de formação de profissionais de Educação Física das Universidades do Nordeste do Brasil, conforme trabalhos apresentados, foi encontrado um pequeno número de professores distribuídos nas Universidades Federais: do Rio Grande do Norte, de Pernambuco, de Sergipe, de Alagoas, da Bahia, da Paraíba, do Maranhão; na Universidade privada: Católica de Salvador e na Universidade Estadual: Universidade de Pernambuco, como podemos ver no quadro nº 02

Quadro n°: 02

Inovações Pedagógicas dos professores do Nordeste

| Congressos do CBCE | Ano | Universidades | Inovações Pedagógicas | Total das Produções |
|--------------------|------|-------------------------------------|----------------------------|---------------------|
| VII | 1991 | UFAL UFPB UFPE UFSE | 01 01 02 01 | 05 |
| VIII | 1993 | UFAL UFSE Cat. Salvador | 01 01 02 | 04 |
| IX | 1995 | - | - | - |
| X | 1997 | UFAL UFPE UFRN UPE | 01 01 01 02 | 05 |
| XI | 1999 | UFPE UPE UFMA | 02 02 01 | 05 |
| XII | 2001 | UFPE UFRN UFSE UPE UFBA | 02 01 01 02 02 | 08 |

Observamos que a Federal de Pernambuco apresentou maior incidência no Congresso de 1991 e a Católica de Salvador, Congresso de 1993. Nos Congressos realizados nos anos de 1997, 1999 e 2001, as Universidades que tiveram uma maior incidência, com trabalhos inovadores, foram a Federal de Pernambuco e a Universidade de Pernambuco.

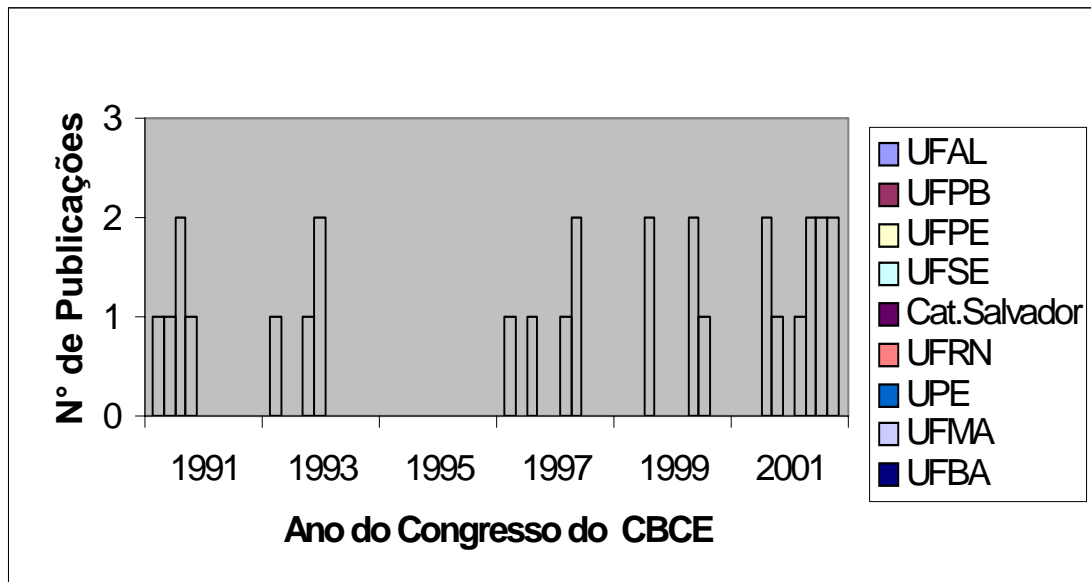
Há evidências de que o número de publicações difere entre a UPE, 06 (seis), e a UFAL, 03 (três), a UFSE, 03 (três) e a UFRN, 02 (duas). Observamos também que, apesar de a UPE não ter apresentado publicações nos anos 1991, 1993 e 1995, apresentou uma continuidade das publicações nos anos de 1997, 1999 e 2001, ocorrendo o inverso com a UFAL, a UFSE e a UFRN, demonstrando uma descontinuidade em relação às publicações nesses congressos. A UPE ainda apresentou um maior número de publicações em relação às instituições supracitadas nos respectivos anos (1997, 1999 e 2001).

Apesar de a UFPE apresentar, no geral, um número superior de publicações (7) em relação à UPE (6), estatisticamente não diferiu entre as demais Escolas Superiores de Educação Física do Nordeste do Brasil. Talvez porque houve também uma “quebra” no ritmo das publicações, identificando ausência dessas publicações nos Congressos de 1993 e 1995.

Observamos os trabalhos publicados com características inovadoras nos anais dos CBCE, comparando-os com o número dessas publicações realizadas pelas Escolas Superiores de Educação Física do Nordeste, como mostra o gráfico 01 ¹

Gráfico n° 1

Trabalhos publicados pelos professores de Educação Física do Nordeste



Fonte: Anais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Diante dos trabalhos produzidos com características inovadoras nas universidades do Nordeste, vistos no gráfico 01, observamos que a UPE é a única Universidade que mantém uma continuidade nas suas produções em três Congressos consecutivos nos anos de 97, 99 e 2001, podendo assim concluir que ela está preocupada em manter uma produção sistemática e atualizada.

¹ Para a construção desse gráfico, utilizou-se análise descritiva qualitativa da estatística, de Mann-Whitney, realizada no programa SPSS, versão 11.0. Para aplicação desse teste, tivemos a contribuição de uma pesquisadora Mestre em estatística.

A partir desses dados e de outras informações anteriormente apresentadas, optamos pela Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco como campo empírico para o acompanhamento da prática pedagógica.

Esta pesquisa nos leva a uma reflexão sobre a continuidade das publicações com características de práticas inovadoras por parte dos profissionais dessas escolas Superiores da região Nordeste do Brasil, na perspectiva de com elas poder qualificar os currículos dos cursos de formação de profissionais de Educação Física.

- O Perfil dos professores

O perfil dos professores da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco foi construído levando em conta aspectos da formação acadêmica e da atuação profissional.

No que tange à formação acadêmica dos vinte (20) professores ouvidos, concluíram curso de graduação entre os anos de 1973 e 1991: dezesseis (16) desses professores graduaram-se em Educação Física nesse mesmo período; quatro (4) em outras áreas, sendo um (01) em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais e Ciências Econômica, um (01) em Antropologia, um (01) em Pedagogia, e um (01) em Psicologia. Dos graduados em Educação Física, dez (10) concluíram na Escola Superior de Educação Física, quatro (04) na UFPE e dois (02) em Universidades de outros Estados.

Do conjunto, (19) dezenove professores concluíram a Pós-graduação (lato-sensu) entre os anos de 1980 e 1988, sendo dezesseis (16) em Educação Física e três (3) em Educação, Recursos humanos e Pedagogia. A formação foi realizada: um (1), em outro País (EUA); seis (6), em outras Universidades de outros Estados (Minas Gerais, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro); e treze (13), nas universidades públicas da cidade do Recife, sendo que seis (6) realizaram na UPE e sete (7), na UFPE.

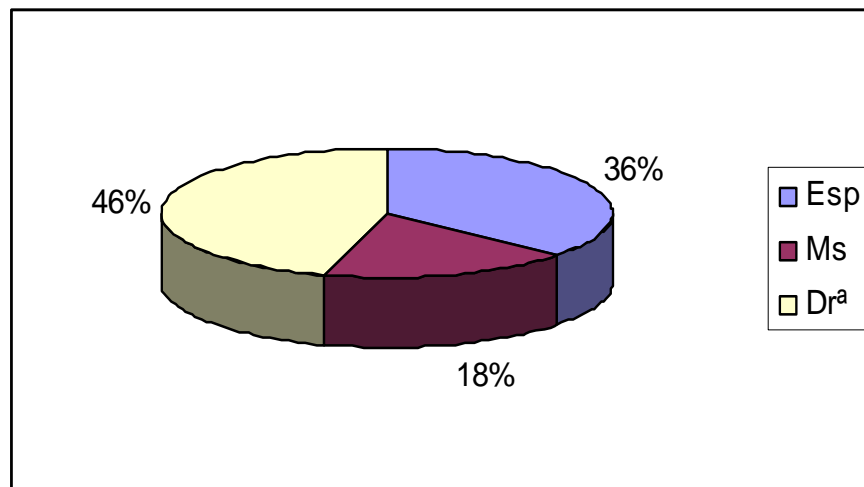
Do total desses professores, quatorze (14) afirmaram ter concluído o curso de Mestrado. Desses quatorze (14), um (1), em universidade do exterior (Porto-Portugal); quatro (4), em Universidades de outros Estados do Brasil (UFPA; USP; PUC; UFSC); quatro (4), em convênio UPE-PORTO; e cinco (5), em universidades na cidade do Recife (UFPE). Quanto aos cursos realizados, foram os seguintes: cinco (5), em Ciências do Esporte; um (1), em Ciências da Saúde;

um (1), em Educação Física; dois (2), em Antropologia; quatro (4), em Educação; e um (1), em Educação Popular.

Seis (6) concluíram o curso de doutorado, dois (2), em Universidades do Exterior (Porto - Portugal), e quatro (4), em Universidades Brasileiras: (AMPU; UFRS; UFPE). Quanto aos cursos realizados, foram os seguintes: um (1), em Ciências do Esporte; dois (2), em Sociologia; um (1), em ciências da Saúde; um (1), em Dança; e um (01), em Educação Física.

Em relação ao número de docentes da UPE, por titulação e gênero, no que se refere ao doutorado, encontrou-se, em termos absolutos e relativos, um valor mais elevado entre o quantitativo de professoras (gráficos 2 e 3)², e entre os professores um valor mais elevado, no que refere ao mestrado.

Gráfico 2:
Distribuição das professoras da ESEF-UPE por titulação

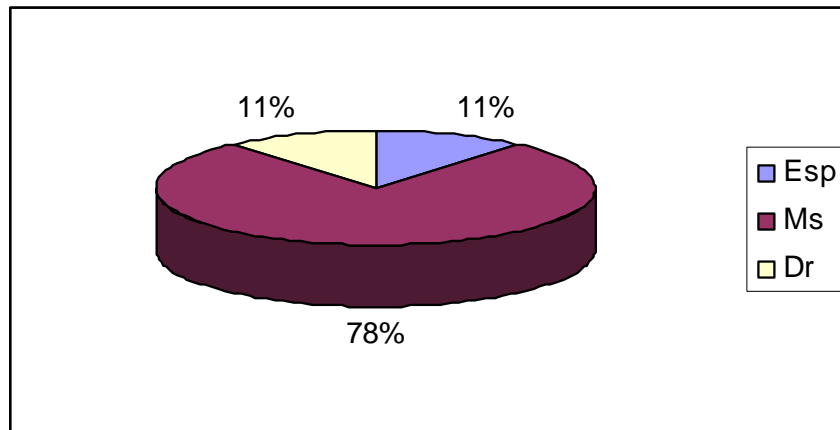


Fonte: Questionário

Nos gráficos 2 e 3, além da concentração mais elevada quanto ao número de professores com uma maior titulação (Mestrado), existe um grupo dentre esses professores (mestres) em fase de conclusão do curso de doutorado, o que indica uma tendência na busca pela qualificação profissional.

² Os dados foram organizados em planilha do programa SPSS, versão 11.00, como também as análises descritivas de ordem qualitativa. Para a aplicação desse programa, tivemos a contribuição de uma pesquisadora Mestre em estatística

Gráfico 3:
Distribuição dos professores da ESEF-UPE por titulação



Fonte: Questionário

A quantidade de professoras com a titulação (doutorado) é superior aos professores (gráficos 2 e 3). Apesar dessa diferença, constatou-se que, através da categoria de titulação entre os gêneros, não há evidências suficientes para admitir que a distribuição quanto à categoria titulação difere entre professoras e professores.

Elaboramos um mapeamento da atuação dos professores (Apêndice 2), no qual referenciamos os professores codificados de um (1) a vinte (20), os anos de exercício de docência, disciplinas que lecionam, total de carga horária para as aulas, ocupação de cargo administrativo e carga horária para a Instituição.

No que se refere à atuação Profissional, as experiências no exercício da docência vai de 9 a 37 anos, sendo que, com 1 a 10 anos de experiência encontramos dois (2) professores; com 11 a 20 anos de experiência, encontramos seis (6) professores; com 21 a 30 anos de experiência, encontramos nove (9) professores; e com 31 a 40 anos de experiência encontramos três (3) professores. O que pode ser observado em termos relativos no quadro 03.

Quadro n° 03

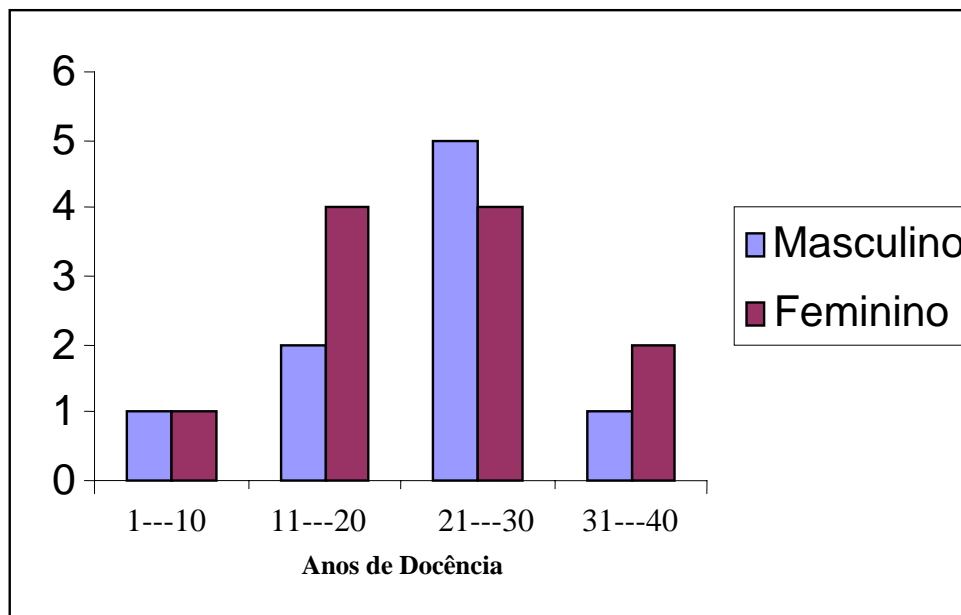
Distribuição dos professores por anos de experiência

| Anos de docência | Homem | % | Mulher | % |
|------------------|-------|-----|--------|-----|
| 1---10 | 1 | 11 | 1 | 9 |
| 11---20 | 2 | 22 | 4 | 36 |
| 21---30 | 5 | 56 | 4 | 36 |
| 31---40 | 1 | 11 | 2 | 19 |
| Total | 9 | 100 | 11 | 100 |

A maioria dos professores tem entre 21 e 30 anos de docência; em relação às professoras, esse intervalo se alarga um pouco mais, ficando dos 11 aos 20 anos. Destaca-se, ainda, que a distribuição dos dados em relação aos anos de docência implica também o ingresso de um maior número de professoras que professores, considerando de 1 aos 20 anos. Veja-se o gráfico n° 04³:

Gráfico n° 4

Caracterização do(a)s professor(a)s conforme anos de docência



Fonte: Questionário.

³ Idem

O tempo de experiência para o exercício da docência se concentra em um número maior, entre 21-30 anos, e em menor, com 1-10 anos. Concluímos, então, que existe um número pequeno de professores no início da carreira e um número maior de professores no final de carreira, o que representa um corpo docente com uma maior experiência na formação de profissional.

Esses professores lecionam, em média, duas (02) disciplinas por semestre, com exceção daqueles que estão em afastamento parcial. As disciplinas se situam de acordo com a orientação do currículo, isso é, estão localizadas na formação básica, na formação específica ou nas áreas de atuação. As disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa estavam presentes no Departamento 1 (de Educação e Ciências Humanas) e no Departamento II (de Conhecimento Técnico Científico de Educação Física).

Os professores graduados em Educação Física ministravam disciplinas tanto no Departamento 1 como no Departamento II. Contudo, os professores que não são graduados em Educação Física e que fazem parte do departamento I não podem, segundo o Regimento da Escola, ministrar disciplinas da formação específica, nem atuar nos estágios supervisionados da Prática de Ensino I e II. Essa é uma questão em desenvolvimento nos Departamentos, devido ao número reduzido de professore(a)s graduado(a)s em Educação Física que atuam nos estágios supervisionados.

Diante das disciplinas ministradas pelos professores, fizemos uma classificação pelas proximidades que elas mantinham com as quatro (04) áreas de atuação discutidas no currículo novo. Ver no quadro n° 04.

Quadro n° 04

Distribuição de disciplinas por áreas

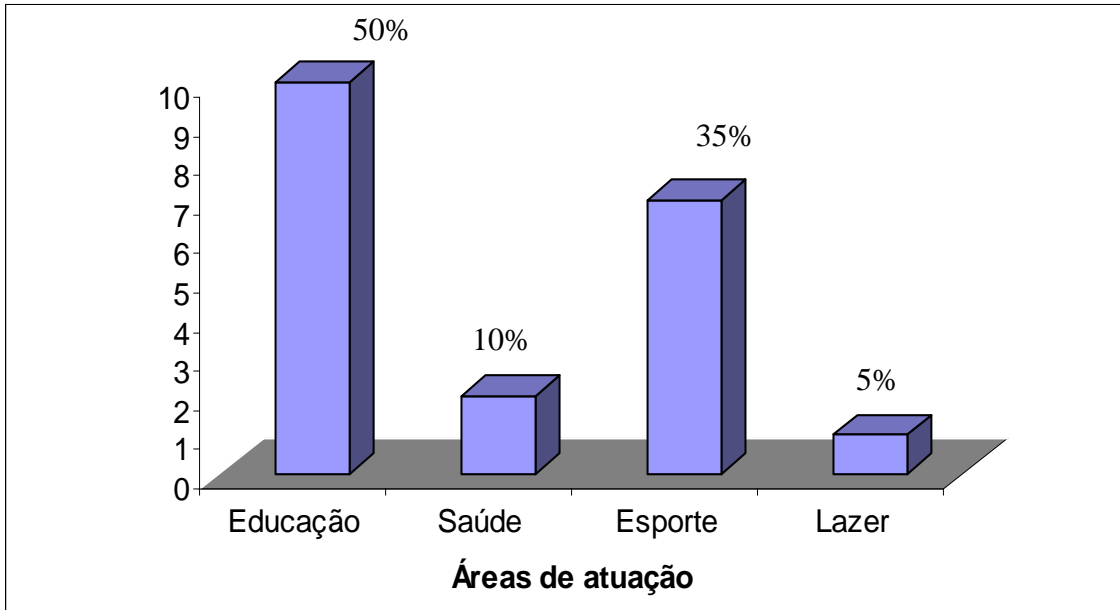
| Áreas de atuação | Disciplinas |
|------------------|---|
| EDUCAÇÃO | Didática da Educação Física, Dimensões Acadêmicas Profissionais, Iniciação ao Pensamento Científico, Antropologia, Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação Física, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ginástica, Didática da Educação Física, Prática de Ensino, Fundamentos Acadêmicos Profissionais, Dança 1 e 2, Educação 1 e 2, Psicologia da Educação 1 e História da Educação Física. |
| ESPORTE | Ginástica Olímpica 1, Sociologia do Esporte, Metodologia Científica, Teoria e Prática da Ginástica, Orientação e Supervisão do Estágio, Voleibol 1 e 2, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Esporte Coletivo, Atletismo, Treinamento Esportivo, Ginástica Rítmica Desportiva, Fundamentos Metodológicos da Ginástica. |
| SAÚDE | Desenvolvimento de Aprendizagem Motora e Educação Física Adaptada. |
| LAZER | Recreação. |

Observamos um total de quinze (15) disciplinas ministradas pelos professores incluídos na área de atuação Educação: 12 (doze) disciplinas na área de Esporte, duas (02) na área de Saúde e 01 (uma) na área de Lazer, conforme podemos observar, em termos relativos, no gráfico 05⁴.

⁴ Idem

Gráfico n° 5

Disciplinas ministradas conforme a área de atuação



Fonte: Questionário

O gráfico mostra um número maior de professores que ministram disciplinas nas áreas de Educação e de Esporte envolvidos neste estudo. Nesse sentido, observamos uma carência nessa escola de professores que ministrem disciplinas nas áreas de atuação em Saúde e Lazer.

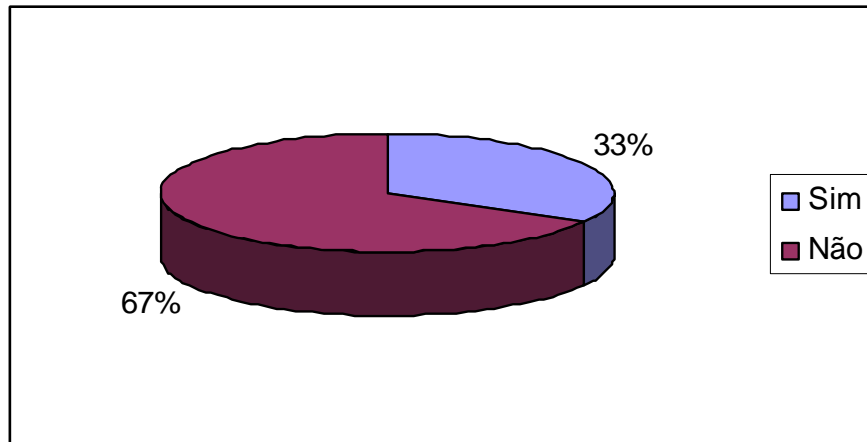
Na sua quase totalidade, têm a carga horária de 40 horas, ou seja, jornada integral. Do total de carga horária destinada a esses professores para ministrar as disciplinas do currículo, identificamos que 25% apresentaram uma carga horária semanal considerada baixa (até 9 horas); 40%, uma carga horária semanal média (entre 10 e 12 horas); e 25 %, uma carga horária alta dedicada ao ensino (maior que 12 horas). E dois (02) professores deixaram de informar a sua carga horária semanal de ensino. Observamos, então, que, dos professores entrevistados, 65% apresentaram uma carga horária média alta de ensino, o que pede uma reflexão quanto à distribuição da carga hora dos professores de forma que eles possam atender a outras atividades acadêmicas como a pesquisa e a extensão.

Dos vinte (20) professores entrevistados, sete (07) ocupam cargo administrativo, dos quais seis (6) assumem gerências (da Graduação, do laboratório de estudos pedagógicos, do laboratório de esporte e lazer, de estágio, de Extensão) e coordenação e supervisão em projetos sociais. Três

(3) professores assumem cargo para o qual foram eleitos pela comunidade: Gerência do Departamento I, Gerência do Departamento II e Diretor da ESEF-UPE. Destacam-se, ainda, dentre esses professores, dois que acumulam dois cargos: o primeiro professor assume gerência de Extensão e coordenação e supervisão em projetos sociais e o segundo, gerência do laboratório de estudos pedagógicos e gerência do departamento 1. Podemos observar isso em termos relativos, no gráfico 06⁵.

Gráfico n° 6

Cargos administrativos ocupados por professore(a)s



Fonte: Questionário

Dos 7 professores que ocupam cargos administrativos, um (1) é especialista, três (3) são mestres e três (3) são doutores. Observamos que os professores que ocupam cargos administrativos apresentaram uma carga horária média alta dedicada ao ensino. Identificamos ainda que a existência de um número baixo de professores que assumem cargo administrativo pode estar relacionada a essa carga horária média alta de ensino.

⁵ Idem

2.3 Organização e Tratamento dos Dados

Para a organização, os procedimentos e a análise dos dados coletados e produzidos a partir das fontes documentais pertencentes à Comissão de Sistematização da Reforma Curricular (CSRC) da ESEF-UPE, bem como das entrevistas realizadas com vinte (20) professore(a)s, tomamos por base as contribuições teórico-metodológicas de Bardin (1988). Inicialmente fizemos uma análise geral do contexto da nossa pesquisa, com base nessa autora, e, em seguida, adentraremos na especificidade da análise documental e da entrevista.

Bardin (1988) prevê três momentos: o primeiro está relacionado a um período de intuições e tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais a partir de um esquema preciso do desenvolvimento das operações que acontecem sucessivamente num plano de análise. Estabelece um programa flexível que permite introduzir novos procedimentos no decorrer da análise. O segundo diz respeito à exploração do material; é a fase de análise que administra as decisões tomadas, seja de procedimentos aplicados manualmente, seja de operações efetuadas pelo coordenador no decorrer do programa. E o terceiro é o tratamento dos resultados obtidos e interpretados de maneira significativa e válida, com operações estatísticas simples ou complexas, permitindo estabelecer resultados (Quadro, diagrama, figuras...), colocando em destaque as informações fornecidas pela análise.

Quanto aos documentos da pesquisa, levantamos todos aqueles estudados e elaborados no período de cinco anos, pela CSRC da ESEF-UPE, com o intuito de, junto ao grupo de professores, construir o currículo novo; e quanto à entrevista, escolhemos a instituição, selecionamos os professores que seriam entrevistados, realizamos e trancrevemos a entrevista com vinte (20) professores.

Num segundo momento, identificamos os documentos em textos e relatórios para facilitar a organização de um quadro. E, na entrevista, destacamos nas descrições das falas dos professores os conteúdos das respostas dadas pelos mesmos, o que possibilitou a análise desses conteúdos.

Num terceiro momento, para os documentos, elaboramos um quadro contendo a referência, o ano, o nome e a ementa dos documentos, como também um comentário (Apêndice 3); e para a entrevista, elaboramos dois quadros para facilitar as análises, sendo que o primeiro contém as respostas dadas pelos professores durante a entrevista, os professores codificados relacionados às respectivas respostas, a síntese das suas respostas e as categorias que iam sendo reveladas dos

conteúdos das respostas (Quadro 10); e o terceiro quadro contém os conteúdos das respostas dos professores ao questionário e os professores codificados relacionados aos respectivos conteúdos (Apêndice 4).

No que diz respeito à codificação dos professores, deu-se numericamente para que não fossem reveladas as suas identidades. Quanto aos documentos (os textos e os relatórios), foram colocados em ordem cronológica, do ano 2000 a 2005, para possibilitar uma organização.

Realizar uma análise temática, na perspectiva de Bardin (1998), consiste em descobrir “os núcleos de sentidos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (p. 105). O tema, sendo uma unidade de registro, tem relação com uma regra de recorte “que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas” (p. 105-106). Para a autora, não existe uma definição para análise temática da mesma forma que existe para as unidades lingüísticas. O tema em geral é utilizado como unidade de registro, com o intuito de estudar “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas às questões abertas, as entrevistas (...) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base” (p.106).

Na pesquisa, buscamos sentido nas seguintes temáticas: Problemas curriculares; avanços curriculares; projeto em construção; seleção dos conteúdos; conhecimentos inovadores; critérios disciplinares; flexibilização do programa; condições materiais; e formação continuada.

Quanto à unidade de contexto, serve de compreensão para codificar a unidade de registro, cujas dimensões são ótimas para a compreensão do exato significado da unidade de registro. São dois os critérios que determinam as dimensões da unidade de contexto:

o custo e a pertinência. É evidente que uma unidade de contexto alargado exige uma dimensão ótima, ao nível do sentido: se a unidade de contexto for demasiado pequena ou demasiado grande, já não se encontra adaptada; também aqui são determinantes, quer o tipo de material, quer o quadro teórico. De qualquer modo, é possível testar as unidades de registro e de contexto em pequenas amostras, a fim de que nos asseguremos de que operamos com os instrumentos mais adequados (BARDIN, 1988, p. 108).

Quanto ao estudo da categorização, a autora inicialmente nos afirma que as categorias não são consideradas uma etapa obrigatória em todo o processo de análise de conteúdo. No entanto,

grande parte dos procedimentos de análise é organizada em torno de um processo de categorização. Essa categorização

é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1988, p. 117).

O estudo não se deteve nas regras de contagens, de caráter mais quantitativo, e, sim, procurou estabelecer o rigor nas análises realizadas a partir das interpretações dos conteúdos originários das categorias delimitadas. Buscou reconhecer indicadores não-freqüenciais que permitiram inferências; neste, a presença e a ausência se constituíram como dados importantes para a análise. Categorias e indicadores vistos no quadro nº 05

Quadro nº 05

Categorias delimitadas e indicadores

| Categorias delimitadas | |
|------------------------------|---|
| Os documentos | → Diálogo; conhecimento, comunicação e currículo. |
| Campo: a entrevista | → Trabalho Coletivo, organização disciplinar; contextualização, Experimentação curricular e pesquisa. |
| Indicadores não-referenciais | |
| Os documentos | → Conhecimento. |
| Campo: a entrevista | → Pesquisa. |

- Os documentos

Quanto aos documentos, realizamos um levantamento de todos aqueles que a comissão de sistematização da reforma curricular (CSRC) utilizou para as discussões nas reuniões pedagógicas sistemáticas na ESEF-UPE. Documentos que foram elaborados pelos professores da escola, pela CSRC e por convidados. Na segunda leitura desses documentos, verificamos que eles

se aproximavam de textos e de relatórios. Nós os selecionamos cronologicamente, de 2000 a 2005, a partir da sua importância no processo de construção e de sistematização do currículo novo dessa escola.

Em seguida mapeamos esses documentos considerando a referência, os nomes dos textos e dos relatórios, respeitando o período de elaboração, de 2000 a 2005, a ementa e comentamos sobre os referidos documentos, conforme o extrato do quadro nº 06 (Quadro completo - Apêndice 3).

Quadro 06

Mapeamento dos documentos

| REF | DOCUMENTOS | EMENTA | COMENTÁRIOS |
|-----|--|---|---|
| 1 | Relatório dos primeiros encontros (2000) | Relato que evidencia a iniciativa do Coletivo da ESEF-UPE (professores e representação estudantil) em discutir sobre a reforma curricular, motivado pelo debate nacional a respeito das novas diretrizes curriculares e das novas perspectivas dos cursos superiores. | A estratégia montada pela CSRC (comissão de sistematização da reforma curricular), possibilitou o enriquecimento da prática pedagógica da maioria dos professores da ESEF-UPE, em decorrência da participação e do envolvimento dos mesmos, buscando a qualidade das discussões a respeito da reforma curricular naquela escola. |
| 1 | Texto Cultura (2000) | Enriquece a discussão a respeito do conhecimento cultura de movimento (eixo curricular) na medida em que a CSRC-ESEF-UPE realiza, inicialmente, um estudo conceitual a respeito de cultura. | Essa estratégia contribuiu não apenas para enriquecer o conceito de cultura, mas também para preparar essa escola para o próximo debate a respeito do eixo curricular “Cultura de movimento”, e assim incrementar as discussões da reforma curricular dessa escola, ao mesmo tempo que se aproximavam das discussões nacionais a respeito do referido eixo proposto pelas novas diretrizes curriculares (NDC) para os cursos superiores de Educação Física. |
| 2 | Texto Cultura de movimento (2000) | Estudo sobre a cultura de movimento, de base epistemológica, que subsidiou a leitura e o debate do coletivo da ESEF-UPE. | Esse estudo possibilitou ao coletivo dessa escola uma reflexão crítica a respeito da cultura de movimento. Reflexão que ajudou na elaboração de um conceito de cultura de movimento a partir da compreensão da realidade desse coletivo. Esse estudo possibilitou ainda instigar o diálogo coletivo, o qual reconhece a complexidade da elaboração conceitual e acredita na necessidade de exercitar o pensamento acerca desse eixo curricular com outras reflexões. Exercício que carece de uma continuidade nesse coletivo. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| 2 | Relatório da primeira estruturação do currículo da ESEF-UPE (2001) | Relata o encaminhamento da primeira estruturação do currículo da ESEF-UPE, ainda como estudo, a partir das discussões com o coletivo nos primeiros anos. | Verificamos os cuidados com a construção de uma produção coletiva coordenada pela CSRC – ESEF-UPE. Construção que, ao ser subsidiada tanto pelas próprias experiências desse coletivo como por outras experiências através de leituras, dos debates com os palestrantes, possibilitou uma riqueza qualitativa nas discussões e nos desdobramentos a partir delas. Algumas dessas experiências elaboradas provocaram inquietações, dúvidas, contradições, sugestões do coletivo, como também a elaboração de outros textos e outros relatórios, enriquecendo cada vez mais o interesse dessa escola pela construção do novo currículo. |
| 3 | Texto Epistemologia (2001) | Espaço de reflexão tanto para as questões conceituais da epistemologia como para as discussões a respeito do objeto da Educação Física, na intenção de enriquecer a compreensão do eixo curricular cultura de movimento. | A CSRC, a partir dos conceitos sobre epistemologia e da discussão a respeito do objeto da Educação Física, levantou outras informações que enriqueceram, ainda mais, a reflexão do coletivo dessa escola sobre o eixo curricular cultura de movimento, o que possibilitou acrescentar outras referências para a reforma curricular dessa escola e, conseqüentemente, a compreensão epistemológica do referido eixo para os cursos de graduação em Educação Física. Eixo este presente na proposta das novas diretrizes curriculares (CE-SESU-MEC). |

A partir da análise dos documentos (textos e relatórios), encontramos algumas categorias, conforme o quadro nº 07:

Quadro n° 07

Categorias delimitadas para os documentos

| | |
|-----------------------|---|
| Diálogo na comunidade | Mantido sistematicamente com o coletivo durante a elaboração, implantação e após a implantação do currículo novo. |
| Conhecimento | Preocupação da comunidade em fundamentar, com argumentos, as suas posições com o intuito de enriquecer o currículo da escola. |
| Comunicação | Todos os documentos eram comunicados ao coletivo da ESEF-UPE, na intenção de subsidiá-los, previamente, para as discussões. |
| Currículo | Elaboração e implantação do currículo novo num processo sistemático de leituras e de discussões com esse coletivo. |

Os documentos da produção acadêmica (textos e relatórios) contribuíram para a elaboração, a sistematização e a implantação do currículo novo da ESEF-UPE. Eles foram analisados ao longo de um período de cinco anos na ESEF-UPE, sem dicotimizá-los ano por ano, até porque eles não subsidiaram apenas um determinado ano e, sim, estiveram sempre sendo consultados pelo coletivo da ESEF-UPE, ao longo desses anos, porque existia uma inter-relação entre eles para subsidiar a construção do currículo novo.

- As entrevistas

Para as entrevistas, consideramos algumas temáticas sobre a prática curricular na Escola Superior de Educação Física, com o intuito de identificar as inovações pedagógicas realizadas na organização do trabalho pedagógico e, assim, compreender as possibilidades de inovações pedagógicas na formação de profissionais.

Quadro n° 08
Temáticas da entrevista

| Item | Temáticas |
|------|---|
| 01 | Problemas curriculares do novo curso de formação de profissionais da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (Esef-Upe). |
| 02 | Os avanços curriculares vistos pelos professores da Esef-Upe. |
| 03 | Um projeto político-pedagógico em construção. |
| 04 | A produção e a apropriação dos conhecimentos mais atualizados e inovadores. |
| 05 | Os critérios para selecionar os conteúdos da disciplina. |
| 06 | Flexibilização do programa de ensino: contribuições das experiências vividas pelos professores na sala de aula. |
| 07 | As condições materiais para o trabalho docente na escola. |
| 08 | A formação continuada dos docentes. |

Nas entrevistas semi-estruturadas, com o caráter de diálogo, os entrevistados foram os professores que ministravam aulas no segundo semestre de 2005, participantes envolvidos nas reuniões e nos encontros pedagógicos que trataram do currículo novo de formação do profissional de Educação Física da ESEF-UPE.

Nas entrevistas com os professores, inicialmente mantivemos um contato em reunião departamental, solicitando a autorização para a realização da entrevista, como também para acessar os documentos que subsidiaram a elaboração do currículo novo. Houve receptividade dos Departamentos I e II, cuja votação foi unânime para a realização desta pesquisa. Foi agendado o encontro com todos professores que ministravam aulas naquele momento. Consideramos importante entrevistar todos os professores, acreditando que todos estiveram envolvidos na construção e na sistematização do currículo novo dessa escola. Recorremos ao Departamento Pessoal como fonte para o levantamento da situação funcional dos professores lotados na ESEF-UPE que ministravam aulas, no segundo semestre de 2005, obtendo informes sobre um corpo docente de 37 professores. Desses, encontravam-se em afastamento integral 08 (oito) e 04 (quatro) em afastamento parcial, totalizando 12 (doze) os professores em afastamento, distribuídos conforme quadro n° 09:

Quadro n° 09

Afastamento dos professores

| AFASTAMENTO INTEGRAL |
|--|
| 01 (um) Trabalhando no exterior a convite da Universidade do Porto – Portugal; 01 (um) Prestando serviço a convite do Governo do Estado; 01 (um) Realizando curso de doutorado em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; 01 (um) Realizando curso de doutorado na Universidade de São Paulo (USP); 01 (um) Realizando estudos de pós-doutoramento na Universidade de São Paulo (USP); 02 (dois) Prestando serviço na Reitoria da UPE a convite do Reitor; 01 (um) Motivo doença |
| AFASTAMENTO PARCIAL |
| 02 (dois) realizando curso de doutorado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); 01 (um) realizando curso de doutorado em Educação Popular na Universidade Federal da Paraíba; 01 (um) realizando curso de doutorado em Educação Física na Universidade do Porto-Portugal. |

Agendamos entrevista com 25 professore(a)s, de acordo com as disponibilidades. 05 (cinco) apresentaram dificuldades, restando 20 (vinte) professores para participarem da entrevista. Mesmo agendados conforme a sua disponibilidade, as entrevistas eram sempre ratificadas no dia anterior, com o intuito de garantir a presença do docente.

As entrevistas abordaram questões de duas ordens: uma de natureza mais descritiva, de caráter geral e outra de natureza mais explicativa. Além das gravações, realizamos anotações das respostas dos entrevistados. As entrevistas possibilitaram conhecer o discurso do professor na organização do trabalho pedagógico (ANEXO A: Roteiro para conversar com os professores).

Iniciamos o diálogo com a preocupação de conhecer o que está acontecendo na ESEF-UPE em seu processo de formação profissional, explorando as questões da prática pedagógica.

Obtivemos respostas que foram gravadas em áudio, com a autorização dos entrevistados, e, em seguida, todas as entrevistas foram transcritas. Mapeamos as respostas organizadas em questão, conforme o quadro n° 10 (exemplifica uma delas). Nesse mapeamento, consideramos o código numérico de cada professor entrevistado, respostas e categorias emergentes. Esse mapeamento deu origem ao quadro n° 12.

Quadro n° 10

Avanços no currículo novo.

| NOME | RESPOSTAS | CATEGORIAS |
|-------------|--|---|
| Professor 1 | a)As disciplinas foram agrupadas b)Os princípios norteadores - interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. c) Três professores em sala de aula | Organização da Disciplina Trabalho Coletivo Princípios norteadores Experimentação curricular |
| Professor 2 | a) A distinção dos professores entre a licenciatura e o bacharelado; | Experimentação curricular |
| Professor 3 | a) A dinâmica de 08 anos de discussão, reflexões sobre diferentes intenções, conhecimentos e intervenções na discussão coletiva do currículo; | Trabalho Coletivo Contextualização |
| Professor 4 | a) A clareza em relação ao eixo, ao objeto de estudo. b) A estruturação do currículo, superando a fragmentação e buscando a interdisciplinaridade, aproximando as disciplinas, congregando maior número de professores na sala. | Clareza do objeto Princípios norteadores Trabalho Coletivo Contextualização |
| Professor 5 | a)Tentativa de trabalhar de forma interdisciplinar; b)A ementa e a nomenclatura das disciplinas que buscam uma concepção de conhecimento; c) Formações diferentes dos professores para trabalhar numa única disciplina; d) A auto-avaliação e a avaliação dos colegas de trabalho na organização da disciplina. | Metodologia do Ensino Organização das Disciplinas Experimentação curricular |
| Professor 6 | A discussão coletiva na construção do currículo. | Trabalho Coletivo |
| Professor 7 | a) O conceito de bacharelado, apesar de equivocado (segundo o entrevistado), irá fortalecer a maturidade acadêmica. | Eixo Epistemológico |
| Professor 8 | a) A mudança de pensamento dos docentes, especialmente para buscar novas referências para os | Trabalho Coletivo Experimentação curricular |

| | | |
|--------------|---|---|
| | conhecimentos específicos. b) O trabalho em grupo. | |
| Professor 9 | a) A compreensão da Educação Física em seus diferentes campos de atuação: o bacharelado e a Licenciatura. b) O ementário, a organização das disciplinas que mostram o norte das formações do bacharel e do licenciado. c) A ESEF oferecer duas formações diferentes simultaneamente. d) Atender à necessidade do profissional e do mercado de trabalho. | Eixo Epistemológico Organização das disciplinas Mercado de Trabalho |
| Professor 10 | a) Trabalhar a formação numa concepção técnica e humana. | Eixo epistemológico Princípios norteadores |
| Professor 11 | a) O processo de construção do próprio currículo. Os encontros sistemáticos e os debates. b) Trabalhar em conjunto com os colegas, que podem expor e ouvir críticas. | Trabalho Coletivo |
| Professor 12 | a) O currículo é enxuto, diminuindo a superposição de conteúdos. Seria a organização das disciplinas-síntese. b) A adequação ao projeto político-pedagógico. c) Ter mais de um professor por disciplina. d) Possibilidade de sintetizar os conteúdos. | Eixo Epistemológico Trabalho Coletivo |
| Professor 13 | a) Diferenciar a dimensão pedagógica para cada tipo de formação: bacharel e licenciado. b) Tentar materializar a interdisciplinaridade através das disciplinas-síntese. Isso significa uma questão epistemológica. c) Agrupar as disciplinas significa agrupar também o conhecimento tratado. d) A busca da qualificação, pelos professores, através de cursos de mestrado e doutorado, atuando diretamente nos cursos de pós-graduação da instituição, bem como se inserindo na extensão, na pesquisa, em eventos acadêmicos e científicos. | Trabalho Coletivo Princípios norteadores Organização das disciplinas Experimentação curricular |
| Professor 14 | a) A delimitação das áreas de concentração como áreas temáticas. b) A rediscussão sobre os papéis que os professores têm em relação ao currículo. Antes existia o professor dono de disciplina. | Eixo epistemológico Organização das disciplinas Trabalho Coletivo |
| Professor 15 | a) A clareza do campo de atuação profissional, e a necessidade de buscar o conhecimento. | Conhecimento Trabalho Coletivo |

| | | |
|--------------|---|--|
| | a) A experiência da construção do currículo novo. | |
| Professor 16 | a) A forma de pensar a Educação Física, seus princípios e objeto, abordando ser esta área de conhecimento e de atuação profissional. b) Com o trabalho coletivo na organização das disciplinas, refletir nas diferenças. | Trabalho Coletivo Eixo epistemológico Princípios norteadores |
| Professor 17 | a) Desconhece o currículo | ? |
| Professor 18 | a)A busca dos professores em se atualizarem. b)Na definição dos campos de atuação, os alunos estão mais preparados para a atuação. | Eixo epistemológico Formação Continuada Contextualização |
| Professor 19 | a)O trabalho coletivo b)A construção coletiva do currículo. | Trabalho Coletivo |
| Professor 20 | a)Na compreensão da Educação Física, na definição das áreas do Bacharelado e da Licenciatura. b) Oferecer duas formações ao mesmo tempo. | Mercado de Trabalho Eixo epistemológico |

A partir do mapeamento, destacamos algumas categorias delimitadas do campo empírico. Conforme quadro n° 11:

Quadro n° 11

Nome: Categorias delimitadas para a entrevista

| | |
|---------------------------|--|
| Trabalho Coletivo | Elaboração e sistematização de conhecimentos junto ao coletivo dos professores; |
| Organização disciplinar | Reuniões sistemáticas com os professores para organização das disciplinas, em especial das disciplinas-síntese; |
| Contextualização | Articulação do conhecimento com os problemas vividos no currículo para torná-lo mais significativo na escola; |
| Experimentação curricular | Experiências realizadas pelos professores na organização do trabalho pedagógico que contribuem para enriquecer a prática curricular; |
| Pesquisa | Produção do conhecimento tanto dentro como fora da sala de aula para qualificar a relação professor-alunos. |

Na análise dos conteúdos, organizamos um outro quadro em que destacamos os conteúdos a partir das respostas dos professores na entrevista, identificando aqueles professores que se aproximavam dos referidos conteúdos. Exemplificamos esse exercício com seis (06) professores, conforme o quadro nº 12 (Quadro completo – Apêndice 4).

Quadro nº 12

Nome: Síntese dos conteúdos

| OS AVANÇOS DO CURRÍCULO NOVO | Sujeitos |
|--|---------------|
| a) Conquista da dimensão pedagógica em ambos os cursos, diferenciando essa dimensão para cada tipo de formação: bacharel e licenciado. | 13, 12, 16 |
| b) Tentar materializar a interdisciplinaridade através das disciplinas- síntese. Isso significa uma questão epistemológica, porque representa uma teoria do conhecimento em que vários agrupamentos de conteúdos podem se aproximar, reconhecer suas interfaces, suas correlações. | 13, 12, 16, 5 |
| c) Qualificação dos professores através de cursos de mestrado e doutorado, bem como se inserindo na extensão, na pesquisa, em eventos acadêmicos e científicos, qualifica o currículo. | 13 |
| a) A dinâmica de 08 anos de discussão, reflexões sobre diferentes intenções, conhecimentos e intervenções na discussão coletiva sobre o novo currículo.. | 3 |
| a) Forma de pensar o conhecimento da educação física. | 16 |
| a) Tentativa de trabalhar de forma mais interdisciplinar. | 5 |
| a) Aponta novas perspectivas para a Educação Física, a partir da formação do bacharel e do licenciado | 20 |
| O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESEF-UPE | Sujeitos |
| a) A sua configuração na extensão, a sua configuração no ensino, a sua configuração na pesquisa. | 13, 16, 20 |
| a) Flexibilização do currículo na formação. | 12 |
| a) A discussão coletiva e o confronto dos saberes enriquecem a nossa formação diversificada, nos possibilitando-nos um confronto de saberes e uma maior conscientização no campo acadêmico. | 3 |
| a) Os princípios da interdisciplinaridade e os princípios de uma postura crítica diante da sociedade. | 5 |

CAPÍTULO 3

3. OS DOCUMENTOS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CURRÍCULO

Os documentos acadêmicos (textos e relatórios) ajudaram na elaboração e a implantação do currículo novo da ESEF-UPE. Esses documentos estiveram presentes nas leituras e nas discussões dos professores a partir de um processo coletivo de trabalho que acontecia, sistematicamente, nas reuniões pedagógicas organizadas pela escola.

No relatório dos primeiros encontros (2000) consta que o corpo docente da Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (ESEF-UPE), em 1996, estabeleceu, após um encontro administrativo e pedagógico, como finalidade ampliar o debate acadêmico sobre a formação profissional e a produção do conhecimento, ações na intenção de contribuir para a sistematização do projeto político-pedagógico dessa escola. Iniciativa que abriu caminhos para uma discussão mais ampliada sobre o currículo com vistas a uma reforma curricular. O interesse da comunidade evidenciou uma discussão sobre a reforma, motivados pelo debate nacional a respeito das novas diretrizes curriculares e das novas perspectivas dos cursos superiores, o presidente do Conselho Departamental desta escola, no uso de suas atribuições, instituiu uma Comissão (Ordem de Serviço no. 01/00) com o objetivo de coordenar a reforma curricular, com prazo até o final do primeiro semestre de 2000, para encaminhar um relatório ao Conselho Departamental da Escola Superior de Educação Física sobre suas ações e a indicação de estratégias/ações para o semestre seguinte. Assim sendo, a Escola

apresentou interesse em qualificar a prática pedagógica dos seus professores, em mais um processo coletivo de trabalho que iniciou no semestre de 2000, agora adentrando nas discussões a respeito da reforma curricular. Esse relatório da comissão de sistematização da reforma curricular (CSRC-ESEF-UPE) revela o interesse em discutir o tema a partir de algumas inquietações do corpo docente: a necessidade de reestruturação do currículo anterior, o Encontro Pedagógico realizado no início do primeiro semestre de 2000, e a ordem de serviço nº 01/00 – GD de oito de fevereiro do corrente ano –, documento que designa uma comissão para que até o final do mês de junho desse mesmo ano desenvolva os estudos a respeito da reforma curricular e que também apresente um relatório com as ações realizadas e as propostas de ações para trabalhos no próximo semestre. Para tanto, a comissão, constituída pela ordem de serviço nº. 01/00, teve a seguinte composição: Vice-diretor e presidente da comissão; chefe do departamento 1; Chefe do departamento 2; Coordenador de pós-graduação e Pesquisa; 3 Chefe da divisão de apoio técnico- pedagógico (DATP), Coordenador Geral de Extensão e um representante estudantil (DA-ESEF). Nas primeiras reuniões, a comissão identificou a importância da presença da Coordenadora de Graduação, em decorrência do conhecimento que apresenta em relação ao atual currículo, como também pelo seu envolvimento recente junto às

demais coordenações sobre o levantamento da produção de conhecimento na graduação e na pós-graduação. Depois de composta a comissão, com a presença dessa coordenação, é estabelecida a seguinte estrutura de trabalho: Reunião Semanal da Comissão; plenárias com o Corpo Docente e Discente; divulgação das produções em Mural; intervenção nas Reuniões Pedagógicas; reunião Departamental e relatórios. (RELATÓRIO PRIMEIROS ENCONTROS, 2000).

As reuniões semanais eram coordenadas pela CSRC-ESEF-UPE e abertas à participação dos professores e da representação estudantil. Essas reuniões tinham como finalidade fomentar as discussões, a partir de temas delimitados por essa comissão, e ainda orientar os encaminhamentos para as discussões mais ampliadas – suas plenárias - na escola. As reuniões aconteceram, no início, sistematicamente, às quartas-feiras, no horário das 9h às 10h, no período de 16/02 a 05/04/2000 – período em que planejaram e sistematizaram alguns temas considerados norteadores das discussões no coletivo (professores e representação estudantil), como: Eixo Curricular, Áreas de Intervenção da Educação Física, Princípios Norteadores do Currículo. Além das reuniões sistemáticas, existiram outras dinâmicas sugeridas pela referida comissão, as quais incrementaram o desenvolvimento dos trabalhos.

As estratégias montadas pela CSRC-ESEF-UPE facultaram o enriquecimento da prática pedagógica da maioria dos professores daquela escola, em decorrência da participação e do envolvimento deles, buscando a qualidade nas discussões a respeito da reforma curricular que resultou na implantação do currículo novo, em 2005, com dois cursos para Educação Física: um de Licenciatura e um outro de Bacharelado.

As reformas atuais, segundo Caldeira (1998) e Soares (2000), procuram estimular a autonomia das escolas mediante a construção coletiva do seu projeto. Assim, o trabalho coletivo é uma condição necessária para a materialização desse projeto, pois, ao articular os vários segmentos da comunidade escolar, sustenta a atuação da Escola em direção a essa construção. O projeto tratado coletivamente direciona o trabalho dos professores no espaço escolar, revelando as contribuições de cada um dos envolvidos integrados pela reflexão coletiva.

