

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ALFREDO CESAR ANTUNES

**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**

Campinas, 2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ALFREDO CESAR ANTUNES

**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**

Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação Física, área de concentração Ciência do Desporto.

Orientador: Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO
ALUNO ALFREDO CESAR ANTUNES, E ORIENTADO
PELO PROF. DR. JOÃO BATISTA ANDREOTTI GOMES TOJAL


Assinatura do orientador

Campinas, 2012

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
DULCE INES LEOCÁDIO DOS SANTOS AUGUSTO – CRB8/4991
BIBLIOTECA “PROF. ASDRUBAL FERREIRA BATISTA”
FEF - UNICAMP

Antunes, Alfredo Cesar, 1973-
An89d A dimensão prática na preparação profissional em
educação física: concepção e organização acadêmica / Alfredo
Cesar Antunes. --Campinas, SP: [s.n], 2012.

Orientador: João Batista Andreotti Gomes Tojal.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação Física.

1. Formação profissional. 2. Educação física. 3. Relação
teoria-prática. 4. Currículo. 5. Diretrizes curriculares. I. Tojal,
João Batista Andreotti Gomes. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The dimension practice in professional preparation in physical education: academic organization and conception.

Palavras-chave em inglês:

Professional formation
Physical education
Relation between theory-practice
Curriculum
Curriculum guidelines

Área de Concentração: Ciência do Desporto

Titulação: Doutor em Educação Física

Banca Examinadora:

João Batista Andreotti Gomes Tojal [Orientador]
Alexandre Janotta Drigo
Antonia Dalla Pria Bankoff
Margareth Anderaos
Miguel de Arruda

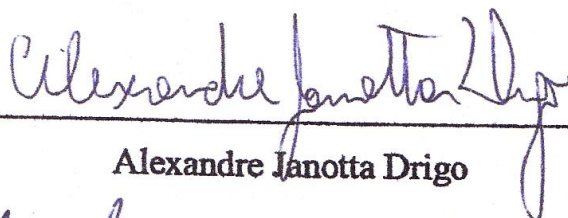
Data da defesa: 24-02-2012

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

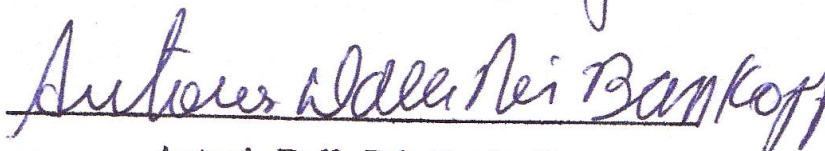
COMISSÃO JULGADORA

João Batista Andreotti Gomes Tojal

Orientador



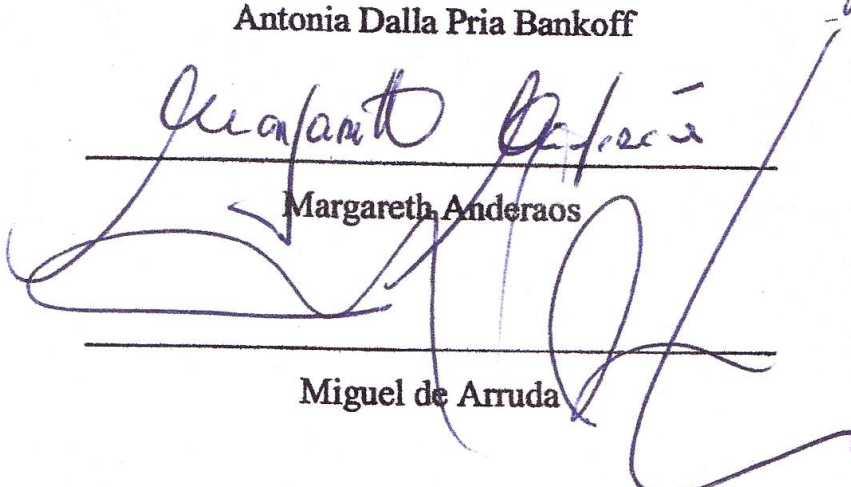
Alexandre Janotta Drigo



Antonia Dalla Pria Bankoff



Margareth Anderaos



Miguel de Arruda

Campinas, 2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa **Andreia**
e aos meus filhos **Raul Cesar** e **Maria Izabel**,
pois toda dedicação e esforço não possuem
valor algum sem a presença deles em minha vida.
Todas as dificuldades, obstáculos e desafios
foram e são divididos com eles e,
agora divido também esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19).

Agradeço primeiro ao professor Tojal por acreditar no meu potencial para desenvolver este trabalho. Seus ensinamentos e postura profissional foram fundamentais para meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço por me possibilitar contribuir, o mínimo possível, e de acordo com minhas limitações, que não são poucas, para a reflexão sobre o processo de preparação profissional em Educação Física.

Agradeço aos alunos e professores que aceitaram participar desta pesquisa, bem como aos coordenadores dos cursos que autorizaram e forneceram as informações necessárias para a realização da pesquisa. Pois, sem eles não seria possível desenvolver este trabalho.

Também agradeço a colaboração do professor Constantino, que além de se tornar meu amigo também auxiliou na avaliação dos questionários.

Muito obrigado à professora Silvia Pavesi, por colaborar na avaliação dos questionários.

Agradeço também ao professor Jocimar Daolio, pela colaboração na avaliação dos questionários e pelos seus ensinamentos (na disciplina cursada e nas conversas informais).

Aos membros da banca: professora Margareth, professor Miguel de Arruda, professora Antonia e professor Alexandre pelas considerações fundamentais para o aprimoramento da pesquisa.

Por último, porém, não menos importante, agradeço de coração ao querido Padre Marques (Antonio Marques do Vale), pelas orientações gramaticais para melhorar o texto. Também, e acima de tudo, pela amizade e conversas que propiciaram muitos novos conhecimentos, pelo contato com suas ideias brilhantes e sabedoria inigualável.

TEORIAS

Pegue suas teorias e veja quem as escreveu
Pegue seus pensamentos e veja de onde saíram
Pegue seus conselhos e veja se alguém seguiu
Pegue seus atos e veja se realmente aconteceram

Reveja suas teorias
Pense de outras formas
Elimine os conselhos
Aja de outras maneiras

ANTUNES, Alfredo Cesar. **A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica.** 2012. 265 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RESUMO

As atuais diretrizes curriculares apresentam uma atenção especial para a relação entre teoria e prática no processo de preparação profissional ao apresentar a “prática como componente curricular”. O objetivo geral desta pesquisa é identificar a concepção e organização da “prática como componente curricular” (PCC) nas Diretrizes Curriculares e nas IES em Educação Física do Município de Campinas/SP. Objetivos específicos: descrever como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física identificam a PCC; examinar como as IES de Educação Física interpretam e organizam a PCC; identificar a compreensão de prática e de relação da prática com a teoria dos docentes e discentes de graduação em Educação Física. Pressupostos: identidade acadêmica da área; mercado de trabalho; atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (licenciatura- Resolução CNE/CP nº 01/2002, Parecer CNE/CP nº 09/2001, Resolução CNE/CP nº 02/2002, Parecer CNE/CP nº 28/2001) e graduados (bacharelado- Resolução CNE/CES nº 07/2004 e Parecer CNE/CES nº 58/2004) em Educação Física. Foi realizado um levantamento descritivo e uma análise documental das diretrizes curriculares específicas para os cursos de graduação em Educação Física atuais e também na legislação anterior que definia essa graduação (Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987 e o Parecer MEC/CFE nº 215 de 1987). Para a realização da análise dos documentos foi utilizado a técnica de análise de conteúdo. Também foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de informações dos docentes e discentes do último ano de graduação dos cursos de graduação (bacharelado) e licenciatura em Educação Física do município de Campinas/SP. Para desenvolver a presente pesquisa, foram adotadas as perspectivas teóricas: “prática reflexiva” e “motricidade humana”. Após a análise dos documentos, ficou evidente a ênfase sobre: pesquisa e práticas investigativas; princípio metodológico da ação-reflexão-ação; relação da preparação profissional com diferentes contextos de prática profissional. Os projetos pedagógicos analisados mostraram que as instituições evidenciam a pesquisa (iniciação científica), projetos de extensão e estágios como fatores importantes na preparação profissional em Educação Física e no cumprimento da “prática como componente curricular” nas duas habilitações (licenciatura e bacharelado/graduação); mas, é apenas como possibilidades que as instituições os apresentam, e não como elementos integrantes e inseparáveis do processo. A análise dos questionários mostrou que os alunos apresentaram como aspectos desfavoráveis ao desenvolvimento das práticas nos cursos que frequentam, a insuficiência ou as carências das atividades práticas, e a falta de relação entre as teorias estudadas e o mercado de trabalho; assim como projetos de extensão, estágios e iniciação científica não foram valorizados nas respostas. Alunos e docentes captam a importância da articulação entre teoria e prática no processo de preparação profissional, porém a visão dicotômica entre teoria e prática predominou na análise das respostas. Alguns resultados merecem destaque: a visão de prática como aplicação da teoria; a teoria como via de mão única sem interdependência com a prática; o desconhecimento ou pouco conhecimento de alguns docentes em torno às diretrizes curriculares; a desconsideração de projetos de extensão e pesquisa, e de estágios como instrumentos privilegiados de articulação entre conhecimentos das disciplinas que compõem a matriz curricular e a realidade do campo de trabalho. O desejo é que

as análises e os resultados alcançados por esta pesquisa sejam úteis como referência para as Instituições de Ensino Superior no Brasil, para reflexão sobre possíveis alterações e reformulações.

Palavras-Chaves: Formação profissional; Educação física; Relação teoria-prática; Currículo; Diretrizes curriculares.

ANTUNES, Alfredo Cesar. **The dimension practice in professional preparation in physical education**: academic organization and conception. 2012. 265 f. Thesis (doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

ABSTRACT

The current curriculum guidelines provide special attention to the relationship between theory and practice in the process of professional preparation in presenting the "practice as a curriculum component." The objective of this research is to identify the design and organization of the "practice as a curriculum component" (PCC) in the Curriculum Guidelines and the Higher Education Institutions in Physical Education from Campinas/SP. Specific Objectives: to describe how the National Curriculum Guidelines for Physical Education identify the PCC; examine how Higher Education Institutions in Physical Education interpret and organize the PCC; identify the practice and understanding of the relationship between practice and theory of the professors and graduate students in Education Physical. Assumptions: identity of the academic area, the work market; current national curriculum guidelines for teacher education (Resolution CNE/CP n° 01/2002, Report CNE/CP n° 09/2001, Resolution CNE/CP n° 02/2002, Report CNE/CP n° 28/2001) and graduate (bachelor degree- Resolution CNE/CES n° 07/2004 e Report CNE/CES n° 58 /2004) in Physical Education. It was conducted a descriptive survey and document analysis of the specific curriculum guidelines for undergraduate courses in Physical Education and also in the previous legislation that defined this graduation (Resolution MEC/CFE n° 03/1987 and the Report MEC/CFE n° 215/1987). For the accomplishment of the analysis of documents was used the technique of content analysis. Also the questionnaire was used as instrument for collecting information from teachers and students of final year of undergraduate (bachelor degree and teacher education) degree in Physical Education in Campinas/SP. To develop the present research, the theoretical perspectives had been adopted: "reflective practice" and "human kinetics". After analyzing the documents, it was clear the emphasis on: research and investigative practices; methodological principle of action-reflection-action; relation of the professional preparation with different contexts of practical professional. The educational projects analyzed showed evidence that the research institutions (scientific initiation), extension projects and internships as important factors in professional preparation in physical education and enforcement of the "practice as a curriculum component" in teacher education and bachelor degree, but is just as possible that institutions place them, and not as integral and inseparable elements of the process. The analysis of the questionnaires showed that students had presented as unfavorable aspects to the development of the courses they attend practices: inadequate or lack of practical activities, and lack of relationship between the theories studied and the work market, as well as extension projects, internships and scientific initiation had not been valued in the answers. Students and teachers grasp the importance of linking theory and practice in the process of professional preparation, but the dichotomy between theory and practice prevailed in the analysis of the responses. Some results are noteworthy: the view of practice as the application of the theory; the theory as one-way street without interdependence with the practice; unfamiliarity or little knowledge of some teachers about the curriculum guidelines; the disregard of research and extension projects, and placements as the privileged instruments of articulation between knowledge of the disciplines that make up the curriculum and the reality of field work. The desire

is that the analysis and the results achieved by this research are useful as a reference for Higher Education Institutions in Brazil, for reflection on possible changes and reformulations.

Key-Words: Professional formation; Physical education; Relation between theory-practice; Curriculum; Curriculum guidelines.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Habilitação do aluno	143
Tabela 2 – Motivos que levaram a escolher o curso de Educação Física.....	145
Tabela 3 – Você realiza ou já realizou estágio?.....	146
Tabela 4 – Você realiza ou já realizou estágio? – por habilitação.....	146
Tabela 5 – Área de atuação do estágio.....	148
Tabela 6 – Você considera a profissão de Educação Física uma área.....	149
Tabela 7 – Opinião sobre a relação teoria e prática nas disciplinas por instituição	153
Tabela 8 – Opinião sobre a relação teoria e prática nas disciplinas por habilitação.....	153
Tabela 9 – Disciplinas que os alunos consideram mais importantes na preparação profissional em educação física	154
Tabela 10 – Disciplinas que os alunos consideram mais importantes na preparação profissional em educação física.....	155
Tabela 11 – Momento das aulas em que o aluno considera que está estudando conhecimentos teóricos, práticos ou que relacionam teoria e prática.....	158
Tabela 12 – Momento das aulas em que considera que está estudando conhecimentos teóricos, práticos ou que relacionam teoria e prática.....	159
Tabela 13 – Disciplinas que ajudaram ou foram determinantes na escolha da futura área de atuação.....	160
Tabela 14 – Disciplinas que ajudaram ou foram determinantes na escolha da futura área de atuação – por habilitação.....	161
Tabela 15 – Opinião sobre a relação teoria e prática nas disciplinas que ajudaram ou foram determinantes na escolha da futura área de atuação.....	162
Tabela 16 – Opinião dos alunos sobre a forma de organização dos cursos-por instituição.....	163
Tabela 17 – Opinião dos alunos sobre a forma de organização dos cursos - por habilitação.....	164
Tabela 18 – O que você considera mais importante para o profissional de	

educação física?.....	165
Tabela 19 – Como a prática tem sido desenvolvida-por instituição.....	168
Tabela 20 – Como a prática tem sido desenvolvida-por habilitação.....	169
Tabela 21 – Melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas-por instituição.....	171
Tabela 22 – Melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas por habilitação.....	172
Tabela 23 – O que são conhecimentos práticos?.....	174
Tabela 24 – O que são conhecimentos teóricos?.....	175
Tabela 25 – Área que o aluno pretende atuar após concluir o curso.....	181
Tabela 26 – Como pretende relacionar os conhecimentos teóricos com o seu campo de atuação profissional.....	182
Tabela 27 – Formação dos docentes.....	185
Tabela 28 – Área de atuação dos docentes.....	186
Tabela 29 – Disciplinas que os docentes consideram mais importantes na preparação profissional em educação física.....	190
Tabela 30 – Relação teoria e prática em diferentes momentos da aula- docentes...	192
Tabela 31 – Opinião dos docentes sobre a forma de organização dos cursos.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C1.....	123
Quadro 2 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C1.....	124
Quadro 3 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C1.....	125
Quadro 4 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C2.....	129
Quadro 5 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C2.....	130
Quadro 6 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C3.....	132
Quadro 7 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C3.....	133
Quadro 8 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C4.....	135
Quadro 9 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C4.....	136
Quadro 10 – Exemplos de respostas dos alunos com ideias de “complementação entre teoria e prática”	166
Quadro 11 – Exemplos de respostas dos alunos com ideias de “teoria embasa a prática”	167
Quadro 12 – Respostas dos alunos que entendem o conhecimento teórico como “embasamento para a prática”	176
Quadro 13 – Exemplos de respostas dos alunos que conceituam os conhecimentos práticos e teóricos como “dicotômicos”.....	177
Quadro 14 – Exemplos de respostas dos alunos que conceituam os conhecimentos práticos como “experiências de atuação profissional”.....	178
Quadro 15 – Respostas dos alunos que consideram as dimensões teóricas e práticas como “interdependentes”.....	179
Quadro 16 – Algumas respostas dos docentes sobre a importância das disciplinas.....	191
Quadro 17 – Importância da relação teoria e prática: justificativa dos docentes.....	196
Quadro 18 – Conhecimento das diretrizes curriculares e relação com o campo de trabalho: visão dos docentes.....	198
Quadro 19 – Respostas docentes consideram a teoria como embasamento da prática.	201

Quadro 20 – Respostas dos docentes que consideram as dimensões teóricas e práticas como “dicotômicas”	202
Quadro 21 – Respostas dos docentes que consideram as dimensões teóricas e práticas como “inseparáveis”	203

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para alunos.....	229
APÊNDICE B – Questionário para docentes.....	233
APÊNDICE C – Parecer de avaliação dos questionários por professores doutores..	239
APÊNDICE D – Termo de consentimento.....	245
APÊNDICE E - Carta de informação ao sujeito da pesquisa.....	247
APÊNDICE F – Carta de solicitação de participação na pesquisa às IES.....	249
APÊNDICE G – Termo de autorização para desenvolvimento da pesquisa.....	251
APÊNDICE H - Análise de conteúdo completa das Resoluções e Pareceres.....	253

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Situação-Problema e Justificativa	21
 2 REVISÃO DE LITERATURA	 29
2.1 O empírico e o racional na busca do conhecimento: apontamentos para a Educação Física	29
2.2. Identidade acadêmica da área e a relação teoria e prática	32
2.3. Teoria e prática no currículo de Educação Física	41
2.4. Prática reflexiva	45
2.5. Motricidade humana: uma possibilidade para a relação teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física	54
2.5.1. Demarcação e contorno	55
2.5.2. A relação teoria e prática na Motricidade Humana	60
2.6. O mercado de trabalho e os aspectos teóricos e práticos no processo de preparação profissional	64
 3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	 73
3.1 Aspectos éticos da pesquisa	73
3.2 Caracterização da pesquisa	74
3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de informações	76
3.3.1 Análise documental	76
3.3.2 Questionários	80
3.3.3 Pré-teste	87
 4 A CONCEPÇÃO DE PRÁTICA NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA A LUZ DOS INSTRUMENTOS LEGAIS	 91