Na perspectiva de participação coletiva, nas plenárias (discussões ampliadas de alguns temas com o coletivo da ESEF-UPE) foram realizadas algumas dinâmicas buscando a participação da maioria desse coletivo. As produções eram sistematizadas e socializadas na comunidade pela CSRC, através de textos elaborados pela CSRC e / ou apresentados por convidados). Contou-se, para estudos com: doc-MEC (documentos oriundos do Ministério de

Educação e Cultura); artigos e capítulos de livros (cópias à disposição do coletivo); relatórios (elaborados pela CSRC).

As reuniões pedagógicas aconteceram em dias e horários delimitados no calendário escolar. Espaço para socializar as produções do coletivo envolvido. Um outro locus de discussão foram as reuniões dos Departamentos I, de educação e ciências humanas, e II, de conhecimento técnico científico de Educação Física, lugar de deliberação sobre propostas para o currículo novo. A comissão se encarregava de elaborar um relatório que registrava todas as ações desenvolvidas durante os semestres, cumprindo as determinações do conselho departamental, ao mesmo tempo fornecendo informações ao corpo docente, discente e administrativo para uma melhor sintonia com os acontecimentos, mantendo assim a continuação do processo de construção coletiva do currículo novo.

A forma como a escola conduziu as discussões a respeito do currículo novo, no coletivo, se aproxima do que dizem Caldeira (1998) e Soares (2000). Para eles, trabalhar coletivamente significa sistematizar reuniões para estudar, trocar experiências, refletir sobre os problemas encontrados na escola e tomar decisões coletivamente em relação a tais problemas. Podemos também verificar aproximações com a tendência holística que, com base em uma de suas características de abordagem progressista, considera o diálogo e a discussão coletiva forças propulsoras que enriquecem as diferentes aprendizagens, valorizando os trabalhos coletivos e a participação crítica e reflexiva desse coletivo (BEHRENS, 2005). Esse caminho propicia uma aprendizagem democrática, crítica e reflexiva do coletivo da ESEF-UPE no processo de construção do currículo novo.

O relatório dos primeiros encontros (2000) mostra que os grupos de professores e a representação estudantil discutiram o primeiro tema, Cultura de movimento (eixo curricular sugerido pelas diretrizes curriculares), nos primeiros meses de 2000, sob a coordenação de um professor da CSRC-ESEF-UPE. Na verdade, os eixos se constituem em objeto de estudo da comissão que assume a compreensão de que cultura e movimento são um

Conjunto de conhecimentos produzidos, acumulados e transmitidos ao longo do tempo pelo homem, no qual se refere aos elementos ginásticos, desportivos, das danças, das lutas e dos jogos; Movimento – Área de intervenção/conhecimento do homem que resgata a evolução histórica e suas tradições construídas a partir das manifestações do jogo, esporte, danças, lutas e ginástica, etc... (RELATÓRIO DOS PRIMEIROS ENCONTROS, 2000).

Dos três grupos (formados pelo coletivo da ESEF-UPE) que apresentaram estudo do conceito cultura de movimento, um não havia se aproximado do conceito sobre esse eixo curricular, o que levou a CSRC-UPE, subsidiada pelas sugestões dos grupos, a indicar um professor, membro da comissão, para realizar um estudo e elaborar um texto sobre cultura de movimento. Em seguida, houve a exposição para o coletivo com indicação das referências bibliográficas. O relatório destaca que, mesmo com um número reduzido de professores nas discussões, as intervenções foram valiosas.

Pudemos observar interesse da comunidade acadêmica no estudo do conhecimento sobre cultura de movimento, tanto que consistiu em eixo curricular para o currículo da ESEF-UPE.

Tratar de conhecimentos através do resgate das experiências de vida daqueles que convivem na escola contribui, segundo McLaren (1977), para a construção de um currículo emancipatório. É importante entender que os atores da escola aprendem não apenas através das formas sociais e culturais, mas também usando a sua própria experiência. O conhecimento presente na escola não fala por si próprio: é constantemente absorvido pelas experiências ideológicas e culturais dos que fazem o contexto escola.

O texto cultura (2000) aprofunda / amplia o conhecimento cultura de movimento na medida em que, inicialmente, realiza um estudo conceitual sobre cultura. Nesse estudo, a comissão tomou por base alguns autores, como: Giroux (1998), *Escola Crítica e Política cultural*; Forquin (1993), *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*; Thompon (1995), *Ideologia e Cultura Moderna*; Siqueira (1992), *Fundamentos para uma Política Cultural*, publicado na *Revista Teórica, Política e de Informação*; Santos (1994), *O que é cultura*; Bottomore e outros (1997), *Dicionário do pensamento Marxista*; Chauí (1995), *Convite à Filosofia*.

Dentre os autores tratados neste texto, destacamos, no estudo realizado, o conceito sobre cultura de Chauí (1995). No estudo foi destacado que:

Dois são os significados iniciais da noção de cultura: 1- vinda do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar, cultura significava o cuidado do homem com a Natureza. (...) Donde culto, que significava, ainda, o cuidado com a alma e o corpo das crianças, com sua educação e formação. Donde: puericultura (em latim, *puer* significa menino; *puera*, menina). `A Cultura era o cultivo ou a educação do espírito das crianças; 2- a partir do século XVIII, cultura passa a significar os resultados daquela formação ou educação dos seres humanos, resultados expressos em obras, feitos, ações e instituições: as artes, as ciências, a Filosofia, os ofícios, a religião e o Estado´ (p. 292). Baseada em Max, numa leitura histórica, entende que cultura `é o modo como, em condições determinadas e não escolhidas, os homens produzem

materialmente (pelo trabalho, pela organização econômica) sua existência e dão sentido a essa produção material' (p. 293). E ao tomar por base uma visão antropológica, entende cultura como: a) 'criação de uma ordem simbólica da linguagem, do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível. Os símbolos surgem tanto para representar quanto para interpretar a realidade, dando-lhe sentido pela presença do humano no mundo'; b) 'conjunto de práticas, comportamentos, ações, instituições, pelas quais os humanos se relacionam entre si e com a Natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a. Esse conjunto funda a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração a geração' (p. 295); c) 'Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística' (TEXTO CULTURA, 2000).

É possível observar a contribuição da autora e dos estudos realizados, uma vez que há resgate das questões de ordem etimológica, histórica, antropológica e epistemológica a respeito da cultura, revelando a humanização através de práticas sociais que incluem ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças.

Os autores tratados neste texto apresentam contribuições teóricas para o debate sobre a cultura de movimento no coletivo dos professores e da representação estudantil. A leitura prévia do texto para subsidiar as discussões em pequenos e grandes grupos nas reuniões pedagógicas e assistir à exposição do texto, em forma de painel, no Encontro Pernambucano de Pesquisa da ESEF-UPE, no ano de 2000, foram formas encontradas pela CSRC para dinamizar o processo de estudo e formulação.

A discussão contribuiu para amadurecer o conceito de cultura, mas também preparou o coletivo para o debate a respeito do eixo curricular "Cultura de movimento", e assim incrementar outros debates da reforma curricular e as discussões nacionais sobre o eixo curricular proposto pelas Novas Diretrizes Curriculares (NDC) para os cursos superiores de Educação Física, a partir do trabalho realizado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física (CEE-EF) da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação e Desportos (MEC).

O texto cultura de movimento (2000) mostra-se como um estudo aprofundado que buscou uma base epistemológica nela. Esse texto subsidiou a leitura dos professores e da representação estudantil (coletivo da ESEF-UPE), como também a palestra ministrada por um representante da Comissão de Sistematização da reforma curricular (CSRC-ESEF-UPE). Há um destaque no texto para o fato de que a expressão cultura do movimento aparece inúmeras vezes nos documentos referentes à proposta das novas diretrizes curriculares (NDC). A CSRC-ESEF-UPE afirma que

cultura do movimento não representa um simples termo; por isso, apesar de nos referidos documentos não existir uma explicação mais aprofundada, carece de um maior rigor conceitual. Assim sendo, para a Comissão, Cultura do Movimento é

a compreensão de um fenômeno social que possibilitará, dentro dos currículos dos cursos de graduação, uma referência à estruturação dos campos de aplicação e conhecimento do profissional de Educação Física, quer dizer, a Cultura do Movimento se configura como uma elaboração/produção sociohistórica do homem, não se detendo, portanto, especificamente, nas questões epistemológicas da Educação Física (TEXTO CULTURA DE MOVIMENTO, 2000).

Essa compreensão conceitual acerca da cultura do movimento, formulada pela CSRC-ESEF-UPE, resulta de estudos e contribuições diversas como por exemplo: 01. Artigo publicado pela Comissão de especialistas de Educação Física (CEE-EF) na revista brasileira de Ciência do Esporte (RBCE) no ano de 2000; 02. Consulta às obras dos professores que compõem a Comissão de especialistas, como Elenor Kunz, Hélder Resende e outros autores citados em algumas de suas produções:

Kunz (1994) analisa a cultura de movimento a partir de quatro concepções que vêm sendo trabalhadas na Educação Física nas escolas. O termo Cultura de Movimento refere-se às produções, compreensões e manifestações do homem em movimento. Numa concepção `biológico-funcional`; a cultura de movimento refere-se aos exercícios físicos, cuja função, em primeiro plano, é propiciar o condicionamento, especialmente do sistema cardio-pulmonar, em nível ótimo, de acordo com a idade e o sexo, buscando, em segundo plano, promover a saúde. Numa concepção `formativo-recreativa`; a cultura de movimento diz respeito as habilidade motoras, cujo interesse é desenvolver atividades coletivas de movimentos e jogos que priorizem o prazer e a espontaneidade e evitem a competição e o treino. Numa concepção `técnico-esportiva` a cultura de movimento trata-se do rendimento esportivo nos padrões do esporte de alto rendimento, cuja intenção é a descoberta e fomento do talento esportivo. E numa última concepção, a `crítico-emancipatória`, a cultura de movimento se traduz no movimento humano, quando um livre, espontâneo e prazeroso expressar-se pelo movimento, ou quando o movimento adquire a forma de uma linguagem que se expressa por signos outros que não os da linguagem verbal (...), enquanto diálogo de Ser Humano e Mundo (TEXTO CULTURA DE MOVIMENTO, 2000)

Na verdade, a CSRC-ESEF-UPE proporcionou ao coletivo de professores da ESEF-UPE uma reflexão crítica a respeito da Cultura de Movimento como conteúdo para as discussões sobre o currículo.

O conhecimento cultura de movimento é importante na reforma curricular como estudo, pois, pelo fato de ser o eixo do currículo e compreendido na prática pedagógica dos professores, através de dinâmicas como leitura, debate em pequeno e grande grupo, vislumbra-se a

possibilidade de um currículo inovador nos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Esse trabalho realizado nessa Escola se aproxima de uma tendência progressista, pois, para Freire (2000), a reflexão crítica sobre a prática exige uma relação teoria-prática, sem a qual o discurso do professor fica distante da realidade e a prática se torna ativismo.

Para a discussão desse texto, a CSRC–ESEF-UPE sugeriu uma relação de referências (ANEXO B) para a continuidade das leituras, das discussões e do aprofundamento das questões tratadas até o presente momento, com o intuito de fundamentar o debate a respeito da reforma curricular naquela escola. As cópias de tais referências foram colocadas à disposição do corpo docente e da representação estudantil (coletivo da ESEF-UPE), tanto via correio eletrônico, como também através de uma cópia deixada em impresso à disposição na sala dos professores. Como se pode ver, essa reforma curricular é uma reforma externa ao curso e aos departamentos.

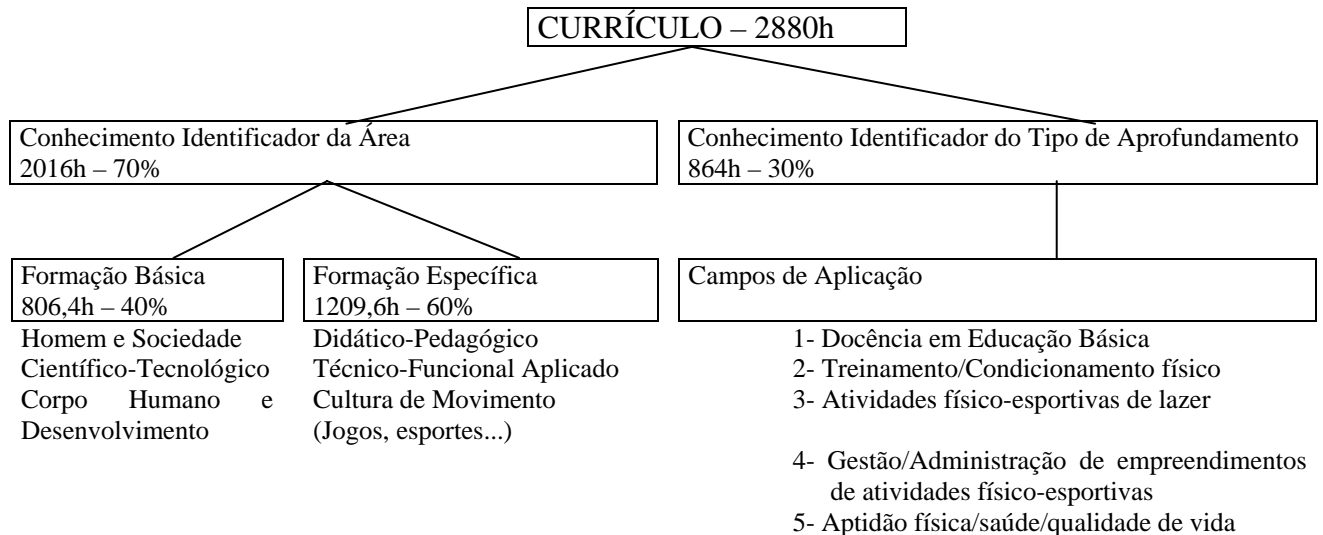
O relatório da primeira estruturação do currículo (2001) foi resultado dos estudos e das discussões realizadas com o coletivo de professores e a representação estudantil (o coletivo da ESEF-UPE) nos primeiros anos de reformulação. Além dos textos e relatórios discutidos, esse coletivo teve acesso aos seguintes documentos legais:

Portaria 146/97 – SESU-MEC (Secretaria de Educação Superior – orientou a formação de 38 comissões de especialistas para as diversas áreas, entre elas a de Educação Física, com o objetivo de elaborar propostas de diretrizes para os cursos de licenciaturas); Dispositivo no inciso II do artigo 53 da LDB (Possibilitou uma flexibilização dos currículos de graduação, com perspectivas de ultrapassar os modelos apresentados nos currículos mínimos, abrindo espaços para a implementação de projetos inovadores); Edital n° 4 – parecer 776/97 (Convidou as IES a encaminharem propostas para a elaboração das diretrizes. Possibilitou ampliar as discussões junto com as comissões de especialistas das diversas áreas: Instituições públicas, privadas e associações profissionais); Resolução n° 03/87 (Fixou os mínimos de conteúdos e de duração a serem observados na elaboração dos currículos de graduação em Educação Física e determinou a divisão do curso de graduação em Educação Física em dois títulos: Bacharel e /ou Licenciado em Educação Física); Parecer 0009/2001 (sugere que todas as áreas de conhecimento deverão ter dois cursos específicos, um para Licenciatura e outro para Bacharelado); Parecer 0138/2002 – CNE /CES (diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em saúde); Lei 9.131/95 (Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Educação Física, as quais definem os princípios, os fundamentos, as condições e os procedimentos da formação de profissionais de Educação Física; e Decreto 3.276 /99 (diretrizes para a formação inicial de professores da Educação básica em nível superior) (RELATÓRIO DA PRIMEIRA ESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO, 2001).

Juntando aos textos acadêmicos da área o aspecto legal, os professores observaram que essas informações incrementaram o debate no coletivo da ESEF-UPE, possibilitando reflexões sistemáticas: dúvidas, inquietações e sugestões.

As inquietações reveladas pelo coletivo fazem parte do processo de construção do currículo, pois, segundo Goodson (1995), o currículo é resultado de um processo social no qual convivem, com contradições, fatores lógicos, rituais, conflitos simbólicos e culturais, etc. Ele não pode ser entendido apenas como o resultado de deliberações conscientes e formais (regulamentos, instruções, normas e guias curriculares). Essa perspectiva sociológica de construir currículo se aproxima da tendência crítica, relacionada com a tradição crítica, porque, segundo Arroyo (1999), ela remete às relações entre educação e sociedade, às estruturas de poder, de reprodução e de exclusão. Nesse sentido, aponta para uma inovação pedagógica crítica porque entende a escola, o conhecimento e a cultura como campos de conflitos e como trabalho coletivo.

Após a fase dos trabalhos no coletivo de professores da ESEF-UPE, foram resgatadas questões referentes à realidade da ESEF e encaminhadas às dúvidas e as sugestões da CSRC. Iniciam-se, assim, na Escola, os primeiros escritos propositivos de um possível organograma do currículo, considerando a carga horária de 2880h:



Proposta resultante dos estudos e das pesquisas do coletivo de professores. A CSRC-ESEF-UPE não se fechou em si, mas constituiu-se nesse coletivo de professores, acompanhando-os e ajudando-os na elaboração e na sistematização do processo de construção do currículo novo

01. A realidade da ESEF-UPE:

Quanto ao perfil profissional, foram propostos cinco campos de aplicação (gráfico acima) apontados pelas Diretrizes curriculares que contemplam as reflexões e os esforços dos professores, por compreenderem as diferentes dimensões na formação e na atuação do profissional de Educação Física (Saúde, Educação, Lazer e Esporte).

É preciso incrementar e qualificar as ações do ensino, da pesquisa e da extensão. O ensino na graduação revelou-se como lócus de qualificação; ele é o ponto forte do currículo da ESEF-UPE. O ensino da pós-graduação também tem apresentado um trabalho consistente nos cursos de especialização. A extensão é oferecida a várias comunidades, em especial à comunidade do Santo Amaro. Nela são ensinadas atividades diversas (jogos, esportes, artes, música, serviço de psicologia e odontologia, entre outros) a crianças, jovens e adultos. No entanto, ela ainda é incipiente em um conceito mais elaborado de extensão universitária. Apesar de vários trabalhos de pesquisa realizados, a maioria deles ainda é de iniciativa e desenvolvimento de um pequeno grupo de professores e alunos. Esse relatório acrescenta que, mesmo diante do esforço de alguns professores, a escola, em seu interior, necessita enriquecer ainda mais a articulação ensino-pesquisa-extensão.

02. As dúvidas

Dúvidas surgiram quanto à distribuição das disciplinas - quais seriam as obrigatórias e quais seriam as eletivas -, quanto aos campos de aplicação, em decorrência dos aspectos mais operacionais da formação do graduando em terminalidades oferecidas/escolhidas, assim como em relação ao reingresso. A terceira dúvida estava relacionada às dificuldades em localizar, de acordo com a grade curricular das diretrizes curriculares (CE - SESu-MEC), as seguintes disciplinas: Medidas e Avaliação em Ed. Física, Direito e Legislação Esportiva, Nutrição Aplicada à Educação Física e Cultura Popular.

03. As sugestões

De acordo com o perfil desejado pela ESEF-UPE, ao profissional caberia esclarecer, intervir, profissional e academicamente, no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.

A apropriação do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, permitirá ao graduando um domínio de competências de natureza técnico-instrumental estruturadas a partir de uma atitude crítico-reflexiva.

No campo de atuação profissional, o futuro profissional de Educação Física é visto na forma de organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica, científica e tecnicamente no âmbito dos estados atual e emergente da cultura do movimento.

As atividades de pesquisa e de extensão mediadoras na formação. A pesquisa encarregar-se-á de propiciar o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos, aos seus modos de produção, bem como a instâncias de reflexão sobre a realidade. A Extensão possibilitará a interlocução e a troca com as comunidades universitárias e extra-universitárias, na perspectiva de intervenção e investigação na/da realidade.

A integralização de curso compreende, no mínimo 8 (oito) semestres e, no máximo, 14 (quatorze). Carga horária mínima é de 2.880h, incluindo Prática de Ensino ou Estágio Profissional Supervisionado e Trabalho final de curso.

O conhecimento identificador da área seria de 70%, equivalendo a 2010h; Na Formação Básica, seria de 40%, equivalendo a 800h distribuídas nas subáreas: Conhecimento do Homem e Sociedade (filosófico, psicológico, antropológico, cultural, social e histórico); Conhecimento Científico-Tecnológico (técnicas de estudo e de pesquisa); Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento (químico, físico, biológico e do desenvolvimento antropogenético). Já na Formação específica, seria de 60%, equivalendo a 1210h distribuídas nas seguintes subáreas: Conhecimento Didático-Pedagógico (Intervenções didáticas); Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado (Bases teóricas e metodológicas aplicadas ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da cultura de movimento); Conhecimento sobre a Cultura do Movimento (Diferentes manifestações da Cultura do Movimento nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas).

O Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento seria de 30%, o equivalente a 870h distribuídas nas subáreas: Docência em educação básica/licenciatura; treinamento/condicionamento físico; atividades físico-esportivas de lazer; gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas; e aptidão física/saúde/qualidade de vida.

Para a Prática de Ensino e o Estágio Profissional Supervisionado, a carga horária mínima é de 300 horas para cada tipo de aprofundamento, desenvolvido ao longo do curso, integralmente, para aquela inerente ao Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento.

Quanto ao Trabalho Final de Curso, a orientação acadêmica estaria sob o encargo de um professor qualificado. E os trabalhos acadêmicos propostos: monografia, publicação de artigos, resenha crítica de livros, desenvolvimento de técnicas e produtos, ou qualquer outro tipo de trabalho inédito.

As disciplinas eletivas, aproveitamento de créditos e reconhecimento de Estudos, foram estimados em 15% do total e subsidiado: pelo princípio de flexibilidade e da constante atualização durante todo o curso: aproveitamento de créditos como forma de reconhecimento de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, com estabelecimento de prazo mínimo pela instituição para a conclusão do curso.

As possibilidades de reconhecimento de Estudo para as disciplinas eletivas são: monitorias e estágio, programas de iniciação científica, estudos complementares, cursos em áreas afins, integração com cursos sequenciais correlatos à área

Diante dos argumentos apresentados no debate do coletivo da ESEF-UPE, respaldado na resolução 03/87, a maioria dos professores adiou a decisão da criação do bacharelado. Tendo em vista a decisão, ampliaram-se as discussões, inclusive, para conhecimento de outros dispositivos legais; de outras experiências vivenciadas nos cursos de Educação Física; e de outras referências teóricas

Essas discussões resultaram num quadro comparativo (ANEXO C) das disciplinas do currículo da ESEF-UPE perante o formato das diretrizes curriculares apresentado pela comissão de especialistas (CE-SESu-MEC).

Pudemos verificar os cuidados da CSRC–ESEF-UPE com a construção de uma produção coletiva, visando à elaboração e à sistematização de um currículo novo para a formação do profissional de Educação Física.

Para Sacristán (2000), o conhecimento deve ser discutido nos programas de formação de professores, nos quais deveriam predominar um currículo e um conhecimento problematizados. Essa parece ser a compreensão da CSRC e do coletivo de professores da ESEF-UPE. Além do mais, o autor afirma que tanto o currículo oculto como o currículo voltado para as experiências serão os responsáveis pela bagagem de conhecimento adquirida na formação. O conhecimento que os professores apresentam não são passivos porque têm uma projeção prática. Essas práticas não são simples atitudes diante dos fatos, porque apresentam um componente ativo projetado na ação. “Representam uma matriz de pressupostos que dão sentido ao mundo, mas que não são simples reflexões da realidade e, sim, algo construído no curso da interação com os outros” (SACRISTÁN, 2000, p. 183).

Verificamos ainda que essa discussão se aproxima da tendência holística que, com base em uma de suas características de visão sistêmica, supera a fragmentação do conhecimento e resgata o ser humano com suas várias inteligências (totalidade), contribuindo para uma formação de profissionais humanos, éticos e sensíveis. Para Behrens (2005), o desafio dessa visão sistêmica é superar essa fragmentação do saber que fora dividido nas escolas nas várias disciplinas que compõem o currículo. Caminho que identifica uma inovação pedagógica holística porque busca a superação do conhecimento fragmentado e resgata o ser humano na sua totalidade. Do mesmo modo, há uma aproximação com a tendência criativa que, baseada em uma de suas características, compreende, segundo Arroyo (1999), a inovação pedagógica tanto no campo das práticas curriculares como no campo do diálogo entre aqueles que se envolvem na ação educativa. Para o autor, é fundamental ressignificar os conteúdos e os programas, podendo assim passar a redescobrir a sua centralidade e a sua pluralidade. Assim sendo, é construída uma outra relação com o conhecimento, redescobrimo que o conteúdo e os programas não esgotam a totalidade das funções cognitivas, socializadoras e culturais da escola. Esse caminho aponta para uma inovação pedagógica criativa, visto que respeita a escola como o lócus da ação dos sujeitos na prática pedagógica. Também há aproximação com a perspectiva de inspiração freireana que, com base em uma de suas características, trata da disponibilidade para o diálogo, pois é com o respeito às diferenças entre os seres humanos que se verifica a coerência entre o que fazem e o que dizem num encontro entre eles. Caminha, então, para uma inovação pedagógica humana, porque vai em busca do respeito pelas diferenças entre os seres humanos, na perspectiva de se entregar ao mundo dialogicamente.

A leitura e a discussão do *texto epistemologia (2001)* possibilitou ao coletivo mais um momento de estudo e reflexão, agora para as questões conceituais da epistemologia, como também a discussão a respeito do objeto da Educação Física, na intenção de subsidiar a compreensão do eixo curricular “cultura de Movimento”. Nesse sentido, essa Comissão procurou aprofundar os conceitos sobre epistemologia. Vejamos como a concebem no trecho do texto de estudo.

Estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas, e que visa determinar os fundamentos lógicos, o valor e o alcance objetivo delas; ou seja, teoria da ciência (Ferreira, 1986); Teoria do conhecimento que trata de um problema que nasce de um pressuposto filosófico específico, isto é, no âmbito de uma determinada diretriz filosófica (Abbagnano, 1982); O estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais (TEXTO EPISTEMOLOGIA 2001)

As questões conceituais da epistemologia, tratada e discutida, resgatam contribuições da Filosofia, possibilitando ao corpo docente mais uma reflexão sobre o eixo curricular.

O *texto epistemologia (2001)* apresenta uma discussão para a área de Educação Física como contribuição para o eixo curricular. Nessa discussão epistemológica, delimitaram-se três pontos considerados como objetos da Educação Física: 1- Ciência do Movimento Humano; 2- Ciências do Esporte/do Desporto; 3- Ciência da Motricidade Humana. Essas três vertentes são as mais expressivas no âmbito da Educação Física no Brasil. Alguns estudiosos apresentam contribuições epistemológicas para essas vertentes:

Para Bracht (1997), Sérgio (1989 e 1990) e Le Boulch (1987) a Educação Física moderna nasce num momento em que a racionalidade científica procura explicar a realidade através do pensamento científico hegemônico, quase absoluto, determinado pelas ciências naturais de caráter positivista, empiricista, cartesiano, que procuravam sistematizar métodos de exercitar científica e eficazmente o corpo, fundamentando-se em conhecimentos advindos das ciências biológicas. É explicado, então, o surgimento, nos currículos dos cursos de formação do profissional de Educação Física, das disciplinas que tratavam do estudo do corpo / atividade, de física / movimento, do humano / motricidade / esporte: Biologia, Fisiologia, Anatomia, Psicologia, Sociologia... Nesse momento, o esporte se fortalece como fenômeno social e com um alto grau de cientificidade, provocando o surgimento muito forte das seguintes disciplinas nos currículos dos cursos: Fisiologia do Esporte, Biomecânica, Psicologia do esporte, Treinamento Esportivo, Sociologia do Esporte... (TEXTO EPISTEMOLOGIA, 2001).

Muitos dos cursos de formação profissional de Educação Física ainda se encontram fortemente marcados pelas abordagens empírico-analíticas. Tais informações ampliam o debate no coletivo da ESEF-UPE a respeito da história dos currículos dos cursos de formação do profissional de Educação Física, destacando-se as disciplinas que ainda hoje se apresentam muito resistentes nas reformas curriculares.

Esse texto epistemologia (2001) ainda mostra, historicamente, a influência do conhecimento estrangeiro no currículo dos cursos de formação de profissionais de Educação Física. Vejamos alguns estudiosos citados no texto que discutem a influência epistemológica na área de Educação Física da década de 40 a 90:

Para Kunz (1998), a versão holandesa, de 1948, desenvolve, a partir de pressupostos filosóficos, com base em teorias mais gerais, disciplinas que se enquadram nas áreas de uma Ciência do Movimento Humano. A idéia central se concentra no homem que se movimenta e não no movimento do homem. Para Le Boulch (1987), a versão francesa destaca que a Ciência do Movimento Humano é a Psicocinética, a qual utiliza o movimento humano para educar. As várias ciências, como a Fisiologia, a Anatomia Funcional, a Sociologia, etc., apontam interesse nessa discussão. Contudo, para elas, o estudo do movimento não representa um aspecto central. Já a versão americana, segundo Tani (1988), refere-se ao movimento humano como sendo o deslocamento do corpo e dos membros produzido como uma consequência do padrão espacial e temporal da contração muscular, sendo, portanto, um comportamento observável e mensurável. A versão alemã, Segundo Bracht (1998), ao final dos anos 60, afirma que houve um direcionamento para a busca da identidade epistemológica, quando surgem as discussões sobre as Ciências do Esporte. Discussão teórico-científica surgida na contraposição entre teoria da Educação Física e teoria dos exercícios corporais. Questões estas que enriquecem o esporte como fenômeno dominante nas práticas corporais. Ao fazer a leitura do esporte pelo viés das teorias da educação, passa o mesmo a ser incrementado na Pedagogia do esporte que contribui para que o esporte de lazer (Esporte para Todos), mesmo se configurando como mais uma disciplina das Ciências do Esporte, vá além das referências das ciências naturais (Anatomia, Fisiologia, etc.), porque trata dos problemas pedagógicos sob diversos planos (antropológico, didático, metodológico...), enriquecendo o ponto central dessa disciplina que é o tempo livre. Na versão portuguesa, nas décadas de 70 e 80, Manoel Sergio (1990) defende a existência de uma Ciência da Motricidade Humana que se contrapõe à existência das Ciências do Esporte porque elas são aplicações de outras ciências, como a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, etc..., ao domínio do desporto; ele questiona também que a expressão Ciência do Desporto, por ser um modismo, dá relevância a um aspecto da motricidade humana no desporto como maior fenômeno, esquecendo a dança, a ginástica, os jogos e outros campos da conduta motora. Essa Ciência da Motricidade Humana, ou seja, Cinantropologia, é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras. Condutas que são comportamentos motores significativamente vividos; elas emergem do treino, da dança, da ginástica, da motricidade infantil, do esporte, do circo, do jogo esportivo (próprio do lazer e da recreação) (TEXTO EPISTEMOLOGIA, 2001).

É importante destacar que o estudo epistemológico realizado pela CSRC e pelo coletivo da ESEF-UPE, no processo de reforma curricular (leituras e discussões), foram paulatinamente

contribuindo para a clareza de como as disciplinas curriculares adentraram, ao longo da história, nos currículos dos cursos de Formação de Profissionais de Educação Física.

Nesse sentido, compreendemos Sacristán (2000) quando chama a atenção para a pouca importância que é dada, durante a formação, à análise dos currículos como seleções e elaborações do conhecimento, pois induz, às vezes, a erros científicos, como também podem ser encontradas concepções ultrapassadas para uma área própria do conhecimento.

Na reformulação dos currículos, muitos dos cursos de Formação de Profissionais de Educação Física não consideraram as questões de ordem pedagógica, como vimos anteriormente, por causa da influência recebida, principalmente a estrangeira, ao longo da história. O que se verifica nos referidos currículos é uma visão positivista do conhecimento valorizando o aspecto tecnicista e competitivista, em decorrência da grande influência desportiva e higienicista provocada ao longo da história dessa área de conhecimento.

O processo desencadeado na ESEF mostra que o trabalho que vem sendo realizado pela CSRC junto ao coletivo de professores da ESEF-UPE caracteriza-se como um espaço de prática dialógica. A postura da comissão guarda aproximações com a base da teoria crítica e nos leva a pensar que considera a perspectiva de inacabamento dos seres humanos a partir da sua história e da sua vida em sociedade. Para Freire (2000), a presença de homens e mulheres no mundo não é apenas aquela de quem se adapta, mas também aquela de quem se insere no próprio mundo, posição esta de quem luta para ser sujeito da história. E é dessa forma que se mostra a comissão no desenvolvimento do trabalho.

Os textos das quatro áreas de conhecimento, *Educação, Esporte, Saúde e Lazer (2002)*, foram fundamentados em autores das referidas áreas. Os coordenadores dos textos procuraram contextualizá-las, relacionaram-nas com as diretrizes curriculares e, por último, registraram o debate acontecido com o coletivo. Destacaremos a relação com as diretrizes curriculares e o debate com o coletivo.

No texto educação, buscou-se contextualizar a prática pedagógica situando o currículo no âmbito da cultura. Prática pedagógica subsidiada pela prática social. Essa discussão, com base no pensamento crítico, levou os professores da ESEF a reconhecerem a importância da sua prática pedagógica na construção do currículo novo. Destaca o grupo de trabalho que

Há a necessidade de compreender a educação enquanto política pública, bem como a necessidade de caracterizar as áreas de atuação e os campos de conhecimento... Só mudamos o

currículo se mudarmos o valor que está na prática pedagógica... É importante voltar a discutir a prática pedagógica... Na universidade, o currículo necessita superar a concepção entre o escolar e o não escolar (lôcus de intervenção), visualizando a diversidade na totalidade... Necessita garantir o espaço democrático e as contradições vistas no currículo da ESEF/UPE... necessita de um currículo que evidencie na prática pedagógica as contradições nas diferentes linhas de pensamento (Positivismo, Fenomenologia, Materialismo Histórico Dialético, Hermenêutica...)... falta de clareza no que diz respeito ao papel da escola básica na sociedade. Qual é a função da escola? Essas questões estas levam a comunidade a refletir para que se tenham outros momentos de discussão (EDUCAÇÃO, ESPORTE, SAÚDE E LAZER, 2002).

O texto identifica a importância da prática pedagógica para o currículo e as contradições vividas nessa prática que trata da Formação de Profissionais de Educação Física. Discussões e reflexões que apontam a necessidade de continuidade das discussões sobre o tema.

No texto Desporto, o grupo considerou importantes às contribuições do Esporte para a formação de Profissionais de Educação Física, embasando-se no conhecimento do homem a partir da visão antropológica, filosófica e social. Ao final do texto, o grupo considerou a necessidade de aprofundar alguns temas sobre: teoria e prática do esporte coletivo e individual; o desporto do ponto de vista da estrutura e das características; novo modelo de esporte sem negar a técnica e a tática; disciplina ministrada nos cursos de graduação de forma condensada com outras disciplinas relacionadas com o esporte – perspectiva interdisciplinar.

Os grupos de trabalho do coletivo da ESEF-UPE destacaram:

O desporto acompanha a história do homem, pois, no séc. XII, ele era sinônimo de recreio e diversão... O esporte hoje é influenciado pelo viés da economia e é uma fonte de grandes negócios... A tecnologia por trás valoriza a indústria do material esportivo... Ressaltou que o desporto espetáculo é meio de vida de muita gente, hoje. O terceiro professor colocou que estamos discutindo uma área de intervenção, no entanto precisamos debater o fenômeno esportivo. Será que sabemos o que é esse fenômeno? Uma coisa é saber uma modalidade, outra coisa é prepararmos um profissional para intervir na realidade... Apontou que pela 1ª vez, a LDB trata o desporto como diretriz e que o mesmo pode fazer parte do currículo escolar do aluno... Há 2500 anos existia esporte e este foi expressão da vida guerreira... O desporto é um fenômeno sociocultural e antropológico. Pode ser estudado como um fenômeno técnico, psicológico, etc... O fenômeno esporte vai sofrendo alterações ao longo da história... Perspectivam-se outros momentos para dar continuidade à temática (EDUCAÇÃO, ESPORTE, SAÚDE E LAZER, 2002).

O estudo mostrou a importância e o interesse no fenômeno esportivo para a sociedade ao longo da história. O que nos levam a perceber a sua força política de intervenção nos currículos de Formação de Profissionais de Educação Física.

O texto lazer argumenta uma relação centrada no trabalho/tempo livre/lazer. Defende que a questão do lazer está intimamente ligada à sociedade industrial, ou seja, uma é consequência da outra.

No debate em grupos de trabalho foram evidenciados alguns aspectos sobre a área importantes para o desenvolvimento do currículo. A questão maior é a necessidade de aprofundamento conceitual sobre a área temática que constitui um eixo de formação. Vejamos:

É importante e necessário considerar o Lazer como área temática do nosso currículo. Nesse aspecto, todos os professores e a representação estudantil apresentaram depoimentos favoráveis, já que não existe, por parte da maioria desse coletivo, clareza com relação a esse tema... As discussões no coletivo dessa escola situam-se, quase todo o tempo, em aspectos do senso comum, não conseguindo aprofundar questões substantivas, como os nexos, as relações entre lazer, trabalho, sociedade, modelo econômico, etc., fato que já vinham sendo destacado pelos professores em encontros pedagógicos anteriores (EDUCAÇÃO, ESPORTE, SAÚDE E LAZER, 2002).

Para o texto saúde, buscou-se a clareza desse termo na literatura atual e coordenaram-se as múltiplas opções relacionadas à promoção da saúde como fio condutor para o currículo, afastando-se, assim, do estigma da abordagem puramente higienista.

Vejamos alguns pontos destacados:

A saúde deve ser uma área contemplada como de especificação no nosso currículo, dadas a sua ressonância e importância no momento atual da sociedade... O Profissional de EF tem um papel relevante a desempenhar nas ações relacionadas à promoção da saúde... Os conteúdos da EF (esporte, jogo, dança, ginástica, etc..) podem ser utilizados, independente da abordagem, em ações primárias, secundárias e terciárias de promoção da saúde... O Profissional de Educação Física tem assegurada pela legislação (087/96 CNS e 8686/98 Regulamentação) a sua atuação na área da saúde, e ainda que deve ser evidenciada a desmedicalização da mesma... A saúde, dentro dessa perspectiva, pode ser abordada enquanto conteúdo transversal, em qualquer campo de atuação do Profissional de Educação Física e de áreas afins... (EDUCAÇÃO, ESPORTE, SAÚDE E LAZER, 2002).

O estudo dos textos *Educação, Esporte, Saúde e Lazer (2002)* foi avaliado pelo colegiado como significativo. Além desses textos, o coletivo teve acesso a outras referências para a leitura, como também a contribuições trazidas por palestrantes, especialistas convidados, na intenção de incrementar as áreas em estudo e de formação. A discussão temática foi ampliada nos Encontros Pedagógicos organizados pela CSRC, com o apoio da DATP, dos Departamentos e da coordenação de Graduação, e realizados por essa Escola no ano de 2001.

Como se vê, há um processo contínuo de discussão envolvendo o coletivo da escola sem que, para isso, prescindamos da contribuição externa. Se voltarmos às acepções do início, somos levados a afirmar que há um processo inovador em curso na ESEF.

A discussão dessas áreas de conhecimento esteve presente na reforma curricular e subsidiou a reflexão e a tomada de decisão quanto aos cursos de bacharelado e de licenciatura. O debate envolvendo esses cursos revelou um crescimento para os professores no processo das aprendizagens a partir do interesse desse coletivo em estudar, investigar, pesquisar, realizar leituras, quer individualmente, quer em grupos, contribuindo assim para qualificar a prática de elaboração curricular e, conseqüentemente, mudar o currículo praticado nessa escola de Formação Profissional. A busca pelo conhecimento novo esteve presente na prática pedagógica dos professores, de forma sistemática, na reforma curricular da ESEF-UPE.

Dominar o conhecimento é de fundamental importância para Sacristán (2000), porque o conhecimento é a base intelectual mais importante para um profissional. E esse entendimento pareceu presente no interior da comissão e do coletivo de professores. Não se trata apenas de um domínio resultado da acumulação de estudos, mas acerca das bases da sua estrutura substantiva e sintática, do seu significado para a educação e da sua dimensão social e histórica.

É possível verificarmos aproximações com a tendência crítica do conhecimento, que procura discutir os saberes necessários para a formação docente. Essa com base em uma de suas características, discute, segundo Freire (2000), a apreensão do conhecimento numa determinada realidade. Para o autor, apreender conhecimentos é importante não apenas para uma adaptação, mas para transformar a realidade, intervindo e criando. Assim o aprendiz, como sujeito crítico, participa da construção do conhecimento. Esse caminho aponta para uma inovação pedagógica crítica do conhecimento, porque possibilita ao professor reconhecer as diferentes realidades que caracterizam a sua prática, propicia e intervindo, com o intuito de torná-la qualitativa.

O Relatório princípios norteadores (2002), como resultado dos estudos, refere-se a momentos importantes para as discussões no coletivo da ESEF-UPE: os princípios norteadores do currículo.

Para subsidiar as discussões no coletivo da ESEF-UPE a respeito dos princípios norteadores do novo currículo, a CSRC realizou o estudo de alguns documentos – eles reconhecem a importância desses princípios para a formação dos futuros profissionais de Educação Física - levados à plenária, cuja síntese mostramos:

1- No atual currículo da ESEF:

- Criticidade: compreensão ampla e crítica da inserção da Educação Física na realidade social;
- Interdisciplinaridade: relação entre as diferentes áreas do conhecimento humano (social, filosófico, histórico e cultural);
- Produção do conhecimento científico: elaboração e socialização de conhecimento resultante de investigações científicas;
- Contextualização social: reconhecimento e atendimento das necessidades da população;
- Generalidade na formação: propiciar uma formação básica ampla que contemple diversas possibilidades de atuação profissional;

2- No regimento da ESEF-UPE:

- Incentivo à pesquisa: realização de atividades de investigação científica;
- Atendimento à comunidade: extensão do ensino e da pesquisa à população;
- Formação geral e aprofundada: preparação profissional básica com a possibilidade de formação mais específica em algumas áreas;
- Reconhecimento das necessidades do mercado de trabalho: identificação nas modificações da atuação do professor de Educação Física;
- Peculiaridades regionais: absorção de elementos específicos da cultura nordestina, especificamente, pernambucana.

3- Na Proposta de Diretrizes da SESu-MEC (comissão de especialistas de Educação Física - CE):

- Formação básica e específica: formação geral em graduação com aprofundamento em campos de aplicação profissional (abandono da diferença entre licenciatura e bacharelado);
- Natureza dos conhecimentos: técnico-instrumentais, científicos e culturais;
- Contextualização histórico-cultural: formação acadêmica em consonância com a realidade social;
- Integração ensino-pesquisa-extensão: o tripé do ensino superior universitário como forma de apropriação de conhecimentos;

- Criticidade e reflexividade: compreensão das múltiplas dimensões do conhecimento e do significado contextual de sua produção, socialização e utilização;
- Integração entre teoria e prática: formação acadêmica teórico-conceitual com fundamentos no cotidiano da sociedade;
- Flexibilidade na formação: possibilidade de formação aprofundada em diferentes âmbitos (docência escolar, treinamento esportivo, orientação de práticas de lazer, gerenciamento e administração esportiva, prescrição e acompanhamento de atividade física para a saúde);

4- Na Justificativa da Proposta de Diretrizes da SESu-MEC:

- Liberdade e flexibilidade curricular: contrário a uma estrutura curricular rígida e fechada e favorável a uma que considere os espaços de formação acadêmica fora do âmbito escolar, assim como a realização de estudos independentes;
- Formação geral sólida com aprofundamento: estabelecimento de uma formação básica ampla e com possibilidades de aproximação com a realidade do mercado de trabalho em seus diferentes campos de aplicação;
- Atividades curriculares síntese: na intenção de evitar prolongamento de tempo na integralização de curso, com carga horária excessiva, procura-se estabelecer disciplinas e estruturas curriculares que promovam sínteses de áreas correlatas e a aplicação dessas na Educação Física;
- Graduação como formação inicial: não mais compreender a mera colação de grau como formação profissional e, sim, como um primeiro momento de uma formação continuada.

A plenária teve presença significativa e apontou a necessidade de ampliar o referencial teórico, com o intuito de ver um número maior de professores participando e intervindo nas discussões dos princípios. Nos três (03) grupos de trabalho, foram citados

Alguns princípios que não estavam, por sua vez, colocados apenas como princípios, mas também enquanto indicadores: interdisciplinariedade, indissociabilidades, criticidade, ensino-pesquisa-extensão, flexibilidade, contemporaneidade/formação continuada, estágio de formação, autonomia e conveniência ecológica. Contudo, dois estiveram presentes em todos os grupos: interdisciplinariedade e indissociabilidades. (PRINCÍPIOS NORTEADORES, 2002).

É importante destacar que os princípios norteadores estiveram presentes nas discussões de todos os grupos, contudo, havendo algumas divergências conceituais. Entretanto, esse fato possibilitou uma motivação do coletivo da ESEF-UPE para a busca de outras referências.

Verificamos aproximações com a tendência crítica do conhecimento. Esta, com base em uma de suas características, discute, segundo Freire (2000), que o inacabamento do ser humano faz parte da experiência de vida. Nessa experiência, as relações humanas, necessariamente, envolvem a linguagem, a cultura e a comunicação nos vários níveis de profundidade. Aproximando-se dessa experiência, o coletivo de professores da ESEF foi capaz de intervir nessa escola na construção do currículo novo. Esse percurso aponta para uma inovação pedagógica crítica do conhecimento, porque possibilita ao educador se sensibilizar de que o seu inacabamento faz parte da sua experiência de vida. Portanto, dialogar e intervir é importante para a busca de novos conhecimentos durante as relações humanas. Assim sendo, Isso nos permite compreender que os seres humanos são seres inacabados e estão sempre em busca de algo novo.

O *relatório de reuniões (2003)* tratou dos critérios para a escolha das áreas de intervenção na Educação Física: “o processo histórico/evolutivo da intervenção da Educação Física, a dinamicidade, os novos interesses da sociedade, a relação com o mercado de trabalho atual e projeções futuras” (RELATÓRIO DE REUNIÕES, 2003). Foram estabelecidas quatro áreas: Desporto, Educação, Lazer e Saúde. Alguns professores elaboraram um texto referente a uma temática específica. A discussão sobre essas áreas foi anteriormente apresentada e debatida pelo coletivo de professores.

As discussões a respeito dos princípios norteadores para o currículo foram sistematizadas a partir “da apresentação pelo coletivo de professores desses princípios que incrementaram novas referências para o currículo em construção” (RELATÓRIO DE REUNIÕES, 2003). As discussões foram apresentadas no texto princípios norteadores.

Percebemos aproximações com a tendência humana. Prática humana que foi indispensável à convivência dos professores durante a construção do currículo. Freire (2000) compreende a educação como uma forma de intervenção no mundo que vai além do ensinar e aprender os conhecimentos escolares. Nesse pensamento, caminhamos para uma inovação pedagógica humana, porque compreende a educação como uma forma de intervir no mundo. Portanto, aprender novos conhecimentos, através de ações solidárias, humanas, incrementou o processo democrático realizado pela CSRC na ESEF-UPE.

No relatório *escolha de temas para estudo (2003)*, a Comissão sugere algumas questões de trabalho, com o intuito de amadurecer as discussões a respeito do currículo da ESEF, como podemos ver no trabalho a seguir:

Leitura da proposta de Diretrizes curriculares e sua justificativa; leitura de textos que tratem acerca de questões curriculares; leitura do atual currículo da ESEF-UPE; debates e delimitação do perfil profissional - objeto de estudo - área de inserção; debate acerca da estrutura administrativa e do organograma da ESEF-UPE; debate e delimitação de um organograma do currículo: com campos de aprofundamento / aplicação (levantamento das áreas da ESEF-UPE); debate e delimitação do quadro de disciplinas: títulos, ementas, bibliografias, cargas horárias, requisitos e a possibilidade docente de realizar trabalhos em pequenos grupos com os professores acerca do item anterior (RELATÓRIO ESCOLHA DE TEMAS PARA ESTUDO, 2003).

Num dos Encontros Pedagógico: organizados pela CSRC com o apoio da DATP, dos Departamentos e da Coordenação de graduação, foi incluída uma Mesa sobre “Proposta das Diretrizes Curriculares”, composta por um representante da Comissão e um convidado de outra Instituição. Encaminharam, previamente, referências para subsidiar o debate sobre currículo. Após a atividade, a CSRC definiu o seguinte encaminhamento:

A leitura de artigos, de livros, entre outros, que aprofundam as questões relacionadas às diretrizes curriculares; estudar o atual currículo da ESEF-UPE; construir um texto contínuo já no formato para compor o texto final sobre currículo; sugerir dinâmicas e cronograma trabalho; rever o conceito sobre o eixo curricular da ESEF- UPE; rever a descrição conceitual acerca das áreas de intervenção (Educação, Saúde, Lazer e esporte); apontar possíveis campos de aplicação para a estruturação das disciplinas tipo aprofundamento. Por exemplo: para a área de Saúde (Exercício e Saúde / Educação Física performance humana); para a área de Educação (Educação Física Escolar / Educação Física, Currículo e Prática pedagógica); para o Esporte (Treino esportivo / Educação Física e práticas esportivas); para o Lazer (Educação Física e Práticas de Lazer / Educação Física, Lazer e Sociedade); rever estudos dos princípios norteadores do currículo da ESEF-UPE: agrupamento desses princípios - levantamento das igualdades, das repetições, das diferenças e das semelhanças entre eles, constituição de uma unidade metodológica; operacionalizar o currículo: delimitações administrativas e pedagógicas, perfil profissional, quadro docente e regime de trabalho, objetivos do currículo, dinâmica curricular, seleção e vagas no vestibular, etc (sem desconsiderar as exigências da SESu-MEC).

Por último, considerou importante delimitar as disciplinas curriculares, o ementário e o plano de estágio curricular (sem desconsiderar as exigências da SESu-MEC), utilizando algumas

dinâmicas junto ao coletivo: elaboração de relatório, palestra, trabalho em pequenos grupos e debate no grande grupo.

Pudemos verificar a preocupação da CSRC quanto à sistematização do currículo dessa escola, pois procuravam, durante esse processo, instigar à leitura releitura do que estava acontecendo.

Os conhecimentos tratados na prática pedagógica pelo coletivo são decorrentes das formas como esse coletivo pensa os seus trabalhos de acordo com as suas experiências. E, para Sacristán (2000), a qualidade dessas experiências da cultura oportuniza o enriquecimento na formação dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) e, conseqüentemente, qualifica a prática curricular.