4.1 Resolução MEC/CFE 03/87: o elo de ligação	91
4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	103
4.3 Diretrizes curriculares da Educação Física: a busca da transformação	108
4.4 Considerações sobre a análise dos documentos	117
5 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	121
5.1 Análise da concepção e organização acadêmica da “prática como componente curricular” da Instituição C1	121
5.2 Análise da concepção e organização acadêmica da “prática como componente curricular” da Instituição C2	125
5.3 Análise da concepção e organização acadêmica da “prática como componente curricular” da Instituição C3	130
5.4 Análise da concepção e organização acadêmica da “prática como componente curricular” da Instituição C4	133
5.5 Considerações sobre a concepção e organização da “prática como componente curricular nas IES	136
6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS	143
6.1. Análise dos questionários aplicados aos alunos	143
6.2 Análise dos questionários aplicados aos docentes	183
6.3 Considerações sobre a análise dos questionários	203
CONCLUSÃO	209
REFERÊNCIAS	215
APÊNDICES	229

1 INTRODUÇÃO

1.1 Situação-Problema e Justificativa

A motivação para estudar a prática no processo de preparação profissional em Educação Física nasceu das reflexões e dúvidas surgidas no mestrado. Por essa ocasião, analisei a preparação de recursos humanos para as academias de ginástica e musculação. No mestrado, a preocupação estava centrada na importância do corpo de conhecimento teórico para a preparação do profissional da área. A partir das conclusões, porém, brotou a necessidade de analisar a compreensão da dimensão prática na preparação profissional em Educação Física.

O interesse por este estudo foi reforçado pelas mudanças que ocorreram na área da Educação Física nas últimas décadas; ou seja, surgiram a regulamentação da profissão e as novas diretrizes curriculares, como também chegou-se a uma ampliação da produção de conhecimento com a constante busca da caracterização acadêmico-científica.

Tomado como base esse contexto, e tendo-se confirmado a percepção de que, apesar de todas as significativas alterações, a Educação Física ainda se deparava com dificuldades para definir e compreender a prática no processo de preparação profissional, a pesquisa conheceu pronta continuação.

Apesar dos elementos positivos nas atuais discussões acadêmicas e profissionais e na preparação profissional em Educação Física, ainda se interpõe uma grande distância entre a legislação que define as diretrizes curriculares para a área e a formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

As Resoluções CNE/CP nº 01 de 2002 e CNE/CP nº 02 de 2002 definem as diretrizes de preparação profissional em Educação Física dos cursos de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CES nº7 de 2004 para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (bacharelado). No curso de licenciatura, a carga horária deve ser distribuída em 400 horas de estágio supervisionado obrigatório, 1800 horas de aulas com conteúdos de natureza científico-cultural, 200 horas de atividades complementares (atividades acadêmico-científico-culturais), e mais 400 horas de “prática como componente curricular” (PCC) ao longo de todo o curso.

O Parecer CNE/CP nº 28 de 2001 traz uma concepção de prática que se faz presente tanto na reflexão quanto no exercício da atividade profissional. Segundo esse Parecer “A prática é

o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001, p. 6). Ainda, o Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, no que diz respeito à articulação entre teoria e prática entende que

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz (BRASIL, 2001, p. 56).

No caso do bacharelado, nas diretrizes curriculares nacionais correspondentes a esse tipo de formação, e de acordo, pois, com o artigo 10, primeiro parágrafo, da Resolução CNE/CES 07/2004, “a prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada, em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso” (BRASIL, 2004, p. 4, grifo do autor).

Portanto, as atuais diretrizes curriculares dão uma atenção especial para a relação entre teoria e prática no processo de preparação profissional ao apresentar as “práticas como componente curricular”. Os aspectos legais se mostram fundamentais para a redefinição e reflexão quanto a essa área. Entretanto, uma análise que ultrapasse tais aspectos legais se faz necessária para identificar o significado da prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

O Parecer CNE/CP nº 9 de 2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa dos profissionais de ensino,

[...] estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior (BRASIL, 2001, p. 4).

Cuidados como esses, acima enunciados, proporcionaram novas alterações na forma de organizar e desenvolver o conteúdo denominado prático dos currículos das IES. Ao mesmo tempo, porém, devido às diferenças de entendimento sobre o que vem a ser “prática”, as IES passam a utilizar estratégias muito distintas, e por vezes inadequadas, para o cumprimento das horas de prática.

Assim, se considera fundamental a análise da concepção e organização acadêmica da dimensão prática, no processo de preparação profissional em Educação Física, a partir das definições e indicações contidas nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação para essa profissão.

Entende-se que o cumprimento de uma determinada carga horária não garante uma mudança de concepção, e que é preciso analisar, portanto, como a alteração legal influenciou a concepção e organização da prática no processo de preparação profissional.

Essa problemática pode ser analisada a partir da própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, que defende como elemento obrigatório da formação docente o mínimo de 300 horas de práticas de ensino. O debate teórico da área ainda se apresenta desconectado da prática profissional propriamente dita, mas já se afirma, com clareza, que 300 horas mínimas exigidas (de fato, as diretrizes da licenciatura requerem ao menos 400 horas) não garantem a tão desejada interação teoria e prática. Efetivamente,

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução [...] Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB (BRASIL, 2001, p. 6).

A prática profissional, processo dinâmico que se altera constantemente, é exigida pela preparação profissional e deve estar presente com o objetivo de transformar o que antes se exerceu, em constante interação com a teoria.

Assim, a análise da dimensão prática se torna uma questão essencial, no que se refere à preparação, como também à atuação profissional futura. A preparação profissional é compreendida como um processo de constante aprendizado, ou seja, após a graduação, o profissional deve continuar se atualizando, como também deve buscar produzir novos conhecimentos por força da própria reflexão sobre sua atuação profissional.

Considerado, pois, que a preparação do profissional de Educação Física deva ocorrer como um processo contínuo, se pode entender que a graduação, etapa inicial, é determinante para a obtenção das habilidades e competências, como também para o desenvolvimento das mesmas no processo de ensino-aprendizagem do futuro profissional.

É importante, como se vê, frisar que se pretende transcender as determinações e procedimentos estabelecidos pela lei. Ou seja, pretende-se ir além da simples identificação dos aspectos legais e analisar, também, os aspectos conceituais e contextuais. Essa é uma forma de olhar, compreender e descrever as características básicas inseridas naquele fator educativo que é a intencionalidade do legislador, no caso, do Conselho Nacional de Educação. Diante destes apontamentos, assim se formulou o problema que conduziu à pesquisa: como a prática está sendo interpretada e organizada pelas Instituições de Ensino Superior em Educação Física, a partir das diretrizes curriculares vigentes?

Assim, a partir deste novo olhar para a dimensão prática, apresentado pelas diretrizes curriculares vigentes, também se torna indispensável compreender a percepção dos ‘sujeitos acadêmicos’ que caracterizam o processo de preparação profissional, ou seja, docentes e discentes. A percepção dos sujeitos pode auxiliar na reflexão sobre o entendimento da ‘prática’, e do seu papel, no processo de preparação profissional; com efeito, tais sujeitos (docentes) são, por um lado, os que organizam e desenvolvem essa prática (docente), como também são, por outro lado, os que recebem esta prática e avaliam seu significado e importância para uma futura atuação profissional (deles, discentes). Dessa forma, se justifica esta investigação.

Em face do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é identificar a concepção e organização da prática e sua relação com a teoria, nas Diretrizes Curriculares e nas Instituições de Ensino Superior em Educação Física. E então, de forma que se definam as etapas de trabalho que devem ser realizadas para que se alcance o objetivo geral, são apresentados os objetivos específicos:

- 1 – Analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física identificam a prática e sua relação com a teoria no processo de preparação profissional;
- 2 - Examinar como as IES de Educação Física do Município de Campinas/SP interpretam e organizam a prática e sua relação com a teoria, com base nas “práticas como componente curricular”;
- 3- Identificar a compreensão de prática e sua relação com a teoria, dos docentes e discentes de graduação em Educação Física em IES do Município de Campinas/SP.

No sentido como acima foi exposto, e considerando o atual processo de preparação profissional, uma boa compreensão sobre isso dependerá, basicamente sem excluir, contudo, outros fatores, dos seguintes pressupostos:

1. **Identidade acadêmica da área:** a busca do reconhecimento acadêmico levou a área à produção de conhecimento científico com ênfase nos conhecimentos teóricos colocando a prática como coadjuvante deste processo.
2. **Mercado de trabalho:** com as atuais alterações no mercado de trabalho, as exigências de preparação profissional também precisaram se adaptar às transformações e, conseqüentemente, as práticas profissionais também sofreram alterações, e, por isso, é necessária uma análise dessas influências do mercado sobre as concepções de prática no processo de preparação profissional da área.
3. **Atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a Educação Básica:** as atuais diretrizes da licenciatura mostraram uma preocupação com a relação teoria e prática e, apresentando as ‘práticas como componente curricular’ e como atividade obrigatória (400 hs) a ser cumprida na graduação, também apresentaram a concepção de ‘prática’ do legislador.
4. **Atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação de graduados (bacharelado) em Educação Física:** as diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (bacharelado) também exigiram as ‘práticas como componente curricular’, e igualmente mostraram preocupação com a indissociabilidade teoria-prática.