Ao produzir conhecimentos a partir das experiências do próprio coletivo, observamos aproximações com a tendência criativa. Nesta, Arroyo (1999) sugere que, para essa prática curricular, o diálogo ocorra entre os diversos atores da educação, aqueles que decidem, pensam e fazem a escola. Ação importante para redefinir culturas, formular políticas, pesquisar e, portanto, inovar essa prática. Ao tomar por base uma das características dessa tendência, Arroyo (1999) compreende a inovação pedagógica no campo das práticas curriculares e do diálogo entre os envolvidos na ação educativa. O coletivo da Escola se reconhece e reconhece a Escola, reinventando conteúdos. Nessa perspectiva, foi possível acurar uma inovação pedagógica criativa, haja vista os envolvidos em educação serem importantes no processo de aprendizagem e o diálogo e a sistematização do conhecimento contribuir para qualificar a prática curricular.

O relatório de encontros pedagógicos (2003) registra que o coletivo de professores apresentou interesse em estudar o currículo, em tomar conhecimento das discussões nacionais a respeito do andamento dos currículos das outras IES. Para tanto, a CSRC, a DATP, os Departamentos e a Coordenação de graduação elaboraram um cronograma que se chamou de atividades previstas que ocorreram durante todo o ano letivo. Além do mais, nessa programação para o ano de 2003, também foi planejado um encontro pedagógico com o coletivo ESEF-UPE para debater as referências trazidas por palestrantes externos, como pode ser observado:

No de 25/05, das 8h às 10h, aconteceu a palestra do prof. Dr. João Batista Tojal, da UNICAMP, abordando o tema “O eixo epistemológico da Ciência da Motricidade Humana. Nesse mesmo dia, das 10h15 às 12h, o prof. Dr. Laércio Elias Pereira, da UnB, abordou o tema “Ensino a distância e Centro Esportivo Virtual”. Ainda nesse mesmo dia, das 14:h às 18:h, o coletivo da ESEF-UPE se reuniu para debater as temáticas em questão. No dia 11/06, das 15h30 às 17h30, horário reservado para a comunidade esefiana discutir a respeito dos campos de aplicação do currículo. No dia 30/07, no horário das 8h às 12h, o prof. Dr. Adroaldo Gaya, da UFRGS,

proferiu a palestra sobre o tema “O eixo epistemológico das Ciências do Desporto”. Nesse mesmo dia, das 14h às 18h, o prof. Dr. Valdir Barbanti, da UFRJO, abordou o tema “eixo epistemológico da Aptidão Física e Saúde”. No dia 31:07, das 08h às 12h, Palestra com a profª. Drª. Maria Eliete Santiago, da UFPE, proferiu a palestra sobre o tema “Currículo no ensino superior: analisando as perspectivas para o curso de Educação Física da ESEF-UPE”. No dia 13/08, das 15h30 às 17h30, aconteceu uma reunião pedagógica, com o objetivo de aprofundar e tomar decisões acerca do eixo epistemológico e do perfil profissional. Nos dias 30 e 31 das 8h às 12h e das 14h às 18h, foi realizado um Encontro Pedagógico para discutir sobre “O Currículo do Curso de Educação Física da ESEF-UPE”. No primeiro momento, a comissão de currículo apresentou as primeiras aproximações acerca da formação básica: eixo, perfil, disciplinas obrigatórias. Em seguida, houve um debate com o coletivo dessa escola. No segundo momento, o coletivo da ESEF-UPE foi dividido em pequenos grupos de trabalho, por afinidades com as áreas de conhecimento/intervenção da Educação Física – Campos de Aplicação/terminalidades: disciplinas de aprofundamento. Logo após, esses grupos apresentaram as suas produções acerca dos campos de aplicação e, por último, um debate com o coletivo. Nos meses de Setembro e Outubro, a CSRC programou sistematizar as produções da primeira redação do currículo. E, no mês de Novembro, foi programado o debate dessa primeira redação (RELATÓRIO ENCONTRO PEDAGÓGICO, 2003).

Nas discussões realizadas com os professores convidados e com o coletivo de professores da ESEF, a CSRC percebeu uma sintonia nos debates referentes às questões epistemológicas e legais do que estava acontecendo nacionalmente sobre currículo. Essa sintonia dos professores da ESEF com as questões nacionais pode ser decorrente dos encontros e das leituras sistemáticas, orientadas pela CSRC, a respeito do currículo. Esse procedimento de convidar professores externos não apenas enriqueceu o conhecimento do coletivo da ESEF sobre o currículo, mas também os deixava mais envolvidos e comprometidos com a construção do currículo novo.

Esses saberes docentes presentes no contexto dos Encontros Sistemáticos são aqueles, segundo Tardif (2002), construídos e apropriados pelos professores ao longo de sua vida profissional e pessoal resultante das práticas reflexivas e das práticas com pesquisas. Os saberes que traçaram o processo de reformulação foram sendo construídos pelas experiências do coletivo de professores e pelas referências colocadas à disposição para as leituras. Saberes que, para o autor, se originam da prática, se integram e são avaliados por ela.

Nesse processo, verificamos aproximações com a tendência criativa, a qual coloca a escola como lócus da ação comunicativa desse coletivo. Para Arroyo (1999), é um momento importante, porque aproxima o coletivo na escola para a busca das inovações pedagógicas. Assim sendo, caminhamos por uma inovação pedagógica criativa, porque os sujeitos da ação pedagógica são os sujeitos da inovação que se encontram na prática cotidiana da escola.

Relatório formação continuada (2004) O grupo de apoio pedagógico, orientado pela DATP e pela CSRC, elaboraram um cronograma com reuniões pedagógicas, ciclo de palestras e cursos

no decorrer do ano de 2004, na intenção de, ao mesmo tempo que formava continuamente os professores em serviço, incrementava a prática curricular deles, vislumbrando mais referências para o currículo novo. Tal iniciativa assessorava a prática pedagógica desse coletivo. Essas ações foram realizadas na própria escola, considerando a existência de condições estruturais apropriadas para as discussões de ordem pedagógica. Estiveram envolvidos nesse processo de formação continuada, além dos professore(a)s da ESEF, representação estudantil, representante da biblioteca, representante da escolinha Herbert de Souza (Escola da prefeitura da cidade do Recife em convênio com a UPE) e 01 representante da escolaridade. Essas novas pessoas foram convidadas na intenção de elas participarem dessa dinâmica que se estabelecia na Escola para a construção do currículo novo. Podemos ver como ocorreu essa dinâmica:

Foram propiciados momentos de leitura (artigos, livros, dissertações, teses, etc.), exposição oral e debates, como também de relato de experiências da prática escolar docente (momento em que foram revelados dados da realidade). Os temas, como currículo, estiveram presentes nas reuniões e nos encontros pedagógicos, até porque essas ações enriqueciam as discussões a respeito do novo currículo da ESEF-UPE. Foram também incentivadas as criações de grupos de estudo e de projetos de pesquisa, na perspectiva de qualificar a prática docente. Os pequenos grupos de trabalho também discutiram os conteúdos das disciplinas curriculares durante as reuniões pedagógicas atribuíram os pareceres aos planejamentos de ensino dos respectivos colegas no início de cada semestre. Os trabalhos realizados pelos professores, no decorrer de cada semestre, eram encaminhados, em síntese, via e-mail, para os professores. Salienta-se que as salas de aula e os murais da escola funcionaram também como meios de comunicação. Nos momentos das palestras foram discutidos temas relacionados ao cotidiano da prática escolar dos docentes. Palestras foram proferidas por alguns dos profissionais do Núcleo de Pesquisa “Prática pedagógica e formação de professores” do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, nas segundas-feiras – das 16h30 às 18h, horário definido no cronograma dessa escola para as reuniões pedagógicas. Foram os seguintes professores convidados: Prof^ª. Dr^ª. Maria Eliete Santiago, com o tema “Formação de professores e Prática Pedagógica”; Prof^ª. Dr^ª. Aida Monteiro, com o tema “Relações humanas”; Prof^ª. Dr^ª. Márcia Melo, com o tema “Saberes Docentes; e o Prof. Dr. José Batista Neto, com o tema “Saberes Docentes”. No Encontro das quartas – das 18h às 20h, proferiram palestras os seguintes professores da ESEF-UPE: prof. Dr. Fernando Guimarães, com o tema “S.P.S.S: contribuições teórico-metodológicas para a Metodologia da Pesquisa”; Prof^ª. Dr^ª. Marise Cisneiro, com o tema “As propostas de diretrizes curriculares e a identidade acadêmico-científica da Educação Física”; e as Professoras Ms. Isabel Cordeiro e Dr^ª. Vânia Fialho, com o tema “Sociedade e diversidade”. No encontro do Meio-Dia, proferiram palestras as professoras: Dr^ª. Vera Luza da Universidade técnica de Lisboa, com o tema “O desenvolvimento humano na Matura Idade” e Dr^ª. Tereza Luiza de França, da UFPE, com o tema “Currículo e Prática pedagógica: das indumentárias, adereços e alegorias às coreografias para uma epistemologia crítica do lazer”. Os cursos foram realizados com as seguintes temáticas de interesse do Coletivo da ESEF-UPE: “Associação brasileira de Normas Técnicas (ABNT)” pela bibliotecária da ESEF-UPE Tereza Laranjeiras; “Informática na Educação”, pelo prof. da ESEF-UPE Walmir Soares; e “Inglês Instrumental”, pelo prof. Jordão Pereira do Senac-PE. (RELATÓRIO FORMAÇÃO CONTINUADA, 2004).

O relatório destaca a participação dos professores nas reuniões pedagógicas, nos encontros pedagógicos e nos cursos. Espaço acadêmico de trocas de experiências e de atualização de conhecimentos, contribuindo para incrementar as práticas curriculares dos mesmos e, por conseguinte, o currículo novo. Essa dinâmica possibilitou uma aproximação e um envolvimento com aqueles professores que até então se encontravam distantes do processo de construção do currículo. A CSRC se preocupava não apenas com a busca de novos conhecimentos, mas também com o envolvimento dos professores, em vista das *disciplinas-síntese* que compõem o respectivo currículo.

Na busca de novos conhecimentos críticos e do envolvimento dos professores durante a formação continuada, nos aproximamo-nos da tendência criativa que, segundo Arroyo (1999), reconhece o próprio coletivo como sujeito das inovações. Nas experiências com o coletivo de professores da ESEF, têm-se observado o diálogo para a busca desses novos conhecimentos e, conseqüentemente, um crescimento das vivências durante as aulas. Assim sendo, caminhamos para uma inovação pedagógica criativa, porque o diálogo e a sistematização do conhecimento contribuem para o enriquecimento da prática curricular no contexto da escola.

O *relatório identidade acadêmico-científica (2004)* mostra que os cursos de graduação em Educação Física no Brasil vêm passando por questionamentos quanto à sua identidade acadêmico-científica; por conseqüência, a atuação do profissional de Educação Física no mundo contemporâneo também vem sendo questionada. Somando-se a essa questão, a CSRC observou que as orientações do Plano Nacional de Graduação preconizavam o aprender a aprender e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípios norteadores importantes na formação do graduado. Partindo dessa questão, a Comissão evidencia que as novas concepções, as revisões e atualizações nas teorias da área de Educação Física e de áreas afins, o avanço da tecnologia de informação e a comunicação sobre o processo de ensino-aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio, impõem uma reestruturação aos cursos superiores de formação de profissionais de Educação Física.

Para tanto, recomenda-se uma formação geral sólida em relação aos conhecimentos da Educação Física e de áreas afins e uma formação específica, sendo observada a intervenção profissional qualificada nesses contextos. A ESEF-UPE, ao fazer opção, em seu programa de Graduação, pelas modalidades de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, caminhou

para uma nova perspectiva na preparação do profissional de Educação Física, momento em que considerou o dinamismo imposto pelas mudanças da nossa sociedade.

A CSRC mostrou que também foi importante, para essa tomada de decisão, a discussão em plenária a respeito dos princípios norteadores do currículo, diante das necessidades reais da sociedade pernambucana, decisão decorrente dos vários embates travados junto ao coletivo de professores. Para esse coletivo, os cursos atendem a uma perspectiva de Educação Física inclusiva, entendida como ação pedagógica voltada para o aumento das oportunidades de inclusão social.

Observamos nas práticas curriculares na ESEF-UPE, posturas diferentes no colegiado, que buscava, através das discussões, refletir a partir dos problemas levantados, na perspectiva de buscar novos conhecimentos que se aproximem da realidade dos que fazem essa escola. A problematização existente na prática curricular dos professores influenciou na decisão de existirem dois cursos na graduação, porque o currículo foi construído a partir das experiências dos que fazem a escola. Essa estratégia melhora qualitativamente o nível da formação nos campos do saber, visto que, muitas vezes, para Sacristán (2000), a preocupação é com o acúmulo de conhecimentos que não considera os saberes contidos na realidade. Desconsiderar a realidade contribui para uma visão empobrecida do currículo. Acreditamos que a opção dos professores por dois cursos na graduação tenha sido reflexo da sua vivência na prática curricular.

Os professores envolvidos na prática curricular, ao se aproximarem da realidade, acreditam num processo de transformação social diante das diferenças humanas existentes na escola. Transformação em que os educadores tomam por base a pedagogia crítica (GIROUX, 1998; MACLAREN, 1997; TORRES, 2003), possibilitando-lhes um suporte para a busca de novos conhecimentos durante a construção de um currículo próximo à realidade. É importante acreditar nessa pedagogia porque ela está ligada à luta dos educadores por uma vida qualitativamente melhor para todos através da construção de uma escola com o ensino de qualidade.

Quando o coletivo da ESEF-UPE busca novos conhecimentos que se aproximem da sua realidade, verificamos uma aproximação com a tendência criativa, a qual estabelece a escola como um espaço aberto à transformação pelo coletivo que se encontra vivendo a escola. Arroyo (1999) considera importante o diálogo para a aproximação desse coletivo na escola, com o intuito de criar as verdadeiras inovações pedagógicas de que a escola necessita, considerando a realidade

e o respeito ao humano. Tomando por base uma das características dessa tendência, Arroyo (1999) compreende que as inovações concebem a ação educativa como uma ação humana. Procura entender que a realidade da prática dos professores, no campo da ação humana, toma por base os valores e a sensibilidade humana determinantes das práticas sociais contemporâneas. Assim sendo, caminhamos para uma inovação pedagógica criativa, porque compreendemos a ação humana presente na realidade dos que fazem a escola.

No *Relatório Currículo de Licenciatura (2004)*, a CSRC registra que, para o coletivo de professores da ESEF-UPE, o curso de licenciatura abandona a formação generalista para a formação do licenciado e para a educação básica com campo de atuação em escolas e outras instituições que ofereçam a educação básica. Propõe-se: uma formação que seja direcionada a um pensar crítico da realidade socioeconômico-política e educacional brasileira; a formação básica sólida com base no conhecimento clássico da Educação Física e das áreas afins; a formação específica deve ser direcionada ao sistema educacional brasileiro; e a formação técnica vinculada aos processos metodológicos contemporâneos. Quanto aos objetivos, o colegiado destacou cinco (05):

Formar professores para atuar na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio)... ; propiciar a apropriação de conhecimentos sobre disciplinas- síntese em torno das quais giram a teoria e prática da Educação Física... ; articular os eixos estruturantes... ; viabilizar a Prática Pedagógica como norteadora da construção do conhecimento ao longo do currículo...; favorecer a iniciação científica através de projetos de fundamentação teórico-práticos através da Prática de Ensino, do Estágio Curricular Supervisionado... (RELATÓRIO CURRÍCULO DE LICENCIATURA, 2004).

As competências necessárias, foram as seguintes: comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da escola; domínio dos conteúdos a serem socializados, dos seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; domínio do conhecimento pedagógico; conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O perfil do licenciado atendeu a uma formação ampla na busca constante da relação teórico-prática: nos conhecimentos biológicos, filosóficos, científicos, pedagógicos e técnicos, com base em princípios éticos, estéticos e sociais, contribuindo para a consolidação da sociedade brasileira

democrática, com uma atuação crítica, criativa e compromissada com o processo educativo dessa sociedade. Destaca, ainda, a necessidade de:

Planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver e avaliar a prática pedagógica da Educação Física escolar como componente curricular, visando à qualidade e compreendendo o papel social da escola; dominar conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, coerentes com os níveis de escolarização; e compreender procedimentos científicos de investigação, utilizando-se de métodos adequados que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica direcionada à construção de sínteses no plano teórico, metodológico e técnico (RELATÓRIO CURRÍCULO DE LICENCIATURA, 2004).

No que concerne ao Campo de Aplicação, o licenciado atuará no ensino escolarizado nas diferentes modalidades da organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e médio.

O curso de licenciatura também definiu sete (7) eixos estruturantes:

Fundamentos epistemológicos e históricos da educação e da Educação Física...; fenômenos e processos básicos da Educação Física para o desenvolvimento da compreensão aprofundada das manifestações da cultura de movimento...; fundamentos metodológicos que permitam a apropriação crítica do conhecimento disponível; procedimentos para investigação científica e para a prática profissional...; interfaces com campos afins do conhecimento...; práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências...; e inclusão social do portador de deficiência (RELATÓRIO CURRÍCULO DE LICENCIATURA, 2004).

Quanto ao período integralização do currículo, apresentou uma duração mínima de oito (8) semestres e máxima de catorze (14) semestres, com carga horária total de três mil horas/aulas (3000). Acrescentamos que, durante a discussão das disciplinas curriculares, a CSRC teve o cuidado de abrir um campo de debate para que fossem encaminhadas as críticas e as sugestões, pelo coletivo dos professores, durante praticamente cinco (5) anos, com o intuito de apresentar contribuições teórico-metodológicas para construção do currículo de licenciatura (ANEXO D): formação básica; formação específica; Prática de ensino e Estágio supervisionado; atividades complementares.

No *relatório Currículo de Bacharelado (2004)*, a CSRC conta que o curso de Bacharelado compreenderá uma formação básica inicial sólida voltada para o conhecimento clássico da Educação Física, enriquecido da dimensão pedagógica. Destaca três subáreas com intervenção no campo do desporto, da saúde e do lazer. No contexto esportivo, será contemplada a formação do técnico, do dirigente e do profissional de marketing esportivo (denominado de bacharel em

Educação Física com habilitação em desportos). No contexto da saúde, a formação está voltada para as intervenções primárias e secundárias na saúde (denominado de bacharel em Educação Física com habilitação em atividade Física e saúde ou saúde e qualidade de vida). No contexto do lazer, o profissional terá a capacidade de intervir nas várias formas de lazer (denominado bacharel em Educação Física com habilitação em práticas do lazer).

Define como objetivos:

Formar bacharéis para atuar nos contextos das 03 subáreas (Saúde, desporto e lazer) nos sistemas públicos e privados, dotando-os de competências, garantindo o desenvolvimento profissional permanente...; possibilitar a apropriação de conhecimentos sobre *disciplinas- síntese* em torno das quais giram a teoria e a prática da Educação Física...; articular os eixos estruturantes de forma a permitir aos futuros bacharéis a visão de totalidade...; viabilizar a prática pedagógica como norteadora da construção do conhecimento ao longo do currículo...; favorecer a iniciação científica a partir de projetos de fundamentação teórico-práticos, através da prática profissional, do estágio curricular supervisionado e do trabalho de conclusão do curso.... (RELATÓRIO CURRÍCULO DE BACHARELADO, 2004).

Ainda indica competências necessárias para a atuação do Bacharel:

Comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; compreensão do papel social da Educação Física nos 03 (três) contextos de intervenção; domínio dos conteúdos a serem disponibilizados à sociedade; domínio do conhecimento técnico-pedagógico; conhecimento científico básico da natureza biopsicosocioambiental subjacente à prática da Educação Física; conhecimento de processo de investigação – aperfeiçoamento da prática pedagógica; desenvolvimento do espírito empreendedor; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (RELATÓRIO CURRÍCULO DE BACHARELADO, 2004).

O curso de Bacharelado em Educação Física articulou conhecimentos a partir dos seguintes eixos estruturantes:

Fundamentos epistemológicos e históricos da Educação Física que permitam ao graduando uma visão do processo de construção da Educação Física como área de conhecimento...; fenômenos e processos básicos da Educação Física para o desenvolvimento de compreensão aprofundada das manifestações da cultura de movimento...; fundamentos metodológicos que permitam a apropriação crítica do conhecimento disponível e capacitação para a produção de novos conhecimentos...; procedimentos para investigação científica e para a prática profissional...; interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade da Educação Física e percebê-la em sua integração com as demais áreas de conhecimento...; práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a inserção do graduado no contexto das áreas de atuação do bacharel em Educação Física...; inclusão social do portador de deficiência. (RELATÓRIO CURRÍCULO DE BACHARELADO, 2004).

O período integralização do currículo apresentou uma duração mínima de oito (8) semestres e máxima de catorze (14) semestres e a carga horária total de duas mil novecentos e setenta horas/aula (2.970). Houve debates para a discussão das disciplinas curriculares, momento em que foram encaminhadas críticas e sugestões pelo colegiado, durante o período de cinco (5) anos, como contribuição para a composição do currículo (ANEXO E): as disciplinas, a carga horária e os limites de crédito para a Formação Básica; a Formação específica; o núcleo temático (composto de disciplinas obrigatórias, estágio supervisionado e disciplinas optativas específicas).

Os campos de aplicação (Desporto, Saúde e Lazer) numa relação pedagógica e de base humanista contribuíram para a formação profissional. Informações que nos permitem identificar que essa influência pedagógica nesse curso o distanciou do paradigma da aptidão física, referência que norteou as ações pedagógicas e as pesquisas realizadas nas décadas de 80 e 90 na área da Educação Física & Esportes no Brasil (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Podemos superar, a partir desse viés pedagógico, essas críticas sobre a aptidão física, apontando a necessidade permanente, constante, de se considerar a questão sobre a formação profissional na perspectiva do compromisso social do bacharel em Educação Física, na busca da superação do tecnicismo, do mecanicismo, da fragmentação, da dicotomia, próprios de uma Educação Física desvinculada de compromissos sociais mais amplos e contextualizada historicamente. Além do mais, compreendemos que a universidade ainda é o centro da produção do conhecimento, a qual, ao abandonar uma metodologia depositária de informação, numa concepção bancária, adentra em posições críticas e criativas. Nesse sentido, reconhecemos que o ensino nas escolas de formação do Profissional procure buscar conhecimentos que justifiquem uma formação profissional em busca da qualidade.

O coletivo de professores da ESEF-UPE, ao vivenciar experiências diferenciadas na construção do currículo para os cursos de bacharelado e de licenciatura, aproximou-se da tendência crítica do conhecimento, porque discute o conhecimento necessário para a formação profissional, numa visão mais progressista, aqui em discussão a criação de um currículo novo para a ESEF-UPE. Assim sendo, Freire (2000) nos alerta de que, para a construção do conhecimento, é importante considerar o envolvimento de um determinado colegiado na construção desse conhecimento. Tomando por base uma das características dessa tendência, Freire (2000) tem convicção de que a mudança é possível. Acredita que os seres humanos têm o papel de interferir no mundo como sujeitos do processo. Eles são sujeitos e objetos da própria

história. O autor ainda constata a complexidade de esses seres humanos interferirem na realidade; assim acontecendo, torna-se possível gerar conhecimentos críticos. Nesse sentido, caminhamos para uma inovação pedagógica crítica do conhecimento porque questiona o conhecimento que é ensinado pela transferência e defende o conhecimento que é ensinado pela construção. Importante inovação pedagógica porque nos ajuda a compreender o processo de construção do currículo dessa Escola.

No *relatório final (2005)*, a CSRC comenta que não foi fácil manter o diálogo durante o processo de construção do currículo, porque um grupo de professores se mostrava resistente à proposta e não compreendia a essência da mesma que se mostrava embasada em argumentos. Essa Comissão, mesmo tendo uma posição firmada sobre determinado ponto de vista, fazia questão de dialogar e ouvir os pares com o intuito de legitimar o processo. Processo que cada vez se consolidava porque adentrava na realidade da prática dos professores – posição política da Comissão que almejava um currículo sempre tendo como referência a prática pedagógica dos professores, um vez que o pensamento coletivo da referida Comissão era o da construção de um currículo que atendesse às reais necessidades da realidade do coletivo dessa escola.

Esse procedimento legitimou o diálogo dentro da realidade desse coletivo, almejando um currículo decorrente do pensamento coletivo. Dentro desse procedimento dialógico de trabalho, durante 5 (cinco) anos, a comissão considerou importantes algumas questões: análise das produções acumuladas, como textos e relatórios; as reuniões e os encontros realizados; e as resoluções do CNE-CP relacionadas às diretrizes curriculares. A partir do apoio técnico-pedagógico da Escola à CSRC, foi possível realizar os seguintes trabalhos:

Levantamento dos documentos produzidos por outras comissões; elaboração de textos para subsidiar o debate no coletivo; levantamento das referências bibliográficas referentes a currículo; levantamento de leis, pareceres e resoluções relacionadas à discussão nacional sobre currículo; preparação, coordenação e avaliação das reuniões, dos encontros pedagógicos e dos cursos; emissão de correspondência para os professores; pesquisas bibliográficas; pesquisas na Internet; consulta a profissionais que investigam sobre currículo; elaboração de relatórios decorrentes das reuniões e dos encontros realizados (RELATÓRIO FINAL, 2005).

A partir dos procedimentos adotados, realizou-se um trabalho importante junto ao coletivo de professores, registrando um número significativo de reuniões e encontros pedagógicos para a construção do currículo novo. Para exemplificar a quantidade de reuniões pedagógicas, aconteceram no período de novembro de 2002 a abril de 2003, catorze (14) reuniões em que se

debateram, questões polêmicas e relevantes para os cursos de licenciatura e bacharelado. Mesmo diante da metodologia adotada, a comissão mostrou que não conseguiu atingir a participação da maioria do corpo docente, embora reconheça avanços no currículo a partir dos procedimentos estabelecidos junto a esse coletivo envolvido no processo de construção.

A partir das discussões desenvolvidas com o coletivo de professores da ESEF-UPE, chegou-se a algumas conclusões: licenciatura, de acordo com as resoluções CNE-CP/02/2001 e CNE-CP/02/2002, deve possuir um currículo próprio identificado com a formação de professores para atuarem na educação infantil e no ensino básico (fundamental e médio). No bacharelado, ainda sob a régia da resolução do CFE 03/1987, o profissional atuará na saúde (aspectos primários e secundários), no lazer (contemplativo e participativo) e no desporto (aprendizagem e treinamento); com maior discussão, o novo parecer do CNE/CES-138/04/2002 ampliou aquela resolução de 87. Nesse contexto de dúvidas, a ESEF-UPE, em 2003, fez, a opção por esperar a implantação do bacharelado e somente em 2004, considerou importante essa implantação – com possibilidades de adaptações de acordo com o parecer CNE-CES 0058/02/2004 que trata das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física.

A CSRC encaminha algumas indicações, a priori, para o currículo nas modalidades de licenciatura e bacharelado:

01. Os eixos estruturantes expressam as áreas do conhecimento que devem estar presentes na composição curricular, materializados na prática pedagógica docente, observando as ementas e metodologias aplicadas; 02. Os eixos estruturantes, específicos de cada modalidade, por sua vez, causaram bastante polêmica. Apesar da especificidade, conclui-se que devem estar interligados e interdependentes na própria especificidade, bem como entre as modalidades, licenciatura e bacharelado; 03. Apesar da posição defendida por alguns participantes apoiando os eixos temáticos, ficou claro que, no momento a composição curricular baseada em *disciplinas-síntese* seria a mais indicada para a realidade da ESEF. Apesar das dúvidas, um ponto foi consensual evitar a superposição de conteúdo; e 04. A *disciplinas-síntese* será compreendida como um corpo de conteúdos específicos de uma ou mais áreas do conhecimento, organizadas em unidades temáticas norteadas pelos princípios, eixos estruturantes e objetivos dessa proposta curricular, alinhadas ao perfil profissional e direcionadas à aquisição das competências aqui estabelecidas (RELATÓRIO FINAL, 2005).

Para a materialização do currículo novo, a Comissão apresentou indicações finais: 01. O programa de graduação deverá pautar-se numa intervenção pedagógica e sócio-cultural; 02. Nesse programa, serão ofertadas as modalidades de licenciatura e bacharelado com identidade própria e com aproximações necessárias;

03. Na licenciatura, o currículo será reformulado de forma que atenda aos princípios gerais do plano de graduação e à resolução em voga;
04. Ao concluinte do curso de licenciatura será conferido o título de licenciado pleno em Educação Física;
05. Na modalidade de bacharelado deverá ser criado um novo curso, com identidade própria e, ao concluinte desse curso, será conferido o título bacharel em Educação Física;
06. A duração desses cursos será de oito semestres, com 2.970 horas para o bacharelado e 3000 horas para a licenciatura, inclusas as práticas de ensino, práticas pedagógicas e profissionais, as atividades complementares e o trabalho de conclusão do curso.

Os cursos foram implantados em 2005 obedecendo à seqüência: no primeiro momento, foram encaminhadas as ementas das disciplinas, nos departamentos I e II, com a aprovação dos mesmos. No segundo momento, o currículo foi aprovado no conselho departamental. No terceiro momento, ele foi encaminhado e aprovado no conselho de ensino pesquisa e extensão (CEPE) da Reitoria da UPE. E, por último, após passar pelas instâncias anteriores, ele foi incluído na programação do vestibular dessa Universidade, no ano de 2005, oferecendo 60 (sessenta) vagas para a licenciatura e 120 (cento e vinte) vagas para o bacharelado, distribuídas em duas entradas semestrais.

A CSRC ainda mostrou a importância das discussões continuarem sistemáticas mesmo após a implantação desse currículo, até porque o momento após a implantação é também um momento de aprendizagem, tendo em vista a existência do novo tanto para os docentes como para os discentes daquela escola. As dúvidas e as inquietações evidenciadas faziam parte da qualidade desse processo de discussões intermitentes. Podemos vislumbrar um crescimento teórico-metodológico para o currículo dessa escola, na medida em que a prática pedagógica dos professores encontra-se materializada, viva e em movimento no currículo que o próprio coletivo ajudou a construir.

Segundo Forquin (1996), busca-se reconhecer como o conhecimento educacional é materializado no currículo. Assim sendo, à medida que qualificamos esses conhecimentos na prática docente, estamos simultaneamente qualificando também o currículo dos cursos de formação do profissional. Todo questionamento e toda crítica acerca da natureza desse conhecimento educacional, de sua pertinência, de sua consistência, de sua utilidade, de seu interesse e de seu valor cultural, constituem um tema que possibilita grandes debates nos

currículos dos referidos cursos. Nesse sentido, percebemos a importância dada pelo autor ao diálogo entre os pares. Argumento que mostra a necessidade da qualificação das nossas práticas pedagógicas, pois, qualificando-as estaremos qualificando também o nosso currículo. Esse foi o procedimento presente na prática pedagógica da comunidade da ESEF-UPE, em decorrência dos encaminhamentos traçados pela CSRC durante o período de 5 (cinco) anos, os quais resultaram na elaboração de um currículo que atendeu aos interesses do coletivo dessa escola.

CAPÍTULO 4

4. DINÂMICA INTERNA E TRAÇOS ESSENCIAIS DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

As inovações pedagógicas são uma ação diferenciada que acontece na organização do trabalho pedagógico dos professores na escola, a partir da criação de conhecimentos novos que se distanciam do conhecimento tradicional e do senso comum. Dessa forma, alteram a prática pedagógica docente e, conseqüentemente, o currículo dos cursos de formação de profissionais.

Essas Inovações pedagógicas foram vivenciadas nas práticas curriculares dos professores envolvidos no curso do currículo anterior (licenciatura) e dos professores envolvidos nos cursos do currículo novo (bacharelado e licenciatura). Até porque, mesmo iniciando (02) dois cursos do currículo novo na ESEF-UPE, paralelamente os professores estavam envolvidos com o curso do currículo anterior, ou seja, eram os mesmos professores que faziam parte dos cursos dos dois currículos. Então as inovações pedagógicas estavam presentes tanto nas disciplinas do curso do currículo anterior como em disciplinas dos cursos do currículo novo. Acreditamos que os professores vivenciaram as inovações pedagógicas independente do currículo de formação de profissionais da ESEF-UPE, porque perspectivavam qualidade na sua prática pedagógica.

Nas respostas dos professores durante a entrevista, procuramos identificar os conteúdos e tematizá-los, na tentativa de encontrar essas inovações na prática curricular dos professores da ESEF-UPE. Para tanto, organizamos esse momento de estudo, de forma que, ao considerarmos a dinâmica interna e os traços essenciais dessa escola conhecidos pelos professores a partir de suas vivências, discutimos a respeito: dos problemas e dos avanços curriculares; do projeto político-pedagógico dessa escola que se encontra em construção; das produções e apropriações dos conhecimentos mais atualizados e inovadores segundo os professores; dos critérios para a seleção dos conteúdos das disciplinas curriculares; do programa de ensino que contribui para orientar as experiências vividas pelos professores na sala de aula; das condições de infra-estrutura da escola para o trabalho docente; e da formação continuada dos referidos professores:

4.1 Problemas Curriculares na vivência do Novo Curso de Formação de Profissionais de Educação Física a partir do olhar daqueles que formam e se formam.

A diversidade das respostas dos professores referentes aos problemas curriculares da ESEF-UPE nos levou a dividir os problemas em três blocos: o primeiro se refere às concepções de currículo dos professores durante a organização do trabalho pedagógico que aponta o entendimento dos envolvidos nesse processo a respeito dos novos cursos implementados pela referida escola. O segundo bloco discute o envolvimento dos professores nessa nova prática curricular e apresenta os problemas enfrentados por eles durante a elaboração e implementação do novo currículo dessa escola. O terceiro bloco discute a preocupação dos professores quanto à ausência de interesse dos alunos pela produção técnico-científica durante a formação profissional.

- Concepções de currículo, segundo os professore(a)s, na organização do trabalho pedagógico.

Os problemas curriculares, para os professores, nem sempre são considerados como algo sem significado, mas questões que precisam da atenção dos docentes na realidade da Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE). O primeiro problema *se refere à distinção entre o curso de bacharelado e o de licenciatura*. Essa distinção é importante para não se cometer o equívoco, de entender que o bacharelado é uma atuação técnica, mecânica e distante da dimensão pedagógica. A licenciatura tem a formação pedagógica voltada para o âmbito escolar e prepara pedagogicamente os professores, mas o bacharelado não deve abandonar a dimensão pedagógica. Há uma ressalva para que tal destino não leve a menosprezar o potencial de cada um dos cursos. Essa preocupação tem relação com a não atenção dos professores às questões pedagógicas no curso de bacharelado, pois o bacharel vai lidar também com pessoas, contribuindo assim para a formação humana delas. Contudo, ao desenvolver uma reflexão pedagógica acerca de um conhecimento, isso é função do professor, o qual vai ajudar os sujeitos a pensarem sua formação humana no sentido mais geral, na questão da estética, na questão da saúde, na questão de uma prática corporal especializada.

A importância da reflexão pedagógica para alguns professores, é uma questão velha no currículo novo e que não está presente somente nas discussões do currículo da ESEF-UPE, mas

também nas discussões sobre currículo de outras Instituições de Ensino Superior, até porque a sua omissão se encontra nas determinações do MEC que continua a desvalorizar a dimensão humana e a social. A ausência dessas dimensões no currículo poderá ser refletida tanto durante a formação inicial como durante a formação continuada. Essas dimensões são importantes para a formação dos alunos, porque muitos iniciam os seus cursos não apenas com a defasagem da escrita, da leitura e da compreensão de texto, mas também com a defasagem de uma formação humana.

Ainda no que se refere à dimensão pedagógica do licenciado e do bacharel, na escola existe uma intervenção pedagógica, cujo objetivo principal é a apropriação, socialização e produção de um conhecimento numa academia de Ginástica e o professor não tem a preocupação de o aluno sistematizar informações acerca da prática que ele está realizando. Ele está ali para usufruir o momento, pois quer ficar forte e saudável. Nesse sentido, o professor não está preocupado em o aluno sistematizar as informações adquiridas. O aluno não precisa se apropriar conceitualmente daquilo que ele está fazendo. Ele usufrui aquilo que está fazendo. Vejamos a consideração na fala do professor:

Quando um aluno realiza uma atividade numa máquina de musculação, o docente precisa ter conhecimento sistematizado para encaminhar a intervenção. Ela, a intervenção, precisa ser pedagógica. Tem que ter início, meio e fim. Tem que ter uma intencionalidade. Tem que lidar com a questão do objetivo, da metodologia, do recurso da avaliação. Precisa saber do conteúdo dessa intervenção. Por isso, pra mim, é pedagógica. Essa intervenção pedagógica, no âmbito de fora da escola, não tem a intenção de fazer com que o individuo se aproprie e sistematize, conceitualmente, as informações. Ou seja, do desenvolvimento da reflexão pedagógica. Ele pode até vir a fazer isso como uma consequência, mas não como intencionalidade do profissional. No âmbito escolar, a intencionalidade do professor deve ser essa. Isso não deve ser um acaso, ou uma consequência, isso deve ser a intenção do processo: por isso, a sistematização dos conceitos é uma coisa mais premente dentro da intervenção escolar, porque, na academia de ginástica, o aluno está diante de uma máquina de musculação, e o professor precisa de um conhecimento sistematizado sobre a questão fisiológica, técnica, biomecânica e outros. O professor conduz o processo, de forma que o aluno usufrua essa prática corporal, para a saúde, para o lazer, para o esporte, para qualquer coisa, e não para a sistematização do conhecimento. Ele não precisa estar se apropriando dos conceitos da biomecânica, da fisiologia. O que interessa é o resultado dos efeitos biomecânicos e fisiológicos. É a questão do usufruto. Está fazendo não para sistematizar o conhecimento. Por isso, eu acho que é uma questão que merece cuidado, caso contrário, se torna um problema (PROFESSOR 13).

Os professores chamam a atenção para a distinção entre os cursos de bacharelado e de licenciatura para não perderem de vista o lugar da questão pedagógica. Como destaque está a importância de os profissionais da área se munirem do pedagógico para qualificar esses cursos. Portanto, é fundamental que os professores possam compreender o início, o meio e o fim do

processo de ensino, a partir de uma intenção pedagógica, com base nos componentes do planejamento de ensino. Assim sendo, os professores da licenciatura e do bacharelado poderiam compreender como os alunos sistematizam e se apropriam do conhecimento ensinado. Em síntese, chamar a atenção dos professores de ambos os cursos para a importância da questão pedagógica é o grande problema apresentado.

Outro problema é o número de professores e a sua formação para lidar com a nova concepção de currículo. Concepção que se fundamenta nas questões pedagógicas para qualificar o ensino tanto no curso de licenciatura como no curso de bacharelado. Portanto, a formação pedagógica para os professores dos dois cursos faz parte dessa nova concepção. Para olhar esses cursos, a preparação dos professores vai requerer mais leituras, mais pesquisas e pensar em novas estratégias, para levar os alunos em formação a refletirem sobre a dimensão pedagógica no âmbito da Educação, do Esporte, do Lazer e da Saúde. O enriquecimento da dimensão pedagógica também poderá ser adquirido com o contato junto aos alunos no decorrer das disciplinas que envolvem os dois cursos. Para a materialização dessa nova concepção na prática pedagógica, os professores se preocupam com a quantidade e com o aumento da carga horária das disciplinas para os dois cursos, em decorrência da opção por agrupar conhecimentos disciplinares para intervir coletivamente, ou seja, mais de um professor numa mesma disciplina. Os professores reúnem um conjunto de dúvidas, como poderá ser visto no depoimento do professor 13:

Como é a destinação de carga horária? Como é que vai ser a compatibilização de horário entre diferentes docentes? Com isso, a questão dessa materialidade, quanto ao número de professores, me preocupa. Preocupo-me com essa formação também. Será que estamos aptos a trabalhar coletivamente? Abrir mão, negociar, argumentar, dialogar? Acho que a sociedade tem nos levado a uma intervenção cada vez mais individualista. Nada impede, eu acho que de fato acertamos nessa opção. A gente, mesmo com todas as barreiras, precisa caminhar para isso.

O trabalho de ensino numa mesma disciplina, baseado nessa nova concepção, possibilitou aos professores trabalharem, conjuntamente, com uma determinada carga horária. Para tratar as questões coletivamente, os professores procuraram entender a importância da dimensão pedagógica na formação dos profissionais de Educação Física no curso de bacharelado e no curso de licenciatura.

A dinâmica dos professores em sala de aula, com base na concepção pedagógica de currículo, os levará a sentar, discutir e rediscutir possibilidades da saída de um processo

individualizado para um processo coletivo. Essa nova prática pedagógica coletiva fará com que, durante a formação, haja sistematização de reuniões com o grupo de professores.

Um outro problema foi *a ausência de alguns professores nas reuniões pedagógicas*. As reuniões eram sistemáticas, aconteciam uma vez ao mês e deveriam envolver a participação de todo o corpo docente. As reuniões eram coordenadas pela DATP (divisão de apoio técnico pedagógico da ESEF-UPE) e tinham como objetivo discutir as questões de ordem pedagógica de interesse da comunidade. A existência dessas reuniões durante a construção do novo currículo foi de fundamental importância para que a escola criasse um ambiente pedagógico para discutir a nova concepção do currículo.

Os professores ausentes perderam um espaço de trabalho conjunto que procurava resolver as distinções e as diferenças que existiam entre os professores presentes. A ESEF-UPE oportunizou essas reuniões para o envolvimento do coletivo, na intenção de se distanciar de posições individualistas. As pautas para essas reuniões eram encaminhadas, antecipadamente, aos professores tanto por e-mail como via chefe do Departamento, com o apoio da DATP e da CSRC. As pautas para as reuniões acompanhavam as discussões de ordem nacional e as inquietações surgidas da realidade dos professores a respeito do currículo. Essas reuniões pedagógicas foram organizadas com base numa nova dinâmica procurava resgatar a participação da maioria dos professores, porque existia um momento importante para o currículo da Escola. Nessas reuniões, alguns professores assumiram ministrar disciplinas conjuntas, numa estrutura de trabalho coletiva, e, conseqüentemente, avançaram no sentido do conhecimento na perspectiva interdisciplinar. Um dos professores se expressa sobre a experiência:

Se os professores não se reunirem, eles vão estabelecer um calendário entre eles: eu assumo as 10 primeiras aulas, tu assumo as 10 segundas, e o outro assume as 10 terceiras. Então, teremos 3 (três) disciplinas dentro de uma só, mudando apenas a nomenclatura. Essa concepção não altera a perspectiva disciplinar, compartimentalizada, isolada, individualista, conteudista. Então, se não houver as reuniões pedagógicas sistemáticas para essas questões coletivas, programadas pela instituição, com horário determinado, não vai ser possível melhorar a relação entre disciplinas, quanto mais a relação do currículo de uma forma geral (...) A gente, como professor, vai precisar estar pensando continuamente no bacharelado e na licenciatura, porque o currículo tem uma intencionalidade, uma prática, um acontecimento e uma vida. Ele não está só no papel, como uma meta, ele é o acontecimento. Então o currículo precisa ser vivido nesse dia-a-dia, nesses espaços pedagógicos (PROFESSOR 13).

A preocupação com a sistematização das reuniões pedagógicas para tratar da reforma de currículo está presente entre os professores que fazem parte dessas reuniões, pois eles consideram o currículo como algo vivo, dinâmico e em movimento. As ausências de alguns professores, nessas reuniões, impossibilitou-os de acompanhar as contradições existentes entre os professores que ministram as *disciplinas-síntese*. O acompanhamento dessas contradições exigiu dos professores um trabalho coletivo. As discussões são importantes, visto que a história dos currículos dos cursos de Educação Física tem se apresentado com disciplinas mais técnicas e instrumentais.

Para os professores, o novo currículo apresenta uma concepção muito avançada para a época, quando propicia aos professores ministrarem disciplinas conjuntas, ou seja, *disciplinas-síntese*. Esse avanço é resultado de um processo sistemático de reuniões que se preocupava com a construção de um currículo numa perspectiva de trabalho coletivo e de superação da fragmentação do conhecimento. Mesmo não acontecendo a participação de todos os professores nesse processo, a construção continuou sendo coletiva. Mas o grupo de professores ausentes apresentou algumas dificuldades na fase final do processo de construção, quando perceberam que tinham que se inserir numa nova concepção de currículo que exigia deles uma participação mais efetiva na experiência de trabalhar mais de um professor numa mesma disciplina, não como divisão de carga horária, mas como concepção, planejamento e avaliação da disciplina conjuntamente.

As *disciplinas-síntese* são a principal característica do currículo novo. Ela registrou por parte de alguns professores, de modo particular da disciplina Esportes Coletivos, algumas dificuldades de entendimento do significado da disciplina no currículo. A disciplina Esportes Coletivos está sob a responsabilidade de um grupo de professores que não representa o conjunto de professores que senta, planeja e age junto. Esse grupo de professores que compõem as disciplinas técnicas, como Voleibol, Basquete, Handebol e Futebol, é contrário às discussões realizadas nas reuniões e nos encontros pedagógicos durante a construção dessa nova concepção de currículo. Trata-se de espaços pedagógicos que respeitavam, durante as discussões, as áreas de conhecimento e os momentos para o planejamento conjunto das disciplinas. Esses espaços pedagógicos, mesmo apresentando posições contrárias e ausências de alguns professores, foram significativos para a qualificação do novo currículo.

Os professores que frearam a margem de discussão, ausentes, não entendiam a importância desse processo. Para eles, era só mais uma reunião. Assim sendo, há um desafio para que os professores engajados no processo sensibilizassem os ausentes para a nova concepção de currículo.

Em resumo, ganha relevância o processo coletivo de construção do currículo em contraposição à existência de professores ausentes às reuniões sistemáticas abertas à participação de todos. Como alternativa, apontam-se estratégias importantes para atrair esses professores, sensibilizando-os quanto à importância de todos os professores estarem presentes nas reuniões pedagógicas sistemáticas. Não deixá-los distantes dessas reuniões era uma das estratégias, até porque se fazia necessário dar continuidade ao processo de discussão coletiva, na perspectiva de garantir a qualidade do currículo também durante a sua implantação.

Um dos professores relembra uma das discussões realizadas nos encontros pedagógicos:

o grupo em que eu ficava era muito interessante, porque a gente terminava se complementando. Quando eu estava em sala de aula, dando aula de História, eu sabia que o colega da Filosofia abordava, por exemplo, as tendências da Educação Física de Guiraldelli. E esses meninos, ao chegarem a minha disciplina, eu fazia a referência: `você estão lembrados do que viram com o professor de Filosofia?´ `É, professor, a gente viu´. Então isso ajudava muito. Eu estou sentindo falta disso hoje, eu não tenho mais a referência desse professor. Então, hoje, quando eu pergunto aos alunos `você viram isso?´ `vimos´. Mas eu não sei nem quem está ministrando. Eu não sinto a segurança que eu sentia com o professor que anteriormente trabalhava, porque a gente dialogava e eu sabia que ele estava dando aquilo. Tanto que ele me dava um suporte. É como se eu precisasse de um lastro para dar a minha disciplina, e eu sabia que ele tinha sido feito pelo professor. Então, isso era muito bom. Agora, hoje, é mais do que isso, tais questões acontecem dentro da própria disciplina, com mais de um professor (...) A partir das dificuldades apresentadas nesse semestre (...) no próximo ano, nós temos que retomar essas ações de capacitação, no mínimo de acompanhamento na preparação desse novo professor para o novo currículo (...) a gente tem que continuar com uma ação de suporte aos professores, para que eles possam ir paulatinamente amadurecendo essa nova concepção de currículo. Independentemente de sabermos, que um ou outro simplesmente se nega a isso, ou não compreende (PROFESSOR 20).

Os professores ausentes apresentam dificuldades de compreender a lógica do currículo que foi sendo estruturado pelo coletivo de professores e o que ele representa para o contexto da Escola. Os professores participantes dessas reuniões conseguem caminhar na concepção do coletivo. Um dos professores expressa o diálogo que manteve com os alunos matriculados numa disciplina em que os professores estão engajados nessa nova concepção de currículo:

(...) Os alunos, particularmente representantes do diretório acadêmico, têm avaliado o currículo novo e têm dito que `têm acontecido coisas interessantíssimas´. Aí citam a disciplina Ginástica como uma dessas experiências interessantíssimas. Nela, a gente tem três professores atuando conjuntamente. Ai eu vou usar a frase de um dos meninos: `professor, é show de bola a disciplina´. Quanto às disciplinas do 1º e do 2º período, os meninos estão num nível de motivação extraordinária. Porque também foi intencional da direção, junto com a coordenação, de, nesses primeiros períodos, concentrar aqueles professores que a gente sabe que têm o perfil para esse novo currículo. E, aí, qual é a tese da gente? O que é que acontecerá com os outros professores que não têm esse perfil? Ao longo do desenvolvimento desse currículo novo, eles chegarão a se aproximar dessa nova perspectiva. Claro que, você sabe mais do que eu, tem alguns que simplesmente resistem e não se aproximam (PROFESSOR 20).

A nova concepção da proposta curricular com as *disciplinas-síntese* tem um traço inovador, mas ainda necessita de mais envolvimento dos professores nas reuniões de construção coletiva.

- O envolvimento do(a)s professore(a)s na construção de uma nova prática curricular.

Alguns problemas relacionados à prática curricular que envolve a maioria dos professores serão aqui pontuados.

Os professores se referem à materialidade do currículo, uma vez que o novo currículo só se materializará se eles continuarem mantendo a dinâmica do coletivo, ou seja, estando em construção permanente. Essa é a dinâmica curricular que, para muitos dos professores, resultou em um currículo avançado e que poderá vir a ser um divisor de águas na formação profissional. Porém *a ausência de envolvimento dos professores durante a implantação desse currículo foi apontada como um grande problema*. O currículo simplesmente foi implantado, burocraticamente: marcou-se uma data para o início do novo currículo. Vejamos como o professor se refere:

Ele não está sendo implantado, ele está apenas acontecendo. Isso, para mim, é um ponto que me frustra porque eu gostaria de que a cada dia, mais professores se envolvessem nesse currículo (...). Ele depende exclusivamente da vinculação efetiva de todos os professores. E acredito que algumas pessoas talvez não saibam ainda que a gente mudou o currículo. E digo mais, existem professores que não têm conhecimento na montagem do quadro docente para atuação no currículo (PROFESSOR 12).

O não-envolvimento dos professores durante a implantação do novo currículo interrompeu o processo de construção coletiva. Para os professores, nesse período tratou-se

só de questões técnicas, digamos assim. Vai pra cá carga horária, vai aprovar disciplina. Eu acho que a gente não aprofundou mais na discussão do currículo, no sentido de implementar. E, aí, eu

acho que a implementação deve estar passando por dificuldades. Eu não sei porque não estou participando do currículo novo ainda. Nesse processo de implementação, as discussões mais aprofundadas sobre o currículo foram interrompidas (PROFESSORA 16).