Após a introdução que apresentou o problema, a justificativa, os objetivos e pressupostos a pesquisa foi organizada em capítulos. Para atingir os objetivos propostos os capítulos abordam os referenciais para a revisão de literatura, análise dos resultados e conclusão da pesquisa.

No Capítulo 2 foi desenvolvida a revisão de literatura. O Item 1 abordou alguns aspectos considerados essenciais para a compreensão da busca do conhecimento humano e os debates sobre o empírico e o racional. Este tema é importante para a compreensão da interação entre o sensível e o racional. Também, para entender a visão dualista de ser humano (corpo e mente/espírito), algumas ideias de valorização da experiência sensível e interação entre o

empírico e o racional que marcaram a área de Educação Física. Estes argumentos demonstram a dicotomia entre teoria e prática na busca do conhecimento humano e seus reflexos para a área acadêmica da Educação Física.

No Item 2 foram apresentadas ideias para compreender as diferentes influências ideológicas e institucionais que surgiram na tentativa de constituir a identidade acadêmica da área e o estabelecimento da relação entre teoria e prática no processo de preparação profissional.

O Item 3 abordou a relação teoria e prática no currículo de Educação Física. A análise sobre diferentes tipos de currículos foi importante para compreender a prática no processo de preparação profissional da área e sua relação com a teoria.

A prática reflexiva foi o tema abordado no Item 4. Esta perspectiva foi adotada como uma possibilidade para a superação da dicotomia entre teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física. A prática reflexiva apresenta a necessidade da reflexão antes, durante e após a ação. A reflexão na ação e sobre a ação foi considerada fundamental para a compreensão da prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

O Item 5 foi dedicado para a compreensão da Motricidade Humana e sua relação com a intencionalidade operante e transcendência. Estes elementos estão sendo considerados fundamentais nesta pesquisa para a concepção da prática na preparação profissional em Educação Física, ou seja, para a superação da concepção de prática que desconsidera a reflexão.

O mercado de trabalho e os aspectos teóricos e práticos no processo de preparação profissional foi abordado no Item 6. A prática reflexiva e a Motricidade Humana evidenciam o contexto social e cultural no processo de preparação do futuro profissional. Assim, a compreensão de prática está amarrada ao contexto que o profissional irá atuar e se relacionar, ou seja, o mercado de trabalho.

Após a revisão de literatura é apresentada no Capítulo 3 a orientação metodológica da pesquisa. Neste capítulo são apresentados os aspectos éticos da pesquisa, sua caracterização, os instrumentos e procedimentos de coleta de informações (análise documental e questionários) e os procedimentos na realização do pré-teste (coleta piloto, avaliação e reformulação do questionário).

O Capítulo 4 é destinado à análise da concepção de prática e sua relação com a teoria nas diretrizes curriculares que embasam o processo de preparação profissional em Educação Física. Foi analisada a Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987 e o respectivo Parecer MEC/CFE nº 215 de 1987 que orientaram a preparação profissional na área antes da atual legislação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, Parecer CNE/CP nº 09 de 2001, Resolução CNE/CP nº 02 de 2002, Parecer CNE/CP nº 28 de 2001) e as atuais Diretrizes curriculares da Educação Física (Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 e Parecer CNE/CES nº 58 de 2004).

No Capítulo 5 foi analisada a concepção e organização da prática e relação com a teoria de instituições de ensino superior do município de Campinas com base nos respectivos projetos pedagógicos.

No Capítulo 6 é apresentada a análise dos resultados dos questionários aplicados aos docentes e alunos dos cursos de Educação Física participantes da pesquisa.

O último Capítulo apresentou as conclusões da pesquisa com base nos documentos analisados, projetos pedagógicos e questionários aplicados. Com base nestas informações foi possível apresentar uma visão sobre a compreensão de prática, sua relação com a teoria no processo de preparação profissional e como as 'práticas como componente curricular' estão sendo interpretadas e utilizadas pelas instituições de ensino superior do município de Campinas. Foi apresentado também, como estes resultados e análises podem auxiliar para a reflexão e reformulação das 'práticas como componente curricular' no sentido de utilizá-las como um instrumento privilegiado para uma eficiente relação entre a teoria e a prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O Empírico e o Racional na Busca do Conhecimento: apontamentos para a Educação

Física

É comum dizer, quando nos referimos a teoria e prática, que teoria é produção de conhecimentos e prática é aplicação dos conhecimentos. Pode-se afirmar que a teoria está relacionada com conceitos, leis, ideias, informações, enquanto a prática está relacionada com formas de desempenhar uma tarefa.

Sabe-se que existem várias modalidades de conhecimento, entre eles o popular (senso comum), o filosófico, o teológico (religioso) e o científico¹. Porém, quando nos referimos à preparação profissional para uma determinada área, geralmente, nos referimos ao conhecimento científico e ao filosófico, principalmente para caracterizar os aspectos epistemológicos da área de conhecimento.

Assim, é importante entender que a busca do conhecimento científico se caracterizou a partir de dois modelos clássicos discutidos pela filosofia, o empírico e o racional. A partir desses modelos, ficaram evidentes os conflitos entre a teoria e a prática na busca do conhecimento no transcorrer da história da humanidade.

Um dos principais impasses, na história da filosofia pela busca do conhecimento, se manifestou em torno à questão sobre a origem da atividade racional. A atividade racional era inata, ou surgia através da experiência? O problema essencial era o de encontrar o melhor método para se chegar à verdade de toda e qualquer ciência. Em meio aos esforços para a aquisição e produção do conhecimento humano, então, surgiu o conflito entre teoria e prática.

Na posição filosófica do realismo, a razão poderia ser objetiva, isto é, o objeto do conhecimento, ou a realidade, é racional, e por isso é possível conhecê-lo. Em contrapartida, no argumento filosófico do idealismo, a razão é subjetiva, pois o sujeito do conhecimento e da ação é racional e a realidade externa pode ser conhecida apenas por meio das ideias do sujeito (CHAUI, 2002).

¹ De acordo com Lakatos e Marconi (1992), o conhecimento científico se diferencia do popular, filosófico e religioso, muito mais pelo seu contexto metodológico do que pelo seu conteúdo. O conhecimento popular se caracteriza por ser: valorativo, reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato; já, apesar do conhecimento científico também ser verificável e falível, se diferencia do popular por ser: factual, contingente, sistemático e aproximadamente exato. Por sua vez, o filosófico é: valorativo, racional, sistemático, não verificável, infalível e exato; diferenciando-se do religioso apenas por este ser inspiracional, no lugar de racional.

Na “Teoria do Conhecimento”, o empirismo (Bacon, Hume, Locke, Berkeley) e o racionalismo (Descartes, Leibniz, Espinosa) são os dois métodos que disputam prioridade entre filósofos e cientistas na busca da verdade e da razão. O primeiro é aposteriorístico, ou seja, após as observações e experiências se têm hipóteses que são, ou não são, confirmadas pela experimentação e pela observação sistemática. O segundo método é apriorístico, pois a única fonte da verdade é a razão, sem necessidade de recorrer ao mundo dos fatos para alcançá-la (VOTRE; BOCCARDO; FERREIRA NETO, 1993).

Nesse contexto da busca do conhecimento, é importante destacar os filósofos² Marx e MerleauPonty e a Escola de Frankfurt³, pois influenciaram, de alguma forma, para uma concepção de Educação Física com a manutenção da relação teoria e prática. Nesses filósofos, quando tratam da aquisição do conhecimento e da evolução das ideias, se descobre como e por quê resgatar e valorizar a experiência prática. Apresentam, embora de formas distintas, a teoria e a prática, ambas, como fundamentais para o conhecimento humano.

O marxismo entende os fenômenos humanos como relações do ser humano com a natureza, e marca as contradições, lutas e conflitos sociopolíticos. Os filósofos da Escola de Frankfurt afirmam que a razão é produzida por transformações globais de uma sociedade, e cada nova realidade é a vitória sobre os conflitos anteriores, sem ruptura histórica (CHAUI, 2002).

Por outro lado, na visão de Merleau-Ponty, a reflexão está na experiência sensível e apresenta a percepção como o sentido do corpo na relação homem-mundo, isto é, esta relação é estabelecida em um contato direto do corpo com as coisas.

[...] se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 95).

A fim de apresentar estes filósofos à Educação Física e ainda melhor compreender a influência deles sobre a área, interessa mostrar, em seguida, ideais de alguns autores e comentadores da Educação Física relacionadas com o assunto.

² O objetivo não é discutir de forma detalhada as ideias de cada filósofo, mas mostrar como eles tratam, com diferentes pressupostos, da necessidade de compreender a relação entre teoria e prática no processo de produção do conhecimento. Também, não são os únicos que influenciaram a Educação Física, mas são os que destaquei para a análise da relação teoria e prática no processo de busca do conhecimento.

³ Os principais filósofos são: Adorno, Marcuse e Horkheimer, de orientação marxista.

Em primeiro plano, é importante ressaltar, que a visão de corpo na filosofia moderna e na Educação Física é marcada pelo dualismo psicofísico de Descartes (racionalista), no qual a mente é o cerne de toda a realidade, enquanto o sensível é excluído e negligenciado, ou seja, é dividido o ser humano em corpo e alma. Para o cogito cartesiano (penso, logo existo), não é preciso demonstrar o que se pensa, pois tudo é pensamento.