Apesar do processo desencadeado, alguns professores consideraram que o corpo docente da ESEF-UPE deveria estar mais bem preparado para o exercício do currículo novo. A interrupção das discussões sistemáticas com os professores trouxe prejuízo durante a implantação, embora os estudos realizados tenham sido considerados bons. Veja-se o que diz a professora 16:

espelha o que a gente fez naquele momento. Talvez não espelhe mais o que a gente é hoje (...) a gente não poderia ter interrompido esse processo de discussão (...) É preciso retomar, é difícil retomar a nossa idéia de professores trabalhando juntos, de discutir, de olhar para os conteúdos de outra maneira. Acho que está difícil retomar isso (...) Quanto às *disciplinas-síntese*, não sei se isso está acontecendo porque eu não estou participando (...) Eu estou percebendo a dificuldade das pessoas de participarem, nesse momento, do processo. Eu atribuo a esse problema a ausência da discussão (...) Mas precisa ser retomada porque, senão, o novo currículo não vai funcionar. Quer dizer, vai funcionar, claro, porque a gente tem bons professores. Porque essa é uma instituição que se renovou como nenhuma outra no Brasil nos últimos 16 anos. Vai funcionar, claro que vai funcionar, mas não como a gente gostaria.

Para os professores, poderia ter havido, no 1º ano de implantação do currículo novo, um trabalho de acompanhamento cuidadoso e cauteloso por especialistas em currículo, como aconteceu no processo de construção. O currículo é uma coisa dinâmica, em construção permanente, e há sempre a possibilidade de ele ir melhorando, especialmente quando no processo de confrontação com a prática, ou seja, no momento da sua implantação na escola. Vejamos como uma das professoras analisa a implantação do currículo:

(...) Eu não vejo na escola nenhuma reunião, nenhuma estratégia para se discutir essa prática que se está vivendo. Portanto, como é que a gente vai avaliar um currículo e ter uma resposta no sentido de que vai mudar alguma coisa? (...) Então, para mim, é preciso, é necessário, é importante, nesse momento de implantação do currículo, que a instituição reflita na qualificação do mesmo (PROFESSORA 11).

A falta de acompanhamento dos professores durante a implantação do currículo ocasionou críticas por parte de alguns professores. Eles mostram uma preocupação com a qualificação desse currículo. Acreditamos que essas críticas têm pertinência, considerando a existência do acompanhamento durante o processo de construção ao longo de cinco (05) anos.

Na tentativa de envolver os professores nesse processo de implantação do currículo, alguns professores requereram da administração recursos humanos especializados para atender

aos conteúdos das novas disciplinas, inclusive até porque alguns professores concursados encontravam-se afastados para assessorias ou para a realização de cursos de doutorado. A ausência desses professores humanos sobrecarregou, com carga horária de ensino, outros professores presentes na escola. E muitas vezes esses professore(a)s eram os indicado(a)s para assumir uma área que não era a deles. Analisa uma das professoras a experiência vivenciada numa disciplina não relacionada à sua área de trabalho:

... Quando fui trabalhar, agora, a disciplina: Fundamento Histórico e Filosófico, eu não sabia que ia trabalhar, mas o meu nome foi indicado no Departamento, mesmo não sendo especialista nessa área. Quando eu fui me apropriar da ementa dessa disciplina, ela não existia. Então eu tive que construir a ementa. Para mim, é uma falha do currículo novo, pois se planeja um novo currículo com dois cursos (Bacharelado e Licenciatura) e não são previstos os recursos humanos especializados (PROFESSORA 10).

Porém, na opinião de outros professores, a escola vem tentando resolver essa questão de duas formas: a primeira, procurando incentivar aqueles professores que têm interesse em estudar sobre essas áreas para aprofundá-las como objeto de estudo em cursos de doutorado; e a segunda forma, abrindo concurso público para as referidas áreas.

Os professores comentam ainda que o novo currículo foi estruturado, num formato diferente do currículo anterior, com uma proposta de manter mais contatos entre os professores de áreas diferentes. Para tanto, via-se a necessidade de envolvimento dos professores na construção de *disciplinas-síntese* que envolvessem professores de áreas diferentes. Exemplifica uma das professoras:

(...) Com relação à estrutura do nosso currículo, temos uma disciplina única que trabalha a história e a filosofia. Então, eu fico imaginando se a gente juntasse também filosofia 1 e 2 com a biomecânica. Por que a gente não junta também essas disciplinas? Eu acho que essa questão é de estrutura, como também eu acho que falta habilidade na ação do professor em trabalhar com essas disciplinas de uma outra forma. São opções do professor que, de alguma forma, acaba aceitando o que é encaminhado pela maioria (...) (PROFESSORA 6)

Segundo grande parte dos professores, o currículo, no seu processo de construção, anunciou que os professores iriam trabalhar coletivamente. Contudo, alguns professore(a)s continuam trabalhando sozinho(a)s. Além do mais, tentar articular disciplinas de bases teóricas diferentes, como filosofia e biomecânica, realizando pontes de articulações com a Educação Física também fazia parte do discurso dos professores durante a construção do currículo. Contudo, na implantação do currículo, isso não aconteceu, fala uma das professoras:

estou trabalhando com a disciplina Fundamentos Históricos Filosóficos da Educação e da Educação Física. Não tem ninguém da Educação Física na disciplina, ao meu lado, discutindo esses fundamentos. Eu estou trabalhando sozinha. Então, onde é que está a integração? onde é que está a articulação que se pensou no processo de construção desse currículo? Inclusive porque a carga horária do currículo está mais enxuta. (...) A idéia era que os professores pudessem se colocar mais como parceiros uns dos outros no exercício desse currículo. Então, eu vejo que isso não está acontecendo no processo de implantação (PROFESSORA 11).

A professora demonstra preocupação como afastamento do currículo vivido. Há uma distância entre o discurso e a prática. Na implantação do currículo, inclusive, não foram atendidas as disciplinas na concepção do trabalho coletivo. O salto qualitativo que faria a diferença ainda não foi dado.

Observa-se também que nem sempre os professores estão mobilizados para trabalhar na perspectiva de uma reforma curricular, a exemplo de alguns professore(a)s. Vejamos:

Exemplo A

a minha participação no processo como um todo (...) Eu acho que uma parte eu ainda estava fora, estava chegando do doutorado. Mas, eu não consegui me envolver muito nas discussões. Em algumas, eram muito cansativas. Eu não sei te dizer, assim, o que é que faltava para poder me motivar. Eu acho que, às vezes, as instituições ficam muito distantes da nossa prática. Ai, quando se aproxima dessa prática, fica mais fácil, sabe? Fica mais gostoso de se discutir, mas, quando se distancia muito, em alguns momentos, essa discussão dificulta um pouco (PROFESSORA 5).

Exemplo B

Ah! eu tenho que me aproximar do currículo novo!. Dizem que o currículo novo está avesso a um contato maior com os professores do Departamento I. Não acredito que vai haver essa separação tão atroz, tão nítida (...) Aí, no final das contas, quando vêm as disciplinas e se aponta quem vai ficar com o que (...) lógico, existe uma formação, existem métodos na área em que você é especialista.(...) (PROFESSORA 5).

Exemplo C

...quem não é graduado em Educação Física, não pode, não está apto para atuar de forma plena no curso de Educação Física. Porque você não é professor de Educação Física. Então, por mais que você se aproxime, nunca vai ser uma professora de Educação Física. Eu vou estar nessa escola, trabalhando como antropóloga, como socióloga, tentando aproximar, até mais do que a Educação Física (...) mesmo que me aproxime, nunca o que eu vou estar fazendo, o que os professores de Educação Física fazem... (PROFESSORA 5).

Mesmo havendo um momento novo para a escola, ou seja, uma nova concepção e prática de currículo, ainda existem professores que não estão próximos da proposta. O não envolvimento

com o currículo apresenta uma contradição com a sua concepção, a qual propõe uma interação entre as disciplinas curriculares para a construção das *disciplinas- síntese*.

Um outro problema *foi a não-adoção do critério de indicar os professores para ministrar as disciplinas no 1º período dos dois cursos*. Os critérios poderiam ter sido estabelecidos a partir do envolvimento dos professores que participaram das reuniões pedagógicas, do processo de construção do currículo. A intenção de eles serem as pessoas que iriam passar pelas primeiras experiências qualificava-os na troca dessas experiências com os outros docentes que assumiriam os semestres seguintes. O critério de votação afasta-se do processo de construção. E isso ocasionou a perda daqueles professores que estiveram envolvidos na construção desse currículo.

Alguns professores revelam preocupação com a dinâmica e o envolvimento nas reuniões sistemáticas, consideram-na importante para definir a indicação dos professores para as disciplinas. Vejamos:

arranjar um jeito de envolver as pessoas (...) precisava ter coisas novas, fazer reuniões com uma dinâmica diferente. Motivar esses professores de forma diferente. E não se prender a: `ah! mas fulano já, ele já não quer nada mesmo, bota ele nessa disciplina´ Quer dizer, como se aquela disciplina não tivesse importância no contexto do currículo. Se ela estiver no currículo, ela é importante tanto quanto as outras. De repente a gente cai no erro de desistir de alguém. Então, eu acho que as pessoas que querem que alguma coisa aconteça não desistem de ninguém, todo mundo é importante no processo. Mesmo aqueles que às vezes, não tem esse perfil, mas, de uma forma ou de outra, a gente termina se aproximando (PROFESSOR 12).

Envolver mais os professores, criar novas dinâmicas, motivar os professores, buscando formas diferentes para participarem das discussões do currículo novo, são proposições que possibilitam enfrentar critérios para a indicação de professores para ministrar disciplinas do primeiro semestre dos cursos do currículo novo.

Um outro problema diz respeito à *ausência de informações aos estudantes sobre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura* durante o processo de formação profissional. Essa questão preocupa grande parte dos professores porque os consideram também de sua responsabilidade, em face do compromisso que têm com a formação e a atuação desses futuros profissionais de Educação Física. Os estudantes, ao entrarem na universidade, levam com eles algumas informações oriundas dos familiares e do imaginário social: o bacharelado é para ser pesquisador e a licenciatura é para ser professor. Essas informações que os alunos estão recebendo poderão ser discutidas pelos pais, pela sociedade, de uma forma geral, e pela mídia. Assim, é papel da ESEF-UPE informar sobre os seus novos cursos logo no início do processo de formação.

Os professores destacam que os cursos de licenciatura em Educação Física já existem no Brasil há vários anos. Quanto aos de bacharelado, existem poucos no sul e no sudeste do Brasil e no nordeste, a ESEF-UPE inicia um curso de bacharelado diferenciando-o dos que já existem. A escola fez a opção por um curso de bacharelado distante da visão tecnicista e instrumental que o mercado demanda, o qual vai formar profissionais para atuar no campo profissional, exceto na Instituição escola, com base na Saúde, no Esporte e no Lazer. Durante a formação do bacharel em Educação Física nessa escola, ele não vai trabalhar com a ginástica pela ginástica e, sim, vai aprender os fundamentos da ginástica, como também vai aprender os elementos pedagógicos para a intervenção na ginástica. Para os professores, a proposta curricular é inovadora no Brasil, nos cursos de bacharelado, porque tem como base as questões pedagógicas.

Esses esclarecimentos poderiam também ter evitado a ausência de informações sobre os referidos cursos, a que alunos e professores do ensino médio, se referem, porque eles não tinham a clareza do que era um curso de bacharelado ou um curso de licenciatura em Educação Física antes de fazerem a sua opção para ingressar na Universidade.

Essa ausência de clareza de informações sobre esses cursos inquieta alguns professores:

considero que a ausência de clareza nas informações é uma deficiência da nossa universidade como um todo. Nós nos projetamos muito mal externamente. Mas eu também acho que ai, particularizando a ESEF-UPE, mas vale também para a nossa universidade. Nós não temos nem visibilidade interna. Nós pecamos por isso. Então, o nosso currículo (...) eu vejo tanta festa pra coisas que, para mim, não têm tanto significado. E eu não vi nenhuma festa, no sentido acadêmico, para a implantação desse novo currículo. Eu não vi uma aula inaugural desse currículo. Eu não vi explicação de ninguém sobre esse currículo aos alunos já aqui dentro. Por iniciativa própria, alguns professores deram explicações. Eu não vejo uma ação efetiva de mostrar que nós somos a melhor escola do Brasil. Não porque tiramos 5 no ENADE, mas porque nós temos um futuro brilhante pela frente... (PROFESSOR 12).

Para os professores, a própria prática existente na Universidade de não explicar com clareza as informações provocou a ausência de informações para a comunidade sobre os dois novos cursos de Educação Física, prejudicando não apenas os alunos que prestam o concurso vestibular para os cursos de Bacharelado e de Licenciatura, como também os graduandos que iniciam esses cursos do currículo novo. Por outro lado, a ajuda de alguns professores, quanto aos esclarecimentos sobre esses cursos, por iniciativa própria, foi muito importante para diminuir as dúvidas sobre os cursos. Nesse sentido, identificamos que o envolvimento de alguns professores foi fundamental para o processo, até porque, além de os mesmos terem a clareza do problema

tanto na sala de aula como nas reuniões pedagógicas, eles comprovaram o seu envolvimento com o currículo novo.

Segundo os professores, graças ao envolvimento de um grupo de professores no currículo novo, muitas das dúvidas sobre os cursos de Educação Física foram esclarecidas a partir de discussões realizadas. Acrescentam os professores que o envolvimento deles no processo vai além de prestar esclarecimentos à comunidade sobre os cursos, eles também se comprometem em lutar pela qualidade de suas aulas nesse currículo. Acreditam ainda que esse comprometimento não pertence somente a um grupo de professores e, sim, à vontade política do coletivo da ESEF-UPE para mudar a prática curricular. Essa mudança é essencialmente política. Ela não depende de financiamento, não depende de dinheiro, ela só depende da vontade política dos envolvidos nesse processo. Para tanto, é importante definir estratégias para que os professores possam dar continuidade às discussões que tiveram durante a elaboração desse currículo. A propósito, relembra um dos professores: “eu faço um elogio a um grupo de aproximadamente 15 a 18 pessoas presentes às reuniões que trataram sobre o currículo. Infelizmente, àqueles que não participaram realmente, a gente não tem o que dizer. Precisamos chegar perto deles e conquistá-los, para eles também encararem esse currículo...” (PROFESSOR 12).

As dificuldades reveladas inquietam e aguçam os professores para uma reflexão e tomada de posição quanto ao processo de implantação do novo currículo. Para a retomada das discussões no trabalho coletivo durante a implantação desse currículo.

Um outro problema, apresentado como questão central, está relacionado com *as dificuldades que os professores têm em articular o ensino básico com a formação*, apontado como questão central. Os professores na formação apresentam dificuldades em compreender que é importante levar o educando da escola básica a formar as estruturas de conhecimento, ou seja, que os professores na formação inicial possibilitem um ensino mais próximo à realidade da escola básica. Então, o que “acontece na Educação Física, acontece noutras disciplinas: é que não existe a elevação dos níveis, suscetíveis de conhecimentos, digamos, em ciclos, dentro de uma lógica espiralada, dialética” (PROFESSORA 3). Espera-se, portanto, que os professores que se encontram na formação inicial ensinem os futuros professores a ensinar distante dessa compreensão. Espera-se que esse problema seja bastante discutido entre os professores do curso de licenciatura. Acredita-se que há algumas questões que são fundamentais, são pontos de sustentação. Por exemplo, a professora 3 põe-se num confronto de perguntas. Vejamos:

Escola, que lugar é esse? Educação física escolar? O que superamos no nosso percurso de disciplina, de componente curricular, na escola básica? O que superamos? E o que nos propõe a produção que nós temos no Brasil? Sem desconsiderar a produção externa, mas nós temos uma produção, do final dos anos 80 pra cá. O que nos aponta essa produção? Escola, que lugar é esse? (PROFESSORA 3).

A escola é o lugar onde a formação constitui um trabalho, o qual vai elevando os níveis de conscientização e de conhecimento, de uma forma espiralada. Esse processo vai fazendo com que a aprendizagem, ponto central do currículo escolar, passe por momentos de apropriação, reorganização, socialização do conhecimento, elevando esses níveis com critérios, como as representações, as generalizações, as regularidades científicas. Então, “eu percebo que se fala na formação em ensino, pesquisa, extensão, mas não se articula a escola básica (...) É um fosso. Se a gente que trabalha na formação de professores não fizer essa articulação com a escola básica, como é que o aluno sabe? como ele aprende?” (PROFESSORA 3).

Quando se consegue articular o ensino básico com a formação, o currículo na licenciatura se qualifica do mesmo modo que tende a qualificar o ensino básico, uma vez que, desde cedo, o aluno vai compreendendo a importância do seu papel na formação. Portanto, o aluno não vai esperar o último período do curso para compreender a importância dada ao ensino básico. O currículo novo da ESEF-UPE, de acordo com a legislação, aponta a necessidade do estágio processual.

Nota-se a importância em articular o ensino superior com o ensino básico, pois, se os professores, na formação de licenciandos apresentarem dificuldades em compreender a importância do ensino básico, os mesmos apresentaram dificuldades para acompanhar os estágios no ensino básico no novo currículo.

- Melhoria da produção técnico-científica dos alunos na formação profissional.

Há preocupação com a produção técnico-científica, de modo a evitar que os profissionais de Educação Física, egressos desse currículo novo da ESEF-UPE, saiam dos cursos sem interesse pela produção técnico-científica, conforme a fala de um dos professores:

A minha preocupação é que os alunos poderão chegar ao campo profissional sem a condição de se apropriar, de forma crítica, daquilo que se produz e se publica na área. Ou seja, eles

realizariam uma leitura da produção existente sem fazer uma crítica ou uma análise da referida produção. Se lerem um artigo científico, por exemplo, terão dificuldades de entender a linguagem técnico-científica. Portanto, a formação também tem que estar atenta a essa linguagem, na perspectiva de qualificar os futuros profissionais de Educação Física para o campo profissional (PROFESSOR 14).

A formação técnico-científica tratada no conjunto das disciplinas são experiências previstas no currículo do curso de bacharelado e do curso de licenciatura.

Muitos dos estudantes que concluem os seus cursos de graduação, quando entram no campo profissional, subsidiam-se em livros que, muitas vezes, apresentam conteúdos desatualizados, não enriquecendo a própria atuação profissional, ou seja, não apresentando contribuições teórico-metodológicas consistentes para fundamentar a sua atuação no campo profissional, o que os priva de utilizar fontes primárias de consultas: artigos científicos, comunicações científicas em eventos, entre outras.

Os docentes têm clareza de que no currículo novo existe a disciplina de iniciação ao pensamento científico, distribuída em 03 (três) semestres ao longo do curso. No início, introduz os alunos nas questões das ciências; no meio, ela discute os estudos dos métodos e, ao final, ela auxilia na elaboração do trabalho de conclusão. No entanto, os professores preocupam-se com a articulação que ocorrerá entre essas disciplinas ao longo do curso e dessas com as outras. Os professores também se preocupam em trabalhar a produção do conhecimento, através de temas transversais, com o intuito de manter as articulações entre as disciplinas que compõem os dois cursos do currículo novo.

Uma das críticas ao currículo antigo diz respeito à carência que os professores colocavam no currículo quanto à produtividade que só aparecia no final do curso, da mesma forma que os estágios supervisionados eram contemplados nesse currículo. Quer dizer, o processo de formação só possibilitava o exercício da produção científica e a vivência dos estágios supervisionados no final do curso. Mas, no currículo novo, essa discussão aparece no primeiro período dos cursos de Bacharelado e de licenciatura. Por isso, os professores declaram que o currículo novo atende às inquietações de boa parte dos docentes. Para os professores, isso é avanço curricular.

Vejamos a fala de um dos professores:

Então, se a gente vai ler um artigo, que traz o resultado de um estudo, uma pesquisa, uma investigação, dentro de uma determinada abordagem de pesquisa, provavelmente a gente vai

observar se houve a preocupação do pesquisador de coletar os dados em várias fontes. E, após terminar esse processo, se ele efetuou a triangulação dos dados, para observar a convergência dessas fontes. Onde é que elas apontam convergências e divergências? Depois fazer a própria validação com os autores, ou seja, será que essa minha leitura reflete a realidade que procuramos? Quer dizer, isso faz parte de alguns métodos das abordagens de pesquisa. Portanto, se o professor não tem essa visão ou leitura nessa perspectiva, teremos problema na disciplina e, conseqüentemente, na formação (PROFESSOR 14).

Há o reconhecimento entre os professores de que o problema do currículo não se resolverá somente mudando o nome da disciplina: mudança de nome da disciplina, da ementa, sem um processo de discussão com os professores, não garante a qualidade esperada. Em outras palavras, o que se considera importante é a existência de uma discussão articulada com os professores de várias disciplinas do curso sobre o que se ensina e como se ensina. Como diz Freire (2000), o importante é pensar a prática para, se necessário, redimensioná-la.

Em resumo, alguns professores apresentam inquietações para a dinâmica da pesquisa durante a formação de profissionais: melhoria da qualidade do profissional egresso da ESEF-UPE para o campo profissional; clareza dos professores quanto à presença no currículo novo da disciplina Iniciação ao Pensamento Científico; crítica dos professores ao currículo antigo, porque ele se preocupava com a produção científica apenas ao final do curso; que os professores possam discernir na prática curricular o que é uma produção científica de fato; não se resolve o problema de conteúdo de uma disciplina apenas mudando o nome; a discussão do tema produção técnico-científica poderia ser ampliada, no currículo novo, como tema transversal. Essas Inquietações podem contribuir para amenizar a falta de interesse dos alunos pela produção técnico-científica.

4.2 Avanços Curriculares sob o Olhar do(a)s Professore(a)s da ESEF-UPE

As respostas foram agrupadas em três blocos: o primeiro diz respeito à forma de pensar o conhecimento nos cursos de Bacharelado e de Licenciatura; o segundo trata da dimensão pedagógica como um avanço para os cursos de formação de profissionais de Educação Física; e o terceiro bloco ocupa-se das *disciplinas-síntese* como centralidade do trabalho docente.

- Forma de pensar o conhecimento nos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física.

Pensar o conhecimento na Educação Física não acontece somente pelo fato de os professores terem escolhido dois cursos, bacharelado e licenciatura, mas pela sua consistência teórica e pela compreensão da Educação Física como área de conhecimento e de atuação profissional

Representa avanço uma formação galgada nas questões humanas e pedagógicas que discute o uso da técnica, mas o porquê da técnica, o para quê da técnica, como ela foi construída e quais as suas implicações para o mundo em que vivemos, tornando esse conhecimento importante para uma formação humana.

A formação humana e crítica entende o futuro profissional na sua totalidade como ser atuante na sociedade contemporânea. Muitos professores dessa escola compreenderam essa formação como uma das grandes contribuições dos dois cursos desse currículo, ou seja, um salto no que se refere à formação humana do profissional de Educação Física.

O pensamento crítico que embasa o currículo é destacado como relevante para o campo profissional que busca a melhoria da qualidade de vida da população, como mostra a fala do professor:

Eu procuro discutir com os alunos a respeito de... será que todo conhecimento tem que ser utilitário? Por que todo conhecimento tem que ter uma aplicação? Por que o conhecimento não é importante só por ser conhecimento pra mim, para minha formação enquanto ser? Então, eu discuti muito em cima disso. Assim, as contribuições de Marilene Chauí, que fala muito da Filosofia a esse respeito, apontam que a nossa sociedade é toda numa perspectiva utilitária. Os currículos, por sua vez, estão voltados para o mercado. E eu acho que a gente tentou superar um pouco essa visão em nossas práticas. E para mim, superar essa visão mercadológica foi talvez, o ponto mais positivo do nosso currículo (PROFESSORA 10).

Essa perspectiva supera a visão mercadológica a partir da preocupação com um novo tipo de profissional para o campo de trabalho, superando uma formação utilitária voltada para o mercado e aproximando de uma formação humana e crítica para a sociedade contemporânea.

Os professores, mesmo tendo conhecimento das áreas de atuação que são tratadas na formação do licenciado e do bacharelado, buscam se apropriar da totalidade humana durante a intervenção pedagógica, ação vista na fala de um dos professores:

Ao lecionar tanto no bacharelado como na licenciatura enfocando a saúde na Ginástica (...) o processo foi de uma formação contínua, a longo prazo, tivemos uma visão muito mais ampla do mundo e a questão da cidadania foi muito mais explorada. Nós conseguimos construir um

quadro da ginástica e das dimensões da educação, do esporte, do lazer e da saúde a partir da finalidade, dos objetivos, das características e dos campos de atuação (...) (PROFESSOR, 12).

A preocupação com a totalidade - com o mundo e com a cidadania -, quando os professores consideraram o conhecimento tratado nas disciplinas, representa um avanço para a formação, porque buscam extrapolar o conhecimento tratado para a vida, numa dinâmica que aproxima discentes e docentes, segundo McLaren (1997), de uma prática voltada para o contexto da sociedade em que vivemos.

Nesse crescimento acadêmico, resultado das reflexões sistemáticas realizadas a partir da prática curricular dos professores, durante a construção dos cursos do currículo novo, houve um amadurecimento nas discussões tratadas coletivamente. Enriqueceram a forma de pensar o conhecimento da Educação Física. Uma das professoras expressa a sua posição:

com as discussões sistemáticas, foi possível à gente pensar a prática e, ao socializar a minha prática, os meus colegas aprenderem comigo. E ao ouvir os colegas expondo as suas práticas eu aprendi com eles. E aí nós discutimos e fomos situando as dimensões das nossas áreas de conhecimento e de intervenção, a partir do pé no chão da nossa própria instituição. Do que se pensa e do que se faz (PROFESSORA 3).

O processo de relato e de troca das experiências aproximou o corpo docente de um processo dialógico de novas aprendizagens coletivas. A partir dessa interação sistemática realizada nos encontros pedagógicos organizados pela escola, eles ampliaram interesses, curiosidade, inquietações a respeito dos seus conhecimentos escolares, sem distanciar-se da realidade da ESEF. Essas dinâmicas foram comentadas pelos professores, como podemos ver na fala de uma professora:

(...) A gente só pode falar do currículo como um todo, se a gente tem uma dinâmica curricular assegurada pela escola, na qual exista troca de conhecimento entre aqueles que fazem a escola. Caso contrário, o currículo se resume ao que cada um faz na sua sala de aula. Por exemplo, eu me referencio muito na experiência que tivemos com a DATP que esteve ao lado da CSRC, serviço que nessas reuniões assessorava as questões de ordem pedagógica. Vejo que esse serviço na ESEF-UPE esteve junto dos professores, enriquecendo as discussões de ordem pedagógica durante a construção do novo currículo (PROFESSORA 11).

A DATP teve um papel importante, segundo os professores, na realização desses encontros, até porque ela defende que as questões pedagógicas são a alma de qualquer instituição escolar. A

CSRC com o apoio da DATP, realizou outras atividades para incrementar a prática curricular dos professores no período de construção do currículo, como: palestras com professore(a)s da escola, de universidades do Estado e de outras universidades fora do Estado.

Para os professores, a CSRC foi o coração da escola trabalhando junto com os professores. Portanto, esse coração só pulsa se estiver sendo estimulado a pulsar, ou seja, se existir uma dinâmica constante incentivando a participação do corpo docente na construção do currículo novo. Foi fundamental existir essa dinâmica, porque possibilitou a troca de conhecimentos permanentes entre os professores na escola, pois assim, o currículo ganhou vida. À medida que os professores se reconhecem e trocam informações, ampliam as relações de diálogo no espaço de trabalho.

Os encontros foram abertos às exposições de diferentes concepções para tratar dos cursos de bacharelado e licenciatura. Concepções sobre educação que pensam o homem na dimensão do conhecimento, na dimensão do relacionamento, na dimensão afetiva e na dimensão corpórea. As discussões contribuíram para aproximar os dois cursos das concepções sobre educação, considerando a contribuição pedagógica para ambos os cursos. Para o(a)s professore(a)s, o debate entre ele(a)s foi um exercício de troca de conhecimentos e de novas aprendizagens. Veja na fala de uma das professoras:

...isso é um exercício, são minhas lições. Ao mesmo tempo que, para mim, esse exercício possibilita uma aproximação dessa concepção de educação. De ter mais abertura, de também me expor para o colega e de ouvir uma crítica. O trabalhar junto com o colega amplia essa compreensão de ele se expor e se permitir a crítica do outro, de ele ter mais abertura em relação ao seu trabalho (PROFESSORA 11).

Pensando o conhecimento na Educação Física, com a realização dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura e com a experiência dos professores a partir das discussões realizadas sistematicamente para a construção desse novo currículo, tentou-se amadurecer não apenas o entendimento dos novos cursos, mas a continuidade dessas discussões durante a implantação do referido currículo.

- Dimensão pedagógica: um avanço nos cursos de formação de profissionais em Educação Física.

A dimensão pedagógica apresentada em ambos os cursos foi considerada um avanço, uma inovação. No bacharelado, é importante porque o bacharel vai lidar também com pessoas, contribuindo para a formação humana. A reflexão pedagógica acerca de um conhecimento é de competência do professor que vai ajudar os seus alunos a pensar na sua formação humana. Guiar uma pessoa menos experiente do que outra, numa situação determinada, é uma dimensão pedagógica. Contudo, na licenciatura, essa dimensão pedagógica é vista com mais consistência, pois ela tem como objetivo principal a apropriação, a socialização e a produção de um conhecimento.

Essa dimensão pedagógica, para alguns professores, é fundamental para um curso de formação de professores. Questão já percebida por eles no currículo anterior. Ela vai além do conteúdo da sala de aula. Ela se preocupa com a avaliação, a forma de avaliação e as possibilidades que a avaliação propõe para qualificar o ensino. A dimensão pedagógica não é uma questão própria do currículo novo ou do currículo anterior, talvez esteja na característica de uma escola de formação de professores.

Para outros professores, essa dimensão pedagógica encontra-se implícita nas discussões dos professores, porque eles estão tratando a formação do profissional de Educação Física com base na atuação pedagógica, independente de onde ele estiver atuando. Lembram, ainda, que, com base nas contribuições teóricas apreendidas nos encontros pedagógicos, deixaram clara a importância da dimensão pedagógica para ambos os cursos.

- *Disciplinas-síntese*: uma contribuição epistemológica para o currículo novo.

Essas disciplinas possibilitam a articulação de conteúdos ministrados por professores de mais de uma disciplina curricular dividindo o mesmo espaço de uma sala de aula.

A maioria dos professores compreende que existe um esforço para materializar a interdisciplinaridade através das *disciplinas-síntese*, momento em que vários conteúdos podem se aproximar, reconhecer suas interfaces e suas correlações. Acrescenta uma das professoras: “o desenvolvimento das *disciplinas-síntese* no currículo novo, além de ser uma ação interdisciplinar e expressar uma outra concepção epistemológica, é um grande avanço para os currículos dos cursos de formação de Profissionais em Educação Física” (PROFESSOR 5).

A *disciplina-síntese* presente no currículo vem permitindo uma rediscussão sobre os papéis que os professores assumem nessas disciplinas, porque deixa de existir o dono da disciplina, posto que um conjunto de professores a assume a partir das correlações dos seus conteúdos que, conseqüentemente, contribuem para a mudança no currículo. Vejamos um dos professores:

Isso é uma transformação no currículo (...) Eu saio da minha disciplina de tantos anos para, agora, trabalhar com o coletivo. Não sou mais sozinho e, sim, eu com o outro (...) É trabalhar na disciplina, não é dividindo o conteúdo entre os professores, é trabalhando com os professores (...) Essa é a grande diferença, porque poderia ter 3 (três) professores na sala e cada um ministrando uma parte do seu conteúdo, que é especial (PROFESSOR 14).

Essa forma de pensar a disciplina dinamiza a prática curricular dos professores, tendo os mesmos que tratar coletivamente os conteúdos participando de uma mesma sala de aula. Ação pedagógica diferenciada que transforma o pensar e o fazer, trabalhando coletivamente professore(a)s e aluno(a)s.

Na dinâmica dessa disciplina, os professores são avaliados pelos colegas e pelos alunos. Existe uma preocupação em melhorar os conteúdos ministrados e em criar um espaço de formação. Vejamos:

... Na sala de aula, eu vou estar com um colega de trabalho que detém um nível de conhecimento, ao mesmo tempo que o estarei avaliando como ele estará me avaliando. Então isso qualifica a disciplina, porque eu vou estar sempre querendo estudar mais para qualificá-la. Eu acho que isso funciona na formação, desde que o trabalho seja o tempo todo coletivo. Não é definir conteúdo dessa disciplina individualmente e, sim, coletivamente. Vai existir um confronto entre os professores numa relação dialógica. Esses professores poderão ter posicionamentos diferentes e conflitos gerados e vivenciados junto com os alunos. Momento muito importante para a disciplina. E, aí, qual seria o caminho que os alunos percorreriam diante das posições diferentes dos professores? Então os alunos entram também na discussão. É uma grande riqueza. Eu vejo essa dinâmica como uma das mais ricas para o currículo (PROFESSORA 3).

A *disciplina-síntese*, para a professora, é o trato dos conteúdos por mais de um professor numa mesma sala de aula, gerando, numa relação dialógica, conflitos, contradições e, por conseguintes um crescimento qualitativo na disciplina. Acarreta uma maior interação entre os professores e os alunos. Possibilita também uma maior dinâmica durante as aulas, ampliando a participação deles no processo. Essa nova dinâmica realizada nas *disciplinas-síntese* tende a superar a superposição dos conteúdos. Apesar de ser considerada inovadora, é ressaltado o risco

para a possibilidade de ela continuar trabalhando com a superposição dos conteúdos. No que diz respeito às *disciplinas-síntese*, explica um professor:

...você tem basquete, voleibol, handebol, e por aí vai. Todo mundo conceitua o que é técnica, o que é tática, a história (...) Na verdade, essa disciplina, esportes coletivos, jogos esportivos coletivos tratam das modalidades coletivas. Ela trabalha a tática para qualquer esporte; ela tem a mesma função. Então, por que eu tenho que dizer 10 vezes a mesma coisa de tática? As pessoas, de um modo geral, nunca estudaram o esporte. As pessoas se limitam a estudar as modalidades esportivas. Eu discuto o fenômeno, que é singular, ele é o esporte. Você não tem esportes, você só tem um esporte (...) Eu tenho que estudar o fenômeno na ginástica, fenômeno no esporte, fenômeno de dança (...) Isso é que a gente deve estudar. E não estudar a modalidade basquete, a modalidade dança de salão, a modalidade natação (...) (PROFESSOR 12).

Mesmo correndo o risco de superposição de conteúdos em algumas disciplinas, os professores, com ênfase nas disciplinas técnico-esportivas (8, 9 e 19), consideram haver um avanço no currículo com as *disciplinas-síntese*. Vêem possibilidade de reflexão e ação na nova forma de organizar as disciplinas. Um desses professores apresenta um depoimento:

...quando você trabalha conjuntamente, você apresenta diferenças de opiniões, concepções e teorias diferentes. Então, quando você está junto, eu digo professores e alunos numa mesma sala de aula, podemos nos colocar com posições diferentes, isso é um ganho para o grupo. A própria discussão, revelando diferenças, é um ganho para a disciplina porque os professores e os alunos revêem algumas posições, passando a ajudar mais e a enriquecer o processo (...) Não é um trabalho em que se desconsidera o que se está fazendo. Muito pelo contrário, consideram-se as experiências que apontam qualidade para a disciplina e, assim, ajuda o crescimento do grupo-classe, ou seja, dos professores e dos alunos (PROFESSOR 8).

Com essas disciplinas, ampliam-se posições e idéias diferentes diante de um determinado conhecimento tratado. Geram-se conflitos e contradições durante os debates coletivos, causando novas aprendizagens para os professor(a)s e para o(a)s alunos. A partir desses momentos de embates, de aprofundamento e de novas leituras de um determinado conhecimento escolar, amadurecem as práticas curriculares.

As professoras (5 e 6), ao ministrarem uma outra *disciplina-síntese*, consideraram a experiência conjunta um salto qualitativo para o currículo, porque foi enriquecida com as trocas de conhecimento e com as novas aprendizagens decorrentes das inter-relações entre elas e os alunos. Por outro lado, indagaram-se em relação à qualidade das disciplinas-síntese ministradas: “Será que os professor(a)s das disciplinas técnicas estão desenvolvendo as suas disciplinas com as mesmas preocupações que nós temos? Será que esse(a)s professor(a)s com base tecnicista

estão trabalhando nas *disciplinas-síntese* com a superposição de conteúdos?” (PROFESSORA 6). Na prática curricular, não se pode perder de vista que existem caminhos diferentes tratados pelo(a)s professor(a)s durante a materialização das *disciplinas-síntese*. Contudo, não se pode garantir que exista mudança imediata da prática curricular, mas espera-se um processo de mudança ao longo de um tempo que possibilite um amadurecimento de um trabalho conjunto nessas disciplinas, até porque se vislumbra que essa mudança é esperada pelo coletivo diante da importância que eles representam nessas *disciplinas-síntese*. Além do mais, as mudanças existentes no currículo podem depender da atuação dos professores na prática curricular, apontando, nesse sentido, o compromisso desses docentes de participar qualitativamente na organização do trabalho pedagógico.

Para os professores (12, 13, 16), as *disciplinas-síntese* se encontram no currículo novo, com a possibilidade de haver discussões conjuntas a respeito dos conteúdos que serão abordados pelo professores na sala de aula. Entre as *disciplinas-síntese*, existentes no currículo, um dos professores destaca:

para o *bacharelado*: a ginástica, esportes coletivos, esportes aquáticos; e, para a *licenciatura*, duas disciplinas consideradas muito avançadas: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil e Fundamental 1 e Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio. São disciplinas com carga horária elevada que provavelmente precisarão de 3 a 4 professores. Os professores, em conjunto, poderão desenvolver os conteúdos que serão abordados, tomando por base o que já foi construído anteriormente (PROFESSOR 12).

Essas disciplinas que aguçam o debate coletivo, têm a possibilidade, diante da sua caracterização, de tratar conhecimentos novos e de resgatar conhecimentos anteriormente discutidos pelo grupo. Dinâmica que não apenas amadurece o debate no grupo, mas também amplia as referências. Vejamos um exemplo na disciplina:

na disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos da Ginástica. No currículo anterior, existiam várias disciplinas que discutiam separadamente sobre a Ginástica: Ginástica 1, Ginástica 2 e Ginástica 3. No caso, na ginástica 1 eram trabalhadas a teoria e a história da ginástica; na 2, as modalidades rítmicas e, na 3, as especialidades rítmicas fora da escola. A compartimentalização do conhecimento ginástica era muito grande. Em contraposição a essa compartimentalização, o currículo novo trabalha a disciplina Fundamentos Teóricos Metodológicos da Ginástica juntando essas 3 (três) diferentes compreensões da ginástica com diferentes professores, cada um na sua especificidade, e passam, juntos, a construir uma intervenção teórico-metodológica para a referida disciplina, considerando o fenômeno Ginástico e não as modalidades esportivas da Ginástica (PROFESSOR 12).

Os professores (12, 13 e 16) acrescentam a essa discussão comentando que no currículo novo não se trabalha mais com partes disciplinares, ou seja, compartimentalização. Para tanto, com as *disciplinas-síntese*, foi possível juntar as diferentes modalidades e agrupar diferentes conhecimentos da mesma modalidade. Chamam a atenção para o fato de que “não é misturar tudo e fazer o samba do crioulo doido (...) É possível fazer isso preservando a especificidade de cada elemento, mas compreendendo as correlações de cada elemento” (PROFESSOR 13).

As *disciplinas-síntese* não significa juntar as disciplinas e alguns professores; ela vai além disso, compreende que existe um processo para a correlação dos conteúdos. Procedimento que exige dos professores novas referências para a prática curricular. Estudando e pesquisando, integram-se a novos contextos disciplinares. Com a mudança no currículo com as *disciplinas-síntese*, os professores precisam mudar a sua prática, como mostra um dos professores. Vejamos:

Então, preciso estudar, eu preciso ler, eu preciso parar diante dos fenômenos, diante dos livros e pensar como encaminhar a formação dos profissionais para essas novas concepções de práticas corporais. Eu preciso me qualificar (...) Eu acho que isso tudo são elementos que fazem o professor ir se transformando para poder ter condição de materializar esse novo currículo, senão a mudança não acontecerá. Nós, professores, precisamos mudar também. Os fenômenos mudaram, e nós temos que fazer parte dessas mudanças. (PROFESSOR 13).

Para os professores, essa nova prática caminha na busca pela qualificação. Se existe um currículo novo pensado institucionalmente, essa qualificação poderia ser compartilhada também pela Instituição incrementando o apoio, com o intuito de qualificar as condições de construção e de efetivação, ou seja, a materialização da vida do currículo. O currículo não é apenas de um professor, mas de todos ao mesmo tempo. Portanto, têm compromisso com o currículo tanto os professores como a Instituição. Os professores, com o referido apoio, poderiam buscar a da sua formação continuada, seja ao nível da pós-graduação, seja produzindo conhecimento através de projetos de pesquisa, seja se articulando em grupos de pesquisa envolvendo alunos e professores, seja participando com produção científica em eventos científicos. Os professores consideraram ainda importante compreender a universidade não apenas como um espaço que abriga as salas de aulas, mas também como um espaço, onde se respiraram a produção e a socialização do conhecimento.

4.3 Projeto Político-Pedagógico em Construção

O primeiro diz respeito ao processo de construção do currículo junto com o corpo docente e discente e o segundo encontra-se relacionado à prática cotidiana dos professores. Eles se articulam entre si, um alimenta o outro num processo em construção.

A maior parte dos professores defende que as discussões sistemáticas referentes ao novo currículo refletem o projeto político-pedagógico da escola, como argumenta uma representante desses professores: “eu acho essa tomada de posição muito sábia, porque, na verdade, é um projeto político vivo, um projeto político em ação. A gente sempre pensou o projeto político como ação, nunca como metas a atingir (...) Mas, sim, como uma coisa sempre viva, sempre em construção” (PROFESSORA 16).

- O processo de construção do currículo

Três questões foram destacadas: a primeira foi o princípio da interdisciplinaridade, que subsidiou a sistematização das *disciplinas-síntese*; a segunda foi a questão pedagógica que esteve presente tanto no curso de bacharelado como no curso de licenciatura; e a terceira questão foi a postura crítica dos docentes e dos discentes diante da sociedade, procurando, numa relação dialógica, situar a história dos envolvidos, bem como situar um contexto que considera as características sociais, políticas, econômicas, vividas pelos professores durante a formação profissional. Essas três questões estiveram em pauta durante o processo de construção do currículo.

Embora sejam importantes as três questões para os professore(a)s, destacaremos, nesse momento, a terceira, considerando que as duas primeiras já foram anteriormente discutidas neste estudo. A terceira questão analisa a importância de pensar os cursos e ao mesmo tempo pensar a atuação e a formação dos profissionais e não apenas a relação que o campo profissional está desmandando. Sobre esse assunto, diz uma professora:

Essa discussão vem sempre à tona: o que é que o mercado está demandando? A gente é uma instituição pública. Enquanto instituição pública, qual é o compromisso que a gente tem com essa sociedade? Como é contraditório! Ao mesmo tempo que eu acho que a gente procura situar

o currículo e a escola num contexto social, histórico, essa questão do mercado está sempre vindo muito forte. A gente tem que também estar ouvindo o mercado (PROFESSORA 5).

Essa questão preocupa esses professores porque ela se encontra em debate na instituição pública. Para eles, a instituição pública tem como propósito, além de preparar os futuros profissionais para o campo profissional, produzir um conhecimento que seja útil à sociedade. Nas discussões durante a construção do currículo novo, quando os professores, situaram o currículo da escola num contexto social, a questão do campo profissional apareceu muito forte. Momento em que se revelam contradições, até porque os professores (5, 6, 11 e 14) resistem, ao defenderem que a universidade pública deveria se preocupar em produzir o conhecimento, levar os alunos a sentirem prazer em estudar e em pesquisar. Posição ratificada na fala da professora 5:

... Ministrando aquela aulinha na sala de aula não representa a vida acadêmica, porque a vida acadêmica, para mim, é o movimento de estudar, pesquisar, discutir, rediscutir, ampliar referências, questionar e reavaliar, com o intuito de produzir novos conhecimentos, numa dinâmica que possibilite envolver alunos e professores (...) Essa deveria ser a vida acadêmica da universidade pública e não apenas valorizar o mercado de trabalho (...) O fato de nós sermos diferentes em posicionamentos durante as discussões entre os professores e os alunos é bom, não é ruim, não. O ruim é ser igual, porque nada cresce. Quando existem um conflito e um confronto nas relações acadêmicas, surge também a possibilidade de um crescimento coletivo (...) Então, quando a gente tem as diferenças aqui na escola, eu acho ótimo, porque são perspectivas que apontam para novos caminhos... (PROFESSORA 5).

Postura acadêmica que enriquece a prática curricular dos professores e dos alunos num novo processo de ensinar e aprender, conjuntamente, sentindo prazer. Os professores destacam crescimento coletivo a partir dos conflitos vividos na prática curricular. Os conflitos, quando tratados numa relação pedagógica e dialógica, propiciam novas aprendizagens para os aluno(a)s e professo(a)res na prática curricular. Dinâmicas que mostram caminhos para uma prática mais participativa, distanciando de um ensino do conteúdo pelo conteúdo e se aproximando de um ensino reflexivo e produtivo.

A experiência vivida pelos professores durante a construção do currículo aponta contribuições acadêmicas importantes, como: as *disciplinas-síntese*; a questão pedagógica, o trabalho coletivo e a postura crítica dos professores na formação do profissional. Contudo, essa terceira contribuição ganha um destaque na discussão, na medida em que traz à tona o papel da universidade pública, que é o da formação de um profissional com qualidade para atender aos diversos campos profissionais existentes na sociedade. Essas contribuições acadêmicas

evidenciam uma riqueza para o currículo da escola que, por sua vez, reflete-as como contribuição para o seu projeto político pedagógico.

- A prática curricular dos professores: contribuições para a qualificação do projeto político-pedagógico.

Segundo os professores, a discussão coletiva e o confronto dos saberes contribuíram para a qualificação do projeto político-pedagógico. O confronto de saberes proporcionou aos docentes uma maior conscientização da amplitude do campo acadêmico. Como ponto central, para dar conta desse movimento e dessa realidade dinâmica, o diálogo foi de fundamental importância para captar o movimento dessa realidade.

O envolvimento dos professores nesses momentos institucionais tem facultado a eles uma maior compreensão do projeto político-pedagógico. Contudo, os professores (4, 7, 14 e 17) se colocaram desconhecendo o projeto político-pedagógico da escola, porque não consideram que esse envolvimento na prática curricular é o próprio projeto. Eles só acreditam quando da sua materialização através de um documento por escrito que revele a prática curricular acima explicitada. Expressa um desses professores a sua posição:

Mais uma vez eu tenho que dizer que o projeto político-pedagógico é uma obra que representa a produção de um coletivo que senta, discute e elabora. Contudo, nós sabemos perfeitamente que o projeto político-pedagógico da ESEF-UPE não foi ainda materializado porque não existe nenhum documento por escrito que represente as idéias desse coletivo. Portanto, ele não tem legitimidade, nem reconhecimento do coletivo, pelo fato de não existir uma produção escrita que revele as intenções concretas dos professores que convivem na realidade dessa escola de formação de Profissionais de Educação Física. Nesse sentido, assumir a sua existência seria um equívoco teórico (PROFESSOR 17).

Ele acredita que a sua materialização só irá acontecer quando da existência de um documento por escrito que revele as idéias e as intenções de um determinado coletivo. Assim sendo, distancia-se de outras posições que reconhecem que esse projeto já existe porque ele reflete as práticas curriculares dos envolvidos no processo que está sempre em construção, como algo dinâmico, em movimento e com vida, como vem acontecendo nessa escola, há alguns anos, com o processo de construção coletiva que revelou a substituição de um currículo anterior por um currículo novo. As contradições existem porque fazem parte de um processo dialógico. Elas

ajudam a incrementar as discussões no projeto político-pedagógico da escola. Portanto, as contradições fazem parte do contexto de quem perspectiva mudanças.

Para os professores (5, 12, 13 e 16) que vêm ao longo de mais de 5 (cinco) anos participando da construção do currículo da escola, não importa que exista uma equipe, uma direção ou um gestor que assuma a condução do processo, porque, para eles, a equipe não faz nada sozinha, mas juntamente com o grupo de professores responsáveis e comprometidos com a melhoria do currículo da escola. Para esses professores, as aulas que ministram não representam apenas as relações de ensino-aprendizagem, mas determinam tanto uma concepção de currículo como uma concepção de Educação Física. A participação contínua na construção desse currículo contribuiu significativamente para a materialização do projeto político-pedagógico. Destacamos o depoimento de um dos professores:

A minha participação nesse projeto se configura no meu envolvimento na extensão, no ensino, na pesquisa. Atuei na extensão por muito tempo como coordenador pedagógico, e atuei na pesquisa tanto como coordenador de laboratório quanto como coordenador de pesquisas. Lecionei algumas disciplinas do currículo de graduação e de pós-graduação. Atualmente sou o líder de um grupo de pesquisa, oficialmente, por questões de titulação (...) É um grupo de professores mais vinculados à licenciatura, mas que também tem intervenção no bacharelado (...) Eu fiz parte da comissão de sistematização da reforma curricular, sistematizando a produção dos outros professores. Pensando as estratégias. Convidando profissionais mais especializados para a gente refletir. Então, eu acredito que eu conheço e materializo esse projeto político-pedagógico (PROFESSOR 13).

O professor demonstra que a sua prática curricular contribuiu para a materialização do projeto político-pedagógico da escola, revelando sua participação com o ensino na sala de aula, com a pesquisa, através de projetos, e com a extensão, a partir do seu envolvimento em grupos de pesquisa, nos encontros de pesquisa e nas comissões. Podemos, então, verificar a importância que tem a prática curricular dos professores para esse projeto. Portanto, quanto mais envolvimento tenham os professores e os alunos no ensino, na pesquisa e na extensão, maior será a possibilidade de essas experiências se materializarem no projeto político-pedagógico da escola.

O professor (20) acrescenta a discussão e diz que o que está faltando é a capacidade de sistematizar as práticas curriculares dos professores, de uma forma tal que se possa, explicitamente, ter isso na mão em todos os momentos, ou seja, que possa existir um documento por escrito que materialize essas práticas curriculares no projeto político-pedagógico da ESEF-UPE. Portanto, entendemos que a ausência de um documento escrito é o grande desafio dos professores. Com o olhar para a importância da questão, fala um dos professores:

Tínhamos a intenção de materializar esse documento neste semestre. Iríamos discutir em julho a construção desse documento, como também o plano de desenvolvimento institucional. Por força de uma série de circunstâncias, isso deu uma parada. Mas acredito que, no próximo ano, isso seja retomado (...) Não pode ser um documento feito por um burocrata, tem que ser um documento feito pela comunidade da ESEF-UPE num processo sistemático de discussão ... (PROFESSOR 20).

Os professores acreditam que a prática curricular vivida por eles durante a organização do trabalho pedagógico reflete o projeto político-pedagógico. Contudo, entendem a necessidade de elaborar conjuntamente um documento que represente tal projeto.

Para esses professores, em todo lugar existe um projeto político-pedagógico. Contudo, em muitas universidades ele não está escrito, é um projeto que é construído no trabalho cotidiano pelos que fazem a escola, observando e vivenciando a prática pedagógica presente na prática dos professore(a)s através dos mecanismos de discussão, de troca, de avaliação, de construção e reconstrução. Diante disso, os professores se animaram quando souberam da volta dos encontros pedagógicos no processo de implantação do novo currículo, porque esses trabalhos iriam retomar a continuidade que existiu no processo de construção do currículo. Os professores reconheceram três questões de destaque para dinamizar a prática curricular na escola: a primeira é a continuidade dos encontros pedagógicos; a segunda é o movimento que incentiva os alunos à produção científica na escola; e o terceiro é a experiência vivida pelos professores com as *disciplinas-síntese*. Exemplifica uma das professoras:

a experiência que vivi com uma colega, durante dois semestres, numa mesma disciplina foi uma experiência significativa, com muita troca de conhecimento entre a gente e os alunos, através das leituras de livros e textos, das pesquisas e das produções vividas com os alunos. Experiências que possibilitaram uma dinâmica diferenciada vivida em sala de aula, extrapolando com trabalhos apresentados pelo grupo-classe no Encontro de Pesquisa da Escola. Inicialmente, organizamos uma estratégia de trabalho para a 2º unidade que seria finalizada com a apresentação de painel e de textos. Para tanto, elegemos alguns temas de acordo com as leituras no âmbito da antropologia e da filosofia corporal, relacionadas com as áreas de conhecimento que trabalhávamos. A avaliação da disciplina estava relacionada com a apresentação desses painéis pelos alunos. Montamos os horários e os grupos para a apresentação dos trabalhos, com a nossa presença, seguida de um debate com todo o grupo classe. As referências sugeridas pelas professoras enriqueceram a elaboração dos textos, pelos alunos, dos painéis e do debate no grande grupo. Os textos foram lidos e comentados junto a todo grupo. Gostamos muito de trabalhar nessa dinâmica, integrando e enriquecendo as nossas experiências na nova disciplina Fundamentos Histórico-Filosóficos e Sócioantropológico (PROFESSORA 11).

Nessa experiência realizada pelas professoras, vimos um crescimento qualitativo das disciplinas, na medida em que as diferenciaram da prática do senso comum quando articularam ensino, pesquisa e extensão, iniciando na sala de aula com as discussões dos conteúdos que serão abordados naquele semestre integrando os conhecimentos das disciplinas. Em seguida, montaram as estratégias, levando o grupo classe a realizar leituras, pesquisas, elaboração de textos, debates em sala, finalizando com a apresentação da experiência, em forma de painel, no Encontro de pesquisa estadual realizado pela própria Instituição. Vivências que possibilitaram, a partir de dinâmicas diferenciadas e de um trabalho integrado entre os professores e os alunos, contribuições da prática curricular para o projeto político-pedagógico da escola

Os professores, juntamente com os seus alunos, destacaram a flexibilização no ensino durante a formação, pois, ao cursarem as disciplinas no decorrer dos semestres, os alunos também puderam participar de pesquisa em sala de aula e de apresentações de trabalhos em encontros científicos. Forma de se flexibilizar o ensino e incrementar a prática curricular. Exemplifica um dos professores:

Às vezes, quando a gente fala de pesquisa em sala de aula, os alunos se assustam um pouco, achando que as pesquisas são coisas difíceis, que são coisas que só pesquisador pode fazer. As pesquisas pedagógicas, ao levantarem determinados dados, realizam uma análise coletiva desses dados durante o desenrolar das disciplinas. Nesse sentido, os professores podem, inclusive, produzir algum conhecimento a partir da própria vida da disciplina (...) Infelizmente, as pessoas que trabalham comigo, numa disciplina desse novo currículo, não têm o perfil tão forte em relação a essa questão de pesquisa. Mesmo assim, nós elaboramos um quadro das dimensões da ginástica, partindo de pesquisas feitas pelos próprios alunos: ao responderem o que eles achavam da ginástica de competição, nós íamos categorizando (...) Eu acho que seria importantíssimo mantermos o ensino próximo da pesquisa (PROFESSOR 12).

Os professores melhoraram o seu conteúdo na medida em que investiram, a partir da pesquisa escolar, em alguns dos conhecimentos específicos da disciplina, procedimento considerado importante para a articulação ensino - pesquisa.

As pesquisas realizadas em sala de aula, pesquisas escolares, procuram atender aos interesses pedagógicos de uma determinada disciplina. As pesquisas desenvolvidas em salas de aula melhoraram não apenas os conteúdos das disciplinas, mas também levaram os alunos a se inquietar pelo mundo da pesquisa. Práticas que vão amadurecendo e incrementando o interesse dos alunos pelo mundo do trabalho científico, até porque algumas disciplinas extrapolam os trabalhos em sala de aula para os laboratórios de pesquisa da escola. Vejamos:

... É importante existirem na sala de aula dinâmicas que procurem inserir os alunos no mundo do trabalho científico, ou seja, encaminhá-los aos laboratórios para iniciar as produções científicas decorrentes do envolvimento nos projetos de estudo realizados em sala de aula. Os alunos devem ser envolvidos desde cedo no mundo da pesquisa, fazendo com que eles se interessem em estudar, pesquisar e aprender a produzir cientificamente (...) Eu fiquei muito satisfeita, quando, na disciplina Práticas Corporais e Educação Integral, os alunos fizeram painéis maravilhosos sobre danças circulares e sobre jogos cooperativos, extrapolando essas apresentações para o Encontro de pesquisa que se realiza anualmente na Escola (PROFESSORA 11).

Em sala de aula, os alunos são incentivados a produzir textos a partir de experiências vividas, como também a expor essas experiências em encontro científico através de painel ou comunicação oral. Os próprios Anais dos encontros científicos da ESEF-UPE apontam um número grande de trabalhos produzidos pelos acadêmicos de períodos diversificados, muito deles produzidos em sala de aula com temas relacionados aos conteúdos das disciplinas. E o modo de materializar o currículo

é uma coisa boa da ESEF, resultante de uma prática de 15 anos que tem incrementado o nosso currículo (...) É uma coisa que já é cultural, pois os alunos já participam naturalmente desses eventos apresentando trabalhos (...) Alguns alunos vieram me perguntar se eu já estava em algum grupo de pesquisa e se eles poderiam participar nesse grupo e trabalhar comigo. Eu estou pensando em reduzir a minha carga horária de ensino e criar um grupo de estudos e pesquisas para não parar de estudar. De preferência com alunos do início do curso, para que possamos ter mais tempo para aprofundar determinados conhecimentos (PROFESSORA 11).

A prática curricular dos professores procurou envolver a dinamicidade do professor e de seus alunos no cotidiano escolar através de atividades de ensino e de pesquisa realizadas nas salas de aula, nos laboratórios, nas orientações do trabalho monográfico, nas orientações de estágios supervisionados, nos eventos científicos, entre outros, as quais materializam o projeto político pedagógico.

4.4 A Produção e a Apropriação dos Conhecimentos

As experiências desenvolvidas pelos professore(a)s e aluno(a)s na ESEF, na sala de aula, em busca da produção e da apropriação dos conhecimentos, apresentaram contribuições pedagógicas para a prática curricular. Experiências vivenciadas sobre: autonomia na formação, contextualização na formação, desconstrução do modelo hegemônico do corpo, pesquisa sobre a

ginástica, estruturação de atividades, teoria e prática sobre os métodos, a Dança na escola, descrevendo histórias de vida, o olhar sobre a diferença, atualizações de disciplinas, textos autênticos e recreação em hospital:

- A busca da autonomia durante a formação inicial de professores.

A busca da autonomia na formação inicial de professores existiu inicialmente como preocupação por parte do professores com a apropriação do uso de artigos atualizados e periódicos publicados recentemente, na intenção de subsidiar os conteúdos tratados na disciplina. Em seguida, foi considerada também importante, na produção acadêmica, a atualização dos conceitos, os quais qualificam as produções discutidas em sala de aula próximas à realidade social. Para os professores dessa escola, esses elementos já vêm sendo pensados pelos professores desde a década de 80 e continuam na atualidade. Diante dessa perspectiva, expressa um dos professores:

...eu sempre faço nas minhas exposições de aula, nas minhas reflexões de textos, nas minhas produções de texto, uma exigência para mim mesmo. Eu trato um conceito, eu preciso ilustrar como esse conceito se expressa no âmbito do trabalho, na realidade social. Preciso mostrar aos alunos. E os escuto também, porque eles têm uma vivência da realidade social (...) Então, eu acho que inovação pedagógica é isso, é primar por essa correlação entre a produção em sala e o contexto da realidade social (Professor 13).

Existem preocupações pedagógicas que qualificam as aulas à medida que, ao selecionarem os textos acadêmicos e ao buscarem os conceitos importantes para a disciplina, enriquecem e atualizam os conteúdos, respeitando a realidade dos alunos. Essa vivência pedagógica possibilita uma proximidade com a autonomia porque os alunos estão sendo orientados, dialogicamente, sobre como selecionar textos para a leitura dentro da sua realidade social

Outro elemento importante para a autonomia na formação de professores diz respeito à realização da pesquisa escolar na sala de aula como contribuição pedagógica para o processo de ensino nas disciplinas que acontecem numa relação dialógica. Nessa relação com o ensino, os conteúdos presentes no programa das disciplinas seriam tratados como procedimentos investigativos, até porque a pesquisa seria uma das estratégias da aula. Para os professores, a

pesquisa escolar foi considerada como um princípio da formação do pensamento investigativo. Exemplifica um dos professores:

um projeto de pesquisa na disciplina Prática de Ensino não foi uma pesquisa científica, digamos assim, aprovada no conselho de ética, não. Foi um procedimento de aula, mas em que consegui elucidar dados interessantes sobre a realidade do ensino da educação física. Então a gente usou a internet, a gente problematizou coletivamente. Eles viam os estágios, a partir de orientações para observar, construir diário de campo, fazer entrevista, análise documental, recolhimento desse documento e, ao mesmo tempo, dando as minhas aulas expositivas, ou estudo de textos, ou produção de novos textos, ao mesmo tempo que lidava com os dados dessa pesquisa (...) Mas eu acho que seria ainda mais inovador se a gente tivesse a sala de aula organizada, a partir da pesquisa, ou seja, da produção investigativa (PROFESSOR 13).

A pesquisa na sala de aula possibilitou pensar conjuntamente a disciplina, pensar os seus conteúdos e dar conta das estratégias. Vivenciaram: a observação nas aulas do estágio supervisionado, a construção do diário de campo, a realização de entrevistas, a análise de documentos, as aulas expositivas como professores da disciplina, a análise e a produção de textos, entre outras. Pesquisa em que os alunos, ainda em formação, conseguiram aproximar-se da realidade do ensino da Educação Física na formação de professores. Experiência bastante rica para um curso de formação de professores, na qual os alunos ensinaram e aprenderam junto com os próprios colegas e o professor numa relação dialógica

A vivência tem levado os alunos a ter uma grande responsabilidade e tripla função para a sua aprendizagem: a primeira, de se apropriar da literatura e do programa da disciplina, como também da possibilidade de conhecer e vivenciar uma experiência no ensino superior: a segunda, de envolver-se num processo de pesquisa, aprendendo a lidar com os instrumentos da mesma, trazendo contribuições ao processo de formação, apresentando respostas ao professor a partir dos objetivos delimitados junto ao grupo; e a terceira, de vivenciar ativamente uma nova forma de aprendizagem durante a sua formação, na medida em que o professor confiou o trabalho da disciplina aos alunos, elevando o nível de responsabilidade e de comprometimento com uma disciplina do currículo de formação. Essa vivência pedagógica possibilitou uma autonomia no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos quando assumiram, junto com o professor, a responsabilidade de ministrar uma disciplina no curso do currículo anterior.

- Contextualização de experiências significativas para a formação profissional.

Contextualizar experiências significativas na Educação Física, nos cursos de formação de profissionais, ganha importância ao compreender a articulação dos conteúdos tratados pela disciplina, num determinado período histórico, na perspectiva de os alunos terem condições de realizar uma leitura do cenário político, econômico e social, para não tratar o fato em si, o fato isolado, sem a compreensão do contexto em que se está inserido. Contextualizar os conhecimentos tratados na disciplina em determinados momentos históricos possibilita, ao(a) aluno(a)s e professor(a)s, ampliar e descobrir outros conhecimentos do seu mundo e de outros mundos, os quais são acrescidos às discussões.

Mostrou-se ainda aos alunos que a lógica de que a história se repete é extremamente verdadeira:

em determinados períodos históricos, a coisa vem ocorrendo semelhantemente. Porque ela tem um motivador. Ela tem um determinante histórico, que é semelhante. Pode ter atores diferentes, cenários diferentes, mas o determinante histórico é o mesmo. Então, quando nós tivemos, por exemplo, o esporte usado como ferramenta de controle de manipulação social. A gente tem isso na Itália de Mussolini, a gente tem isso na Alemanha de Hitler, e a gente tem isso no Brasil de Getulio Vargas e no Brasil dos militares. Então, eles vão fazendo os nexos. E a gente está sempre trazendo fatos novos que demonstrem que aquele fato já ocorreu. Então, está acontecendo, por exemplo, algum movimento qualquer novo... (PROFESSOR 20).

O esporte foi usado como ferramenta de controle de manipulação social por vários governos ao longo da história. Os acontecimentos paralelamente história, possibilitam aos professores realizar uma articulação com o presente. Essa relação contextual passado e presente torna a aprendizagem significativa porque se aproxima da realidade dos alunos.

Essa vivência demonstrou uma melhora na prática pedagógica porque buscou contextualizar os acontecimentos vividos numa disciplina do currículo novo ao longo de um semestre. Importante destacarmos duas questões como preocupação dos professores: a primeira foi a leitura bibliográfica e a segunda o confronto dialógico professor(a)-aluno(a)s com uma realidade, permitindo enxergar no processo de ensino das aprendizagens a construção de conhecimentos novos na disciplina.

- A desconstrução do modelo hegemônico de corpo.

O corpo hegemônico exposto culturalmente pela sociedade tem sido o corpo esbelto, forte e musculoso. O(A)s professore(a)s vêm tentando trazer fortemente para a escola uma discussão recente a respeito da ética, da ecologia e da relação com alguns conceitos da própria ciência, a qual vem tendo impacto nas áreas de educação e de saúde. Daí a importância de conhecer alguns conceitos de física quântica, os quais vêm repercutindo na maneira de as pessoas ensinarem, aprenderem e perceberem o mundo em que vivem. Informações que subsidiaram os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos por algumas professoras que discutem sobre as Práticas Corporais. Exemplifica uma das professoras:

Nessa disciplina, conseguimos transferir questões relacionadas à educação para o curso de educação física. Não desconsideramos que precisamos compreender e conhecer um pouco mais dessa área. Nessa área, temos aprofundado mais as questões pedagógicas do que as questões biológicas. Nessa perspectiva, questionamos o modelo hegemônico de corpo que está posto na sociedade. Nessa disciplina, procuramos discutir com os alunos a desconstrução desse modelo hegemônico de corpo, a partir de: concepção de corpo, corpo e idade, corpo e mídia, corpo e valores, corpo e identidade e corpo e estética. Diante do contexto, trabalhamos numa perspectiva reflexiva, em que os aspectos corporais apresentados interagiram com a concepção de uma educação integral de formação humana (PROFESSORA 11).

Esse trabalho demonstrou uma preocupação em pensar um tratamento diferente sobre o corpo para as aulas de Educação Física, distante do que se vem tratando na atualidade nos cursos de formação. É importante a discussão reflexiva para alunos e professores. A partir de uma reflexão conjunta entre alunos e professores, buscaram a valorização de um outro corpo com base numa educação integral de formação humana. A prática reflexiva incrementou o processo pedagógico, ao pensar a questão do corpo numa ação coletiva, e contribuiu em apontar novos caminhos para tratar o corpo.

A partir dessa nova concepção de corpo vista pelas professoras, partiram para a vivência das práticas corporais, demonstrando uma riqueza na potencialidade de valores que foram enfocados com base nas vivências. Uma das professoras comenta a vivência de duas práticas corporais:

Na dança circular, o próprio fato de a pessoa ter contato com danças de diferentes povos do mundo já abre muito para uma visão inclusiva. Porque vai conhecer uma música cuja sonoridade

é bem diferente da nossa. Um tipo de movimento corporal que, normalmente, a gente não faz, porque vem de uma outra cultura. E aquilo já abre para a pessoa ser menos xenófoba, digamos assim. Muito mais aberta para as coisas novas. E isso é um aprendizado que se transfere para outras áreas. E não só isso daí, também o fato de o próprio jeito da dança acontecer. Ninguém deixa de dançar porque erra o passo. Ninguém deixa de dançar porque não tem habilidade para dança. É um exercício em si, absolutamente inclusivo. Em que você trabalha a capacidade de lidar com o diferente, com a própria vivência (...) E a mesma coisa eu diria com relação aos jogos cooperativos que conheci a partir dos estudos de Fábio Broto, e já fiz 2 (duas) oficinas com ele em outros estados. E passei a olhar esse conteúdo com base em uma educação integral e humana, possibilitando uma diversidade de movimentos durante a realização desses jogos cooperativos (PROFESSOR 11).

A experiência com a visão inclusiva na Dança e no jogo cooperativo discute uma outra forma pedagógica de entender o corpo diferente do senso-comum. O corpo entendido como uma liberdade de expressão dos movimentos e não como formas estereotipadas de movimentos. O corpo, ao ser respeitado na sua totalidade, caminha para a criação de novos movimentos para o corpo a partir da história e da realidade vivida.

A vivência das professoras apresentou contribuições para a prática curricular dos professores dos cursos de formação de profissionais de Educação Física. A disciplina tratada se diferencia das outras pelo fato de contrariar a visão hegemônica de corpo vista, histórica e culturalmente, pela maioria dos profissionais envolvidos na área de Educação Física. Ao procurar discutir com os alunos a desconstrução do modelo hegemônico de corpo, a disciplina caminhou para a busca de novos conhecimentos, à proporção que estudou outras formas de olhar esse corpo na área de Educação Física. As professoras buscaram ainda novas referências sobre o assunto, propiciando a elas se qualificar qualificando a disciplina, condições que enriqueceram as suas práticas curriculares na escola.

- Pesquisa sobre o conhecimento Ginástica.

O(a)s professor(a)s trabalharam o conhecimento de uma disciplina do curso do currículo anterior através da pesquisa escolar realizada na sala de aula. Essa pesquisa teve a intenção de levar os acadêmicos a conhecerem a diversidade do mundo ginástico.

Os alunos, antes de iniciarem a pesquisa, receberam da professora uma orientação teórico-metodológica para tomarem conhecimento dos passos metodológicos da pesquisa e algumas referências para reconhecerem tanto os tempos de sincretismo como os tempos que facultam

dizer o que é o conteúdo geral da ginástica, o que é o conteúdo particular e o que é o conteúdo singular. Isso possibilitou aos alunos olhar para um conhecimento que tem uma especificidade no âmbito da Educação Física e que é próprio da disciplina. Vejamos como a atividade prática se desenvolveu:

(...) durante o desenrolar da disciplina, os alunos foram orientados a pesquisar historicamente sobre a produção do conhecimento ginástica: situar o que existe hoje a respeito da Ginástica. De onde vem? Qual é a influência do conhecimento produzido, ao longo da história, em relação ao conhecimento atual? O que é clássico? Quais são os princípios que ainda são reguladores comuns, regularidades de significado e o que nos aponta a realidade? Ao mesmo tempo, a professora e os alunos, ao contextualizarem a disciplina, situaram os conhecimentos que seriam tratados e sistematizados ao longo do semestre (PROFESSORA 3).

No exercício de pesquisa da disciplina Ginástica, foram problematizadas algumas questões relacionadas com a história do conhecimento ginástica. Essa pesquisa, relacionada ao conteúdo da disciplina, levou os alunos a realizarem uma investigação na literatura especializada, a partir de alguns questionamentos apresentados, com o intuito de enriquecer o próprio conteúdo da disciplina. Tal pesquisa, realizada em sala de aula ou seja, pesquisa escolar, acreditamos, contribuiu para dinamizar a prática curricular da professora e dos aluno(a)s envolvidos na disciplina.

Após a análise das pesquisas realizadas pelos alunos, a professora apresentou a compreensão desses alunos sobre a diversidade do mundo ginástico. Vejamos:

... O estudo revelou que esse conhecimento está atrelado à questão da promoção da Saúde, mas também reconhece um trabalho mais coletivo na política pública, com a saúde pública e com a saúde coletiva. Ele também apresentou uma dimensão relacionada ao esporte de alto nível, representado pelas modalidades: Ginástica Artística, Ginástica Acrobática, Ginástica Rítmica Desportiva e Ginástica Aeróbica de competição. E ainda existe a Ginástica como uma outra dimensão desse conhecimento que é a Ginastrada, (ginástica de apresentação) ligada à cultura de cada região e ao lazer. E não se pode esquecer a dimensão com base na formação humana, atrelada à ginástica como conteúdo da disciplina Educação Física do currículo escolar. (PROFESSORA 3).

Os achados da pesquisa demonstram uma diversidade do conhecimento ginástica, trazendo contribuições significativas para a formação de professores de Educação Física (currículo anterior), inclusive conhecer possibilidades de intervenção desse conhecimento no campo profissional. Então, a partir da realização dessa pesquisa, os alunos tiveram a oportunidade não só

de ampliar os seus conhecimentos, como também de poderem conhecer e vivenciar novas dinâmicas durante a formação.

Levar os acadêmicos a pesquisar novos conhecimentos, tratando-os enquanto conteúdo da própria disciplina, é propiciar um salto qualitativo no processo de ensino dessa disciplina, pois, ao mesmo tempo que eles descobriam a história e a evolução da ginástica, pesquisando ao longo do semestre vivido, aprenderam também que existe uma diversidade do conhecimento ginástica na sociedade.

- Estruturação de atividades: um procedimento dialogado com os acadêmicos.

Os professores (1, 12 e 19), ao defenderem a estruturação de atividades de ensino elaboradas no primeiro período dos cursos do currículo novo, sugerem a elaboração e a organização de atividades de ensino relacionadas ao conteúdo da disciplina Ginástica. O procedimento para escolha das atividades aconteceu numa relação dialógica entre os professores e os alunos. Para esses professores, a estruturação dessas atividades foi de fundamental importância, porque elas foram elaboradas numa relação dialógica entre alunos e professores durante um semestre, em uma disciplina. Um dos professores comenta essa aprendizagem coletiva:

Os alunos, já no 1º período, começaram a ter contato direto com o ensino, através da estruturação de atividades, dialogando com os professores e com os próprios colegas. Processo que contribuiu para despertar uma certa liderança nos grupos. Além do mais, o conteúdo da disciplina foi problematizado durante o referido processo junto aos alunos, possibilitando-lhes exporem-se e terem autonomia ao assumirem as atividades sugeridas. No curso do currículo anterior, eram observados alguns alunos que se escondiam durante, muitas vezes, os 8 (oito) semestres, não querendo se expor nas discussões em salas e nas apresentações dos trabalhos oriundos de estudos e de pesquisas realizadas. No currículo novo, os alunos dessa disciplina são incentivados a participar tanto durante como ao final da disciplina, inclusive durante as avaliações das unidades, o que os deixou mais à vontade nessa etapa do processo de aprendizagem, sendo mais um momento de descontração e de participação mais efetiva na construção coletiva durante as aulas (PROFESSOR 12).

O processo de estruturação de atividades na disciplina ocorreu a partir do diálogo conjunto quando da tomada de decisões das atividades de ensino sugeridas pelos alunos relacionadas aos conteúdos da disciplina, os quais foram problematizados pelos professores durante o processo de

ensino. Para essa estruturação de atividades, foram trabalhadas duas dinâmicas na sala de aula: além do diálogo entre professores e alunos, a participação dos alunos durante todo o processo de construção dos novos conhecimentos nas unidades de ensino. Vivência que enriqueceu a prática curricular dos envolvidos, a qual apresentou uma nova forma de aproximação dos conteúdos nos cursos de formação de profissionais de Educação Física.

Para os professores, a estruturação de atividades possibilitou, durante o processo de ensino, uma aproximação dos alunos com a elaboração do plano de ensino que, provavelmente, contribuirá para a sistematização das aulas que serão ministradas no estágio supervisionado. Comenta-se, ainda, que o fato de os alunos terem sido incentivados a ler e a escrever a partir do primeiro período do curso ajudará a melhor sistematizar os seus textos didáticos para as disciplinas, como também a elaboração dos planos de ensino que necessitam de condições técnicas para a sua elaboração. Resgata um dos professores a contribuição desse procedimento:

No futuro, quando estiverem elaborando planos de aula, lembrarão, com certeza, o trabalho de estruturação das atividades realizado na Ginástica. Nessa disciplina, os alunos têm que ter a clareza do momento exato para a utilização dessa estruturação, fazer com que as atividades possam ser variadas com o nível de competitividade crescente, processo que ainda não é configurado como um plano de aula, porque como é que ele vai escrever o objetivo, se ele ainda nem sabe o que é objetivo? E quando chegar o momento de eles aprenderem a elaborar plano de aula, será muito mais fácil com base na estruturação das atividades (PROFESSOR 12).

A estruturação de atividades que foram elaboradas pelos alunos, respeitando os conteúdos da disciplina, apontou elementos de aproximação para a elaboração de planos de aula, ou seja, seria uma das etapas que o aluno passaria, nos períodos iniciais do curso, para chegar à elaboração definitiva do plano de aula, contribuindo para um melhor entendimento dos componentes do planejamento de ensino que serão ensinados em períodos posteriores da formação. A estruturação de atividades realizadas para o ensino no primeiro período do curso possibilitou um crescimento da disciplina à medida que, numa relação dialógica entre professores e alunos, foram respeitadas experiências de vida dos alunos fora da escola, sem desconsiderar as experiências acadêmicas dos professores, possibilitando, nesse confronto pedagógico, o surgimento de novos conhecimentos e novas aprendizagens na prática curricular de todos os envolvidos nesse processo de formação

- Teoria e prática sobre os métodos da ginástica através de fichas de leitura.

A vivência destaca a discussão de métodos de ensino aplicados à disciplina Ginástica (componente do currículo novo) a partir de fichas de leitura encaminhadas aos alunos, previamente, pelos professores (1, 12 e 19) do curso do currículo novo. Essas fichas discutiam sobre esse conhecimento com o intuito de enriquecer o debate na disciplina. Debate esse em que eram acrescentadas outras referências a partir das inquietações do grupo classe (professores e alunos). Após o debate, os alunos, em pequenos grupos, foram orientados a ministrar aulas de Ginástica com base nos métodos estudados. Um dos professores exemplifica a dinâmica:

Nas discussões, fizemos as ligações entre os métodos que eram do passado e os métodos atuais. Como é que esses métodos se encontram hoje na prática dos profissionais de Educação Física? Por que hoje a gente tem condições de chegar às academias com excelentes aulas de ginástica? Então, durante a regência das aulas de Ginástica, os alunos fizeram uma ponte de articulação dos métodos aplicados no passado para os métodos aplicados no presente (...) Questões que serviram de base para alguns avanços na disciplina (...) (PROFESSOR 1).

Essa vivência possibilitou, a partir da leitura e dos debates realizados sobre os métodos da Ginástica, um avanço na prática curricular na medida em que os alunos colocaram em prática o que aprenderam sobre os métodos que contribuíram tanto para as aulas no passado como para as aulas da atualidade, a partir das leituras e dos debates com o grupo classe (professor-alunos). Avanços que se distanciam daquelas aulas em que os professores apenas expõem os conhecimentos no quadro. Essas novas dinâmicas realizadas em sala de aula favoreceram uma melhor apreensão do conhecimento na disciplina e, portanto, uma maior qualidade no processo de ensino durante a prática curricular dos envolvidos.

Os professores acrescentaram que essa vivência poderia ser ampliada quando do incentivo aos alunos para participarem dos trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, como também nos trabalhos de extensão, porque o trabalho acadêmico não pode mais se restringir apenas ao trato do conhecimento acumulado oriundo dos livros e dos periódicos que já não é mais suficiente para atender à realidade dos alunos. Para esses professores, é importante envolver os alunos além da sala de aula, até para avançar nos conhecimentos selecionados e tratados pela disciplina, aqui, no caso, com os métodos aplicados à Ginástica. Expressa uma professora desse grupo: “é preciso inquietar-nos não apenas com a atualização da literatura, mas também com o envolvimento em

projetos de pesquisa e de extensão. Acho que a gente ainda faz muito pouco isso, mas é uma coisa que tem que ser feita (...)” (PROFESSORA 19).

A vivência, ao ser estendida para fora da sala de aula, além de ampliar possibilidades novas de ensino e de aprendizagens, aproximando-se da realidade, favorece uma interação constante entre ensino-pesquisa-extensão e, conseqüentemente, qualifica a prática curricular de todos os envolvidos nesse processo. Portanto, não basta apenas ministrar aulas a partir do conhecimento acumulado pelo(a)s professor(a)s, é importante também estar sempre em constante busca de novos conhecimentos, atualizando os alunos através das vivências com a pesquisa e com a extensão fora da sala de aula. Vivências que venham qualificar a formação de profissionais de Educação Física.

- A dança na escola distante dos movimentos estereotipados e tecnicistas

A vivência mostra a superação dos movimentos estereotipados, ou seja, dicotomizados, em partes ou tecnicista, na disciplina Dança (currículo anterior) no curso do currículo anterior. Para os professores, o que está sendo considerado durante a formação é o movimento espontâneo da Dança, porque o conhecimento dança passa pelo dançar, ou seja, para você conhecer a Dança, para você se apropriar mais profundamente dela, passa pelo seu corpo. O conhecimento que o profissional de Dança poderia tratar, seria o conhecimento por inteiro. Vejamos a fala de uma das professoras:

A gente fala muito sobre isso. E o nosso aluno hoje, é outro. Eu acho que os meninos têm mais dificuldade do que as meninas, mas existe menina que também tem dificuldades nessa disciplina. Acontece, muitas vezes, hoje em dia, de chegar muito aluno do sexo masculino que já faz dança de salão, faz dança popular, entre outras. Então isso já muda (...) Não tratamos a dança na visão da maioria, que é a tecnicista, mas sim a partir do seu fenômeno, que é dançar por inteiro (PROFESSORA 16).

O conhecimento dança, para essa professora, encontra-se distante da visão tecnicista e próximo do fenômeno que é dançar por inteiro. Essa nova visão de encarar a Dança contraria a maioria dos especialistas pela forte relação da visão esportiva na Educação Física. As professoras respeitam, ao ensinar Dança o movimento de dançar, compreendendo os alunos na sua totalidade como seres humanos. Elas reconhecem essa nova concepção sobre a Dança a partir de um estudo

aprofundado sobre a Dança na escola. Ao envolver os acadêmicos nessa nova concepção da Dança a partir de leituras e debates realizados em sala de aula. Em seguida, com carga horária delimitada no próprio planejamento da disciplina Dança, os alunos planejaram e ministraram aulas de Dança às crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental I de uma escola da cidade do Recife. A vivência é explicada por uma professora:

... a experiência foi muito rica nessa escola, porque os grupos de alunos conseguiram materializar uma prática que levantou questões importantes. Os grupos ficaram satisfeitos com o trabalho na área escolar (...) Foi difícil para eles entender que existem pessoas e mais habilidades do que outras, mesmo considerando que a discussão da totalidade encontra-se presente no nosso currículo novo. Na disciplina Dança, o que está em julgamento é a capacidade que eles têm de olhar o que estão fazendo (...) Os alunos ministraram as aulas e nós os acompanhamos através de um instrumento (ficha de observação), a mesma utilizada na disciplina Prática de Ensino II (currículo anterior). Eles dão as notas deles nas aulas e nós damos uma outra nota. Porque eu estou olhando a capacidade que eles têm de relacionar o conteúdo com o ensino e não a habilidade de encaminhar o conteúdo na disciplina (...) Eu acho que isso é uma coisa muito legal. Agora, foi muito difícil, para eles, entender (PROFESSORA 16).

Nesse sentido, a professora orientou o(a)s aluno(a)s sobre o ensino da dança na escola, preocupada não com a habilidade do ensino, mas com a habilidade de relacionar o conteúdo com o ensino da dança. Portanto, o que estava em discussão, na observação das professoras, era a maneira como os alunos tratavam o conhecimento dança, até para verificar o entendimento deles da nova concepção de dançar, discutida e defendida pelo grupo-classe (professora-aluno(a)s) nas aulas. Vivência que enriqueceu as discussões para a prática curricular dos envolvidos com a dança, à medida que apontou um outro olhar sobre o conhecimento dança, para os cursos de formação de profissionais, distante dos movimentos estereotipados e tecnicistas e mais próximos da livre expressão corporal das crianças e dos jovens, ou seja, dos movimentos vivenciados por inteiro, contrariando o que tem sido feito em outros cursos de formação.

- Descrevendo histórias de vida a partir da leitura em telas com gravuras abstratas

As professoras (5 e 6) realizaram uma vivência nas disciplinas Metodologia Científica e Antropologia, descrevendo histórias de vida a partir da leitura realizada pelos alunos em telas com gravuras abstratas. Leitura científica que, partindo da interpretação dessas histórias, possibilitou a esses alunos aprender novos conhecimentos a partir da atualidade e da realidade. A

vivência inicia com questionamentos, pelas professoras, nas disciplinas. Exemplifica uma das professoras:

O que essa disciplina vai trabalhar? Não é só a questão da técnica, ela vai apresentar o que é o conhecimento científico? O que é a produção acadêmica? O que é o discurso? O que é que diferencia uma coisa da outra? A partir desses questionamentos, expomos algumas obras de arte moderna. Apresentamos gravuras de algumas telas, problematizando para os alunos: Descrevam o que vocês estão vendo. O que é que aquilo causa? (...) As gravuras circulavam entre os diferentes grupos de alunos para que pudessem descrever o que estavam vendo. Em seguida, esses grupos escreviam a sua frase diante do que viam. Então, para uma mesma tela, tem coisas que eles vêem, completamente diferentes, até porque a tela é abstrata. Momento em que começávamos a abordar os campos de conhecimento, considerando que esses campos são sensíveis para a ciência. Portanto, fala-se de uma linguagem própria que tem alguns limites e que também poderia apontar para a criatividade dos envolvidos. Procedimentos que nos levaram a um processo de reflexão: Quando trabalhamos com esse procedimento, sentimos que a ficha dos alunos cai. Sabe como é? Isso eu acho arretado (PROFESSORA 5).

A dinâmica demonstrou uma riqueza em como tratar o conhecimento científico de forma não apenas técnica, mas a partir da problematização, da reflexão e da criatividade no grupo-classe (professores-alunos). Momento este em que a sensibilidade dos alunos para apreciar obras de arte contribuiu para tratar os campos de conhecimento na ciência também com a sensibilidade. Vivência que, provavelmente, levou os alunos a se motivarem durante o processo de ensino e de aprendizagens que envolveu a discussão sobre o conhecimento científico.

Para essas professoras, a realização dessa vivência nas duas disciplinas tomou por base duas preocupações: a primeira diz respeito ao conhecimento que apresenta uma fundamentação mais clássica, com os autores mais clássicos, também uma fundamentação mais contemporânea, com os autores que apontam contribuições na atualidade. Isso acontece porque existe uma iniciação ao pensamento científico. Para as professoras, numa pesquisa bibliográfica, ao trabalhar com a literatura mais recente, o docente consegue atender a algumas das necessidades acadêmicas; por outro lado, existem outras necessidades que exigem que o professor(a) recorra aos clássicos. Nessa pesquisa bibliográfica, elas chamam a atenção dos alunos para conhecerem os clássicos, desmistificando a idéia de que os clássicos estão ultrapassados. Os alunos podem ler um livro que já tenha 30 anos e que seja um livro que inclua conhecimentos excelentes. Elas discutem se aquele conhecimento tratado na disciplina tem de fato qualidade ou não. A busca pela atualização, segundo as professoras, tem sido uma preocupação constante durante as disciplinas. Portanto, o processo de atualização, tanto através dos clássicos como através dos

contemporâneos, poderia fazer parte da prática cotidiana dos professores envolvidos na formação de profissionais de Educação Física.

A outra preocupação das professoras encontra-se relacionada aos conteúdos das disciplinas síntese, os quais possam fazer sentido para os alunos, ou seja, que esses conteúdos possam se refletir na vida dos acadêmicos e na sua atuação profissional. Para elas, esses conteúdos articulados com a vida poderiam estar presentes em todas as disciplinas que compõem o currículo de formação de profissionais de Educação Física, de forma instigante, durante as aprendizagens.

As duas preocupações das professoras têm pertinência na medida em que se preocuparam em tratar com qualidade o conhecimento dentro da realidade, seja o clássico ou o contemporâneo, até porque, ao aproximá-lo cada vez mais da realidade dos alunos, tornam-no mais significativo para a vida dos envolvidos no grupo-classe (professores-alunos). Então, ao trabalharem com as diferentes descrições elaboradas pelos alunos a partir da observação das telas com gravuras abstratas, eles dialogaram com as diversas linguagens presentes na sociedade, inclusive a científica, ou seja, passaram pela interpretação de alguém, passaram pela história de vida de alguém. Diante disso, podemos compreender a importância de trabalharmos com novos procedimentos nas aulas, para que os alunos aprendam os conhecimentos necessários à formação interagindo com as diversas realidades.

- O olhar sobre a diferença: uma experiência na Aldeia dos Chucurus e no Vale do Amanhecer

O olhar sobre a diferença aconteceu a partir da vivência da professora (5) e de seus alunos, em dois loci diferentes da escola de formação, promovida pela disciplina Antropologia (currículo anterior), durante dois semestres, com a intenção de verificar como esse tema se projetava nas atividades corporais fora da escola. A professora acrescenta que, antes da materialização dessa vivência, os alunos realizaram pesquisas em clássicos e em contemporâneos e elaboraram planejamentos relacionados à temática e aos conteúdos da disciplina. A professora expressa os momentos dessa convivência:

... Os alunos foram para uma área indígena na cidade de Pesqueira, na aldeia Chucuru, área que ocasionou uma grande diferença para os alunos. O trabalho com a disciplina aconteceu em um dia, saindo pela manhã de Recife e voltando à noite, realizando as atividades com os índios como planejaram. Ao retornarmos pensei que eles ficariam mortos de cansados; muito pelo contrário, eles não paravam de falar sobre a vivência (...) ficaram entusiasmados ao verem que a cultura indígena é completamente diferente do que haviam anteriormente pensado (...) No

semestre posterior, os alunos trabalharam com a temática relacionada com a questão do sagrado. Dessa vez, foram ao Vale do Amanhecer numa comunidade religiosa no bairro de Dois Irmãos. Os alunos debateram com as pessoas envolvidas nessa comunidade religiosa, considerando os seus valores Culturais (...) Eu levantei o seguinte problema para enriquecer a discussão nessas comunidades: Como é que essas comunidades se projetam, se refletem, no movimento humano? (...) Entendo que as vivências fazem a diferença na formação (PROFESSORA 5).

A disciplina extrapolou o conhecimento tratado em sala de aula. Logo após a problematização do tema relacionado ao conteúdo da disciplina, os alunos pesquisaram, debateram e foram ao campo, a duas comunidades diferenciadas, na tentativa de articularem os conhecimentos da educação física nessas comunidades escolhidas. Entendemos que, além de a vivência ter propiciado interesse e curiosidade aos alunos, aproximou-os de outras realidades, numa relação dialógica, buscando a interação entre teoria e prática. Procedimento rico, contextualizado e diferenciado que resultou numa aprendizagem significativa para os alunos do curso de formação de professores de Educação Física (currículo anterior).

- Atualização de disciplinas com vistas ao campo profissional.

A vivência com a atualização de disciplinas com vistas ao campo profissional aconteceu, segundo o professor (14), a partir de uma dezena de disciplinas de aprofundamento ministradas no curso do currículo anterior. Essa vivência teve como objetivo buscar a atualização e a construção de novos conhecimentos, na perspectiva de poder avançar epistemologicamente na área de Educação Física.

...procurei materializar uma nova proposta nas disciplinas de aprofundamento a partir da vivência e da avaliação realizada pelo grupo-classe, sempre na disciplina anterior, ou seja, eu reorganizava uma nova disciplina a cada semestre, considerando a avaliação da disciplina anterior, em busca de novos conhecimentos para a atualização da Educação Física. Essa nova forma de construção das disciplinas de aprofundamento que eram oferecidas aos alunos, pretendia garantir que eles tivessem uma atualização, quando da entrada dos mesmos no campo profissional (PROFESSOR 14).

Na vivência desse professor e de seus alunos com as disciplinas de aprofundamento, ao longo de alguns semestres, avaliando e reavaliando os conteúdos durante e ao final de cada semestre, verificamos uma preocupação de, além da necessidade de replanejar as disciplinas, de qualificá-las e de produzir novos conhecimentos, estavam sempre buscando aproximações com a

atualidade nos campos profissionais. Esse procedimento enriquece a prática curricular dos envolvidos tanto na formação inicial como na formação continuada, porque o futuro profissional e o profissional em atuação no campo profissional necessitam se manter em processo constante de atualização.

- Textos autênticos para subsidiar a apresentação em seminários.

A iniciativa de elaborar textos autênticos durante a apresentação nos seminários de uma das disciplinas do curso de licenciatura do currículo anterior foi decorrente da existência de textos reproduzidos, ou seja, cópias de outras produções, muitas vezes, retiradas da internet. A professora (4) da disciplina Didática detectou essas cópias, inclusive na íntegra, de outras produções após um levantamento realizado dos textos entregues na disciplina para subsidiar os seminários realizados na mesma. Ela exemplifica a vivência:

Eu ministrava a disciplina Didática do currículo anterior, na qual trabalhava os conteúdos, as propostas de Educação Física, através do procedimento seminário (...) Os alunos, em pequenos grupos, estudavam e apresentavam todas as propostas, sabendo previamente qual seria a data da apresentação das respectivas propostas, as quais eram subsidiadas por um texto elaborado pelo grupo sobre a proposta indicada, o qual era entregue à professora no dia do seminário. Após avaliar esse procedimento, observei, após um levantamento e leitura dos textos, que os alunos estavam reproduzindo os mesmos (...) Diante disso, alterei a dinâmica no seminário, ampliando a leitura e o texto escrito aos alunos de todas as propostas de Educação Física. Em seguida, realizei um sorteio para apenas um grupo apresentar, e aqueles não sorteados realizariam questionamentos a partir da apresentação do grupo sorteado, com o intuito de ampliar a dinâmica do seminário. Então, para a professora, essa forma de participação no seminário ampliou a responsabilidade dos alunos, quanto à sua participação e ao seu papel durante a sua formação (PROFESSORA 4).

A alteração da dinâmica do seminário diante da reprodução dos textos, pelos alunos, possibilitou uma ampliação da participação, da responsabilidade e do compromisso dos mesmos, à medida que a leitura, a escrita e o debate envolveram mais o grupo-classe (professor-alunos) durante o seminário. Essa nova dinâmica, provavelmente, contribuiu para qualificar a prática curricular dos envolvidos nesse processo de ensino e de aprendizagens.

- Recreação em hospital: uma experiência com crianças debilitadas.

Essa vivência com a recreação em hospital junto às crianças debilitadas está relacionada com as pesquisas realizadas no campo do lazer na disciplina Recreação, do currículo anterior, ministrada pela professora (10), como também com a oportunidade de discutir e debater a experiência vivida durante os seminários realizados pela disciplina. A pesquisa de caráter escolar era realizada seguindo um roteiro orientado metodologicamente pela professora: manter contato com os profissionais que trabalhassem em hospitais ou outros profissionais, a depender do objetivo da pesquisa; apreender novos conhecimentos a partir do contato com os profissionais que já estão no campo profissional; conhecer as novas metodologias aplicadas por esses profissionais; tomar conhecimento dos conceitos; conhecer as técnicas aplicadas para a formação. O relatório dessa pesquisa subsidiava a elaboração de um texto, o qual incrementava o debate durante a realização do seminário. A partir dessas pesquisas, houve a oportunidade de os acadêmicos matriculados nessa disciplina manterem contato com os profissionais que trabalhavam em hospitais e que também participavam dos seminários organizados pela disciplina. Essa iniciativa extrapolou a idéia do lazer enquanto um campo de atuação do profissional de Educação Física, em decorrência do envolvimento dos alunos nessas instituições fora da escola convencional. A professora explica como ocorreu a vivência no hospital:

A vivência dos acadêmicos da disciplina Recreação no GACC (Grupo de Apoio às Crianças com Câncer), do hospital Osvaldo Cruz da UPE, tinha como objetivo levar a alegria para as crianças com câncer nesse hospital. Os conteúdos trabalhados eram discutidos em sala de aula com a orientação da professora. Tais conteúdos consideravam a perspectiva lúdica e o respeito à realidade das crianças (...) Consideramos importante, a partir dessa experiência, construir políticas públicas de lazer em hospitais, inserindo o profissional de Educação Física na equipe de saúde do hospital para trabalhar com o lazer (...) Já existem nos hospitais os doutores da alegria e a terapia do riso, os quais são grupos de voluntários que trabalham em hospitais nessa parte recreativa. Geralmente, há artistas, há até médicos voluntários, mas não tem profissional de Educação Física, Porque o Estado ainda não se responsabiliza pelo lazer nos hospitais. As crianças que estão internadas também têm o direito de poder brincar. (PROFESSORA 10).

A vivência na disciplina Recreação possibilitou levar alegria às crianças com câncer do hospital Osvaldo Cruz, na qual alguns cuidados foram tomados quando da elaboração dos conteúdos que foram trabalhados a partir do enfoque com o lúdico e com o respeito à realidade.

Vivência que faculta aos profissionais da área intervir com políticas públicas do lazer em hospitais, considerando a importância dos conhecimentos da nossa área de Educação Física para as referidas crianças. Vivência rica de aprendizagens não apenas para a área específica que, através do lúdico, possibilitou a alegria, mas também como contribuição para a vida humana. A vivência conseguiu realizar uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, à proporção que a discussão com o conhecimento foi iniciada em sala de aula, depois aprofundada através de leituras especializadas e, por último, a experiência foi estendida ao hospital, proporcionando um salto qualitativo para a prática curricular dos envolvidos quando da sua extensão. Essa experiência pedagógica desenvolveu um trabalho junto aos que mais precisam, aqueles que sofrem em estado de dor, muitos em estado terminal. Trabalhar nessa perspectiva é instigar os alunos, na formação, a problematizar o mundo, a realidade e o próprio conhecimento.

Além dessas professoras, que trabalharam com técnicas de Seminários, encontram-se outros professores que defendem essa metodologia de trabalho nas suas disciplinas, porque, para ele(a)s, a respectiva metodologia tem possibilitado um maior envolvimento entre alunos e professores, como também uma dinâmica rica em discussões para apreensão dos conteúdos durante as aprendizagens e, conseqüentemente, a prática curricular dos professores que fazem parte dos currículos (anterior e novo) dos cursos de formação de profissionais.

A produção e apropriação dos conhecimentos realizados pelos professores juntamente com os seus alunos apontaram contribuições pedagógicas para o contexto aula. Considerando essas contribuições da vivência nas aulas, encontramos (02) duas abordagens de inovações pedagógicas. A primeira é aquela que inova a partir de um processo planejado e contínuo do conhecimento; é proposta pelo professor em conjunto com os alunos; apresenta referências teóricas que sustentam uma experiência contextualizada; delimita um tempo que varia entre uma unidade de ensino até um semestre, tempo de realização que é importante para garantir que a inovação pedagógica possa contribuir com conhecimentos de qualidade para a formação do profissional durante o processo das aprendizagens e apresentar um maior controle com a sistematização do conhecimento. A segunda abordagem está relacionada com as inovações que aconteceram, na maioria das vezes, assistematicamente, num período curto de tempo, muitas vezes em uma aula ou até mesmo estendendo o tempo para uma unidade de ensino, sem desconsiderar a sistematização e a contextualização do conhecimento. Essas duas abordagens de

inovações pedagógicas contribuem para incrementar a organização e a dinâmica do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

4.5 Critérios de Seleção dos Conteúdos de Ensino

Os critérios utilizados pelos professores para selecionar os conteúdos de ensino das disciplinas encontram-se distribuídos em três blocos: o primeiro está relacionado à tomada de conhecimento pelos professores das orientações departamentais que são necessárias para elaborar o programa e o planejamento de ensino; o segundo diz respeito à preocupação do professor com a qualidade do conhecimento a ser ministrado na disciplina; e o terceiro procura relacionar o conhecimento tratado na disciplina com o contexto social em que vivem os acadêmicos.

- Orientações Departamentais

As orientações departamentais são as orientações que já existem na escola, fruto de uma decisão coletiva dos professores nos departamentos, os quais ajudam os professores, depois de tomado conhecimento, a elaborar com maior precisão o programa e o planejamento de ensino.

Um grupo de professores (3, 12, 13, e 16) considera fundamental, antes do início dos trabalhos com as disciplinas, tomar conhecimento do currículo da escola: do programa de ensino da disciplina e, em especial, da sua ementa; do planejamento de ensino do professor anterior, se for uma disciplina que ainda não tenha assumido; da fase da entrega dos seguintes documentos: 15 (quinze) dias após iniciadas as aulas, o planejamento de ensino e o programa de ensino.

Comenta um dos professores:

No programa, uma ementa atualizada poderá estar diferente do projeto original do currículo; ela sofre alterações, mas não pode se distanciar do projeto original (...) das decisões coletivas tomadas durante as discussões sobre o currículo nas reuniões departamentais, ou seja, é importante que os professores respeitem as decisões de um projeto coletivo (...) de um projeto de origem, até porque não podemos inventar uma ementa, ela também faz parte da história da construção do currículo (PROFESSOR 13).

Os professores podem fazer as alterações das suas ementas até para se manterem atualizados os conhecimentos exigidos pela disciplina e as experiências acumuladas vividas como docente ao longo dos semestres. Contudo, seria importante que os professores realizassem consulta às ementas de origem, até porque elas foram elaboradas, inicialmente, a partir de uma discussão coletiva, com base na compreensão de totalidade do currículo.

Para esses professores, é importante realizar consultas aos documentos orientados pelos departamentos e reconhecidos pela instituição, com o intuito de subsidiar a elaboração de outros documentos que vão incrementar diretamente a prática curricular dos professores no que diz respeito ao programa e ao planejamento de ensino

- Os conteúdos de ensino

Qualificar os conteúdos de ensino requer, necessariamente, um compromisso dos docentes em buscar a atualização sistemática de novas referências para enriquecer a prática curricular na qual se encontram envolvidos.

Os professores (12, 13, 16 e 20) consideram importante avaliar a sua competência para qualificar os conteúdos escolares. Em face das dificuldades, procuraram alternativas para atender às expectativas dos alunos, com o intuito de qualificar cada vez mais a disciplina com a qual trabalham. Vejamos a fala de um dos professores:

Ao reconhecer as minhas dificuldades para lidar com um novo conhecimento na disciplina, preciso correr atrás para dar conta dos novos conhecimentos, porque a disciplina não é exclusividade de um professor. O que eu não sei fazer, eu tenho que correr atrás para saber fazer. Os conteúdos de que eu não consigo dar conta, tenho que estudar para dar conta deles aos alunos (...) Então, eu preciso também, ver a questão das minhas competências, as que eu tenho e as que eu preciso ter (...) (PROFESSOR 13)

Para que isso se materialize na prática curricular, é fundamental que os professores se mantenham estudando e envolvidos em pesquisa, na perspectiva de encontrar novos conhecimentos para qualificar os conteúdos de ensino.