Essa separação se faz sentir na Educação Física até os nossos dias, tanto na sua prática pedagógica como nas ciências que as embasam. Estas últimas se constituem em campos estanques, que não se intercomunicam; cada uma trata do corpo sob sua perspectiva, como se esta fosse absoluta, ignorando a globalidade do homem (GONÇALVES, 1994, p. 51).

Gonçalves (1994) apresenta de forma esclarecedora a visão de Marx⁴, segundo a qual o ser humano constrói historicamente sua vida social e sua essência a partir da práxis humana, ou seja, cria a realidade material e social em que vive, enquanto, ao mesmo tempo, essa realidade age sobre ele. Para essa autora, as ideias de Marx são fundamentais para a Educação Física, “[...] pois abre caminhos para a compreensão do homem contemporâneo e da realidade sócio-histórica em que ele vive [...]” (GONÇALVES, 1994, p. 63).

No que se refere às influências da “Escola de Frankfurt”, Torri e Vaz (2006) analisaram a Teoria Crítica do Esporte (TCE), a qual surge, agora, como verdadeiro movimento fundamentado nas teorias da referida Escola. Segundo os autores,

A recepção da TCE no Brasil está associada ao que se convencionou chamar de “Pedagogia Progressista” da Educação Física dos anos de 1980, quando discursos da área tentavam superar o tecnicismo pedagógico, fortemente alicerçado no esporte (TORRI; VAZ, 2006, p. 187).

Em se tratando das influências de Merleau-Ponty⁵ para a Educação Física, Betti (2005) explica que somos seres cuja relação original com o mundo e com os outros é corporal-motora; entende que a nossa motricidade é governada por intencionalidades.

É a exercitação intencionada, e em geral sistemática, da motricidade humana (quer dizer, nossa capacidade de movimento para...) que foi construindo, ao longo da história, as formas culturalmente codificadas que hoje conhecemos como esporte, ginásticas, dança etc., as quais constituem os meios e conteúdos que a Educação Física (que não surgiu previamente a estas formas) articula a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas (BETTI, 2005, p. 1).

⁴ O marxismo também foi base para a abordagem pedagógica denominada crítico-superadora (SOARES et al., 1992).

⁵ Merleau-Ponty também foi utilizado por Manuel Sérgio, entre muito outros autores, na elaboração da teoria sobre Ciência da Motricidade Humana, particularmente com a ideia da intencionalidade operante.

A despeito da diversidade dos olhares que foram tomados aos distintos autores acima considerados, se pode perceber que a relação da prática (corpóreo, empírico, sensível) com a teoria (racional, reflexão, mental) é fundamental na busca do conhecimento.

Dessa forma, de acordo com Chauí (2002), temos historicamente três concepções de ciência, ou seja, a racionalista, a empirista e a construtivista. A primeira é hipotético-dedutiva, pois define o objeto e suas leis, e a partir destes deduz suas propriedades, previsões, consequências. A segunda concepção é hipotético-indutiva, porque apresenta hipóteses sobre o objeto, realiza observações e experimentos para chegar à definição e explicação dos fatos, suas leis, propriedades e previsões. A concepção construtivista⁶, que teve início no século vinte,

considera a ciência uma construção de modelos explicativos para a realidade e não uma representação da própria realidade. O cientista combina dois procedimentos – um, vindo do racionalismo, e outro, vindo do empirismo – e a eles acrescenta um terceiro, vindo da idéia de conhecimento aproximativo e corrigível [...] não espera, portanto, apresentar uma verdade absoluta e sim uma verdade aproximada que pode ser corrigida, modificada, abandonada por outra mais adequada aos fenômenos (CHAUÍ, 2002, p. 252-253).

A esse respeito, utilizo, como exemplo desta ideia de interação entre as concepções de ciência, o posicionamento de Votre, Boccardo e Ferreira Neto (1993). Quando se referem a pesquisa em educação e Educação Física, eles defendem uma posição intermediária, pois valorizam a intuição, mas vão a campo, pois possuem hipóteses apriorísticas em algumas situações, estando abertos para o que lhes vem dos materiais. Eles consideram empirismo e racionalismo fontes relevantes e adequadas aos objetos de estudo.

Portanto, o debate da busca do conhecimento humano mostra uma evolução no sentido de valorização da experiência sensível e também de interação entre o sensível e o racional. Na área da Educação Física, portanto, que tradicionalmente foi marcada por uma visão dualista de ser humano (corpo e mente/espírito), apresenta uma grande mudança com base na interação entre o empírico/sensível e o racional. Logo, a prática só faz sentido com o suporte da teoria; e reciprocamente.

2.2 Identidade Acadêmica da Área e a Relação Teoria e Prática

⁶ De acordo com Chauí (2002), Karl Popper e Thomas Kuhn são dois filósofos contemporâneos que apresentam esta ideia de constante reelaboração dos conhecimentos científicos (novos métodos, novas tecnologias e novas teorias), o primeiro com a ideia de falsificação (possibilidade de uma teoria ser falsa ou falsificada) e o segundo com a ideia de revolução das teorias científicas (surgimento de uma nova teoria).

Após a análise da busca do conhecimento e das relações com a Educação Física, neste momento se buscará mostrar como diferentes influências ideológicas e institucionais, tanto constituíram a identidade acadêmica da área como ajudaram para melhor definir a relação entre teoria e prática no processo de preparação profissional.

A relação teoria e prática, no processo de preparação profissional, é marcada por diferentes visões e entendimentos, os quais influenciam diretamente no processo de produção do conhecimento e no modo como estes conhecimentos são transmitidos.

Na Educação Física existe uma tendência, representativa do senso comum, a entender que a teoria estaria nos textos e na sala de aula, como também nas práticas na quadra, na pista, no campo, na academia ou na piscina. Assim, mais uma vez, a dicotomia entre teoria e prática na Educação Física pode ser entendida como um problema a ser analisado.

Fensterseifer (2000, p. 35) argumenta que

A Educação Física, sempre que pensada como área do saber e de atuação profissional, revela-se como um espaço de dispersão teórica e prática, o que fica evidenciado pela presença em seu meio de uma pluralidade aparentemente caótica de interesses [...] O esforço epistemológico [...] não deve preocupar-se em apontar esta ou aquela vertente como a que expressa o que é a 'Verdadeira Educação Física', mas identificar os diferentes discursos e seus pressupostos, mantendo vivo o debate argumentativo que produz [...].

A Educação Física brasileira, no transcorrer de sua história, passou por vários momentos de questionamentos e tensões que levaram a novas orientações para a produção de conhecimentos e preparação profissional.

A identidade da Educação Física se afirmou por força de várias e diferentes influências. Muitos autores, de acordo com suas concepções, mostraram tais influências na Educação Física nacional.

Seria dispensável, aqui, desenvolver uma exaustiva revisão bibliográfica sobre a história da Educação Física e as diferentes influências que sofreu, visto que muitos autores já realizaram estudos e pesquisas profundas e completas sobre o assunto (MARINHO, [19--?], 1952a, 1952b, 1953, 1954; CASTELLANI FILHO, 1988; GHIRALDELLI Jr., 1988; SOARES, 1994). Contudo, é importante apresentar determinadas ideias sobre essas influências, a fim de embasar o entendimento sobre a identidade da área e a relação com a prática no processo de preparação profissional.

Alguns nomes foram importantes e ainda se destacam para a compreensão da história da Educação Física no Brasil. Entre eles, é quase impossível não destacar a obra de Inezil Penna

Marinho ([19--?],1952a, 1952b 1953, 1954). Esse autor foi pioneiro nos estudos da história da Educação Física nacional. Nascimento (1997, p. 122), na sua pesquisa sobre Marinho, afirma que: “antes de 1943, até meados da década de 80 [...] nenhum outro estudioso, nenhum outro historiador havia se proposto escrever a história da Educação Física no Brasil”.

A obra de Marinho possui informações sobre eventos, leis, publicações, etc, sobre a Educação Física no Brasil no período de 1500 a 1946 (colônia, império e república). Nascimento (1997) considera que, apesar das críticas de alguns autores a Marinho, principalmente pelo caráter positivista que pretendem reconhecer na sua obra,

Marinho traz posicionamentos divergentes do consenso, ao fazer uma leitura minuciosa dos documentos e, até mesmo ao esboçar sua erudição, discutindo temas, conceitos, divergindo ou concordando com outros autores e intelectuais, e resenhando assuntos tratados em livros publicados (NASCIMENTO, 1997, p. 124).

Outro autor que realizou estudo sobre a história da Educação Física no Brasil foi Castellani Filho (1988). Apoiado na concepção histórico-crítica de educação, mostrou as influências da medicina, militarismo, saúde, lazer e esporte na Educação Física nacional.

Ghiraldelli Jr. (1988) também apresentou diferentes tendências para a Educação Física brasileira: higienista (influência médica, até 1930), Militarista (influência militar, 1930 – 1945), pedagógicista (influência da teoria escolanovista, 1945 – 1964), competitivista (influência do esporte, 1964 – 1985) e a Educação Física popular (influência de movimentos operários e populares, final de 70 e início de 80).

Os estudos de Soares (1994) mostram as influências da ginástica europeia do século XIX sobre a caracterização da Educação Física. As escolas alemã, sueca, francesa e inglesa (esta última teve um caráter mais voltado ao esporte), com suas características de origem, ingressaram no Brasil com objetivos eugênicos e de saúde, como também salientaram aspectos da moral. Segundo Soares (1997, p. 10),

O Movimento Ginástico Europeu foi, portanto, um primeiro esboço deste esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada educação física no Ocidente. Balizou o pensamento moderno em torno das práticas corporais que se construíram fora do mundo do trabalho, trazendo a idéia de saúde, vigor, energia e moral coladas à sua aplicação.

De acordo com a autora supracitada, a ciência e a técnica afirmam a ginástica como “[...] instrumento de aquisição de saúde, de formação estética e de treinamento do soldado.

Comparecem, sobretudo, para revelar a Ginástica como protagonista do que é racional, experimentado e explicado [...]” (SOARES, 1997, p. 11).

Esta evolução da ginástica com base na ciência e na técnica mostra as primeiras características da identidade da área de Educação Física. É preciso salientar que era essencial, era uma característica forte, nessa busca de embasamento científico, a aplicação técnica para o desenvolvimento de caráter, saúde, moral e virtude.

Com a finalidade de compreensão do pensamento sobre a constituição de teorias para a Educação Física, Schneider e Ferreira Neto (2001) analisaram, recorrendo às fontes originais⁷, as obras de outros três autores importantes para a área: Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Manoel Bomfim.

A análise realizada por Schneider e Ferreira Neto (2001) mostra alguns pontos em comum dos autores estudados como a preocupação com o caráter higiênico da Educação Física, com a adaptação a uma sociedade em transformação por meio de uma educação global (físico, moral e social), com os procedimentos pautados na ciência positivista⁸.

Ainda oferece mais elementos úteis a pesquisa de Schneider e Ferreira Neto (2001): os discursos analisados mostram a preocupação de Rui Barbosa, Fernando de Azevedo e Manoel Bomfim com a preparação do professor de Educação Física; essa preparação devia basear-se nos preceitos da higiene e da ciência, e por isso usavam de termos como ‘médico ginasta’ (Rui Barbosa) e ‘engenheiro biologista’ (Fernando de Azevedo).

Com perspectiva pedagógica, Bracht (1999a) também analisa o processo de elaboração das teorias pedagógicas da Educação Física nacional. Bracht explica também como a Educação Física escolar nos séculos XVIII e XIX sofreu influência da instituição militar e médica e, posteriormente, da esportiva. Elucida que a década de 80 foi marcada pela crítica da “aptidão física e esportiva”, resultando o surgimento de teorias alternativas como a desenvolvimentista, a da psicomotricidade, a construtivista, a relacionada à saúde, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória; e também resultou a prática de aulas abertas à experiência.

Outras abordagens também são apresentadas por Darido (2003) como a sistêmica, jogos cooperativos, cultural e parâmetros curriculares nacionais.

⁷ Os autores enfatizam o fato de sua pesquisa ter como base as fontes originais; essa ênfase não teria ocorrido com as obras de Ghiraldelli Jr. (1988) e Castellani Filho (1988).

⁸ Ciência entendida como método racional de perceber os problemas e soluções, prerrogativas que se aplicam à Educação e Educação Física. Principalmente, conhecimentos sobre o corpo advindos de diferentes áreas como fisiologia, psicologia e biologia (SCHNEIDER; FERREIRA NETO, 2001).

O objetivo desta pesquisa, porém, não é discutir essas abordagens, mas mostrar que a identidade da área passa por várias correntes de pensamento que influenciam a identidade do profissional da área e também a sua preparação.

O quadro das propostas pedagógicas em EF apresenta-se hoje bastante mais diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas (BRACHT, 1999a, p.78).

Estas tendências ou correntes da Educação Física mostram como algumas instituições delinearão, e delineiam até hoje talvez, a construção da identidade da área, e traçam um processo de preparação profissional e, conseqüentemente, as práticas nesse processo. Como é possível notar, a Educação Física, até aproximadamente o final da década de setenta ou o início da década de oitenta, conforme sinalizado acima, apresentou uma preocupação quase que exclusiva com a aplicação de técnicas e conhecimentos com base em diferentes áreas de conhecimento; ou seja, ela pensou na prestação de serviços, sem o desenvolvimento de pesquisas que produzissem um corpo de conhecimento específico da área e que definissem sua identidade no meio acadêmico.

A esse respeito, é importante também abordar a corrente norte-americana de pensamento que teve penetração na discussão e delineamento da identidade acadêmica da área.

Explicando esta influência, Tani (1988, 1996) mostra que, no cenário internacional, um momento importante para mudar esta visão tradicional na área ocorreu nos Estados Unidos na década de sessenta. Iniciou-se um movimento com dois objetivos: caracterizar a Educação Física no ensino superior como disciplina acadêmica, e superar a visão estritamente prática da área.

Um artigo de Henry (1981), após críticas à preparação de professores de Educação Física nos Estados Unidos, se tornou o marco dessa discussão acadêmica. Nesse artigo, 'disciplina acadêmica' foi definida como um corpo de conhecimento, explorado coletivamente em um curso formal de aprendizagem, sem objetivar aplicação prática; isto é, o conteúdo, teórico e acadêmico, não aponta para a necessidade da aplicação prática, não requer tal aplicação.

Fundamentando-se nesta definição, Henry afirma que existe um campo acadêmico de conhecimento básico para Educação Física, formado por parcelas de muitas disciplinas, como anatomia, fisiologia, antropologia, psicologia, sociologia, etc. Contudo, a Educação Física utiliza apenas alguns aspectos destas, ou seja, possui ou deve possuir um aspecto 'crossdisciplinar' e não 'interdisciplinar'.

Apesar dessas ideias, de acordo com o posicionamento de alguns autores (LAWSON, 1984; NEWELL, 1990; TANI, 1988, 1996), os conhecimentos produzidos não foram determinantes para a alteração da prática profissional e não aconteceu a almejada definição do corpo de conhecimento. Isso levou o pesquisador/acadêmico, pelo contrário, ao distanciamento das experiências e práticas do profissional que atuava no mercado de trabalho, isto é, aumentou a distância entre a teoria e a prática profissional.

Nesse contexto, Tojal (1994) destaca alguns autores que elaboraram propostas e teorias para justificar a existência e identidade da Educação Física, a saber, Parlebas, Cagigal, Le Boulch⁹ e Manuel Sérgio¹⁰.

Parlebas diz que nada vale acumular centenas de técnicas de procedimentos didáticos se não conseguirmos dar-lhes um sentido fundamental. Comenta, ainda que durante muito tempo se procurou o princípio fundamental da Educação Física, no conceito de movimento. Tal concepção está ultrapassada. A Educação Física deve desligar-se do movimento tão só para centralizar-se no ser que se move [...] O conceito de conduta motriz se centraliza no indivíduo em ação e as modalidades motrizes de expressão de sua personalidade (PARLEBAS, 1987 citado por TOJAL, 1994, p. 57).

Enquanto Cagigal (1974 apud TOJAL, 1994, p. 57) “[...] preconizava que o objetivo da Educação Física é o homem, com suas possibilidades físicas de ação e expressão [...] o termo talvez mais adequado [...] seria ‘Kinantropologia’”.

Por sua vez, “[...] a ciência do movimento, tal como Le Boulch a concebia, consiste em considerar o corpo como unidade, como ‘totalidade primordial e o movimento como um dado imediato, expressão da conduta’ (LE BOULCH, 1987 apud TOJAL, 1994, p. 60).

A motricidade humana (será abordada com mais detalhes no próximo Item 2.5) defendida por Manuel Sérgio tem como princípio

a compreensão de que o homem é um ser itinerante e prático a caminho da transcendência; e a motricidade é a capacidade para o movimento dessa transcendência [...] a Ciência da Motricidade Humana é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras (TOJAL, 2004, p. 13).

No que concerne à busca da identidade da área outras duas teorias se destacam no cenário acadêmico: ciências do esporte e cinesiologia.

O termo ciência do esporte foi utilizado principalmente na Alemanha, no final da década de sessenta, para estudos na área de pedagogia esportiva. Com o objetivo de alavancar as

⁹ Destaca-se com a abordagem psicomotora da Educação Física escolar.

¹⁰ Será abordado de forma detalhada no capítulo seguinte com a Motricidade Humana.

pesquisas na área de Educação Física foram incentivados estudos na área de fisiologia do exercício com a construção de laboratórios. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é criado neste momento histórico. Pela importância social, cultural e política que o esporte apresentava nesta conjuntura a produção de conhecimentos estava direcionada para este fenômeno. Assim, a preocupação inicial foi com a pesquisa para o esporte de alto rendimento, principalmente na área de fisiologia do exercício e treinamento desportivo (BRACHT, 1999b).

Um outro registro que marcou a história da ciência na área da educação física, no Brasil, foi a própria criação, em 1978, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) [...] A composição da primeira diretoria do colégio, formada predominantemente por médicos ligados à medicina do esporte, bem como as temáticas da maior parte das mesas-redondas, temas livres e clínicas desenvolvidas no I CONBRACE [Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte], voltadas para antropometria, fisiologia, ergometria, traumatologia esportiva, etc. expressam a vocação e a preocupação dos envolvidos com o CBCE em sua nascente (SILVA, 2005, p. 3-4).

Atualmente o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma das instituições que desenvolve estudos e eventos na área. Esta aderência com a Educação Física pode ser verificada no artigo primeiro do seu estatuto que define a entidade como

[...] uma associação científica, de duração indeterminada, sem fins econômicos, autônoma e congregadora de profissionais e estudantes que possuem em comum o interesse pelo desenvolvimento dos estudos e pesquisas relacionadas à área acadêmica convencionalmente denominada Educação Física (CBCE, 2011, p. 1).