Para a professora (3), a qualificação dos conteúdos de ensino na disciplina Ginástica acontece a partir da seleção dos seus conteúdos, mediante um planejamento participativo que dialoga com as experiências acadêmicas dos professores e com as experiências de vida dos alunos. Nessa dinâmica, os professores, para selecioná-los não trabalham com tudo o que diz

respeito a esse conteúdo e, sim com alguns aspectos, a partir da sua relevância social e da sua contemporaneidade. Os professores partem da condição do conhecimento que o aluno apresentam e acrescenta um saber necessário e fundamental que está no currículo para essa disciplina. Em seguida, surgem produções coletivas que são resultados dessa relação dialógica professora e alunos. Produções estas que delimitam as intenções e as intencionalidades da disciplina. Produções que são consideradas pela docente

como um ponto crucial para a disciplina, porque não existem historicidades de fatos e conceitos definitivos, mas a historicidade de vivências das próprias construções teóricas, trabalhadas metodologicamente na prática pedagógica, para que possam visualizar os critérios na Ginástica, surgidos a partir da correção, da exercitação e da consciência corporal. Momento em que se discutem os métodos rígidos e os métodos mais abertos. No primeiro, os alunos não têm voz e vez no processo das aprendizagens e as atividades são prescritas para alguém praticar; já no segundo, ao defender a problematização como método, possibilita aos alunos e aos professores, durante as aprendizagens, contextualizar, confrontar saberes, reorganizar a prática pedagógica e avaliar a prática fazendo novas sínteses. Os professores reforçam que tais procedimentos levam os alunos a compreenderem que eles se formam para um projeto de vida com qualidade (PROFESSORA 3).

Para qualificar os conteúdos na disciplina Ginástica, a professora considerou importante a realização do planejamento participativo, porque permitiu, além das intervenções teórico-metodológicas dos professores, que os alunos também contribuíssem com a seleção dos conteúdos, a partir das suas experiências de vida, ajudando a construir novas produções que são relevantes para enriquecer a disciplina, na medida em que são consideradas nas discussões as referidas experiências, possibilitando-lhes um maior envolvimento nas discussões relacionadas aos critérios e aos métodos da disciplina, podendo, assim, enriquecer os conteúdos durante o planejamento participativo.

Na disciplina Dança, a professora (16) argumenta que a qualidade do conteúdo não está na preocupação apenas com o conteúdo, mas com o olhar que se tem sobre esse conteúdo. Esclarece a professora: “tratar não apenas os fundamentos da dança, mas saber exatamente de onde eles vieram. Qual o contexto em que surgem e por que surgem daquela maneira?”. (PROFESSOR 16).

A qualidade encontra-se nesse olhar sobre o conteúdo, considerando as relações que se dão no contexto, ou seja, são consideradas as relações sociais e a realidade dos envolvidos na prática curricular durante o ensino da dança.

No início de cada semestre, os alunos discutem muito esse encaminhamento, na intenção de compreenderem a importância que esse fundamento tem hoje para a Educação Física, até porque se ensina a dança pela Educação Física. Essas questões são enriquecidas nas aulas, partindo-se dos textos indicados para a leitura na disciplina. Exemplifica uma professora; “A gente trata bastante com essa questão do ensino da dança na escola. Para mim, é muito importante o olhar sobre o conhecimento. Eu falo não apenas do que você ensina, mas como você está olhando o que ensina” (PROFESSORA 16).

Ensinar a dança na escola revela a importância de olhar o que se está ensinando, até porque a realidade da escola é diferente de outras realidades que não consideram esse olhar. A escola compreende esse olhar porque está preocupada com a totalidade no ensino, com o respeito às diferenças humanas e com as diferentes realidades à sua volta. Portanto, caminhar por essa qualidade do conteúdo enriquece não apenas os conteúdos de ensino, mas também a vida de crianças e jovens que se encontram nas escolas.

Para a professora (5), existem conteúdos estruturadores que são de fundamental importância porque qualificam uma determinada área de conhecimento. No caso da disciplina Antropologia, não se pode deixar de tratar os seguintes conteúdos estruturadores: cultura, sociedade, etnocentrismo, valor cultural e relativismo.

Segundo essa professora, ao relacionar os seus conteúdos estruturadores com a área de Educação Física, contribui para a sua qualificação, tornando-os mais significativos no processo das aprendizagens. Ela relata a sua vivência:

(...) eu trabalho com disciplinas que não são específicas da área de Educação Física, mas me preocupo com a Educação Física, até porque faço parte do corpo docente desse curso. Então, o que é determinante para mim? Eu acho que não posso trabalhar antropologia sem falar dos conteúdos estruturantes dessa disciplina. Eu não posso fugir disso porque qualificam a Antropologia. Após reconhecer a importância dos eixos estruturantes, tento fazer um elo de ligação com a área de formação de professores de educação física (PROFESSORA 5).

A articulação dos conteúdos estruturantes da disciplina Antropologia com os conteúdos específicos da área de educação física qualifica esses conteúdos, tornando-os mais significativos para os alunos em formação, como também os aproxima da realidade desse curso.

Um confronto entre o conhecimento clássico e o contemporâneo faz surgirem as necessidades de incrementar novos conteúdos para a disciplina, sem desconsiderar o

conhecimento clássico, pois, em nenhum momento, ele deve ser abandonado. Mas, na intenção de extrapolar e enriquecer os clássicos na disciplina Ginástica, na busca de atualizações, os professores (1, 12 e 19) realizaram oficinas sobre a prática da ginástica em academia (uma das intervenções da ginástica), trabalhando com formas extremamente alternativas de ginástica para academia. Em seguida, foram realizadas análises e vivências com alunos sobre as formas alternativas apresentadas para a ginástica de academia. E, a partir desse confronto, os professores verificaram que a ginástica, apesar de todo o conhecimento clássico, ainda está por se inventar e se reinventar a cada dia, em busca da qualidade do seu conteúdo. Incrementa um dos professores: “a gente quando trabalhava pelo currículo anterior, a gente não possibilitava ao aluno fazer essa reinvenção. E a gente está mostrando que essa reinvenção deve ser se não obrigatória, pelo menos que possa ser buscada” (PROFESSOR 12)

Vislumbrando conhecimentos novos, sem desconsiderar os conhecimentos clássicos da Ginástica, a disciplina caminhou para a qualificação dos seus conteúdos à medida que, nessa relação entre o passado e o presente, surgem alternativas pedagógicas que, vivenciadas pelos alunos, buscam a reinvenção na Ginástica.

Refletindo (5, 6, 10 e 11) sobre os conteúdos desenvolvidos em suas disciplinas, os professores levantaram alguns critérios que possibilitaram selecionar os conteúdos das disciplinas Sociologia, Antropologia, Fisiologia, e Anatomia: o primeiro critério considerado é a relevância social do conteúdo, porque não se pode trabalhar o conteúdo se não existe uma relevância social para os alunos do curso de Educação Física. Para esses professores, isso é de extrema importância. Como segundo critério, consideraram que os conteúdos selecionados tivessem uma concepção e uma história consistentes para que fosse possível contribuir com a prática do profissional de Educação Física. Seja ele um conteúdo clássico ou contemporâneo, mas que aponte contribuições efetivas para a prática desse profissional. Além dessa relevância e dessa consistência para selecionar o conteúdo, eles apontaram como terceiro critério a necessidade de se considerar a realidade social, na qual esses conteúdos estarão inseridos, revelando, assim, conteúdos mais enriquecidos e qualificados quando do confronto com a realidade social em que vivem os alunos do curso de formação de profissionais de Educação Física. Uma das professoras exemplifica a sua experiência na disciplina:

Quando eu vou trabalhar o conteúdo sobre entretenimento, na disciplina, coloco-me diante do cenário Nacional quando vou investigar, nessa perspectiva, do ponto de vista filosófico e

sociológico. Então eu trago reportagens para a sala de aula, oriundas da revista Veja, de revistas de moda e até mesmo de revistas bem bobas, e realizo um confronto, como, por exemplo, com algumas poesias de Drummond – um dado do momento. Eu estou muito atenta aos movimentos sociais, aos movimentos culturais (...) Como a arte de uma forma geral. A arte é muito de vanguarda, porque aponta novas possibilidades. Ela aponta sempre novas possibilidades, então eu sou muito atenta, eu tenho, assim, pesquisado e sempre assistido a programas que facilitam essa ligação; além do mais, tenho lido vários livros que se aproximam dessa realidade cultural. As outras professoras que trabalharam comigo nessa disciplina, compactuaram com os encaminhamentos dados pela disciplina (Professora 10).

A professora mostrou uma riqueza na vivência da sua disciplina, na medida em que os seus conteúdos mostraram qualidade, porque apresentou como base para a seleção dos conteúdos os critérios indicados, como relevância social, consistência e realidade social. Critérios esses que enriqueceram a qualidade dos conteúdos, como também a prática curricular das professoras envolvidas nesse curso de formação de profissionais de Educação Física. Portanto, apresenta, uma contribuição significativa para as aprendizagens a partir dos conteúdos propostos.

As professoras (10 e 11) que lecionam nos cursos do currículo novo, consideraram como fundamental o critério da relevância social para tratar com os conteúdos das disciplinas que lecionaram as quais, por sua vez, vão na direção da formação do educador. Uma das professoras entende a educação “como algo que se coloca para além do trabalho escolar, porque o profissional que trabalha com pessoas tem uma tarefa educativa” (PROFESSORA 11).

Então, esses profissionais da educação que trabalham com o curso de formação de profissionais de Educação Física, poderiam ter determinados conhecimentos para saberem lidar com os seres humanos e ajudá-los no seu desenvolvimento social e humano.

A professora destaca dois aspectos que enriquecem o desenvolvimento humano: o primeiro é saber lidar com as diferenças na sociedade e o segundo é procurar desenvolver o seu próprio potencial de raciocínio e de senso crítico. Com isso, existem possibilidades de o aluno interagir, de forma responsável e ética, com aquilo que o professor esteja fazendo, ou seja, ter a clareza e a compreensão da visão de mundo mais humanizado. Então, nessa direção, ela reconhece a relevância social para selecionar os conteúdos das disciplinas que leciona.

Portanto, na disciplina Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação Física, as professores(a)s apresentaram, como especificidade da disciplina, discutir com os alunos, concepções de corpo, como também discutir a respeito da educação corporal, vendo o que é que é relevante na educação de uma pessoa, do ponto de vista corporal. Nesse ponto, entraram um pouco na desconstrução das concepções arraigadas da visão reducionista de corpo biológico.

Momento em que, em contraposição, ele(a)s procuram ampliar essa compreensão de corpo como algo que integra o conjunto da pessoa. Nesse sentido, uma das professoras defende:

o conceito de educação integral ou educação holística, ou educação ecológica, em que o corpo não é uma entidade separada da mente, nem do espírito, nem das emoções da pessoa. É a visão integrada do homem, compreendendo, segundo Young, as 4 (quatro) funções psíquicas fundamentais do ser humano: o pensamento, o sentimento, a emoção e a intuição (...) Eu me amparo um pouco nessas funções psíquicas, porque quando eu falo de relevância no conteúdo, eu estou procurando trazer um suporte teórico para aquele futuro profissional que vai lidar com pessoas (PROFESSORA 11).

A disciplina apresenta um suporte Filosófico e Sociológico, para que o profissional possa exercer o seu trabalho como uma pessoa humana de formação, seja ele um educador, seja ele um treinador. Então, os alunos, em qualquer dessas áreas de intervenção, podem estar interagindo com o ser humano, desenvolvendo de alguma maneira uma tarefa educativa implícita no seu trabalho. Contribuições essas que apresentam possibilidades de qualificar os conteúdos selecionados pela disciplina.

- Contextualização do conhecimento disciplinar

A contextualização, nas disciplinas, diz respeito à correlação dos conhecimentos disciplinares com a realidade social e a atuação profissional.

Para os professores (3, 11 e 13), qualquer conteúdo que o professor esteja ministrando, preocupar-se-á com a contextualização, porque os alunos têm que saber onde eles estão e aonde eles vão. Tempo importante para ser trabalhado entre os professores e os alunos. Nessa perspectiva, os professore(a)s discutem, contemporaneamente, os dilemas colocados pelos alunos diante do contexto em que vivem, porque os professores estão formando o profissional para intervir, agora, nessa sociedade, e é importante que eles saibam quais são os problemas, quais são os dilemas e quais são as grandes crises que a humanidade está passando, conforme questiona uma das professoras:

como eu irei situar os alunos em formação dentro dessa realidade? E dentro dessa realidade, quais as respostas que eu tenho para os alunos? O que é que eu quero reforçar? O que é que eu quero mudar? (...) Nós, professores, ao trabalharmos problematizando a visão de homem, de mundo, de educação, teremos mais clareza do contexto no qual estamos inseridos (...) Seria importante que estivéssemos embasados na perspectiva crítica para nos aproximarmos de uma

visão mais participativa e humana durante a elaboração dos nossos planejamentos de ensino na formação (PROFESSORA 11).

A professora aponta a preocupação sobre como os professores podem trabalhar com a contextualização do conhecimento disciplinar, problematizando o mundo, a educação e o homem na sociedade na qual estamos inseridos, como também indica o planejamento de ensino como um instrumento para materializar as relações com o contexto daqueles em formação. Procedimento rico para contextualizar o conhecimento escolar na prática curricular, o qual possibilita uma reflexão quanto à forma de elaboração do planejamento de ensino. Nessa perspectiva, enriquece uma professora:

Para que seja possível nos aproximarmos da contextualização do conhecimento nas disciplinas dos cursos de formação de profissionais de Educação Física, seria importante trabalharmos com o planejamento participativo, porque estaríamos possibilitando um trabalho dialógico que somaria o conhecimento acadêmico do professor e as experiências do contexto em que vivem os alunos, ou seja, as experiências de vida dos alunos (...) Destaco que, nessa relação dialógica que acontece com o planejamento participativo, os conteúdos mínimos das disciplinas, inicialmente, não seriam desconsiderados e, sim, enriquecidos e qualificados a partir do confronto com a realidade apresentada pelos alunos (PROFESSORA 3).

O planejamento participativo é apresentado como uma outra forma de planejar o ensino, possibilitando enriquecer os conhecimentos escolares a partir dos contextos vividos numa relação de confronto e dialógica entre professores e alunos. Um planejamento próximo à realidade dos alunos aproxima-os dos conhecimentos disciplinares que serão vivenciados na disciplina e lhes possibilita uma maior contextualização com a realidade social.

O Professor (13) da disciplina Prática de Ensino comenta que o conteúdo disciplinar Planejamento Educacional é também conteúdo da disciplina Didática. Contudo, na Prática de Ensino, esse conteúdo não trabalhou com as teorias de planejamento, porque isso já foi discutido em Didática; vai tratar, sim, da aplicabilidade, da funcionalidade, dos limites e das possibilidades do planejamento educacional. Logo a questão do planejamento passa a ter uma especificidade nessa disciplina quando da atuação do acadêmico no seu estágio supervisionado. Considerando essa aplicabilidade do planejamento no estágio supervisionado, o professor da disciplina e os estagiários, num processo dialógico, passaram a elaborar os planos de ensino mais próximos da realidade desses estagiários e das crianças e jovens das escolas de ensino fundamental. Na construção dessa forma de planejar participativamente, o professor destacou:

A teoria do planejamento está contextualizada na realidade social. Assim sendo, o conteúdo disciplinar se aproxima da contextualização no ambiente de trabalho. Diante disso, para selecionar os conteúdos disciplinares, é preciso que exista uma preocupação com as correlações e continuidades desses conteúdos. Um conteúdo tem correlação com outro. Não uma relação do simples para o complexo, do amplo para o específico, mas uma relação de continuidade, é preciso selecioná-los de forma que ele tenha uma cadência, que ele vá levando o aluno a desenvolver um pensamento sobre aquela área. E isso é uma coisa paulatina, isso é paulatino... (PROFESSOR 13).

Para contextualizarmos os conhecimentos disciplinares num planejamento participativo, é importante considerar a continuidade e as correlações que esses conhecimentos têm entre eles durante o processo de seleção. Processo que ajuda a sistematizar e a qualificar os novos conhecimentos escolares enriquecidos por uma relação dialógica entre professor e alunos.

Numa outra disciplina, o professor (20) selecionou os conteúdos disciplinares, partindo do entendimento sobre planejamento participativo: dividiu a disciplina em 2 (duas) unidades, inter-relacionadas. Na primeira estuda-se a história da atividade física, dividida nos seguintes períodos históricos: pré-história, antiguidade, período clássico, idade média, renascimento, séc. XVII e XVIII, e do séc. XIX aos dias atuais. Nessa unidade, tenta-se trabalhar com a lógica do contexto e do cenário internacional da atividade física. É realizado quase um estudo de história geral, porque considera desde a origem da atividade física até a sua transformação em educação física, numa perspectiva geral. Na 2ª unidade, se estudam-se a atividade física e a educação física no Brasil, sem desconsiderar o conhecimento tratado na primeira unidade, porque o professor tenta fazer as articulações. Exemplifica um professor:

quando a gente estuda o período do presidente Getúlio Vargas, de 30 a 40, no Brasil, percebemos a existência de um nexos e de uma afinidade muito grande com Mussolini e Hitler, porque o tipo da atividade física e de discussão sobre corpo / atividade física que ocorria na Itália e na Alemanha, tinha uma influência na organização da atividade física no Brasil. Momento rico de discussões, porque se iniciava um processo de articulação dos acontecimentos no mundo com os acontecimentos no Brasil, relacionados com a atividade física e a Educação Física. Estratégia que buscava trazer para as discussões as questões da atualidade (PROFESSOR 20).

Na contextualização dos conhecimentos disciplinares decorrentes de um planejamento participativo, nessa disciplina, o professor apresentou um processo pedagógico interessante de inter-relacionar esses conhecimentos através de uma articulação com o mundo, sem perder de vista os nexos com a história. Esse processo de inter-relação com os conhecimentos selecionados

pode ser considerado de uma grande riqueza, visto que tornou possível uma aprendizagem significativa com base na articulação dos conhecimentos escolares com o mundo, vendo a história da Educação Física numa visão de totalidade.

4.6 Flexibilização do Programa de Ensino: contribuições das experiências vividas pelos professores na Sala de Aula.

O programa de ensino elaborado pelos professores orienta a realização das atividades em sala de aula. A discussão para essa elaboração foi dividida em dois blocos: o primeiro apresenta o entendimento dos professores sobre o programa de ensino na perspectiva da inovação pedagógica. O segundo bloco apresenta as experiências realizadas na sala de aula pelos professores, na perspectiva de atualizar o programa de ensino baseado em inovações pedagógicas.

- Programa de ensino: contribuições da sala de aula.

A dinâmica da sala de aula apresenta-se, na fala dos professores, diferenciada em relação à elaboração do seu programa de ensino. Eles entregaram oficialmente ao departamento, no prazo delimitado, o referido programa obedecendo aos critérios estabelecidos. Contudo, com as vivências dos conteúdos durante a relação professor – alunos na sala de aula, esse programa sofreu alterações que foram acrescentadas ao programa do semestre posterior. Essas dinâmicas podem oportunizar a realização de inovações pedagógicas assentes no confronto com a realidade, podendo expressar, muitas vezes, uma prática mais qualificada do que aquela planejada no plano de ensino oficial.

Após planejar, vivenciar e replanejar, os professores (3, 12, 13 e 16) entenderam que o currículo da escola não é apenas o documento original, é a vida da escola. Portanto, as alterações que os professores realizaram na sala de aula também fazem parte do currículo. Essas alterações que acontecem na sala de aula podem interferir no processo de reestruturação do currículo oficial. O currículo também é as experiências que o professor desenvolve junto com os alunos na sala de aula. Um dos professores enriquece a discussão. Vejamos: “A sala de aula é uma realidade

coletiva, na qual professores e alunos planejam, vivenciam e replanejam conhecimentos disciplinares numa relação dialógica. As experiências que acontecem na sala de aula enriquecem a prática e, por conseguinte, o currículo” (PROFESSOR 13).

As experiências realizadas com qualidade nas salas de aula, numa relação dialógica professores-alunos, contribuem para o crescimento qualitativo do currículo da escola. Portanto, podemos, a cada dia, trabalhar as nossas aulas, buscando sempre a qualidade.

Para contribuir com as dinâmicas realizadas em sala de aula que enriquecem o currículo da escola, alguns professores entregaram, sistematicamente, ao departamento, ao final de cada semestre, relatórios de suas disciplinas, decorrentes das experiências realizadas naquele semestre. Esse documento pode expressar as experiências realizadas na sala de aula por eles e seus alunos: analisa como foi a disciplina; os objetivos atingidos ou não; os novos conhecimentos revelados; a avaliação da disciplina e do professor pelos alunos; quantifica e qualifica o número de alunos aprovados e reprovados; aponta as perspectivas dessa disciplina para o semestre posterior, entre outros.

A ementa foi considerada como um dos componentes mais importantes do programa de ensino, uma vez que tem uma relação muito próxima com o currículo da escola. Portanto, foram vistas possibilidades de alterações dessas ementas durante a reformulação curricular, uma vez que algumas disciplinas não estão mais traduzindo o novo currículo. Nesse caso, os professores que ministram essas disciplinas, poderiam revê-las, na tentativa de buscar as aproximações de suas ementas com o currículo em questão. Os professores entendem que a ementa é uma espécie de compreensão consensual para a disciplina, podendo não ser a compreensão exata que os docentes têm da sua disciplina. Vejamos, diante disso, o que diz uma professora:

o currículo é sempre uma negociação, e a ementa é uma expressão temporária dessa negociação a que os docentes conseguiram chegar. Não é a visão de um ou de dois professores, mas aquela em que os professores conseguiram, em reuniões sistemáticas, chegar a um ponto comum. Eles tentaram aproximar a ementa da realidade da sala de aula (PROFESSORA 16).

É importante a clareza da ementa, porque ela direciona o planejamento de ensino e o trabalho docente e discente em sala de aula. Contribui para que o professor tenha uma previsão daquilo que poderá acontecer durante as aulas, como também dá condições de avaliar a disciplina e de sugerir outros elementos para enriquecer a ementa. Uma das professoras expressa sua posição: “Acho que a ementa vai revelar o jeito como está o currículo (...) Eu acho que a minha

visão é um pouquinho mais radical do que o conceito da ementa. E que eu vou tentar regular mais adiante, nos outros programas” (PROFESSORA 16).

É fundamental a elaboração da ementa em discussão com o coletivo dos professores, com o intuito de esse coletivo ter a visão do currículo como um todo, o que permite aos professores manterem coerência durante a elaboração dos planos de ensino e a sua atuação na prática curricular. Durante a vivência, os professores podem apontar a necessidade de alterações das mesmas, com o intuito de enriquecer a disciplina. Alterações essas consideradas importantes não apenas para o crescimento da disciplina, mas também para o crescimento do coletivo dos professores que, ao discutirem em conjunto as alterações, estarão atualizando e enriquecendo o currículo da escola.

No que diz respeito às referências bibliográficas apresentadas no programa de ensino são de responsabilidade dos professores e dos alunos, os quais sugerem referências para enriquecer os trabalhos desenvolvidos na disciplina. Durante as consultas bibliográficas orientadas pelos professores nas aulas, os alunos procuram investigar não apenas as indicadas, como também investigar outras do seu conhecimento relacionadas ao tema em discussão, as quais vão enriquecer coletivamente os trabalhos de pesquisa realizados na disciplina. Nessa busca, sabem minimamente o que se vai pesquisar e como situar os conhecimentos que serão investigados coletivamente. Vejamos o que diz uma das professoras:

...Compreendo como importante para o programa de ensino a seleção das referências bibliográficas, as quais subsidiam o desenvolvimento dos conteúdos traçados nas disciplinas. Sugerí, inicialmente, as referências bibliográficas mínimas para a realização de uma pesquisa e, em seguida, os alunos acrescentaram outras referências que enriqueceram a discussão e o programa de ensino da disciplina. No decorrer dos trabalhos de pesquisa, eles foram orientados a respeito do quê Do como? E do para que investigar os conhecimentos selecionados pela disciplina?. Processo de investigação, no qual estivemos juntos durante os passos metodológicos (PROFESSORA 3).

As referências bibliografias presentes no programa de ensino poderão ser ampliadas e enriquecidas a cada semestre, a partir dessa dinâmica em que alunos e professores, numa relação dialógica, sugerem as referências e participam coletivamente das investigações. Percebe-se numa prática a preocupação com a atualização da produção acadêmica.

O programa de ensino se mantém atualizado, quando as disciplinas curriculares apresentam alterações que surgem a partir das inovações pedagógicas implementadas. Alterações,

muitas vezes, decorrentes do interesse dos professores em levar aos alunos informações atualizadas e relacionadas aos conteúdos de ensino tratados.

Para os professores (12 e 13), quando existem mudanças na legislação educacional, as disciplinas procuram acompanhar as novas nomenclaturas e concepções, pois a ementa da disciplina se reestrutura em função da concepção da disciplina. A ementa da disciplina do professor (13), no semestre de 2005.1, conseguiu se materializar junto aos alunos; nela estava contida a pesquisa como princípio educativo. Contudo, no atual semestre, a mesma ementa não teve a mesma resposta do grupo anterior, porquanto os alunos não fizeram a opção por estudar a partir da pesquisa como princípio educativo. Essas alterações acontecem no semestre, visto que a sala de aula não é do professor apenas, a sala de aula é uma realidade coletiva. Expressa-se um dos professores:

na disciplina que leciono, Prática de Ensino, estou convivendo com essas alterações nos últimos semestres (...), e tenho correspondido porque sou eu quem elabora a disciplina e sou eu quem reestrutura a ementa. Tais reestruturações de ementa, de programa e de referências são todas aprovadas na instância do departamento na escola. Eu não faço isso da minha cabeça e pronto, os pares têm que concordar com as minhas alterações. (PROFESSOR 13).

A partir das novas experiências implementadas pelos professores para enriquecer as disciplinas que lecionam, surge a necessidade de alterar o programa de ensino. Alterações respeitadas pelo departamento, considerando que elas não surgem por acaso e, sim, de uma realidade coletiva que é dinâmica. Portanto, a cada semestre o professor se depara com novas realidades e, juntamente com o seu interesse em apresentar conhecimentos novos, os programas de ensino das disciplinas que buscam inovações poderiam ser alterados.

Para os professores (16 e 20) essas ementas, muitas vezes, são alteradas ao final do semestre mesmo que não tenham sido aprovadas pelo departamento, até porque os professores poderiam, previamente, ter pensado a disciplina e as suas alterações. Por outro lado, em caso da necessidade real de alterações no primeiro semestre, o professor poderia encaminhar essas alterações apresentando as justificativas para a apreciação dos pares nas reuniões pedagógicas e para aprovação dos mesmos nas reuniões ordinárias do departamento. Fala um professor:

mas eu acho que, nesse caso, o professor não faz isso, não. Ele altera efetivamente a ementa, durante o semestre ou no final do semestre, por conta própria, até porque a ementa, oficialmente, só deve ser alterada de ano em ano. Contudo, para poder qualificar a aula, o professor altera durante o semestre. Não é alterar para burlar, ou vou alterar, porque eu assumi a disciplina, e a

disciplina vai fazer o que eu quero. Não, não é isso. A disciplina não é o que um professor quer ou sabe. A disciplina, é do currículo, não é do professor. Então eu acho que pode ser alterada, tanto no decorrer do semestre como no decorrer do ano. (PROFESSOR 13).

As alterações realizadas nas ementas durante ou ao final do semestre, pelos professores, estão relacionadas com a preocupação dos professores em qualificar a disciplina e o currículo, até porque disciplinas e currículo estão inter-relacionados na prática curricular do professor. Segundo um dos professores:

É na sala de aula que podemos realizar as mudanças e as inovações pedagógicas necessárias, diferentes daquelas que constam no programa de ensino oficial. Não observamos alterações, mudanças e inovações na disciplina, apenas pela entrega oficial desse programa, mas pela nossa prática cotidiana na sala de aula. Poderíamos entregar simplesmente esse programa somente para cumprir a exigência administrativa do departamento, ao mesmo tempo que realizaríamos as alterações no dia-a-dia das aulas, produzindo um outro documento oriundo da realidade (...) Eu cumpro os prazos para a entrega, oficialmente, do programa de ensino, mas também elaboro planos de trabalho para o meu próprio controle. Muitas vezes acrescento itens que não preciso entregar ao departamento, são itens apenas para o controle operacional da disciplina” (PROFESSOR 13).

É fundamental a experiência vivida na sala de aula, porque é a partir dela que as inovações pedagógicas acontecem nas disciplinas, enriquecendo e atualizando a prática curricular dos professores que, portanto, qualificará o programa de ensino das disciplinas e o currículo da escola.

As professoras (5, 6 e 11) acreditam que atualizar o programa de ensino é sempre uma questão processual vivenciada pelo professor na sala de aula com os alunos. Esse programa, para os professores, é a linha norteadora desse processo, o qual poderia ter uma flexibilidade no que diz respeito à sua ementa, aos seus conteúdos e às suas referências bibliográficas durante o desenrolar da disciplina. Momento em que os professores e os alunos, durante a vivência dos conteúdos da disciplina, acrescentaram novos conhecimentos que enriqueceram o programa de ensino do semestre em vigor, possibilitando uma maior qualidade às discussões da disciplina, como também uma reelaboração do programa de ensino do semestre posterior. Enriquece uma das professoras:

...Os programas de ensino das disciplinas podem atender à realidade dos alunos ou não, porque esses alunos apresentam interesses diferentes a cada semestre. Assim sendo, as mudanças que ocorrem no cotidiano e que alteram o programa de ensino oficial, os professores devem levá-las para a apreciação nas reuniões pedagógicas e para a aprovação no departamento (PROFESSORA 11).

As mudanças que ocorrem durante o semestre nas disciplinas são úteis para ser apreciadas e aprovadas no departamento. Portanto, seria importante para os professores não apenas vivenciar as mudanças no cotidiano das disciplinas, mas estendê-las para as reuniões pedagógicas e departamentais, com o intuito de enriquecer as práticas curriculares de outros professores, como também torná-las oficiais pelo departamento.

Para enriquecer as referências bibliográficas contidas no programa de ensino das disciplinas, os professores (10, 14 e 16), depois de realizado um levantamento da literatura especializada na biblioteca da escola, identificaram a ausência de referências atualizadas, pois não existia um processo de atualização constante das referências; assim sendo, os professores indicaram da biblioteca poucas referências atualizadas aos alunos. Para um dos professores:

É importante existir uma reflexão dos administradores da escola sobre a necessidade de uma literatura atualizada na biblioteca, com o intuito de essa instituição poder contribuir com a qualidade dos programas de ensino dos professor(a)s, como também contribuir na qualidade das aulas com o conhecimento de ponta e, conseqüentemente, qualificar o currículo da nossa escola (PROFESSOR 14).

Vê-se que a qualificação do ensino e das aprendizagens depende também do investimento da instituição na biblioteca da escola, que é o lócus da produção e da socialização do conhecimento. Lócus do encontro daqueles que procuram estudar e investigar novos conhecimentos, inclusive aqueles de ponta. Portanto, para qualificar a prática curricular dos professores e alunos, vislumbrando a busca de novos conhecimentos, seria importante enriquecer a biblioteca não apenas de referências clássicas, mas também de referências contemporâneas.

As professoras (5 e 6) que trabalharam com a disciplina Iniciação ao Pensamento Científico, procuraram atualizar a sua ementa no decorrer do semestre, devido às normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), porque elas se alteram ao longo do semestre e, como essa disciplina é inicial no curso, tanto de bacharelado como de Licenciatura, tais informações são importantes porque fazem parte do mínimo de um programa para a organização do trabalho científico. Fazem parte também desse programa de ensino os elementos introdutórios da pesquisa e os seus paradigmas. A preocupação com esses elementos tem a intenção de levar os alunos a conhecer / a olhar a ciência e a produtividade logo no primeiro período, dando continuidade em outros semestres, ao longo desses cursos, diferenciando do que ocorria no

currículo anterior quando os alunos só iriam tomar conhecimento do pensamento científico ao final do curso. Uma das professoras apresenta uma reflexão:

Iniciar e manter a continuidade nos cursos de bacharelado e de licenciatura tratando sobre o pensamento científico ajuda os acadêmicos e os professores a conviverem desde cedo com a linguagem científica, como também ajuda, ao final do curso, na produção do trabalho final. Com esse procedimento, a disciplina, além de manter sempre o seu programa de ensino atualizado no decorrer dos semestres, estaria também enriquecendo o currículo da escola (PROFESSORA 6).

Manter-se atualizado desde o início do curso com a linguagem científica possibilita caminhar para a qualidade dos cursos de formação de profissional, porque, se os alunos e os professores se atualizam, tendem a buscar novos conhecimentos através de estudos e de pesquisas e, em conseqüência, poderiam revelar condições para a busca de inovações pedagógicas para enriquecer a prática curricular dos envolvidos.

Para o(a)s professore(a)s (3, 5, 6, 11), na atualização dos programas de ensino das disciplinas do currículo novo, seria importante dar continuidade às reuniões pedagógicas com o trabalho em grupo entre os professores mantendo proximidade com as áreas de conhecimento, como aconteceu nas reuniões sistemáticas para a elaboração desse currículo. Como mostra a professora:

é uma grande falha da Instituição não dar continuidade às reuniões pedagógicas para que os professores possam ter um acompanhamento para as discussões do programa de ensino, em especial da elaboração das ementas. É um sentimento meu. Porque eu acho que o currículo é uma coisa tão dinâmica, que, a cada ano que passa, surge algo novo em relação ao ano anterior (PROFESSORA 11).

As reuniões pedagógicas são espaços importantes nas instituições de ensino e, quando sistemáticas, qualificam os conhecimentos escolares e enriquecem as relações acadêmicas. É fundamental a discussão dessas ementas nas respectivas reuniões, até porque, durante o momento de implantação de um currículo, muitas disciplinas ainda se encontram em processo de organização de suas ementas. É importante esse processo coletivo de discussões das ementas, visto que os professores, ao discutirem a elaboração das mesmas, tomam também conhecimento das ementas do conjunto das disciplinas curriculares, favorecendo uma riqueza na prática curricular dos professores e na qualificação do currículo numa visão de totalidade.

Esses mesmos professore(a)s afirmaram ainda que, sem a existência das reuniões pedagógicas sistemáticas, poderão acontecer mudanças à revelia da instituição. Por isso, eles defendem que essa instituição se comprometa a dar continuidade a essas reuniões durante a

implantação do currículo, as quais possibilitarão contribuições teórico-metodológicas para a elaboração das ementas a partir dos embates com os professores. Até porque é fundamental essa continuidade das reuniões diante das prováveis mudanças na prática pedagógica dos professores que, a qual sem dúvida, interferirá no novo currículo. Enriquece uma das professoras: “As contradições ideológicas e as diferentes histórias de vida vivenciadas pela maioria dos professores se refletem no currículo dessa escola. Portanto, é imprescindível a continuidade dessas reuniões como perspectiva de qualificação do currículo” (PROFESSORA 11).

Em resumo, as reuniões pedagógicas sistemáticas são espaços favoráveis para o trato do conflito das idéias em detrimento das diferentes histórias de vida dos professores, momento propício para a discussão das ementas e da qualificação da prática curricular dos professores. Essas práticas qualificadas abrem possibilidades para os professores investirem na busca de novos conhecimentos.

Esse currículo novo, segundo o(a)s professore(a)s (3, 5, 10, 11, 12, 13 e 20), sofrerá alguns reajustes durante a sua implantação, conseqüência de um processo de mudança na prática pedagógica dos professores. As disciplinas-síntese necessitarão de uma reorganização na compactação dos conteúdos, já que juntaram duas em uma, como também precisariam da organização de um novo formato que vai requerer uma interação constante entre os professores. Essa nova organização disciplinar sofrerá ajustes e avaliação no processo. Para que essa organização disciplinar possa ter uma ementa que realmente corresponda às novas perspectivas do currículo, seriam necessários diálogos sucessivos com a presença da maioria do corpo docente nas reuniões pedagógicas, o que contribuiria para uma elaboração qualitativa das ementas. Reforça uma das professoras que existem diferenças entre o(a)s professore(a)s que estão numa mesma disciplina:

Podemos nos contrapor numa mesma disciplina, até porque não somos iguais, temos histórias de vida diferentes e conhecimentos teóricos diferentes (...) Então, sentou na mesma sala, existem possibilidades de conflitos. E o interessante é que os nossos conflitos são revelados na frente dos alunos e, diante desse conflito revelando nossas diferenças, surgem novos elementos que enriquecem o debate no grupo classe, ou seja, numa relação dialógica professores e alunos a partir das diferenças. Eu acho fantástico. Tivemos alguns desses conflitos muito interessantes em sala de aula, revelando posturas e tendências diferentes entre a gente. Esse momento de embate aponta para a necessidade de os professores estarem mais imbricados uns com os outros e, sempre que possível, ampliarem o debate nas reuniões pedagógicas, procedimento que possibilitaria uma riqueza na hora da elaboração do programa de ensino, em especial da ementa (PROFESSORA 11).

A riqueza dos debates oriundos da vivência dos professores e dos alunos nas disciplinas-síntese revela possibilidades de pensar coletivamente em desenvolver experiências diferentes do senso comum. Portanto, é fundamental para a prática curricular dos professores a elaboração das ementas dessas disciplinas. Para tanto, o debate sistemático entre os professores, nas reuniões pedagógicas, poderia ajudar a enriquecer não apenas a construção e a atualização dessas ementas, mas também ampliar os laços de convivência e de trocas de experiências entre os professores.

4.7 Condições Materiais do Trabalho Docente Escolar

Na discussão sobre as condições materiais para o trabalho docente, apontamos alternativas para a realidade dos professores, isto é, para o trabalho cotidiano, com o intuito de melhorar as referidas condições para possibilitar a realização das inovações pedagógicas na escola de formação de profissionais de Educação Física

- Alternativas para o trabalho docente

As condições materiais na realidade dos docentes, nas Universidades Públicas, necessitam de qualidade para qualificar as novas produções acadêmicas.

Os professores (10, 12, 13, 14, 16, e 20) defenderam que essa escola poderia melhorar as condições materiais para o trabalho docente, diante do crescimento acadêmico que a referida escola vem apresentando nesses últimos dez anos, investindo na reforma curricular dos cursos de graduação e pós-graduação, como também na formação continuada dos professores. A qualidade acadêmica precisa andar junto com a qualidade das condições de trabalho, para que haja uma harmonia no crescimento qualitativo dessa escola nos cursos de graduação e de pós-graduação. Exigir qualidade das condições materiais é fundamental para se aproximar dessa harmonia. Para tanto, segundo os professore(a)s, elas necessitam de mais investimento por parte da Direção da escola e do Reitor dessa Universidade: melhoria dos recursos audiovisuais das salas de aula; melhoria dos laboratórios; ampliação tanto da biblioteca como do acervo das referências; criação de boxe pessoal para atendimento aos alunos e estudos dos professores, entre outras. Comenta um professor: “eu gostaria de ter meus livros, meu computador, na universidade, para preparar as

minhas aulas, preparar a minha pesquisa, minha intervenção na instituição (...)" (PROFESSOR 13).

As condições materiais de trabalho para o professor numa Instituição de Ensino Superior que perspectiva qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão, necessitam apresentar qualidade no trabalho docente e discente. Mesmo porque seria difícil pensar na busca de uma qualificação coletiva na relação docentes-discente sem a existência das referidas condições. E mais, é a Universidade, lócus do conhecimento sistematizado, que apresenta à sociedade os novos conhecimentos decorrentes da produção científica intermitentemente nela realizada. Portanto, as escolas de Formação de Profissionais de Educação Física precisam ter condições materiais para galgar, dentre as suas produções, as inovações pedagógicas necessárias para um ensino dessa formação.

Os professores (13 e 14) acrescentam que a melhoria das condições materiais de trabalho visam à permanência dos professores na escola por mais tempo. Para tanto, a escola poderia pensar em salas para todos os professores, para que eles se sintam em melhores condições de produção. Iniciativa que poderia diminuir a ausência dos professore(a)s na escola. Expressa um dos professores:

... Eu acho até que o professor pode ter, vamos dizer assim, atuação profissional em outras instituições. Mas ele preferiria estar aqui, se as condições de trabalho que ele tivesse aqui fossem melhores do que essas que são oferecidas em outros locais. Então, o professor, ele prefere, por exemplo, trabalhar em casa, porque ele não tem o local que ele possa escrever, produzir, estudar, atender a alunos e outros. E hoje, isso é uma realidade, a maioria das instituições que se prezam, oferecem ao professor uma sala individual para o trabalho. É o mínimo que a Instituição pode oferecer como condição para o trabalho docente. Eu considero que isso é extremamente importante (PROFESSOR 14).

O espaço de trabalho individual do professor na universidade permite a ele sistematizar as suas produções acadêmicas, individualmente ou coletivamente, envolvendo professores e alunos em: projetos de pesquisa, orientações de trabalho acadêmico, estudos em grupos, reuniões entre outros, com o intuito de qualificar a sua produtividade, a qual se reflete na melhoria do ensino e da extensão. Portanto, é fundamental essa iniciativa nas universidades que buscam investir na produção docente e discente com qualidade. Nesse espaço de trabalho, podemos observar, entre as produções, a realização de inovações pedagógicas que qualifiquem ainda mais o trabalho

pedagógico na relação docente e discente, enriquecendo, na prática curricular, as produções acadêmicas relacionadas ao ensino na formação de profissionais.

Destacam os professores (1, 8, 9, 12, 13, 16, 18, 19 e 20) que, hoje em dia, a escola tem dificuldade para se expandir quer devido à ausência de espaço físico, quer devido às condições precárias das instalações de algumas disciplinas que se apropriam da prática esportiva. Eles acrescentaram a importância que deve ser dada à conservação dos recursos materiais e das instalações para a melhoria da qualidade do trabalho acadêmico, porque são vários os usuários com hábitos diferentes. Dentre os usuários, os professores poderiam também ter o cuidado com o patrimônio público, respeitando os recursos materiais durante o trabalho acadêmico na organização do trabalho pedagógico. Comenta um dos professores:

Com o que não é seu, você pode não ter cuidado. Isso é uma coisa complicada. Eu lido com os recursos da ESEF-UPE com a responsabilidade maior do que com os que me pertencem. Porque eu estou quebrando o que não é meu. E, ao mesmo tempo, é meu na responsabilidade, mas não é meu na propriedade. Eu não tenho a posse, mas eu tenho a obrigação e o compromisso de cuidar (PROFESSOR 13).

Tendo em vista a responsabilidade dos professores quanto ao uso dos recursos materiais nas instituições públicas, podemos considerar de grande relevância social, pois esses recursos são oriundos de uma parte do salário dos trabalhadores desse país, inclusive dos trabalhadores professores dessa universidade. Responsabilidade esta imbuída de comprometimento e de consciência política para a preservação do patrimônio público. Se ele é preservado e cuidado pelo menos por aqueles que os usam, já teríamos aí um ganho na conservação dos mesmos. Além do mais, a sua utilização possibilita a produção e a apropriação dos novos conhecimentos, por quanto, nesses espaços públicos de formação, os professores estão ensinando algo novo, pesquisando algo novo e extensinando algo novo, ou seja, nesse movimento dinâmico, buscam-se as inovações pedagógicas que enriquecem a prática curricular dos docentes e discentes dos referidos cursos de formação.

4.8 A Formação Continuada dos Docentes

A formação continuada representa para os professores uma contínua busca do conhecimento, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão nos

curso de formação de profissional em Educação Física, seja no bacharelado, seja na licenciatura. Assim sendo, destacamos três blocos para melhor explicarmos o entendimento dos professores sobre a formação continuada: o primeiro bloco diz respeito ao que os professores entenderam sobre a Concepção da Formação Continuada; o segundo revelou uma preocupação entre os professores sobre a ausência de uma política para a formação continuada por parte da Reitoria e da própria escola; e o terceiro identificou a existência de grupos de conhecimentos estudados pelos professores durante a formação continuada dos mesmos.

- Concepção da Formação Continuada

A concepção da formação continuada para os professores (10, 12, 13, 16) não trata apenas da obtenção de títulos, isto é, da realização de cursos de pós-graduação, mas também da participação desses professores nos eventos científicos e nas reuniões pedagógicas realizadas pela instituição, de forma sistemática, as quais oportunizam aos professores refletir, criticar e sugerir durante a prática curricular dos mesmos, na perspectiva de contribuir para a melhoria da intervenção dos professores no ensino, na pesquisa e na extensão, contribuindo para uma reflexão sobre a prática pedagógica em serviço num processo de continuidade. Desse modo, esses professores compreendem a formação continuada em duas (2) dimensões: a primeira, a da titulação institucional, é entendida como aquela relacionada à obtenção de títulos através da participação dos professores em cursos de pós-graduação; e a segunda, a da formação profissional, é entendida como aquela relacionada à formação dos professores em serviço coordenada pela escola.

Será dada, aqui, uma maior ênfase no estudo da segunda dimensão, pelo fato de os professores terem revelado que essa formação continuada em serviço foi diferenciada e significativa entre os professores durante a reforma curricular da escola. Formação continuada que possibilitou a participação dos professores nas reuniões pedagógicas sistemáticas, nos eventos científicos e nos cursos sistemáticos realizados pela escola. Expressa um professor:

Eu estou sentindo falta dos encontros pedagógicos. De ter um profissional que venha falar da avaliação, sobre a universidade, sobre a pesquisa (...) um espaço constante de formação continuada a partir desses encontros, os quais foram organizados pelos chefes dos departamentos I e II, pelo gerente da graduação, pela comissão de sistematização da reforma curricular (CSRC) e pela divisão de apoio técnico-pedagógico (DATP) (PROFESSOR 13).

Essa formação continuada em serviço, envolvendo paralelamente os professores em eventos científicos e em encontros pedagógicos sistemáticos, facultam-lhes um crescimento qualitativo na prática curricular, em decorrência de, ao aprenderem uma nova teoria, podem aplicá-la e avaliá-la em serviço. Procedimento que se diferencia do senso comum e permite um salto qualitativo no processo de ensino.

Entendemos que essa nova concepção de formação continuada vai além da obtenção de títulos, porque se encontra relacionada ao dinamismo das atividades realizadas na organização do trabalho pedagógico, seja ministrando aulas, participando das reuniões regimentais, participando de eventos científicos, entre outros, os quais enriquecem a formação docente em serviço.

- Ausência de uma Política para a Formação Continuada

Os professores entenderam que existe a ausência de uma política para a formação continuada na ESEF-UPE de duas formas: a primeira se relaciona à titulação institucional (1ª dimensão da formação continuada) que acontece a partir de tomadas de decisões individualizadas dos docentes quando da opção para a realização de cursos de Pós-graduação (Mestrado e Doutorado). A segunda se refere à formação profissional (2ª dimensão da formação continuada) que acontece por uma iniciativa coletiva a partir do interesse em discutir, continuamente, o currículo novo da escola.

Os professores (10, 12, 13 e 20) alegaram que são boas as condições para a formação continuada pela titulação Institucional, uma vez que existe uma facilidade de liberação do professor pela escola, mesmo sem uma política clara de formação continuada nessa Instituição de formação profissional. Acrescenta o professor 20:

Nesse processo, o professor encaminha a solicitação oficial ao seu respectivo departamento, para a sua liberação total ou liberação com redução de carga horária. Destaca-se que essa escola tem incentivado os professores a realizarem suas pós-graduações, em nível de mestrado e doutorado, tomando por base os critérios estabelecidos pela Universidade de Pernambuco, como também os critérios estabelecidos pelos departamentos da escola.

O encaminhamento dos professores para a realização da formação continuada pela titulação institucional tem ocorrido, via departamento nessa escola, a partir de critérios já estabelecidos pela Universidade. Decisão esta que tem relação com o apoio dado pela instituição, incentivando

os professores a realizarem a pós-graduação. Trata-se, pois, de decisão tomada sem base numa política para a realização de pós-graduação.

Segundo ainda esses professores, a liberação para titulação institucional quer dizer, para a realização de pós-graduação, segue respeitando os critérios da liberação total ou liberação parcial. No caso da liberação total, os professores podem subsidiar de um programa a nível Federal, que incentiva o professor, através dos órgãos de fomento, a realizar a sua formação continuada (Mestrado ou Doutorado) recebendo bolsa de estudo, desde que atenda aos critérios desses órgãos – 400Km para além da sua residência. No caso da liberação parcial, os professores têm uma diminuição da carga horária total de trabalho (40h), e uma parte da carga horária é destinada à realização do curso, seja Mestrado ou Doutorado. Essa liberação parcial é para aqueles professores que realizam os seus cursos na própria região em que residem. Contudo, para os professores, esse segundo tipo de liberação dificulta os estudos na pós-graduação, pois o professor continua diretamente ligado à instituição. Diante disso, um professor expressa a sua posição:

Na liberação parcial, temos que participar das reuniões regimentais, ministrar aulas na graduação, orientar os trabalhos monográficos dos alunos, participar dos encontros de pesquisa, participar tanto das pesquisas como dos grupos de pesquisa, participar do grupo de trabalho para a construção do projeto de Mestrado em Educação Física e participar das comissões, em especial, da de currículo (CSRC) (...) Eu participo desses trabalhos com dificuldade, porque eu preciso estar me dedicando ao doutorado. Mas, em função do momento, a gente faz esse sacrifício, corre mesmo, e vai. Tem que fazer, porque o momento não vai esperar, ele passa, o momento é esse, eu tenho que me sacrificar (PROFESSOR 13).

Na liberação parcial, o professor da instituição pública é liberado com um percentual da carga horária, tendo que conviver com os problemas do cotidiano da universidade. Além do mais, sem direito a bolsa de estudo pelos órgãos de fomento à pesquisa. Nesse caso, muitos professores se desdobram para a realização da sua formação continuada. Esse fato revela a necessidade de se rever a política de pós-graduação não apenas nas Universidades, mas também junto ao governo federal.

Acrescentam o(a)s professore(a)s (10, 14, 15 e 16) que sentem falta de informações, orientações e linhas de aprofundamento para a realização dos estudos em Pós-graduação relacionados a Mestrado e a Doutorado, quer da pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, quer da própria ESEF-UPE. Enriquece a discussão uma professora:

A ausência de informações aos professor(a)s é decorrente da ausência de uma política de formação continuada na Universidade e, em especial, da Escola Superior de Educação Física. Muitas dessas informações tratadas poderiam ser mais orgânicas, desde as opções por áreas de aprofundamento até os detalhes a respeito de bolsa de estudo (...) Alguns professor(a)s saem para o doutorado sem nenhuma informação sobre o assunto... (PROFESSORA 16).