Atualmente as preocupações do CBCE estão muito mais amplas do que o treinamento desportivo e fisiologia do exercício, abrangendo entre outras as ciências humanas e sociais.

Essa informação pode ser verificada a partir de seus grupos de trabalhos temáticos (GTTs) que abrangem diversas áreas: atividade física e saúde, comunicação e mídia, corpo e cultura, epistemologia, escola, formação profissional e mundo do trabalho, memórias da educação física/esporte, movimentos sociais, políticas públicas, recreação e lazer, treinamento esportivo, inclusão e diferença.

Com relação à cinesiologia, Tani (1996) explica que é uma área de estudo do movimento humano¹¹. Movimentos genéricos como postura, locomoção e manipulação e específicos do esporte, da ginástica, do jogo e da dança. Na visão do autor integra conhecimentos de várias disciplinas em um único objeto de estudo (movimento humano).

¹¹ Para Tani (1996), a Cinesiologia teria a característica de uma área de conhecimento, mais do que de uma disciplina acadêmica.

A cinesiologia teria uma característica de pesquisa básica e uma estrutura transdisciplinar constituída por três sub-áreas: biodinâmica do movimento humano, comportamento motor humano e estudos sócio-culturais do movimento humano.

A primeira trata de conhecimentos da bioquímica do exercício, fisiologia do exercício, biomecânica e cineantropometria. A segunda aborda o controle motor, aprendizagem motora, desenvolvimento motor e a psicologia do esporte. E, a última engloba conhecimentos da sociologia, história, antropologia, filosofia, ética e estética do movimento humano/esporte. A Educação Física e o esporte se caracterizariam como áreas de pesquisa aplicadas nos seus aspectos pedagógicos e profissionais.

Um aspecto fundamental da presente proposta é a distinção clara de duas áreas, uma preocupada com aspectos acadêmicos acerca do movimento humano (Cinesiologia), e a outra preocupada com aspectos profissionalizantes e aplicados do mesmo objeto de estudo (Educação Física e Esporte) (TANI, 1996, p. 36).

O debate sobre a identidade acadêmica e epistemológica da área a partir de algumas perspectivas teóricas (Motricidade Humana, Ciências do Esporte e Cinesiologia) permite notar a diversidade de termos e ideias sobre a área de Educação Física.

Ao abordar o que considera os principais problemas da Educação Física, Tojal (2004, p. 10-11) afirma que

Essa falta de vocabulário próprio e específico, formado por uma terminologia científica, que represente sempre e em qualquer oportunidade o mesmo significado, acaba gerando uma conturbação que leva a Educação Física a não ter identidade [...] em nível mundial, entrou em crise já há muito tempo e sempre buscou sair da crise tentando elaborar um referencial teórico que pudesse justificar e garantir sua existência. Assim, vários estudiosos no mundo procuraram apresentar novas propostas e teorias que levassem a Educação Física a adotar novos conceitos e seguir novos rumos.

Percebe-se, dessa maneira que no desejo de superar estes distanciamentos entre teoria e prática, vários autores, além dos apresentados também se posicionaram sobre a necessidade de a Educação Física se caracterizar no contexto acadêmico, visando a produção de conhecimentos aplicados voltados à prática profissional na Educação Física (ELLIS, 1988; FARINATTI, 1992; BETTI; RANGEL-BETTI, 1996; BENTO, 1993; MARIZ DE OLIVEIRA, 1993; TEIXEIRA, 1993; PELLEGRINI; ALBUQUERQUE, 1994; LIMA, 1994; BARROS, 1996; KOKUBUN, 1995; TANI, 1996).

Tomando por base essas ideias apresentadas, e na perspectiva do desenvolvimento de sua identidade, se pode observar que a Educação Física passou por um momento de valorização

do conhecimento teórico e uma crítica à visão estritamente prática do trabalho e da formação do profissional.

No cenário nacional, pela influência das ideias e teorias apresentadas (sem falar de outras não enfatizadas neste estudo), a preocupação com a pesquisa e com a pós-graduação em Educação Física começou a aparecer em meados da década de setenta e início da de oitenta.

A ampliação da pós-graduação no Brasil ocorreu na década de setenta com um programa de desenvolvimento científico e tecnológico elaborado pelo governo. A Educação Física não possuía nenhum mestrado até 1977.

Nessa época, segundo SILVA (2005, p. 51-52)

[...] os cursos de graduação expandiram-se e eram os cursos de especialização e aperfeiçoamento que possibilitavam a continuidade dos estudos após a graduação em educação física. Em razão disso, a qualificação dos profissionais da área em nível de mestrado e doutorado, ou se fazia no Brasil, em outras áreas do conhecimento, ou, em maior número, no exterior, principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1970 [...] em 1977, tem início o primeiro mestrado em educação física no Brasil e da América Latina, na USP, em São Paulo.

Ao se referir à pós-graduação no Brasil, Canfield (1988, p. 412-413) constata que

Desde os meados da década de 70, houve grande evolução na titulação de docentes, pela procura isolada, no início, de cursos de mestrado no exterior, ou em áreas afins no Brasil, e, depois, como parte da política governamental para o setor, com a abertura de mestrado específico no País. [...] Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação física no País surgiram a partir de 1977 [...].

Hoje, é possível afirmar que o referencial de disciplina acadêmica, no modelo apresentado por Henry, não atende totalmente à caracterização de uma determinada área de estudo e de campos acadêmicos profissionais.

Com o auxílio da reflexão de Reis (2003), é dado entender que, atualmente, as áreas acadêmicas denominadas "estudos acadêmicos profissionais" buscam a integração entre conteúdo, teoria e prática.

Segundo Stark e Lattuca apud Reis (2003, p. 62)

A caracterização de um campo acadêmico profissional implica a observação quanto: às competências conceituais, técnica e contextual que os profissionais precisam adquirir para desempenhar seu papel na sociedade; à integração da competência conceitual e da competência técnica com a prática; aos valores que são importantes prover e à orientação que precisa ser levada para o cumprimento da função; às maneiras pelas quais o campo cria seu próprio método e formula sobre os métodos de investigação de suas áreas de fundamentação ao desenvolver sua base de conhecimento; aos sistemas simbólicos que o campo usa para se comunicar internamente, com seus clientes e com o público sobre seu papel na sociedade.

Essa transformação, ou seja, a migração de uma preocupação quase que exclusivamente prática (prestação de serviços) para o novo anseio de produção de conhecimentos teóricos e melhor formação profissional, os quais dessem base para uma identidade acadêmica da área e, posteriormente, para as tentativas de relacionar a teoria com a prática, pode ser notada nos diferentes tipos de currículos de preparação profissional em Educação Física.

2.3 Teoria e Prática no Currículo de Educação Física

Na perspectiva do currículo, apresento algumas ideias e estudos de autores (BETTI, RANGEL-BETTI, 1996; SOUZA NETO et al., 2004; AZEVEDO; MALINA, 2004; AROEIRA; FERREIRA NETO, 2001; AROEIRA, 2006) sobre os currículos presentes na preparação profissional em Educação Física.

Em estudo realizado por Betti e Rangel-Betti (1996), foram identificados dois tipos de currículo utilizados na formação profissional em Educação Física. Nestes currículos, os conceitos de teoria e prática também se alteram.

O denominado “tradicional–esportivo” enfatiza as disciplinas práticas (esportes), separa as aulas teóricas (sala de aula) das práticas (quadras, piscina, pista, etc.) e situa a ênfase teórica nas áreas biológica e psicológica. O outro currículo é o “técnico científico” que valoriza as disciplinas teóricas e abre espaço para as ciências humanas e a filosofia. O conceito de prática muda para o “ensinar a ensinar”, e a prática é a aplicação dos conhecimentos teóricos (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996).

Como alternativa aos dois currículos e baseados nas ideias de Lawson (1993) e Schön (1992), os autores propõem um currículo reflexivo. Neste modelo proposto o profissional reflete antes, durante e após a ação de ensinar ou de intervir. Também devido à sua participação prática, ele elabora o seu próprio conhecimento ao incorporar e transcender o conhecimento técnico-científico. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação, oportunizando assim o refletir sobre, e devendo ainda considerar a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas para a construção do conhecimento. Assim, as experiências práticas adquirem novos sentidos quando associadas aos conhecimentos e conteúdos científicos, técnicos e didático-pedagógicos (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996).

De acordo com estudo de Souza Neto et al. (2004), o processo de preparação profissional em Educação Física passou por quatro momentos. O primeiro (1939) caracterizou a constituição do ‘campo’ educação física, o seguinte (1945) é o da revisão do currículo, o terceiro momento (1969) define o currículo mínimo e a formação pedagógica, e o de 1987 marca a distinção, na área, entre bacharelado e licenciatura.

O primeiro momento mencionado (1937) é caracterizado pela influência militar e pela luta por reconhecimento social. Esse momento ainda é marcado pela constituição de 1937, que torna a Educação Física obrigatória nas escolas, bem como pela criação da Universidade do Brasil e da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, e, enfim, pelo estabelecimento das diretrizes para a formação profissional (SOUZA NETO et al., 2004).