A ausência das informações sobre a saída do professor para a formação continuada pela titulação institucional (pós-graduação) decorre também da ausência de uma política de pós-graduação na universidade, razão por que muitas vezes o professor toma algumas decisões sem conhecimento do processo como um todo, podendo o mesmo ter prejuízos acadêmicos durante o processo.

Refletindo a respeito da formação continuada pela formação profissional (2ª dimensão da formação continuada), os professores (12, 13, 16) estudaram a elaboração de um instrumento que refletia a organização do trabalho pedagógico dos professores nessa escola. Esse instrumento foi elogiado pelos próprios docentes, mas eles reconheciam que era complexo porque exigia conteúdo e essência. Um dos professores explica como foi o procedimento utilizado pela escola nessa nova experiência:

... Os professores elaboravam um plano de ação docente (PAD) para o semestre, o qual comunicava ao departamento as atividades acadêmicas que seriam realizadas pelo professor tanto na sala de aula como fora dela. E um outro documento, o relatório de ação docente (RAD), o qual relatava essas atividades acadêmicas realizadas e planejadas, antecipadamente, pelo PAD. Esses documentos exigiam do professor mais tempo para a elaboração e para a execução das suas atividades planejadas. Essa sobrecarga aos professores acarretou a tomada de decisão pela maioria dos professores a respeito da não continuidade do referido instrumento, pois eles preferiram o instrumento anterior que apenas solicitava as exigências mais administrativas. Documento este que dava conta só das questões quantitativas, numéricas e ponto final. Então, eu acho que o PAD e o RAD poderiam de fato ter ajudado na política de formação continuada (PROFESSOR 13).

Essa 2ª dimensão da formação continuada permitiu aos professores através do RAD e do PAD, planejar, acompanhar, avaliar e relatar a sua própria prática curricular durante os semestres nessa escola de formação. Nesse sentido, todas as atividades realizadas pelos professores durante os semestres eram acompanhadas também pelo departamento, o qual tinha conhecimento previamente da vida acadêmica dos professores no desenrolar dos semestres. Esse processo de formação continuada dos professores caminhou para a qualidade tanto desses professores como dos alunos nos cursos de formação em Educação Física. E pode se considerar uma perda acadêmica a sua não-continuidade no processo de formação.

Nessa perspectiva de formação continuada, para os professores (12, 13 e 16), a escola realizou um trabalho de formação continuada, em serviço, a partir da elaboração e da sistematização do currículo novo, o qual envolvia a participação dos professores. Assim sendo, foi a formação continuada a fonte principal da materialização do sucesso do currículo novo. Expressa um professor representante da comissão de sistematização da reforma curricular: “Imagine só a gente ter aqui uma formação continuada, já vislumbrando a implantação desse currículo (...) Os professores estiveram envolvidos, a cada momento, trabalhando continuamente na reforma curricular” (PROFESSOR, 12).

Essa formação continuada em serviço possibilitou um crescimento qualitativo dos professores, ao envolverem-se no processo, como também ajudou a qualificar o currículo a partir das discussões sistemáticas que o mesmo requeria.

Os professores (3, 10, 11 e 19) relembram a importância da participação nesses encontros com os professores convidados de outras universidades durante a reforma curricular. Eles sentem falta das palestras e dos debates com os profissionais convidados, como também dos cursos, das oficinas e das trocas de experiências que envolveram os professores dos (02) dois departamentos. Os encontros eram importantes porque os professores não ouviam apenas, mas eram sujeitos ativos que dialogavam e trocavam experiências com os convidados. Enriquece uma das professoras:

(...) preferíamos sempre que os profissionais convidados, de renome nacional e internacional, tivessem conhecimentos sistematizados na área de educação física, na perspectiva de possibilitar um debate qualitativo para enriquecer o currículo da escola. Acho muito importante a gente ter essas pessoas convivendo conosco. Que seriam pessoas para ajudar na sistematização daquilo que a gente está fazendo. Trazendo as experiências vividas em outros ambientes, como também ouvindo as nossas experiências com o propósito de, juntos, trocarmos e divulgarmos (...) (PROFESSORA 10).

A riqueza dessa experiência envolvendo os profissionais de outras instituições, convidados para debater temas relacionados ao currículo, dialogando e trocando experiências, ajudou a enriquecer a prática curricular dos professores e, portanto, o currículo dessa escola. Momento rico para novos conhecimentos, porque os professores, ao mesmo tempo que participavam, se envolviam nos debates apresentando críticas e sugestões, de forma dinâmica, para a construção do currículo no qual estão inseridos.

As professoras (10 e 11) acrescentaram que sentiram falta nesses encontros de um aprofundamento nas discussões sobre a cultura popular do povo pernambucano, lócus de efervescência do conhecimento também da área de Educação Física. Para essas professoras, o futuro profissional de Educação Física poderia se apropriar do conhecimento que a cultura popular faz e promove todo dia. Os alunos continuam reproduzindo o que a indústria cultural coloca para a sociedade; enquanto isso, os professores, muitas vezes, ajudam a fortalecer essa reprodução sem apresentar uma perspectiva de superação. Comenta uma das professoras:

Eu acho que a idéia de cultivar a cultura popular no curso de formação de profissional de Educação Física é importante, pois precisamos nos banhar nesse conhecimento. Despir-nos dos preconceitos que são muitos (...) Paulo Freire foi buscar na cultura popular a essência do seu método. E por que é um método tão consagrado? E por que demorou muito a ser consagrado aqui no Brasil? (...) Seu método tem significado e tem consistência para a prática pedagógica e ele vem do que é mais simples - aprender do simples para o complexo. Então, as aprendizagens acontecem na relação professores e alunos a partir do cotidiano (...) nós precisamos de um banho da cultura popular, porque nos ajudaria a rever os nossos métodos e os nossos conceitos aplicados à formação dos profissionais de Educação Física. Assim sendo, os professores começariam a ter uma outra perspectiva para a sua formação continuada (PROFESSORA 10).

A inclusão da cultura popular nas discussões sobre o currículo é uma sugestão importante em detrimento da própria história dos cursos de Educação Física, com os seus currículos mais voltados para a cultura européia e a americana do que para a cultura brasileira. Seria importante que os professores conseguissem, nas reuniões, incorporar a nossa cultura popular nos cursos de bacharelado e de licenciatura no currículo novo, até porque os nossos currículos precisam receber um banho da nossa cultura para revelar também a cara do povo nordestino.

Num dos encontros pedagógicos, os professores (1, 5, 6, 12 e 19) relembrou a riqueza de conhecimentos durante a semana de mostra de experiências pedagógicas, na qual foram trocadas experiências com os professores dos dois (02) departamentos, revelando as inovações pedagógicas realizadas de algumas disciplinas síntese do currículo novo. Mostras interessantes e significativas que aconteceram no início e durante o primeiro semestre de implantação desse currículo, com o apoio da escola. Um dos professores expressa a sua posição diante do fato:

O encontro sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas disciplinas do currículo novo foi muito interessante; nele cada professor relatou a respeito da sua disciplina; as coisas como eram antes e como estão ocorrendo nesse momento inicial do currículo novo. Considero, ainda, que a vida desse currículo teria sempre que funcionar de forma dinâmica, negociando junto aos professores tanto os consensos como os dissensos. Esse procedimento, se fosse considerado na

formação continuada dos professores, durante a implantação do novo currículo, só enriqueceria a sua materialização (...) Então, nesse momento de implantação do currículo, seria importante instrumentalizar uma política de formação continuada para os professores, tendo em vista a implantação desse currículo novo, de acordo com o qual poderíamos trabalhar as nossas experiências em sala de aula, as metodologias empregadas, os processos avaliativos, entre outros. (PROFESSOR 12).

Instrumentalizar uma política de formação continuada para a formação profissional (2ª dimensão da formação continuada), durante a implantação do currículo novo, seria bastante rico não apenas para os profisses que foram subsidiados por inovações pedagógicas apresentadas e discutidas a partir dos eventos que, provavelmente, seriam realizados, mas também pelo crescimento desse currículo alicerçado na riqueza acumulada da prática curricular dos professores durante a formação continuada.

- Grupos de conhecimentos discutidos na formação continuada dos professores

Esses grupos de conhecimentos foram sendo estruturados em decorrência do retorno dos professores de seus cursos de doutorado, os quais firmaram posições ideológicas diante do coletivo.

Segundo os professores (3, 5, 6, 12, 13,) a partir do incentivo da ESEF-UPE à formação continuada (1ª dimensão da formação continuada), uma parte dos seus docentes começou a se aproximar de um grupo de conhecimento que visualizava na prática curricular dos professores as linhas de intervenção com especificidade própria. Esse grupo de docentes não é considerado pela maioria dos professores como antagonicos, porque, dentro da totalidade da Educação Física, são necessários para dar conta da grandeza dessa área. Destaca uma professora:

Esse grupo investiga, na performance humana, a qualidade de vida. Grupo de conhecimento que apresenta como conteúdos a aptidão física, o movimento humano, os esportes e outros, os quais contribuem para revelar um antagonismo nos projetos de formação dos profissionais de Educação Física no Brasil, em decorrência da própria história da Educação Física nesse país (PROFESSORA 3)

Esse grupo de conhecimento é predominante nos cursos dos currículos de formação de profissionais de Educação Física, seja bacharelado ou licenciatura. Esse predomínio se materializa como hegemônico em decorrência da história desses cursos no Brasil. Grupo de

conhecimento que interfere, de forma muito forte e resistente, nas discussões que perspectivam mudanças. Contudo, ele está presente no currículo novo da escola, até porque a totalidade e a dialogicidade estiveram também presentes na estruturação do referido currículo.

Para uma outra parte dos professores, encontram-se, dois grupos claros de conhecimentos:

O primeiro é identificado com um projeto superador – emancipatório, o qual forma para a vida, com base na subjetividade humana. O outro grupo é identificado como domesticador, no qual a pessoa não tem um alto nível de elaboração da conscientização. A partir desses conhecimentos, presentes na educação física revelam-se contradições entre os docentes, as quais constituem uma totalidade (Professor 13).

Os dois grupos são antagônicos porque o primeiro entende a mudança através da emancipação da vida humana e o segundo não apresenta condições de discutir as mudanças porque lhe faltam as condições teóricas para a elaboração com consciência das suas produções. Contudo, eles fizeram parte, mesmo se contradizendo, do processo de construção do currículo. Até porque o respeito à totalidade, à realidade e às diferenças também esteve presente na construção do referido currículo.

A discussão na ESEF-UPE entre esse(a)s professore(a)s foi importante para a reforma curricular, pois as diferentes posições presentes nesses grupos de conhecimentos, entre os professores, contribuíram para enriquecer o lócus da Educação Física. Com isso, eles discutiram durante mais de 5 (cinco) anos aprendendo um com o outro, estabelecendo nexos e relações. Muitos acreditaram que a relação da construção do currículo foi dialógica, porque os professores compreenderam que o movimento da realidade da educação física se compõe da dinamicidade, da historicidade e das contradições. Acredita-se que nas discussões com os professores, a vertente mais difundida foi a crítica, porque ela defende uma melhor qualidade de vida para a maioria da população e oportuniza aos acadêmicos e professores dessa escola distanciar-se do sentido fragmentado do conhecimento para estabelecer os nexos de relações com a totalidade. Uma professora expressa a sua vivência:

Na minha condição de professora, espero a cada dia estar mais fluente no conhecimento que passo para os meus alunos (...) eu procuro falar mais próximo daquilo que eu vivencio, estudo e pesquiso para transformar a teoria crítica em concretude. Ai eu consigo, mesmo dentro da sala de aula, da minha cidade, do meu estado, organizar minimamente o pensamento. Mas eu espero um dia ficar mais fluente ainda para poder contribuir mais com a formação dos profissionais de Educação Física (PROFESSORA 3).

A posição crítica revelada pela professora possibilita uma reflexão nas nossas ações acadêmicas, para não pararmos de estudar, estarmos sempre em busca de conhecimentos novos, para podermos qualificar a nossa prática curricular e assim poder buscar novos conhecimentos.

COMPREENDER AS POSSIBILIDADES DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

Propusemo-nos a conhecer a prática pedagógica nos cursos de formação de profissionais de Educação Física que se apresentam com perspectivas inovadoras, a partir dos elementos estruturadores da organização e da dinâmica do trabalho pedagógico, para, com isso, compreendermos as possibilidades de inovações pedagógicas na formação do profissional de Educação Física.

Com base na análise dos dados levantados nos documentos, nas entrevistas e à luz do referencial teórico, identificamos a dinâmica do curso e os traços essenciais do processo de formação de profissionais de Educação Física na Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco.

Os saberes mobilizados, construídos e vivenciados pelos professore(a)s nas escolas de formação, através de uma ação comunicativa, podem apontar indicadores para a construção de um novo currículo com traços inovadores. A existência de debates constantes, a troca de idéias e de argumentos propicia aos professores chegar a algumas conclusões a respeito do currículo com esses traços inovadores. Os diálogos fundamentados pela influência do contexto em que os professores vivem, permitem transformar os pensamentos antes individuais em pensamentos coletivos dando origem a novos saberes, a novos questionamentos e a novos diálogos. E assim, com base numa postura crítica contextualizada, juntos, analisam, constroem, reformulam e descobrem novas conclusões sobre o currículo.

A realização de reuniões sistemáticas nas escolas de formação de profissionais possibilita uma dinâmica diferenciada para enriquecer a prática curricular dos professores, momentos de envolvimento dos mesmos nas discussões e reflexões coletivas que podem caminhar para a qualidade da reforma curricular de uma escola, a partir de um trabalho coletivo construído com a participação da maioria. Procedimento que não apenas enriquece os debates, mas também aponta possibilidade de continuidade das discussões que são incrementadas das inquietações, das dúvidas, das contradições e das sugestões.

A realização de leituras e debates com base em uma realidade oportuniza aos professores incrementar a construção de um currículo fundamentado na prática pedagógica vivida pelos mesmos. Consideramos importante esse processo diferenciado de construção, ou seja, um

currículo que toma por base a realidade da prática curricular dos professores. Procedimento que caminha para uma prática dialógica que respeita a opinião de todos os envolvidos no processo, isto é, uma prática curricular humana. Postura coletiva que se preocupa, numa reformulação curricular, com aqueles que fazem e vivem o currículo, respeitando a realidade dos que fazem a prática pedagógica. Nesse respeito com o humano, a fala e a comunicação dos professores ganham um destaque na relação dialógica porque eles e seus alunos são seres humanos que também intervêm no mundo, na intenção de melhorar a sua qualidade de vida. Portanto, dialogar e intervir faz parte do processo de busca de novos conhecimentos nas relações entre os professore(a)s-aluno(a)s.

É importante refletirmos que a nova forma de pensar o conhecimento não acontece somente quando da escolha dos cursos que vão compor um currículo, mas pela sua consistência teórica embasada numa tendência humana e numa abordagem pedagógica de pensamento crítico, concepção que aponta para uma Educação Física como área de conhecimento e como campo profissional. Os professores dos cursos de formação, quando concebem essa nova concepção de formação do profissional de Educação Física, podem avançar em relação aos seus currículos. Essa formação assente no humano e no pedagógico se afasta, vai além de uma formação técnica que se preocupa apenas com o campo profissional, porque ela reconhece a importância desse conhecimento para a formação humana.

Essa dinâmica de apreensão e troca de conhecimentos permanentes entre professore(a)s-aluno(a)s é fundamental para que o currículo possa ter vida na escola. Portanto, à medida que professore(a)s-aluno(a)s se relacionam, se reconhecem e trocam informações entre eles, as relações humanas dialógicas no espaço de trabalho se ampliam.

Consideramos importante para o contexto aula a dinâmica que busca a troca e a apropriação de novos conhecimentos pelos professores e seus alunos. Para tanto, sugerimos, na busca desses novos conhecimentos, considerar duas abordagens para a realização das inovações pedagógicas: a primeira é aquela que inova a partir de um processo planejado e contínuo do conhecimento; é proposto pelo professor em conjunto com os alunos; apresenta referências teóricas que sustentam uma experiência contextualizada; delimita um tempo que varia entre uma unidade de ensino e um semestre, esse tempo de realização é importante para garantir que a inovação pedagógica possa contribuir com conhecimentos de qualidade para a formação do profissional durante o processo das aprendizagens e apresenta um maior controle com a sistematização do conhecimento. A

segunda abordagem está relacionada com as inovações que acontecem, na maioria das vezes, assistematicamente, num período curto de tempo, muitas vezes em uma aula ou até mesmo estendendo o tempo para uma unidade de ensino, sem desconsiderar a sistematização e a contextualização do conhecimento. Essas duas abordagens de inovações pedagógicas contribuem para incrementar os conteúdos tratados pelos professores e seus alunos nas aulas.

A realização de inovações pedagógicas na sala de aula entre os professores aponta para uma reformulação curricular, porque existe crescimento no processo das aprendizagens diante do interesse do coletivo em estudar, investigar, pesquisar, tanto individualmente como coletivamente, contribuindo assim para enriquecer a prática curricular dos mesmos e, em consequência, contribuir para a mudança curricular. Nessa relação dialógica de aprendizagem, busca-se novos conhecimentos escolares, os quais podem enriquecer o debate a respeito da reforma curricular nas escolas de formação.

Esse trabalho coletivo, que respeita e considera os novos conhecimentos escolares, pode apresentar uma rica aprendizagem na formação, na qual o diálogo e a sistematização, ao estarem presentes nesse processo, ajudam a incrementar a prática curricular desses professores. Portanto, um currículo que perspectiva avançar, ou seja, ser um currículo crítico e inovador. É fundamental na discussão coletiva compreender e respeitar os novos conhecimentos escolares que são tratados pelos professores nos novos cursos, porque, além de enriquecer as aprendizagens, gera uma cumplicidade e uma responsabilidade de todos os professores quanto a esses conhecimentos escolares tratados nos currículos dos cursos de formação de profissionais de Educação Física.

Os professore(a)s ampliam os conhecimentos escolares, à proporção que materializam as suas disciplinas individualizadas em *disciplinas-síntese*, as quais correspondem a vários agrupamentos de conteúdos, podendo se aproximar, reconhecer suas interfaces e suas correlações, sendo a canalização dos conteúdos por mais de um professor numa mesma sala de aula, gerando, numa relação dialógica, conflitos, contradições e, portanto, um crescimento qualitativo na disciplina. Disciplina considerada como uma ação interdisciplinar, expressando uma outra concepção epistemológica para os currículos dos cursos de formação de profissionais de Educação Física.

Essa nova concepção permite uma rediscussão entre os professores sobre os papéis que assumem nessas disciplinas, porque não mais existirá um dono da disciplina e, sim, um conjunto de professores que vai qualificá-la a partir das correlações dos seus conteúdos que, em

conseqüência, contribuirão para uma nova perspectiva de currículo. Essas disciplinas assumem uma outra dinâmica em sala de aula, na medida em que os professores estão sendo constantemente avaliados pelos próprios colegas professores e pelos alunos. A partir dessas avaliações os seus conteúdos, os professores e o currículo estão ao mesmo tempo caminhando para um processo de qualificação.

Com a opção pelo currículo das *disciplinas-síntese*, é possível superar a superposição de conteúdos que ocorre, principalmente, com as disciplinas técnicas esportivas em outros currículos, os quais contemplam as modalidades esportivas e não o fenômeno esportivo, tornando, muitas vezes, os conteúdos repetitivos nas disciplinas individualizadas. Com as *disciplinas-síntese*, os professores das modalidades esportivas passariam a estudar as características, as regularidades e as peculiaridades do fenômeno esportivo e, assim, poderiam juntar as diferentes modalidades e agrupar os diferentes conhecimentos da mesma modalidade.

Reconhecemos, entretanto, que trabalhar com esse novo formato de disciplina não é uma tarefa fácil para o(a)s professore(a)s, até porque muitos dele(a)s, com base em outros currículos, ministraram por muito tempo as disciplinas individualmente e, de repente, têm que discutir juntos os mesmos conteúdos durante um semestre. Portanto, sugerimos que os professores participem com freqüência das reuniões pedagógicas promovidas pelas suas instituições, para debater sobre a disciplina e também sobre as leituras que aprofundam o assunto.

Recomendamos a continuidade das reuniões pedagógicas sistemáticas também durante a fase de implantação do currículo, com o intuito de garantir essa continuidade dos embates coletivos, tendo em vista algo novo para a escola, até porque o currículo é dinâmico, em construção permanente, com possibilidade de crescimento, especialmente quando no processo de implantação na escola, ou seja, na confrontação com uma nova prática. Momento em que aparecerão outras dúvidas e outras inquietações a partir da vivência dos professore(a)s-aluno(a)s, vivências que estariam contribuindo com o crescimento desse currículo novo, revelando novos conhecimentos oriundos da realidade concreta.

Essas reuniões pedagógicas são espaços importantes para as instituições de ensino e, quando sistemáticas, qualificam os conhecimentos escolares e enriquecem as relações acadêmicas. Nelas também é importante que se discutam as ementas do programa de ensino das disciplinas nas respectivas reuniões, pois, durante o momento de implantação de um currículo, muitas disciplinas ainda se encontram em processo de organização de suas ementas. Entendemos

que a ementa é um dos componentes mais importantes do programa de ensino, visto que ela tem uma relação muito próxima com o currículo da escola. A ementa é uma espécie de compreensão consensual para a disciplina. Durante o processo coletivo de discussões e elaborações das ementas, os professores tomam também conhecimento das ementas do conjunto das disciplinas curriculares, o que proporciona uma riqueza na prática curricular dos professores e na qualificação do currículo numa visão de totalidade.

Ao confrontar com a realidade as disciplinas do primeiro período de um currículo novo para os cursos de graduação, sugerimos que elas sejam ministradas, inicialmente, por aqueles professores que estiveram presentes nas reuniões pedagógicas sistemáticas, ou seja, os mais envolvidos no processo de construção do currículo, até porque teriam mais experiências para lidar com os problemas a priori que iriam aparecer nesse momento de implantação, passando as experiências para os outros professores que assumiriam os semestres seguintes

Mesmo considerando a riqueza dessas reuniões pedagógicas durante a construção e a implantação do currículo novo, as instituições precisam se prevenir quando da ausência de algum(a)s professore(a)s nessas reuniões. Ausências que podem acarretar problemas para um coletivo de professores que freqüentam sistematicamente as referidas reuniões, considerando que os ausentes também estarão envolvidos na mudança do currículo, até porque essa ação coletiva vai ajudar os professores a compreenderem uma nova estrutura curricular, como, por exemplo, as *disciplinas-síntese*. A participação dos professores é fundamental durante todo o processo de construção e de implantação do currículo, caso contrário, terão dificuldades de acompanhar as mudanças resultantes de um trabalho coletivo. Por outro lado, é importante encontrar estratégias que estimulem os professores a conviver com a nova proposta de currículo, deixando claro que a sua presença também é importante para a construção, mesmo que eles tenham dificuldades de compreender a lógica como o currículo foi estruturado numa perspectiva do trabalho coletivo, isto é, numa perspectiva crítica. Nas Construções coletivas, é imprescindível que os professores compreendam que existem contradições entre eles, as quais enriquecem o processo a partir das diferenças das idéias e das reflexões sistemáticas, podendo surgir novos encaminhamentos que enriquecerão o processo. Quanto maior o envolvimento daqueles professores ausentes nas reuniões, maior será a sua compreensão da nova concepção de um currículo

Diante de uma reformulação curricular que perspectiva inovações pedagógicas, é importante existir um investimento da Instituição na realização da formação continuada dos

professores em serviço através de palestras, de encontros e de cursos, os quais possibilitam a aprendizagem de novos conhecimentos para a busca da qualificação de suas práticas curriculares. Iniciativa que pode ampliar o envolvimento do(a)s professore(a)s na escola e durante os debates a respeito da reforma curricular. Assim, a formação continuada realizada coletivamente em serviço busca, além dos novos conhecimentos apreendidos, através da troca de idéias e de experiências, um maior comprometimento e envolvimento desses professores com a reforma curricular. Dessa forma, podem ir em busca de novas concepções de ensino, possibilitando-lhes elaborar e reelaborar criticamente os conhecimentos escolares a serem transmitidos na prática curricular na relação professore(a)s-aluno(a)s. Diante dessa perspectiva, sugerimos que os professore(a)s:

01. Leiam constantemente para qualificar a sua ação pedagógica junto aos educandos, como também para a sua própria atualização nas referências e, assim, enriqueçam tanto a elaboração dos seus projetos na escola como o processo de ensino-aprendizagem;

02. Estudem e pesquisem juntos, trocando experiências entre eles, criando projetos de pesquisa, visitando outras escolas de formação, para troca de experiências, e convidem os professores de outras escolas para proferir palestras ou relatar as suas experiências;

03. Reflitam constantemente sobre si próprios, submetam-se à autocrítica, à crítica dos outros professores e avaliem sempre suas ações em relação com às anteriores, na perspectiva da qualificação do seu ensino.

Então, quanto maior o investimento na formação continuada dos professores, mais qualificada será a sua prática curricular e maiores serão as possibilidades de existirem inovações pedagógicas na organização do trabalho pedagógico do(a)s professore(a)s. Assim sendo, estaremos também qualificando as reformas curriculares das escolas de formação de profissionais de Educação Física.

Quando da opção das escolas em suas reformas curriculares pelos cursos de bacharelado e de licenciatura, consideramos importante atentar para a presença da ação pedagógica nos dois cursos. Essa ação pedagógica, existente nos dois cursos, pode afastar a visão dicotômica de que só o licenciado tem a ação pedagógica e o bacharel, uma ação mais técnica ou de pesquisa. Essa ação é importante porque ela está relacionada a uma ação sistemática com intencionalidade e com perspectiva para uma formação humana. Contribuição esta significativa para a formação dos

futuros profissionais de Educação Física, até porque a ação pedagógica enriquece e qualifica o ensino e as aprendizagens, qualificando os conhecimentos escolares, como também possibilita uma formação humana. Guiar uma pessoa menos experiente do que outra, numa determinada situação, é uma dimensão pedagógica. Consideramos como ponto de reflexão que: O bacharel também vai lidar com a formação humana das pessoas; a omissão dessa ação pedagógica se encontra também em outras instituições, mesmo porque as determinações do MEC desvalorizam a dimensão humana e social, as quais são importantes para a formação dos alunos; na escola existe uma intervenção pedagógica que contribui para a apropriação, socialização e sistematização do conhecimento.

Acreditamos que essas reflexões possam contribuir para o debate coletivo dos professores em suas instituições diante da presença da ação pedagógica no curso de bacharelado. A decisão pode apontar um salto qualitativo na história dos currículos dos cursos de bacharelado e de licenciatura, até porque a história desses cursos toma por base uma abordagem empírico-analítica, isto é, estão voltados para a perspectiva da técnica e do rendimento esportivo que se contrapõem a uma abordagem crítico-dialética, a qual se aproxima de uma prática curricular humana dos professores e próxima das realidades. A discussão dessas abordagens, entre os professores, torna-se relevante porque elas se refletem na prática curricular humana professores e, em especial, nas salas de aula e nos currículos dos cursos. Portanto, ao destacarmos a abordagem crítico-dialética presente na ação pedagógica, teremos uma prática curricular na relação professore(a)s-aluno(a)s voltada para o diálogo, para as críticas e para as transformações, refletindo num currículo crítico que respeita as realidades.

Nas reformas curriculares atuais vem acontecendo uma superação do paradigma da aptidão física relacionado com a abordagem empírico-analítica. Esse Paradigma norteou os currículos de formação de profissionais de Educação Física nas décadas de 80 e 90. Essa superação vem ocorrendo, principalmente, nos cursos de bacharelado que tratam dos campos de aplicação do Desporto, da Saúde e do Lazer, porque tomando por base um currículo humanista, contribui teórica-metodologicamente para se distanciarem do referido paradigma voltado para o tecnicismo, o mecanicismo, a fragmentação e a dicotomia e se aproximarem de um outro paradigma para a Educação Física que perspective compromissos sociais mais amplos e contextualizados historicamente. Essa evolução epistemológica aponta para a construção de um

currículo preocupado com a qualidade no campo profissional e com a atualidade do conhecimento.

Uma outra preocupação, na atualidade, sobre reformas curriculares, tem sido com a produção técnico-científica nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, seja no bacharelado, seja na licenciatura, em decorrência de que muitos alunos saem desses cursos sem interesse pela produção técnico-científica. As novas perspectivas curriculares têm apontado interesse na formação de alunos críticos do conhecimento científico. Para tanto, os currículos novos têm contemplado a disciplina Iniciação ao Pensamento Científico, distribuída, ao longo do curso, em 03 (três) semestres, mantendo contato com a produção científica já nos primeiros períodos do curso. E para enriquecer essa produção científica, é importante que os professores articulem o seu conteúdo específico com a produção científica, através de temas transversais, mantendo articulações com as disciplinas durante todo o curso. Recomendamos uma discussão com os professores do curso para uma orientação didático-metodológica sobre como distribuir os conteúdos dessa disciplina nos três semestres, como também recomendamos que os professores estudem a articulação dos conteúdos das disciplinas, via tema transversal, com a temática produção do conhecimento. Dessa maneira, todos os professores e alunos estariam transversalmente envolvidos com a produção técnico-científica na escola. Perspectiva pedagógica que possibilitaria um maior interesse dos alunos pela produção técnico-científica durante a sua formação acadêmica.

Implementando a discussão, os professores trabalham com a pesquisa realizada na sala de aula, a pesquisa escolar que procura atender aos interesses pedagógicos de uma determinada disciplina curricular. Pesquisa escolar que não pode ser confundida com uma pesquisa científica, que requer em sua metodologia métodos e instrumentos cientificamente mais aprofundados. Contudo, ao serem desenvolvidas em salas de aula, elas enriquecem não apenas os conteúdos das disciplinas, mas também levam os alunos a se inquietarem com o mundo da pesquisa científica. Tal procedimento vai amadurecendo e incrementando o interesse dos alunos pelo mundo do trabalho científico, mesmo porque as disciplinas podem extrapolar esses trabalhos desenvolvidos para os encontros científicos e para os laboratórios de pesquisa existentes nas escolas de formação. Com isso, consideramos relevante para o trabalho acadêmico dos professores a realização da pesquisa escolar, buscando incentivar a produção de textos a partir das experiências vividas e a extrapolação dos mesmos nos encontros científicos. São ações que possibilitam

dinamizar, enriquecer e flexibilizar o ensino nos currículos dos cursos de formação dos profissionais de Educação Física.

Esse dinamismo que faz parte da prática curricular dos professores e que reflete no currículo, atualiza o projeto político-pedagógico em construção nas escolas de formação. Consideramos que ele se encontra em construção porque tem vida, é dinâmico, é ação, é orgânico e corresponde ao que está acontecendo na organização e na dinâmica do trabalho pedagógico dos professores. Acreditamos nas seguintes ações acadêmicas que contribuem para esse dinamismo na prática curricular: a ação pedagógica presente nos currículos dos cursos de bacharelado e de licenciatura; a existência das *disciplinas-síntese* no currículo; a produção técnico-científica importante na formação; a formação continuada dos professores; o trabalho coletivo; e as reuniões pedagógicas sistemáticas durante a construção e a implantação dos currículos.

Para a materialização dessas ações, sugerimos uma postura crítico-dialógica dos docentes e dos discentes durante a formação profissional, procurando contextualizar, além da história local, as características sociais, políticas e econômicas vividas durante o projeto político-pedagógico em construção. Para tanto, precisamos pensar na atuação e na formação e não apenas no campo profissional. As universidades públicas precisam como propósito, além de preparar os futuros profissionais para o campo profissional, produzir um conhecimento que seja útil à vida das pessoas. Essas universidades precisam se preocupar em respirar o conhecimento, em levar os seus alunos a sentirem prazer em estudar e em pesquisar. Contribuições pedagógicas que permitem ensinar com qualidade e produzir novos conhecimentos numa relação dialógica entre professores e alunos. Assim sendo, estaríamos nos distanciando de um ensino do conteúdo pelo conteúdo e nos aproximando de um ensino reflexivo e produtivo. Postura acadêmica que enriquece a prática curricular dos professores e dos alunos num novo processo coletivo de ensinar e de aprender. Tais contribuições acadêmicas evidenciam uma riqueza para o currículo da escola que, conseqüentemente, atualiza o projeto político-pedagógico em construção nas escolas.

Os professores, em suas práticas curriculares, podem buscar nessas realidades um movimento orgânico, uma realidade dinâmica que perspective uma formação humana para um projeto de vida com intencionalidades superadoras. Portanto, para que esse movimento vivo possa se materializar, o diálogo precisa ter um papel fundamental o de captar esse movimento presente na realidade. É nesse movimento de conciliações e de contradições que se constroem as inovações pedagógicas nas práticas curriculares dos professores, as quais enriquecem os

currículos novos e atualizam os projetos-político-pedagógicos em permanentes construções nas escolas de formação de profissionais em Educação Física.

APÊNDICE

APÊNDICE 01

- A Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco

A Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco foi uma das primeiras escolas de Educação Física do Brasil e a primeira do Norte e Nordeste a ser criada, num momento histórico em que recebeu forte influência: dos militares, uma vez que, na época, os primeiros professores de Educação Física eram cadetes e oficiais oriundos da primeira Escola de Educação Física que era do Exército; dos métodos europeus, em especial o francês que era orientado nos princípios fisiológicos dos seres humanos; e da primeira Escola Nacional de Educação Física para civis, no Rio de Janeiro, a qual formava os profissionais a partir dos conhecimentos médicos, militares e esportivos (Ferreira Neto, 1996). Tais influências repercutiram no currículo de formação de muitas escolas criadas no Brasil nessa época e em outras épocas. É importante destacar que a ESEF-UPE, mesmo revelando ainda em seu currículo um reflexo dessa história, vem apontando um crescimento curricular para a formação de profissionais de Educação Física.

No cenário nacional, a Educação Física se delineava de maneira expressiva e significativa, tendo em vista a preocupação emanada da legislação, bem como da aceitação e do gosto popular. Deterno-nos-emos, contudo, em como a Educação Física ia se apresentando no Estado de Pernambuco.

Em 1931, segundo a Escola Superior de Educação Física (ESEF) (1965), quando novas realidades educativas se impunham, o governo pernambucano considerava importante a Educação Física para a formação integral do povo nordestino. Assim sendo, resolveu destacar a Educação Física como uma ação educativa, mostrando, através de medidas progressistas, o valor da prática educativa do exercício físico como meio de aperfeiçoamento da raça.

Essas medidas vieram reforçar o desejo de todos aqueles que trabalhavam naquele setor e apoiar os esforços dos médicos especializados em Educação Física, pela Escola de Educação Física do Exército, que, em vão, procuravam provar, através de seus trabalhos escritos, monografias, publicações em revistas, relatórios, etc., a deficiência dos tipos físicos dos escolares pernambucanos e pregavam a necessidade urgente e inadiável da prática organizada e sistemática da Educação Física como meio de prevenção, se não da correção das anomalias físicas existentes

naqueles escolares, mostrando a necessidade premente da criação de uma escola que se destinasse à formação de pessoal especializado naquele setor que, até então, era preenchido por monitores, nomeados, a título precário, para suprir as lacunas existentes.

Inaugurava-se, assim, no ano de 1940, com o Decreto-Lei nº 487, no Estado de Pernambuco, sob os auspícios do Departamento Técnico de Educação, diretamente subordinado à Secretaria do Interior e Justiça, o Curso Normal de Educação Física, embrião da atual Escola, destinado à formação de professores especializados naquele setor educativo.

A aula inaugural do Curso foi ministrada pelo senhor Dr. Nilo Chaves de Brito Bastos, no prédio da antiga Escola Normal de Pernambuco, no Parque 13 de maio, assistida por quantos praticavam e admiravam a educação física no Estado.

Precariamente, no local onde fora ministrada a aula inaugural, instalou-se o Curso, logo depois transferido para o Colégio Eucarístico e, em seguida, para a Escola Técnica do Recife.

A Escola de Educação Física, como passou a ser chamado o Curso, única do Norte e Nordeste no seu gênero, em princípios de 1941, transferiu-se para a Avenida Portugal, 84, onde permaneceu durante o longo período de 10 anos, não obstante as condições precárias do edifício.

Foi seu primeiro diretor o senhor Dr. Nilo Chaves de Brito Bastos, grande idealista pela causa da educação física em Pernambuco que, com seu idealismo, tornou realidade o velho anseio de todos os professores de educação física, qual seja transformar a antiga Escola de Educação Física em Escola Superior de Educação Física o que ocorreria em 1946.

A partir da criação da Escola de Educação Física, intensificou-se o esforço para dar à educação física de Pernambuco o destaque que ela merecia.

No ano de 1941, o governo do Estado cria a Diretoria de Educação Física Escolar à qual foi incorporado imediatamente, o Curso de Educação Física criado no ano anterior. Em 1944, o Interventor Federal do Estado, o professor Agamenon Magalhães, procurando melhorar as condições do ensino da educação física e estimular os seus professores, acrescenta ao regulamento de educação física vigente determinadas e marcantes medidas.

Em 1946, o governo federal reconhece o Curso Normal de Educação Física. E no dia 15 de maio do mesmo ano, é criada a Escola Superior de Educação Física de Pernambuco, ainda sob a direção do Dr. Nilo de Brito Bastos, mantendo, além do Curso Superior, o Curso Normal de Educação Física, antigo curso Normal, organizado em 1940, e o Curso de Ginástica Rítmica.

Já no ano de 1951, a Escola muda de sede em face da precariedade das instalações que até então utilizava. Ocupa um prédio alugado, à Rua D. Benvinda, 449, no bairro da Madalena; a nova sede oferecia condições de trabalho bem melhores, com áreas externas amplas e mais adequadas à prática esportiva.

Em 1953, é reconhecido o Curso Superior de Educação Física Feminina, pelo Governo Federal. Esse curso de Licenciatura Plena foi reconhecido pelo Decreto Presidencial de nº 34.639/53, publicado no D.O. U de 01/04/53, que autorizava a então FESP (Fundação), hoje integrada à UPE, a ministrar o curso. Essa foi a primeira faculdade direcionada à Educação Física no Nordeste e a segunda do país.

No ano de 1957, a Escola muda-se novamente, ocupando a casa à Rua Dom Bosco, 677, na Boa Vista, também em virtude de ameaça de desabamento da sede anterior. Nesse prédio, a Escola, sob a direção do Dr. Álvaro Ferraz, estendeu o seu Curso Superior a alunos do sexo masculino, devidamente autorizado pelo Ministério de Educação e Saúde. Nesse período, surgiram perspectivas para a construção de uma sede modelo na Rua da Aurora, nos terrenos do Saneamento do Estado. O projeto foi feito e aprovado pelos órgãos competentes da SENECA, do DoPS e do MEC, mas surgiu uma dificuldade de última hora, uma incompreensão injustificável da Prefeitura e do Governo do Estado, e o início da obra foi embargado. Continuou, assim, a Escola a funcionar nas suas precárias instalações da Rua Dom Bosco, fazendo suas práticas desportivas no Estádio do Derby da Polícia Militar de Pernambuco, nas piscinas do Corpo de Fuzileiros Navais e do Clube Português e algumas vezes, nas quadras desportivas do Sport Clube do Recife e do Clube Náutico Capibaribe, locais estes todos cedidos pelos respectivos dirigentes.

Com o funcionamento do Curso Masculino estava, assim, consolidado e firmado o sonho dos antigos professores e médicos especializados, acima referidos, cujo espírito combativo, cuja dedicação profunda, cujo entusiasmo num desmentido enfim, dotaram Pernambuco de uma Escola Superior de Educação Física, única na sua especialidade desde o Estado da Guanabara ao Amazonas.

Ainda na Rua Dom Bosco, em fins de 1962, a escola, mais uma vez, sofreu ameaça de desmoroamento, em face do rigoroso inverno que se abateu sobre a cidade do Recife naquele ano, ocupando apenas um galpão de dimensões reduzidas, que era, ao mesmo tempo, diretoria, secretaria, sala de aula e de práticas desportivas. Nessa estrutura, funcionou a Escola, por mais de seis meses, à espera de providências superiores que permitissem a ocupação de uma nova sede.

Nesse mesmo ano, colou grau, solenemente, a 1ª turma de Professores de Educação Física do sexo Masculino juntamente com algumas professoras.

Em junho de 1963, a Escola funcionava no bairro das Graças, ainda cumprindo o seu destino de ocupar casarões velhos, inadequados e alugados pelo Governo do Estado.

Na Escola também existia, além do curso superior de Educação Física, destinado a homens e mulheres, o Curso de Educação Física Infantil, para normalistas, e o Curso de Massagem, ambos ministrados em um ano. O Curso Superior formava professores para o Ensino Médio e o Curso de Educação Física Infantil formava professores para o Ensino Primário. O Curso de massagem formava massagistas desportivos e terapeutas.

A Escola de Educação Física, sendo um Estabelecimento de Ensino Superior, exigia em seu currículo: matérias científicas, relacionadas com a fisiologia e atividades físicas que ali se praticavam; matérias pedagógicas que visavam proporcionar aos alunos a orientação didática necessária e matérias prático-desportivas, inclusive a dança e a recreação.

É importante frisar que essa Escola, diretamente subordinada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, durante mais de 20 anos lutou para sobreviver com seu corpo docente e administrativo emprestado pelo Departamento de Educação Física, além da precariedade de suas instalações; ela, apesar de não estar enquadrada no seu lugar de direito, vem prestando relevantes serviços à causa da educação física no Estado.

No ano de 1965, o então Governo de Pernambuco parece ter ouvido as justas reivindicações dos professores pela causa da educação física e, numa demonstração de compreensão dos problemas que pareciam querer destruir a antiga Escola, possibilitou a todos que lutavam pela escola novas esperanças, doando-lhe um terreno, em sítio amplo e de fácil acesso, onde seria construído, em futuro bem próximo, o centro regional de educação física do Estado de Pernambuco, aparelhado com todos os requisitos exigidos pela técnica moderna.

É importante reconhecer todas as dificuldades que perpassaram durante os 25 anos de existência dessa escola, como também a luta dos seus profissionais. Por outro lado, o currículo que formava tais profissionais estava subsidiado por tendências militaristas, higienicistas e competitivistas em decorrência do momento histórico e político no qual estava inserida, como também pela grande influência dos métodos estrangeiros, principalmente oriundos da Europa. Embora a formação desses profissionais girasse em torno de conhecimentos médicos, militares e com fins competitivistas na formação de crianças e jovens em idade escolar, a sua atuação

profissional estava direcionada à escola de educação básica, portanto relativa ao campo da Licenciatura.

No Brasil, durante muito tempo, essa formação perdurou e, após trinta anos de currículo padrão, o MEC implantou o currículo mínimo, com viés esportivizante, mas com um posterior conflito (década de 80) entre concepções desportivas e pedagógicas. É em 1987 que o MEC passa a estabelecer a formação do profissional de Educação Física por áreas de conhecimento. O currículo deveria se organizar por áreas (técnico-esportiva, biológica, sóciofilosófica e didático-metodológica), podendo se estabelecer tanto no campo da Licenciatura quanto no campo do Bacharelado. A atuação da Educação Física, então, passa a se configurar em dois tipos de intervenção: área escolar e área não-escolar.

Muitas IES no Brasil fizeram a opção por manter a formação em Educação Física no campo das Licenciaturas, porém com uma formação ampliada, oferecendo ao acadêmico conhecimentos para atuar tanto na escola como fora dela.

Agora, um novo momento se instaura, com a necessidade de reformulação curricular a partir de todo um movimento nacional em torno de Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física (licenciatura) e a perspectiva da mudança nas diretrizes do bacharelado.

É possível conferir que a ESEF é mais antiga do que a Fundação do Ensino Superior de Pernambuco–FESP (Atual Universidade de Pernambuco). No ano de 1965, a Universidade de Pernambuco/UPE teve sua origem na Fundação do Ensino Superior de Pernambuco–FESP- 1965. Ano em que foi designada como órgão mantenedor das faculdades pertencentes ao Governo do Estado de Pernambuco. A nova Universidade foi reconhecida pela portaria nº 964/91 do MEC.

Além do órgão central de administração superior, possui uma estrutura de ensino concebida segundo modelo mutlicamp, ou seja, possui campus em diversos locais no Estado de Pernambuco, entre eles: o Campus Universitário de Santo Amaro onde se localiza a Escola Superior de Educação Física/ESEF; o Campus Universitário do Benfica; o Campus Universitário de Camaragibe; o Campus Universitário de Nazaré da Mata; o Campus Universitário de Garanhuns; e o Campus Universitário de Petrolina. Além dessas unidades, compõem o complexo universitário: a Biblioteca Central Oliveira Lima; a Escola do Recife de Ensino Fundamental e Médio; e três Escolas de Aplicação instaladas nos Campi de Nazaré da Mata, Garanhuns e Petrolina; Diretórios Acadêmicos em cada Unidade de Ensino, o Diretório Central de Estudantes

e ainda, o hospital Oswaldo Cruz. Esta Universidade oferece 23 cursos de graduação, 33 de pós-graduação e cursos de mestrado e doutorado. São 850 professores no quadro, 13.500 estudantes de graduação e 1.100 alunos dos ensinos fundamental e médio. (segundo semestre de 2005).

A ESEF/UPE, localizada, atualmente (segundo semestre de 2005), no campus Universitário de Santo Amaro, funciona pelo Sistema de Créditos teórico-práticos, com matrícula, por disciplina, semestralmente. Seu quadro de professores apresenta 10 doutores, 15 mestres, 04 doutorandos e 08 especialistas, dos quais 01 é mestrando, e 532 alunos matriculados. Além dos cursos de graduação em licenciatura e em bacharelado, oferece cursos de Pós-Graduação (lato-sensu): Educação Física Escolar; O ensino da Dança; Doenças Crônico-Degenerativas e idosos; Treinamento Desportivo; e Avaliação da Performance. Desenvolve estudos e pesquisa nos seguintes laboratórios: da Performance humana (LAPH); Pedagógico (LAPED) e de práticas esportivas e Lazer (LAPEL). Encontra-se incluída na rede Cenesp (Centro de excelência nacional do esporte) e no Cedes (Centro de desenvolvimento do esporte recreativo e do lazer) – programas do Governo Federal. Nessa instituição, realiza-se, anualmente, o Encontro Pernambucano de Pesquisa que, em 2005, completou sua décima quarta realização. Possui ainda uma Revista – CORPORIS – incentivando a produção docente e discente. Encontra-se em processo de tramitação o curso de Mestrado em Educação Física, o qual, ao ser aprovado pelo MEC, será o primeiro do Norte e Nordeste. Quanto aos projetos de extensão, desenvolve: Projeto Santo Amaro; Projeto Cardioativo; Projeto de Atendimento a Portadores de Deficiência; Projeto Atletimo; Programa Máster Vida; e o Programa Exercício de Saúde

APÊNDICE 02

MAPEAMENTO DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

| NOME | Anos de exercício de docência | Disciplina que leciona | Total de CH para aulas | Ocupação de cargo administrativo | Carga Horária para instituição |
|---------------|--------------------------------------|---|-------------------------------|--|---------------------------------------|
| Professor 1 | 26 anos | Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Ginástica. E Ginástica Olímpica 1 | 15 horas | Não | 40 horas |
| Professora 2 | 24 anos | Sociologia do Esporte e Metodologia Científica | 12 horas | Não | 40 horas |
| Professora 3 | 27 anos | Teoria e Prática da Ginástica e Orientação e Supervisão do Estágio. | 4 horas | Não | 40 horas |
| Professora 4. | 26 anos | Didática da Educação Física e Dimensões Acadêmicas Profissionais. | 9 horas | Sim .Coordenação de Graduação. | 40 horas |
| Professora 5 | 23 anos | Iniciação ao pensamento Científico e Antropologia. | 12 horas | Sim. Gerente do laboratório de estudo pedagógico/Chefia do Departamento 1. | 40 horas |
| Professora 6 | 19 anos | Iniciação ao Pensamento Científico. | 12 horas. | Não | 40 horas |
| Professora 7 | 21 anos | Desenvolvimento de Aprendizagem Motora | 5 horas | Não | 40 horas |
| Professor 8 | 25 anos | Voleibol 1 e 2, Prática de Ensino 1, e Fundamentos teóricos e | 12 horas | Não | 40 horas |

| | | | | | |
|---------------|---------|--|------------|---|---|
| | | Metodológicos do Esporte coletivo. | | | |
| Professor 9 | 33 anos | Atletismo e Treinamento esportivo. | 12 horas | Sim. Gerência de departamento do conhecimento técnico e humanismo. | 40 horas. |
| Professora 10 | 20 anos | Recreação e Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Física. | 10 horas | Não. | 40 horas. |
| Professora 11 | 37 anos | Fundamentos Histórico e Filosófico da Educação Física. | 20 horas | Não. | 40 horas. |
| Professor 12 | 29 anos | Fundamentos Teóricos e metodológicos da Ginástica. | Não citou. | Não | 40 horas |
| Professor 13 | 16 anos | Didática da Educação Física. e Prática de Ensino 2 | 18 horas | Não | 40 horas. |
| Professor 14 | 10 anos | Fundamentos acadêmicos Profissionais. | 10 horas | Sim. Gerente de Laboratório Educação e Lazer. | 40 horas. |
| Professor 15 | 11 anos | Educação Física Adaptada. | Não citou | NÃO CONSTAM DADOS NO MATERIAL ENCAMINHADO. | NÃO CONSTAM DADOS NO MATERIAL ENCAMINHADO. |
| Professora 16 | 17 anos | Dança 1 e 2 | 12 horas | Não | 40 horas |
| Professora 17 | 31 anos | Educação 1 e 2 e Psicologia da Educação1 | 06 horas | Não | 30 horas |
| Professora 18 | 09 anos | Atletismo e Prática de ensino 1. | 18 horas | Sim. Gerência de Extensão / Coordenação e supervisão em projetos sociais. | 40 horas |
| Professora 19 | 16 anos | Ginástica Rítmica e Fundamentos Metodológicos | 15 horas. | Sim. Gerência de estágio | 40 horas |

| | | | | | |
|-----------------|---------|--|------------|--------------|----------|
| | | da Ginástica. | | | |
| Professor 20 | 28 anos | História da Educação Física. e Fundamentos Históricos e filosóficos da Educação Física. | 9 horas | Sim, Diretor | 40 horas |

APÊNDICE 03

Nome: Mapeamento dos documentos

| REF | DOCUMENTOS | EMENTA | COMENTÁRIOS |
|-----|---|---|---|
| 1 | Relatório dos primeiros encontros (2000). | Relato que evidencia a iniciativa do Coletivo da ESEF-UPE (professores e representação estudantil) em discutir sobre a reforma curricular, motivado pelo debate nacional a respeito das novas diretrizes curriculares e das novas perspectivas dos cursos superiores. | A estratégia montada pela CSRC (comissão de sistematização da reforma curricular). Possibilitou o enriquecimento da prática pedagógica da maioria dos professores da ESEF-UPE, em decorrência da participação e do envolvimento dos mesmos, buscando a qualidade das discussões a respeito da reforma curricular naquela escola. |
| 1 | Texto cultura (2000). | Enriquece a discussão a respeito do conhecimento cultura de movimento (eixo curricular) na medida em que a CSRC-ESEF-UPE realiza, inicialmente, um estudo conceitual a respeito de cultura. | Essa estratégia contribuiu não apenas para enriquecer o conceito de cultura mas também para preparar essa escola para o próximo debate a respeito do eixo curricular “Cultura de movimento” e, assim, incrementar as discussões da reforma curricular desta escola, ao mesmo tempo que se aproximavam das discussões nacionais a respeito do referido eixo proposto pelas novas diretrizes curriculares (NDC) para os cursos superiores de Educação Física. |
| 2 | Texto cultura de movimento (2000). | Estudo sobre a cultura de movimento, de base epistemológica, que subsidiou a leitura e o debate do coletivo da ESEF-UPE. | Esse estudo possibilitou ao coletivo dessa escola uma reflexão crítica a respeito da cultura de movimento. Reflexão que ajudou na elaboração de um conceito de cultura de movimento a partir da compreensão da realidade desse coletivo. Esse estudo possibilitou ainda instigar o diálogo coletivo, o qual reconhece a complexidade da elaboração conceitual e acredita na necessidade de exercitar o |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | | pensamento acerca desse eixo curricular com outras reflexões. Exercício que carece de uma continuidade nesse coletivo. |
| 2 | Relatório primeira estruturação do currículo da ESEF-UPE (2001). | Relata o encaminhamento da primeira estruturação do currículo da ESEF-UPE, ainda como estudo, a partir das discussões com o coletivo nos primeiros anos. | Verificamos os cuidados com a construção de uma produção coletiva coordenada pela CSRC – ESEF-UPE. Construção que, ao ser subsidiada tanto pelas próprias experiências desse coletivo como pelas outras experiências, através de leituras, dos debates com os palestrantes, possibilitou uma riqueza qualitativa nas discussões e nos desdobramentos a partir delas. Algumas dessas experiências elaboradas provocaram inquietações, dúvidas, contradições, sugestões do coletivo, como também a elaboração de outros textos e de outros relatórios enriquecendo cada vez mais o interesse dessa escola com a construção do novo currículo. |
| 3 | Texto epistemologia (2001). | Espaço de reflexão para as questões conceituais da epistemologia e para as discussões a respeito do objeto da Educação Física, na intenção de enriquecer a compreensão do eixo curricular cultura de movimento. | A CSRC, a partir dos conceitos sobre epistemologia e da discussão a respeito do objeto da Educação Física, levantou outras informações que enriqueceram, ainda mais, a reflexão do coletivo dessa escola sobre o eixo curricular cultura de movimento, o que possibilitou acrescentar outras referências para a reforma curricular dessa escola e, conseqüentemente, a compreensão epistemológica do referido eixo para os cursos de graduação em Educação Física. Eixo este presente na proposta das novas diretrizes curriculares (CE-SESU-MEC). |
| 3 | Relatório Princípios norteadores (2002). | Relatar algumas semelhanças e | Os pequenos grupos de trabalho mostraram que os princípios |

| | | | |
|------------|--|--|---|
| | | discordâncias conceituais a respeito dos princípios norteadores do currículo. | estavam postos como indicadores: interdisciplinaridade, indissociabilidades, criticidade, ensino-pesquisa-extensão, flexibilidade, formação continuada, estágio de formação, autonomia e conveniência ecológica. Contudo, a ênfase recaiu na interdisciplinaridade e na indissociabilidade. |
| 4,5, 6 e 7 | Textos Educação, Desporto, Lazer e Saúde (2002). | Educação: contextualiza a prática pedagógica situando o currículo no âmbito da cultura; Desporto: considera que ele está situado no contexto da formação específica; Lazer: Centraliza uma relação no trabalho /tempo livre /lazer. Saúde. defende as ações relacionadas à promoção da saúde, destacando-se a educação para a saúde. | A discussão dessas áreas de conhecimentos, Educação, Esporte, Lazer e saúde, esteve presente na reforma curricular, pois subsidiou a reflexão e a tomada de decisão quanto aos cursos de bacharelado e de licenciatura. O debate sobre essas questões revelou crescimento no processo de aprendizagem a partir do interesse desse coletivo em estudar, investigar, realizar leituras, contribuindo, assim, para qualificar a prática curricular e conseqüentemente, mudar o currículo dessa escola de formação. |
| 4 | Relatório relato de reuniões (2003). | Relata a sistematização de reuniões para tratar sobre as áreas de intervenção da Educação Física (Educação, Esporte, lazer e saúde) e sobre os princípios norteadores do currículo. | Discutiram-se critérios para definição dessas áreas. Foram também indicados professores para elaborar textos e proferir palestras sobre essas áreas. Foram discutidos também os princípios norteadores do currículo. Discussão significativa para o coletivo, pois acrescentou a necessidade de ampliar o referencial teórico para as leituras. |
| 5 | Relatório Escolha de tema para estudo (2003). | Relata a sugestão de temas para estudo, com a intenção de enriquecer as discussões referentes à reforma curricular na ESEF-UPE. | A CSRC acompanhou e sistematizou as produções realizadas a partir de alguns temas relacionados ao currículo. Elaborou relatórios contínuos a |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | respeito das discussões. Reviu as produções acumuladas dos encontros e das reuniões pedagógicas e sugeriu outras dinâmicas e cronogramas de trabalho para incrementar as discussões a respeito do currículo da ESEF-UPE. |
| 6 | Relatório de Encontros pedagógicos (2003) | Relata a elaboração de uma programação de palestras envolvendo profissionais das Universidades do Estado de Pernambuco e de outros estados, com o intuito, de através dos vários temas tratados, enriquecer os trabalhos relacionados ao currículo da ESEF-UPE. | A partir das contribuições desses palestrantes e de outras apreendidas da realidade do coletivo da ESEF-UPE, foram apresentadas, no primeiro momento, algumas aproximações para a formação básica do currículo: eixo, perfil, disciplinas obrigatórias. No segundo momento, o coletivo dessa escola foi subdivididos em pequenos grupos de acordo com as áreas de intervenção em que os grupos mais se aproximavam. Em seguida, os grupos apresentavam as suas produções acerca dos campos de aplicação e por último, dava-se uma discussão com o coletivo. |
| 7 | Relatório Formação continuada (2004) | Relata a elaboração de um programa de formação continuada envolvendo um ciclo de palestras e cursos, na intenção de discutir com o coletivo da ESEF-UPE a respeito do seu currículo. | A partir da realização dos cursos e das palestras, a CSRC considerou significativa a participação dos professores nos referidos. Salienta-se que não houve custos para os professores com a realização dos mesmos, pois a instituição investiu na perspectiva de qualificar, ainda mais, a prática pedagógica dos professores da referida escola de formação profissional. |
| 8 | Relatório Identidade acadêmico-científica (2004). | Relata os questionamentos que a Educação Física vem enfrentando quanto à sua identidade acadêmico-científica, em consequência da atuação do profissional de Educação Física no | A ESEF-UPE, ao fazer opção, em seu programa de graduação, pelas modalidades de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, caminhou para uma nova perspectiva na preparação do profissional de |

| | | | |
|----|---|---|--|
| | | mundo contemporâneo. | Educação Física, considerando o dinamismo imposto pelas mudanças à nossa sociedade, somando-se à necessidade de atender, intervir de forma crítica no mundo do trabalho. Essa opção é fruto das constantes discussões realizadas nessa escola e nos eventos específicos ligados à área. |
| 9 | Relatório Currículo de Licenciatura (2004). | Relata que o currículo de Licenciatura abandona a formação generalista para especificamente almejar a formação do licenciado em docência na Educação Básica com campo de atuação em escolas. | O perfil do licenciado para esse currículo de Licenciatura será de uma formação ampla na busca constante da relação teórico-prática: nos conhecimentos biológicos, filosóficos,, pedagógicos e técnicos, com base em princípios éticos, estéticos e sociais, contribuindo para a consolidação da sociedade brasileira democrática, com uma atuação crítica, criativa e compromissada com o processo educativo dessa sociedade. |
| 10 | Relatório Currículo de Bacharelado (2004). | Relata que o currículo de Bacharelado compreende uma formação básica inicial sólida voltada ao conhecimento clássico da Educação Física, enriquecido da dimensão pedagógica. Envolve três subáreas com intervenção no campo do desporto, do lazer e da saúde. | O perfil do Bacharel, para esse currículo de bacharelado, será de uma formação ampla na busca constante da relação teoria-prática: nos diversos conhecimentos, com base em princípios éticos, estéticos e sociais numa sociedade democrática, com uma atuação crítica, criativa e compromissada com o processo educativo; planejar e executar programas de Educação Física nos contextos do desporto, do lazer e da saúde numa prática de qualidade. |
| 11 | Relatório Final (2005). | Relato que esclarece como foi árduo o trabalho de sistematização do currículo diante das críticas e sugestões reveladas pelo coletivo da ESEF-UPE ao longo de 5 anos. | A CSRC realizou releitura de documentos (relatórios e textos), aprofundando os pontos mais polêmicos; estabeleceu reuniões e encontros sistemáticos. Estiveram envolvidos na discussão sobre currículo: o |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>conselho de ensino e pesquisa e extensão da UPE, os departamentos I e II dessa escola, a DATP (divisão de apoio técnico pedagógico) e a coordenação de graduação. Foram realizadas dinâmicas, como reuniões e encontros pedagógicos, para enriquecer a implantação do referido currículo. Diante da fragilidade do coletivo na construção de um projeto coletivo, optou-se por uma metodologia com debates e trabalhos sistemáticos realizados em pequenos grupos.</p> |
|--|--|--|---|

APÊNDICE 04

Nome: Síntese dos conteúdos

| PROBLEMAS DO CURRÍCULO | SUJEITOS |
|--|--------------------------|
| <p>a) Ter clareza da distinção real entre o Bacharelado e a Licenciatura, diferenciando os cursos sem menosprezar o seu potencial.</p> <p>b) A quantidade de docentes que temos e a formação dos nossos docentes para lidar com uma nova concepção currículo.</p> <p>c) Ausência de reuniões pedagógicas, mais sistematizadas, junto aos professores.</p> <p>d) Ausência de informações aos estudantes sobre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura durante a formação profissional.</p> | 13 |
| <p>a) Ausência de envolvimento dos professores durante o processo de implantação do novo currículo.</p> <p>b) Na implementação inicial do currículo, nos primeiros períodos do curso, tentou-se colocar os professores que tivessem identificação com esse novo currículo.</p> <p>c) O estudante de ensino médio, vestibulando, ainda não tem clareza do que é um bacharelado ou licenciatura.</p> <p>d) Faltam vontade política, estratégia de direção e coordenadores para mudar essa prática.</p> | 12, 16 12 12 12 |
| <p>a) O professor não consegue articular o ensino básico com a formação.</p> | 3 |
| <p>a) Os professores ainda estão “viciados” no currículo antigo.</p> <p>b) Dificuldades em aproximar as diferentes áreas de conhecimento dos departamentos I e II durante as discussões do novo currículo.</p> | 5 |
| <p>a) Participação reduzida dos professores nas discussões do novo currículo.</p> <p>b) A disciplina esportes coletivos é um aglomerado de professores.</p> <p>c) Professor moldado numa perspectiva tradicional em que a noção de currículo se resume a uma grade de disciplinas.</p> | 20 |

| | |
|---|---------------|
| OS AVANÇOS DO NOVO CURRÍCULO | Sujeitos |
| a) Conquista da dimensão pedagógica em ambos os cursos, diferenciando essa dimensão para cada tipo de formação: bacharel e licenciado. | 13, 12, 16 |
| b) Tentar materializar a interdisciplinaridade através das disciplinas síntese. Isso significa uma questão epistemológica, porque representa uma teoria do conhecimento em que vários agrupamentos de conteúdos podem se aproximar, reconhecer suas interfaces, suas correlações. | 13, 12, 16, 5 |
| c) Qualificação dos professores através de cursos de mestrado e doutorado, bem como se inserindo na extensão, na pesquisa, em eventos acadêmicos e científicos, qualifica o currículo. | 13 |
| a) A dinâmica de 08 anos de discussão, reflexões sobre diferentes intenções, conhecimentos e intervenções na discussão coletiva sobre o novo currículo.. | 3 |
| a) Forma de pensar o conhecimento da educação física. | 16 |
| a) Tentativa de trabalhar de forma mais interdisciplinar. | 5 |
| a) Aponta novas perspectivas para a Educação Física a partir da formação do bacharel e do licenciado | 20 |
| O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESEF-UPE | Sujeitos |
| a) A sua configuração na extensão, a sua configuração no ensino, a sua configuração na pesquisa. | 13, 16, 20 |
| a) Flexibilização do currículo na formação. | 12 |
| a) A discussão coletiva e o confronto dos saberes enriquecem a nossa formação diversificada, possibilitando-nos um confronto de saberes e uma maior conscientização no campo acadêmico. | 3 |
| a) Os princípios da interdisciplinaridade e os princípios de uma postura crítica diante da sociedade. | 5 |
| CONHECIMENTOS MAIS ATUALIZADOS E INOVADORES | Sujeitos |
| a) Seleção de textos atualizados em periódicos que dão conta do conteúdo, ou seja, textos que apontam experiências inovadoras. | 13 |

| | |
|--|----------|
| <p>b) Trabalhar com conceitos na disciplina que ministra.</p> <p>c) Utilizar a pesquisa como princípio em que onde o sujeito forma o pensamento investigativo.</p> | |
| <p>a) O conteúdo da disciplina Ginástica é selecionado e vivenciado por três professores diferentes.</p> | 12 |
| <p>a) Tratar as temáticas de forma contextualizada, buscando o resgate histórico da produção do conhecimento:</p> | 3 |
| <p>a) Olhar a dança do ponto de vista dos sentidos e dos significados, para dançar ao longo da história.</p> <p>b) Trabalhar a dança a partir da própria pessoa e não numa visão estereotipada (em pedaços).</p> <p>c) Ministras aulas de dança em escola de ensino fundamental.</p> | 16 |
| <p>a) Trabalhar com apresentação de gravuras, obras de arte, para que descrevam associando os diferentes olhares sobre a imagem, articulando com a linguagem científica.</p> <p>b) Levar os alunos para conhecer uma área indígena e uma área religiosa.</p> | 5 |
| <p>a) Contextualizar os acontecimentos vividos na história com os conhecimentos na área de Educação Física.</p> | 20 |
| <p>CRITÉRIOS PARA SELECIONAR OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA</p> | Sujeitos |
| <p>a) O primeiro é Institucional: olhar o currículo da escola, a ementa da disciplina, o programa e o planejamento.</p> <p>b) O segundo está relacionado com as minhas capacidades para dar conta do conteúdo.</p> <p>c) O terceiro está relacionado com a questão da correlação com a contextualização, com a realidade social que os alunos vão enfrentar no trabalho.</p> | 13 |
| <p>a) A partir do contexto histórico, fazemos a confrontação com a questão contemporânea e daí surgem às demandas necessárias para a disciplina.</p> | 12 |
| | |

| | |
|--|----------|
| a) A seleção considera a relevância social dentro da contemporaneidade, dentro daquilo que vai constituindo a Ginástica ao longo da sua história. | 3 |
| a) Tratar não apenas os fundamentos da dança, mas saber exatamente de onde eles vieram. b) Tratar o ensino da dança pela educação física. | 16 |
| a) Relacionar a disciplina que ministra com a área de Educação Física. | 5 |
| a) Contextualização dos períodos históricos apontados na disciplina. | 20 |
| A EMENTA, O PROGRAMA E AS REFERÊNCIAS CORRESPONDEM À SALA DE AULA? | Sujeitos |
| a) Tudo é atualizado semestralmente. Sempre que surge um texto mais atualizado, eu acrescento. b) A ementa da disciplina se reestrutura em função da concepção da disciplina. c) Eu cumpro com os prazos para a entrega dos programas, da ementa, do planejamento semestral, mas eu tenho um plano de trabalho para mim. d) Alterar o que o professor faz na sala de aula, sem reestruturar o documento oficial. e) O relatório semestral expressa a prática pedagógica do professor. | 13 |
| a) Na disciplina, os professores tentam se aproximar ao máximo daquilo que foi conversado e negociado com os alunos. | 12 |
| a) Existe escassez de produção do conhecimento sobre a ginástica na biblioteca da ESEF – UPE. b) A ementa tem que buscar uma historicidade, visualizar essa ginástica, tendo como instituição a escola. c) Saberes e experiências dos alunos: Quais as experiências que eles tiveram? Qual o conhecimento que eles têm? d) No âmbito da formação, a gente ainda se depara com grandes sistematizações na educação física, voltadas para a escola básica, e oriundas do campo das ciências naturais. e) Os alunos também buscam conhecimentos em congressos e socializam essas produções nos encontros da área. | 3 |

| | |
|--|-----------------|
| <p>a) A ementa revela uma espécie de compreensão consensual para a disciplina</p> <p>b) A ementa, o programa e o planejamento contribuem como medida preventiva para o trabalho acadêmico</p> <p>c) Quanto às referências bibliográficas, não existe muita coisa em português (traduzida) na biblioteca da escola.</p> | 16 |
| <p>a) Flexibilidade a partir da vivência em sala de aula</p> <p>b) As bibliografias são acrescentadas ou modificadas no desenrolar da disciplina.</p> | 5 |
| <p>a) A bibliografia é atualizada, renovada durante o processo.</p> | 20 |
| CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA | Sujeitos |
| <p>a) São excelentes salas, mas a acústica é difícil.</p> <p>b) Apesar de o espaço físico ser amplo, temos dificuldades para expandir esse espaço.</p> <p>c) Ausência de manutenção dos aparelhos tecnológicos de uso coletivo; eles sempre quebram, muitas vezes pelo mau uso.</p> | 13 |
| <p>a) Não temos uma sala adequada para a disciplina Ginástica.</p> <p>b) Nós temos muitos projetos de extensão e, às vezes, a gente quer usar uma instalação e ela está cedida a um desses.</p> <p>c) As condições de infra-estrutura são satisfatórias, com certeza.</p> <p>d) A conservação dos recursos materiais é terrível.</p> | 12 |
| <p>a) A gente precisa de recursos materiais de apoio.</p> <p>b) O professor planeja e ensina e a Instituição tem que garantir a infra-estrutura.</p> <p>c) Essa infra-estrutura encontra-se paralela à formação continuada dos docentes.</p> | 3 |
| <p>a) A sala de dança é quente, estreita, suja, às vezes, e a acústica não é muito boa.</p> | 16 |

| | |
|---|---------------------------------|
| <p>b) Os recursos audiovisuais são ótimos, perto de outras universidades.</p> <p>c) Alguns ares condicionados das salas fazem barulho e obrigam o professor a falar mais alto.</p> <p>d) Os quadros estão gastos.</p> <p>e) Os azulejos da parede das salas de aula refletem o som, de forma que não tem nada que absorva o som</p> | 16, 5 |
| <p>a) Nas minhas disciplinas, eu não tenho problema com essa questão da infra-estrutura.</p> <p>b) O datashow, hoje em dia, ajudaria muito.</p> <p>c) Na sala, é possível trabalhar em grupo com os alunos.</p> <p>d) Ausência de um laboratório de informática para os alunos.</p> | 5 |
| <p>a) A infra-estrutura é muito boa, considerando a média,</p> <p>b) No futuro, é preciso investir numa sala de musculação para o curso de bacharelado.</p> <p>c) Os recursos materiais defasados são a cara de uma Instituição pública, que não tem recursos.</p> <p>d) Ampliação constante do acervo de livros na biblioteca.</p> | 20 |
| 3.8. FORMAÇÃO CONTINUADA | Sujeitos |
| <p>a) Existe uma boa condição para a questão da formação continuada, no que se refere à titulação.</p> <p>b) Não existe um programa de afastamento docente – uma política de formação.</p> <p>c) A formação continuada não é só aquela relacionada à pós-graduação – obtenção de títulos.</p> | 13 13, 12, 3,16, 5, 20 13 |
| <p>a) Com a implantação desse novo currículo, a formação continuada seria um grande sucesso.</p> | 12 |
| <p>a) Liberar professores para a pós-graduação só em caso de haver interesse</p> | 3 |

| | |
|---|--|
| <p>para a escola.</p> <p>d) Encontramos um antagonismo nos projetos de formação continuada: projeto superador X projeto domesticador.</p> | |
|---|--|

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro para a entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / CURSO DOUTORADO

NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Projeto de Pesquisa: Inovações Pedagógicas no Currículo dos Cursos de Formação de Profissionais de Educação Física: Contribuições Teórico-Metodológicas da Prática Pedagógica.

Autor: Marcelo Tavares

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Eliete Santiago

ASSUNTO: ENTREVISTA

ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES DA ESEF-UPE

Nome: _____

01. FORMAÇÃO ACADÊMICA

1.1 – Semestre Letivo: _____

1.2 - Ano de conclusão do curso de graduação _____

1.3 - Ano de conclusão do curso de pós-graduação: Especialização (); Mestrado (); Doutorado (); Pós-doutorado ().

Instituição: _____

02. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 – Anos de exercício como professor: _____

2.2 - Disciplina(s) que leciona: _____

2.3 - Total de carga horária para ministrar aula _____

2.4 - Ocupa algum cargo administrativo: Sim () Não ()

Em caso positivo, explicar: _____

2.5 - Carga horária total para a Instituição: _____

Informações complementares _____

03. ROTEIRO PARA CONVERSAR COM OS PROFESSORES.

3.1. Quais seriam, em sua opinião, os principais problemas no currículo novo dos Cursos de formação de profissionais de Educação Física da ESEF-UPE?

3.2. O que avança, em sua opinião, no novo currículo (Cursos) de formação de profissionais de Educação Física da ESEF-UPE?

3.3. Considerando a organização do trabalho pedagógico, tem conhecimento do Projeto-Político-Pedagógico da Escola Superior de Educação Física da UPE?

() Sim () Não () Em termos

Em caso positivo, mencione algumas questões importantes que você destacaria no Projeto Político Pedagógico da ESEF-UPE?

3.4. Considerando ainda a organização do trabalho pedagógico, existe preocupação nas aulas ministradas em apresentar conhecimentos mais atualizados e inovadores?

Sim Não

Em caso positivo, exemplifique _____

3.5. Quais são os critérios para selecionar os conteúdos da(s) disciplina(s)?

3.6. O Programa de Ensino disponível na coordenação do curso corresponde ao que está sendo desenvolvido e subsidiado em sala nesse momento?

Sim Não Não sabe Em parte Outra resposta.

Justifique a sua resposta _____

3.7. Quais as condições materiais para o trabalho docente nos referidos cursos?

Argumente sobre as mesmas:

3.8. Quis as condições oferecidas pela Instituição para a formação continuada dos docentes?
Argumente sobre as mesmas:

Atenciosamente

Prof. Marcelo Tavares

ANEXO B

Referências indicadas pela comissão de sistematização da reforma curricular (CSRC) ao longo do estudo sobre o currículo da ESEF-UPE.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ALBERTI, Hans e ROTHENBERG, Ludwing. **Ensino dos jogos esportivos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

BENTO, Jorge Olímpio. **O outro lado do desporto**. Porto : Campo das letras, 1995.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto**: matéria de ensino. Lisboa : Caminho, 1987.

BENTO, Jorge Olímpio e MARQUES, António (org.). **Desporto, ética, sociedade**. Porto : FCDEF/UP, 1989.

BENTO, Jorge Olímpio. **Desporto, saúde, vida_** – em defesa do desporto. Lisboa : Livros Horizonte, 1991.

BENTO, Jorge Olímpio. **Um olhar do norte**. Porto : Campo das letras, 1991.

GAYA, Adroaldo César Araújo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa**: uma abordagem epistemológica. Porto: FCDEF-UP, 1994.

BRACHT, Valter. Educação Física/Ciências do Esporte: que Ciência é Essa ? In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, vol. 14, n.º 3, maio/93, p. 111-118.

BRACHT, Valter. Epistemologia da Educação Física. In CARVALHO, Máuri de e MAIA, Adriano. **Ensaio**: Educação Física e esportes, vol. V. Vitória : UFES/CEFD, 1997, p. 5-17.

BRACHT, Valter. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial – comemorativo dos 20 anos de fundação, set./98, p. 12-18.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí : UNIJUÍ, 1999.

BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Resolução Câmara de Educação Superior n.º 1/99**. Brasília : Diário Oficial da União, 03/02/99, seção 1, p. 13.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In ORTIZ, R. **Bourdieu**. São Paulo : Ática, 1983, p. 122-155.

BOUDON, Raymond e BURRICAUD, François. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo : Ática, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CASTELLANI FILHO, Lino. A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas. Campinas : UNICAMP, 1999. Tese (Doutorado em Educação).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COMISSÃO DE ESTUDOS CURRICULARES DA FEF/UFG. Reforma do ensino superior: diretrizes curriculares em Educação Física. In **Revista Pensar a prática – FEF-UFG**, vol. 2, n.º 1, jun./jun. 1998/1999. Goiânia : EDUFG, 1998, p. 187-198.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA. Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativas, proposições, argumentações. In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, vol. 20, n.º 1, set./98, p. 37-47.

DAVID, Nivaldo Antônio et al. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior: contribuições para o debate em Educação Física & Esportes. In **Revista Motrivivência – DEF/UFSC**, ano XI, n.º 12, maio/99. Florianópolis : NEPEF/DEF/UFSC, 1999, p. 145- 160.

DELACROIX, Michèle et al. **Expressão corporal**. Lisboa : Compendium, s.d.

DIECKERT, Jürgen (org.). **Esporte de lazer: tarefa e chance para todos**. Rio de Janeiro : Ao Livro Técnico, 1984.

DIECKERT, Jürgen (org.). **Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

DIETRICH, Knut. **Os grandes jogos: metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. In **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n.º 8, dez./95, p. 91- 102.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Formação profissional: qual a perspectiva ?** Recife : UFPE, 1999. (mimeo).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In GOELLNER, Silvana (org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis : CBCE, 1999, p. 171-183.

FLINCHUM, Betty M. **Desenvolvimento motor da criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

GAYA, Adroaldo César Araújo. **As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica**. Porto: FCDEF-UP, 1994.

KUNZ, Elenor. Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação. **In Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial – comemorativo dos 20 anos de fundação, set./98, p. 4-11.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do esporte**. Ijuí : Unijuí, 1994.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento, a psicocinética na idade escolar**. Pará: Artes Médicas, 1983.

LE BOULCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, Homero Luís Alves de. Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: uma análise crítica. **In Pesquisa histórica na Educação Física**, vol. 4. Aracruz : FACHA, 1999. p. 117-138.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em Educação Física e Esportes. **In Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 19, n.º 1, set./97. Florianópolis : Centro de Desportos/UFSC, 1997, p. 34-41.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Formação profissional: primeiras influências. **In Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 19, n.º 2, jan./98. Florianópolis : Centro de Desportos/UFSC, 1998, p. 04-13.

PAIVA, Fernanda. **Ciência e poder simbólico no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Vitória : CEFD/UFES, 1994.

PUJADE-RENAUD, Claude. **Linguagem do silêncio: expressão corporal**. São Paulo: Summus, 1990.

RESENDE, Hélder Guerra de & SOARES, Antônio Jorge G. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar na perspectiva da cultura corporal. **III Seminário de Educação Física Escolar**. São Paulo : USP, 1995. (mimeo).

ROMERO, Elaine. Da Educação Física à Motricidade Humana. Qual o compromisso do CEFD com a sociedade Capixaba ? In ROMERO, Elaine. **Ensaio**: Educação Física e esporte, vol. 2. Vitória : CEFD/UFES, 1994, p. 147-170.

SAMULSKI, Dietmar. **Psicologia do esporte**: teoria e aplicação prática. Belo Horizonte : UFMG, 1992.

SÉRGIO, Manoel. **Educação Física ou Ciência da Motricidade Humana_?** Campinas : Papyrus, 1989a.

SÉRGIO, Manoel. A motricidade humana – uma revolução científica. In **Revista Motrivivência**, Sergipe, ano II, n.º 3, jan./90, p. 74- 78.

SÉRGIO, Manoel. **Motricidade humana**. Uma nova ciência do homem. Lisboa : ISEF/Universidade Técnica de Lisboa, 1989b.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo : Brasiliense, 1994.

TANI, Go et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU,1988.

TANI, Go. Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In PASSOS, S. C. E. (org.). **Educação Física e esportes na universidade** . Brasília : MEC, 1988, p. 379-394.

TAFFAREL, Celi. Currículo, formação profissional na Educação Física & Esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. In **Revista Movimento – ESEF/UFRGS**, ano IV, n.º 7, 1997/2. Porto Alegre : ESEF/UFRGS, p. 43-51.

TAFFAREL, Celi. **A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação**: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. Recife : UFPE, 1999 (mimeo).

TANI, Go. 20 anos de Ciências do Esporte: um transatlântico sem rumo ? In **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, número especial – comemorativo dos 20 anos de fundação, set./98, p. 19-31.

TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. **Motricidade Humana**: o paradigma emergente. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1994.

VEIGA NETO, Alfredo José da. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **In Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 17, n.º 2, jan./96. Florianópolis : Centro de Desportos/UFSC, 1996, p. 128-137.

ANEXO C

Quadro Comparativo Sugestivo

| DIRETRIZES | DISCIPLINAS – ESEF |
|--|--|
| <p>CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA ÁREA</p> <p>Formação Básica</p> <p><i>Conhecimento do Homem/Sociedade</i></p> <p>Bases Filosóficas Aplicadas à Educação Física e Esporte</p> <p>Bases Sociológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte</p> <p>Bases Psicológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte</p> <p>Bases Pedagógicas da Educação Física e Esporte</p> <p>Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Humana (<i>motora, intelectual, social e moral</i>)</p> <p>História da Educação Física e Esporte</p> | <p>Educação e Filosofia;</p> <p>Fundamentos Filos. Atividade Corporais</p> <p>Antropologia</p> <p>Introdução a Sociologia</p> <p>Fundamentos Soc. de Ed. Física</p> <p>Psicologia Geral</p> <p>Psicologia da Educação I</p> <p>Psicologia da Educação II</p> <p>Psicologia do Esporte</p> <p>Est. e Func. do Ensino Fundamental e Médio</p> <p>Didática Geral</p> <p>História da Educação Física</p> <p>Ética Profissional</p> |
| DIRETRIZES | 4 DISCIPLINAS - ESEF |
| <p>CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA ÁREA</p> <p>Formação Básica</p> <p><i>Conhecimento Científico-Tecnológico</i></p> <p>Técnicas de Estudo e Pesquisa (<i>tipos de conhecimento; técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico; técnicas de levantamento bibliográfico; técnicas de leitura e de documentação; técnicas de redação; etc.</i>)</p> <p>Informática Instrumental (<i>Editor de texto; planilha de cálculo; banco de dados; etc.</i>)</p> <p>Técnicas de Comunicação e Expressão</p> <p>Metodologia da Pesquisa</p> | <p>Métodos e Téc. Do Trab. Acadêmico</p> <p>Metodologia Científica</p> <p>Estatística Aplicada a Educação Física</p> <p>Inglês Instrumental</p> <p>Informática Aplicada</p> |
| DIRETRIZES | DISCIPLINAS –ESEF |
| <p>CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA ÁREA</p> <p>Formação Básica</p> <p><i>Conhecimento do Corpo Humano e Desenvolvimento</i></p> <p>Bases Biológicas Aplicadas à Educação Física e Esporte (<i>histologia, bioquímica e fisiologia básicas</i>)</p> <p>Anatomia Humana Aplicadas à Educação Física e Esporte</p> <p>Neuro-Fisiologia Aplicadas à Educação Física e Esporte (<i>incluir neuro-anatomia</i>)</p> <p>Primeiros Socorros Aplicados à Educação Física e Esporte</p> | <p>Biologia</p> <p>Anatomia</p> <p>Fisiologia</p> <p>Higiene</p> <p>Socorros Urgentes</p> <p>Biomecânica I</p> <p>Biomecânica II</p> |
| DIRETRIZES | DISCIPLINAS – ESEF |
| <p>CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DA ÁREA</p> <p>A) Formação Específica</p> <p><i>Conhecimento Didático-Pedagógico</i></p> <p>Pensamento Pedagógico da Educação Física e Esporte</p> <p>Atividades Físico-Esportivas para Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais</p> <p>Didática da Educação Física e Esporte</p> | <p>Met. do Ensino da Educação Física</p> <p>Didática da Educação Física</p> <p>Educação Física Adaptada</p> <p>Tóp. Especiais 1 (Gerontologia aplicada a Educação Física)</p> |
| DIRETRIZES | DISCIPLINAS - ESEF |
| <p>Conhecimento Identificador da Área</p> <p>B) Formação Específica</p> <p><i>Conhecimento Técnico-Funcional Aplicado</i></p> <p>Cinesiologia</p> <p>Fisiologia do Exercício</p> <p>Cineantropometria</p> <p>Bases Teórico-Metodológicas do Treinamento Esportivo</p> <p>Aprendizagem e Controle Motor</p> <p>Desenvolvimento Motor</p> <p>Planejamento e Gestão de Competições e Eventos Físico-Esportivos</p> | <p>Fisiologia do Esforço</p> <p>Desenv. e Aprend. Motora</p> <p>Administração e Org. Desportiva</p> <p>Teoria e Prática do Treinamento</p> <p>Fisioterapia</p> <p>Tóp. Especiais 2 (Composição Corporal)</p> |

| DIRETRIZES | DISCIPLINAS - ESEF. | | |
|---|-------------------------------|----------------|----------------------------------|
| Conhecimento Identificador da Área | Natação I | Basquetebol II | Ginástica Rítmica Desportiva I |
| Formação Específica | Recreação | Voleibol II | Futebol de Campo |
| <i>Conhecimento sobre a Cultura do Movimento</i> | Dança I | Handebol II | Futebol de Salão (FUTSAL) |
| Teoria e Prática dos Esportes | Basquetebol I | Natação II | Ginástica Olímpica II |
| Teoria e Prática da Ginástica | Futebol | Judô II | Ginástica Rítmica Desportiva II |
| Teoria e Prática dos Jogos e Brincadeiras Populares | Voleibol I | | Teoria e Prática da Academia |
| Teoria e Prática da Dança e do Folclore | Atletismo I | | Seminário de Práticas Corp. Alt. |
| Teoria e Prática das Artes Marciais | Dança II | | Dança Folclórica |
| | Judô I | | Educação Física Comunitária |
| | Teoria e Prática da Ginástica | | Capoeira |
| | Ginástica Olímpica I | | |
| | Atletismo II | | |
| | Handebol I | | |
| | Atletismo III | | |

| DIRETRIZES | DISCIPLINAS - ESEF |
|---|--|
| CONHECIMENTO IDENTIFICADOR DO TIPO DE APROFUNDAMENTO C) Núcleo Comum Prática de Ensino ou o Estágio Profissional Supervisionado (300 h/a) Seminário(s) sobre o Trabalho de Conclusão do Curso Necessidade de Definição do Tipo de Aprofundamento. | Seminário de Monografia Prática de Ensino I Prática de Ensino II |

ANEXO D

Composição Curricular (curso de licenciatura)

Formação Básica

| Dimensões do Conhecimento | Disciplina | C/H T | C/H P | C/H T | C/H |
|---|---|------------|---------------------|--------------|-----------|
| Relação | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | 54 | - | 54 | 3 |
| SER HUMANO e Sociedade | Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação | 54 | - | 54 | 3 |
| | Pensamento Pedagógico Brasileiro | 54 | - | 54 | 3 |
| | Fundamentos da Psicologia da Educação | 72 | - | 72 | 4 |
| | Ética e Intervenção Profissional | 54 | - | 54 | 3 |
| | Política do Sistema Educacional Brasileiro | 54 | | 54 | 3 |
| | TOTAIS | 342 | - | 342 | 19 |
| Biológicas do | Anátomo-fisiologia em Ed. Física I | 36 | 36 | 72 | 4 |
| Corpo Humano | Anátomo-fisiologia em Ed. Física II | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Crescimento, Desenvolvimento Humano | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | TOTAIS | 108 | 108 | 216 | 12 |
| Produção do | Iniciação ao pensamento científico | 54 | - | 54 | 3 |
| Conhecimento | Informática Aplicada à Educação | 18 | 36 | 54 | 3 |
| Científico e | Metodologia da Pesquisa Científica Aplicada à Educacional | 54 | 18 | 72 | 4 |
| Tecnológico | Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso I | 36 | | 36 | 2 |
| | Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II | 36 | | 36 | 2 |
| | TOTAIS | 198 | 54 | 252 | 14 |
| Didático- | Fundamentos da Didática Aplicados à Educação Física | 72 | - | 72 | 4 |
| Pedagógico | Avaliação em Educação Física Escolar | 54 | - | 54 | 3 |
| | Currículos e Programas no Ensino Escolarizado | 54 | - | 54 | 3 |
| | Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I Segmento | 54 | 90* | 144 | 5 3* |
| | Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Física no Ensino Fundamental II Segmento e Ensino Médio | 72 | 90* | 162 | 5 4* |
| | TOTAIS | 306 | 180* | 486 | 27 |
| | TOTAL GERAL DA FORMAÇÃO BÁSICA | 954 | 162 180* | 1.296 | 72 |

* Práticas do Componente Curricular

Formação Específica

| Dimensões do Conhecimento | Disciplina | C/H T | C/H P | C/H T | C/H | |
|-----------------------------|---|---|------------|---------------------|------------|-----------|
| Técnico-Instrumental | Adaptações Funcionais à atividade física na idade escolar | 36 | 18* | 54 | 3 | |
| | Biomecânica Aplicada à Ed. Física Escolar | 36 | 18* | 54 | 3 | |
| | Organização e Gerenciamento da Educação e Educação Física Escolar | 36 | 18* | 54 | 3 | |
| | Aprendizagem e Controle Motor na Idade Escolar | 54 | 18* | 72 | 4 | |
| | TOTAL | 162 | 72* | 234 | 13 | |
| Cultural | Fundamentos Teórico-metodológicos da Ginástica | 36 | 36 18* | 90 | 4 1* | |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos do Jogo | 18 | 18 18* | 54 | 3 | |
| Humano | Fundamentos Teórico-metodológicos do Esporte 1 | 54 | 36 54* | 144 | 6 2* | |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos do Esporte 2 | 18 | 36 18* | 72 | 3 1* | |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos do Esporte 3 | 18 | 36 18* | 72 | 3 1* | |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos das Lutas | 18 | 18 18* | 54 | 3 1* | |
| | Fundamentos Teórico-metodológicos da Dança | 18 | 36 18* | 72 | 3 1* | |
| | | TOTAIS | 180 | 216 162* | 558 | 31 |
| | | TOTAL GERAL DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA | 342 | 216 234* | 792 | 44 |

* Práticas do Componente Curricular

Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

| | Disciplina | C/H T | C/H P | C/H T | C/H |
|--|--|------------|------------|------------|-----------|
| | Prática de Ensino - Estágio Supervisionado I | 36 | 126 | 162 | 9 |
| | Prática de Ensino - Estágio Supervisionado II | 36 | 144 | 180 | 10 |
| | Prática de Ensino - Estágio Supervisionado III | 54 | 144 | 198 | 11 |
| | TOTAIS GERAL APROFUNDAMENTO – Prática de Ensino e estágio | 126 | 414 | 540 | 30 |

Atividades Complementares.

| | Disciplina | C/H T | C/H P | C/H T | C/H |
|--|------------------------------------|------------|----------|------------|-----------|
| | Estudos Individualizados | 216 | - | 216 | 12 |
| | TOTAIS GERAL APROFUNDAMENTO | 216 | - | 216 | 12 |

QUADRO RESUMO

| Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Educação Física | Conteúdos Curriculares Natureza Científica e Cultural | Práticas do Componente Curricular | Estágio Supervisionado | Atividades Complementares: acadêmicas, científicas culturais |
|---|---|-----------------------------------|------------------------|--|
| Formação Básica | 1.116 | 180 | | |
| Formação Específico | 558 | 234 | | |
| Prática de Ensino e Estágio | 126 | | 414 | |
| Atividades Complementares | | | | 216 |
| | 1.800 | 414 | 414 | 216 |

Carga Horária Total 2.844 – 158 horas relógio

11. Distribuição das Disciplinas por Período

1º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | | | | |
|--------|--------------|---|---------------|-----|----|-----|-----|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Fundamentos da Biologia e da Anatomia Aplicados à Ed. Física | 36 | 36 | - | 72 | 4 |
| | | Métodos e Técnicas do Trabalho Acadêmico | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos da Ginástica | 36 | 36 | 18 | 90 | 5 |
| | | Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos do Jogo | 18 | 18 | 18 | 54 | 3 |
| | | TOTAL | 252 | 90 | 36 | 378 | 21 |

2º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | | | | |
|--------|--------------|--|---------------|-----|----|-----|-----|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Pensamento Pedagógico Brasileiro | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Fundamentos da Psicologia da Educação | 72 | - | - | 72 | 4 |
| | | Fundamentos da Bioquímica e da Fisiologia Aplicados à Educação Física | 36 | 36 | - | 72 | 4 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos do Esporte 1 | 54 | 36 | 54 | 144 | 8 |
| | | TOTAL | 216 | 72 | 54 | 342 | 19 |

3º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | | | | |
|--------|-----------------|--|---------------|-----|----|-----|-----|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Fundamentos da Didática Aplicados à Educação Física | 72 | - | - | 72 | 4 |
| | | Crescimento, Desenvolvimento Humano | 36 | 36 | - | 72 | 4 |
| | | Informática Aplicada à Educação | 18 | 36 | - | 54 | 3 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos da Dança | 18 | 36 | 18 | 72 | 4 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos do Esporte 2 | 18 | 36 | 18 | 72 | 4 |
| | | TOTAL | 162 | 144 | 36 | 342 | 19 |

4º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | | | | |
|--------|-----------------|--|---------------|-----|----|-----|-----|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Estrutura e Funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Fundamentos da Pesquisa Científica Aplicados à Educação | 54 | 18 | - | 72 | 4 |
| | | Aprendizagem e Controle Motor na Idade Escolar | 54 | - | 18 | 72 | 4 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I Segmento | 54 | - | 90 | 144 | 8 |
| | | TOTAL | 198 | 54 | 90 | 342 | 19 |

5º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | CARGA HORÁRIA | | | | |
|--------|-----------------|--|---------------|-----|----|-----|-----|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Currículos e Programas no Ensino Escolarizado | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Avaliação em Educação Física Escolar | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Ética e Intervenção Profissional | 54 | - | - | 54 | 3 |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos da Educação Física no Ensino Fundamental II Segmento e Ensino Médio | 72 | - | 90 | 162 | 9 |
| | | TOTAL | 234 | - | 90 | 324 | 18 |

6º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | C. HOR. | | | | |
|--------|-----------------|--|------------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos das Lutas | 18 | 18 | 18 | 54 | 3 |
| | | Adaptações Funcionais à Atividade física na Idade Escolar | 36 | - | 18 | 54 | 3 |
| | | Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso I | 36 | - | - | 36 | 2 |
| | | Prática de Ensino - Estágio Supervisionado I | 36 | 126 | - | 162 | 9 |
| | | TOTAL | 126 | 144 | 36 | 306 | 17 |

7º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | C. HOR. | | | | |
|--------|-----------------|---|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Fundamentos Teórico-metodológicos do Esporte 3 | 18 | 36 | 18 | 72 | 4 |
| | | Biomecânica aplicada à Ed. Física Escolar | 36 | - | 18 | 54 | 3 |
| | | Prática de Ensino - Estágio Supervisionado II | 36 | 144 | - | 180 | 10 |
| | | TOTAL | 90 | 180 | 36 | 306 | 17 |

8º PERÍODO

| CÓDIGO | PRÉ - CO REQ | DISCIPLINA | C. HOR. | | | | |
|--------|-----------------|--|------------|------------|-----------|------------|-----------|
| | | | TEO | PRA | PP | TOT | SEM |
| | | Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II | 36 | | | 36 | 2 |
| | | Organização e Gerenciamento da Educação e Educação Física Escolar | 36 | - | 18 | 54 | 3 |
| | | Prática de Ensino - Estágio Supervisionado IV | 54 | 144 | | 198 | 11 |
| | | TOTAL | 126 | 144 | 18 | 288 | 16 |

ANEXO E

Composição Curricular (curso de bacharelado)

Formação Básica

| Dimensões do Conhecimento | Disciplina | C/H T | C/H P | C/H T | C/H |
|---------------------------|---|-------|-------|-------|-----|
| Relação | Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Física | 54 | - | 54 | 3 |
| Homem e Sociedade | Fundamentos Sociológicos e Antropológicos da Educação Física | 54 | - | 54 | 3 |
| | Fundamentos da Psicologia Aplicados à Educação Física | 54 | - | 54 | 3 |
| | Ética Profissional | 36 | - | 36 | 2 |
| | Fundamentos Acadêmico-profissionais da Educação Física | 54 | - | 54 | 3 |
| | TOTAIS | 252 | - | 252 | 14 |
| Biológicas do | Anatomia Aplicada à Educação Física | 72 | 72 | 144 | 8 |
| Corpo Humano | Fisiologia Aplicada Educação Física | 72 | 72 | 144 | 8 |
| | Crescimento e Desenvolvimento Humano | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | TOTAIS | 180 | 180 | 360 | 20 |
| Produção do | Iniciação ao Pensamento Científico | 54 | - | 54 | 3 |
| Conhecimento | Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação Física | 36 | 18 | 54 | 3 |
| Científico e | Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso | 36 | | 36 | 2 |
| Tecnológico | | | | | |
| | TOTAIS | 126 | 18 | 144 | 8 |
| | TOTAL GERAL DA FORMAÇÃO BÁSICA | 558 | 198 | 756 | 42 |

* Práticas do Componente Curricular

Formação Específica

| Dimensões do Conhecimento | Disciplina | C/H T | C/H P | C/H T | C/H |
|-----------------------------|---|-------|-------|-------|-----|
| Didático-Pedagógico | Fundamentos Pedagógicos da Educação Física | 54 | - | 54 | 3 |
| | TOTAIS | 54 | - | 54 | 3 |
| Técnico-Instrumental | Fisiologia do Exercício Físico | 54 | 18 | 72 | 4 |
| | Cinesiologia Aplicada à Educação Física | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Gestão e Empreendedorismo em Educação Física | 54 | 18 | 72 | 4 |
| | Aprendizagem e Controle Motor | 54 | 18 | 72 | 4 |
| | Socorros de Urgência em Educação Física | 54 | 18 | 72 | 4 |
| | Educação Física Adaptada | 54 | 18 | 72 | 4 |

| | | | | | |
|--------------|---|------------|------------|--------------|-----------|
| | Educação Física no Contexto da Saúde | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Educação Física no Contexto do Esporte | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Educação Física no Contexto do Lazer | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | TOTAL | 414 | 234 | 648 | 36 |
| Cultural | Fundamentos da Ginástica | 36 | 36 | 72 | 4 |
| de Movimento | Fundamentos da Dança | 36 | 36 | 72 | 4 |
| Humano | Fundamentos dos Esportes Coletivos | 36 | 54 | 90 | 5 |
| | Fundamentos dos Esportes Aquáticos | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Fundamentos dos Esportes Individuais de Pista e Campo | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Fundamentos dos Esportes e Atividades Física na Natureza | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Fundamentos das Lutas | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | Fundamentos do Jogo | 36 | 36 | 72 | 4 |
| | TOTAIS | 288 | 306 | 594 | 33 |
| | TOTAL GERAL DA FORMAÇÃO ESPECÍFICA | 756 | 540 | 1.296 | 72 |

* Práticas do Componente Curricular

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999, p.131-164.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3.^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas : Papirus, 1998.

BRACHT, Valter. Esporte, estado, sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.3, maio.1993.

CALDEIRA, A . M. S. Saber docente y prática cotidiana. Barcelona: Octaedro, 1998.

CESÁRIO, Marilene. **Organização do conhecimento da Ginástica no currículo de formação inicial do profissional de Educação Física: realidade e possibilidades**. Recife, 2001. Dissertação (Mestrado) - UFPE.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1997, Goiânia/Goiás. **Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, V.02.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12, 2001, Caxambu/MG. **Anais do XIIº Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, V.01, caderno 01.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: EPU, 1973.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento**. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1980.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante : discutindo êxitos e dubiedades. **Revista Motrivivência**, a. 7, n. 8, dez. 1995.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Escola Superior de Educação Física de Pernambuco – 25 anos – 1940-1965**. Recife, 1965.

FENSTERSEIFER, Haimo H. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 5, 1986, Recife (mimeo).

FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa histórica na Educação Física brasileira**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1996.

FORQUIN, Jean-claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 21 (v.1), p.187-198, jan/jun. 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de Freitas. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação:** para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOODSON, Ivor. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

IANNI, Otávio. A sociologia e o mundo moderno. Tempo social, **Revista da Sociologia USP**, n. 1, p. 7-27. 1989.

LUDKE, Menga. **Relatório Técnico de trabalho-projeto na Formação do Educador / Licenciatura - apresentado ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.** Brasília-DF, CRUB, 1997.

MATÍNEZ, Miguel M. **Nuevos Metodos para la Investigación del Comportamiento Humano.** Caracas: Universidad Simon Bolivar, Caracas, 1985. (mimeo).

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas:** uma introdução à pedagógica crítica nos fundamentos da educação. São Paulo: Artes médicas, 1997.

MEDINA, João P. **Educação Física cuida do Corpo...e mente.** 3.^a ed. Campinas: Papyrus, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo ; Rio de Janeiro : Hucitec ; Abrasco, 1996.

MOREIRA, Wagner Wwey. Repensar a formação profissional. In: Passos, S. Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: MEC/SEED/UNB, 1988.

MORROW, Raymond Aleen ; TORRES, Carlos Alberto. **A teoria Social e Educação:** uma crítica das teorias da reprodução Social e cultural. Porto: Afrontamento. 1997

OLIVEIRA, Vitor M. **Educação Física humanista.** Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1985.

PAIVA, Andréa Carla de. **Produção Científica na Graduação:** desafios para a Educação Física. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, Recife.

PELEGRINE, Ana Maria. A formação profissional em Educação Física. In: Passos, S. (Org.). Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: MEC/SEED/Unb, 1998.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE¹, 1999, Florianópolis / SC. **Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, V.21, caderno 2, n. 01.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação-LDB:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas : Autores associados, 1997.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação:**Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, C. C. Construindo a Escola Plural: a apropriação da escola plural por docentes do 3º Ciclo do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Fae – UFMG, Belo horizonte, 2000.

SOUZA E SILVA, R. V. **Mestrados em Educação Física no Brasil:** pesquisando suas pesquisas. Santa Maria, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFSM.

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

TAFFAREL, Celi N. Zulke. **A formação do profissional da Educação**: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física. 1993. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

TAFFAREL, Celi N. Zulke. **Relatório Técnico** do trabalho “A Prática Pedagógica na Produção do Conhecimento e Formação Acadêmica na Área de Educação Física”. Recife, CNPQ, 1998.

TORRES, Carlos Alberto. **A teoria crítica e sociologia política da Educação**. São Paulo: Cortes, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 220, p. 44-49, dez.1993.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa e autor,1993.