Com exceção do curso para formar professores com duração de dois anos, os demais eram desenvolvidos no período de um ano. Da mesma forma pode-se dizer que a formação do professor é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador (SOUZA NETO et al., 2004, p. 117).

Um aspecto fundamental a ser destacado no segundo momento da preparação profissional foi o fato da Educação Física se caracterizar como um curso técnico, pois não era exigido o secundário complementar. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961) a formação do professor exigia um currículo mínimo e um percentual da carga horária para a formação pedagógica.

Os outros dois momentos apresentados pelo autor supracitado marcam importantes transições: para uma formação preocupada com o conhecimento esportivo e com a formação do educador (Parecer CFE nº 894/69); para uma formação que distingue bacharelado e licenciatura (Resolução CFE nº 03/87) e, pois, preocupada com o mercado de trabalho e com o reconhecimento acadêmico-científico da área.

Em outro estudo sobre a “memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil”, Azevedo e Malina (2004) também apontam mudanças nas concepções e objetivos de preparação profissional na área. Analisam que a origem da formação profissional da área, no início do século XX, se situa nas escolas da Marinha e Militar e concluem que mesmo a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), de caráter civil, sofreu influência direta dos militares do Exército enquanto aliados ao conhecimento científico dos médicos.

A partir de relatos, os autores mostram que, dos docentes do curso da ENEFD, nem todos possuíam curso superior, as disciplinas teóricas eram responsabilidade dos médicos e que, nas disciplinas práticas, a maioria apresentava algum destaque esportivo. Assim concluem que, neste período inicial da preparação profissional, os egressos destes cursos “[...] eram estritamente técnicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente” (AZEVEDO; MALINA, 2004, p.132).

Segundo os mesmos autores, ainda, a alteração curricular de 1945 ocorreu somente na carga horária, permanecendo a mesma concepção da ENEFD. Na reforma de 1969, apesar da presença das disciplinas pedagógicas, os egressos graduados sob este modelo de currículo continuavam com uma fundamentação teórica demasiado submissa ao técnico e sem um corpo “filosófico-sociológico” consistente.

Por sua vez, a modificação curricular de 1987 (Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987) ocorreu em um momento de abertura política, debate sobre problemas da educação nacional e incentivo à pós-graduação. Na visão dos autores, a Resolução promoveu um avanço, dando autonomia às IES para o estabelecimento dos currículos conforme as necessidades regionais; na prática, porém, as alterações ocorreram somente na composição das disciplinas (inclusão, exclusão ou fusão), “[...] mantendo a continuidade de ênfase no enfoque técnico-biológico e esportivo [...]” (AZEVEDO; MALINA, 2004, p. 140).

Aroeira (2006), em pesquisa que analisa artigos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, entre 1979 e 2002, sobre currículo e formação de professores aponta, entre as principais questões a serem pensadas: os conceitos que permitem compreender o currículo, o significado das práticas pedagógicas no currículo e a necessidade de reformulações curriculares.

Em outro estudo, que analisa artigos publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte, entre 1980 e 2000, sobre currículo e Educação Física, Aroeira e Ferreira Neto (2001) apontam: críticas à identidade curricular da Educação Física e questionamento quanto à validade dos conteúdos e a relação deles com a prática pedagógica.

Em face dos estudos sublinhados, é possível perceber o seguinte: que as diferentes concepções da área, o debate sobre a identidade acadêmica, a necessidade de produção de conhecimento e a formação para a prática profissional entram como forças atuantes no processo de elaboração e reformulação dos currículos de Educação Física.

Dessa forma, é fundamental observar que a dimensão prática não deve ser negligenciada e estudos sobre a relação teoria e prática ganharam destaque em pesquisas da área e, principalmente no processo de preparação profissional.

Considerado o que foi apresentado, a pesquisa ainda pretende ressaltar que, apesar das diferentes perspectivas até então focalizadas e analisadas, a relação teoria e prática aparece muito frágil, e a identidade acadêmica da área ainda reclama por profundidade nos debates.

No que se refere à identidade da Educação Física Bracht (2000, p. 62) reforçaria:

Os contornos (as características, a identidade enfim...) do campo acadêmico da EF – vejam, aqui, neste ponto, utilizo esta denominação por razões históricas e políticas, mas este campo recebe também outros nomes, como os já propostos de Ciências do Esporte, Motricidade Humana – são definidos a partir da disputa ou luta no campo em torno da definição de qual seu objeto, qual a concepção de ciência a ser adotada, quais problemáticas de investigação são legítimas ou devem ser privilegiadas [...] é fruto de dinamismo que envolve lutas e tensões.

Nessa perspectiva, o estudo de Reis (2003, p. 196) sobre cinco propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física, entre outros aspectos, mostrou que

[...] a tendência pode ser muito mais de contradições a respeito da identidade acadêmico-científica da área do que de estabelecimento dessa identidade, na reorganização nacional dos referidos cursos de graduação [...].

Para que as práticas não se tornem desvinculadas do contexto de preparação profissional, é preciso procurar compreender sua forma de aplicação e utilização. A relação teoria e prática, no processo de preparação profissional, é uma dimensão muito complexa; exige que as concepções utilizadas e defendidas estejam bem esclarecidas, defrontando-se com as diferentes visões e perspectivas presentes na área.

Nesta etapa do trabalho, se procurou observar e analisar o primeiro pressuposto, trazido na introdução, sobre a identidade acadêmica da área para a compreensão do problema de estudo.

Diante do que foi exposto, é possível inferir que a concepção de prática, sua relação com a teoria e a organização da “prática como componente curricular”, inseridas nas atuais diretrizes curriculares de preparação profissional em Educação Física (Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, Parecer CNE/CP nº 09 de 2001, Resolução CNE/CP nº 02 de 2002, Parecer CNE/CP nº 28 de 2001, Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 e Parecer CNE/CES nº 58 de 2004), sofrem influências de diferentes perspectivas, perspectivas essas que oferecem elementos válidos para a

atual construção da área (identidade) e para a preparação profissional (currículo). Assim sendo, há razões para que a análise avance e o olhar se faça mais profundo e atento.

Nesta etapa, por conseguinte, realizo uma análise da perspectiva teórica denominada prática reflexiva. Esta perspectiva será utilizada para corroborar meu posicionamento sobre a necessidade da “reflexão na e sobre” a prática no processo de preparação profissional em Educação Física, particularmente a partir do instrumento legal que, construtivamente, defende as “práticas como componente curricular”.

Ainda ressalto que minha explicitação de um referencial teórico foi fundamental para defender uma preparação profissional sustentada nas bases teóricas da abrangente Motricidade Humana. Com essa abordagem, pretendo avançar. Minha postura sobre a metodologia e o referencial teórico também se revelará importante, adiante, para a análise de documentos, bem como das respostas aos questionários aplicados – também conforme a metodologia adotada na pesquisa.

2.4 Prática Reflexiva

O Parecer CNE/CP nº 028 de 2001 define prática como “[...] o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001b, p. 6).

Esta definição mostra a preocupação com o caráter reflexivo das ações a serem desenvolvidas no processo de preparação de professores, ou seja, com a íntima relação entre teoria e prática. O instrumento apontado pelo documento para permitir esta relação é a “prática como componente curricular”.

Com respeito à graduação em Educação Física (bacharelado) a Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 também apresenta a necessidade da “prática como componente curricular”. Ainda, o Parecer CNE/CES nº 58 de 2004 enfatiza as experiências de interação e indissociabilidade teoria-prática por meio da sistematização teórica com situações de intervenção, posicionamentos reflexivos e, equilíbrio entre plano teórico e instrumental.

Com base nestas orientações, presentes nas diretrizes para a preparação profissional em Educação Física (licenciatura e bacharelado) sobre a necessidade de uma prática que valorize a reflexão, considero fundamental uma revisão da literatura em torno à prática reflexiva.

Com a preocupação por aproximar a reflexão à prática docente, surgiu uma corrente de pensamento denominada “do ensino reflexivo”. Esse modelo defende que o professor aprende refletindo sobre as suas práticas pedagógicas. Esta concepção de ensino reflexivo, no processo de preparação de professores e profissionais, tem em Donald Schön um dos seus principais expoentes. Schön (2000) critica a racionalidade técnica que impede a reflexão (baseada na filosofia positivista, e já criticada por Habermas).

As ideias de Schön (2000) se organizam em torno a uma preparação profissional que promova a interação entre teoria e prática, que priorize um ensino reflexivo. Fundamentada no processo de reflexão-na-ação, a proposta privilegia a aprendizagem através do agir.

Para o autor, a aprendizagem ocorre com a interação entre o aluno e o professor, em múltiplas situações e contextos da realidade prática, ou seja, incentivando um intenso e amplo diálogo entre professor e aluno. Para mostrar como a reflexão-na-ação pode ser trabalhada com os estudantes, o autor utiliza exemplos de um estúdio de artes e arquitetura.

A aptidão do aprendiz em refletir durante a ação (reflexão-na-ação) é fundamentada no aprender fazendo e resolvendo problemas reais da prática. Schön apresenta um treinamento no qual a prática é desenvolvida por meio de situações-problema, tentativas e erros, avaliação de possíveis soluções, busca de auxílio para as soluções; isto é, são desenvolvidas habilidades para resolver situações que surgem na prática real.

Schön (1992) apresenta outra dimensão da reflexão-na-ação que é a da confusão e da incerteza. Segundo ele, a aprendizagem passa pelo momento da confusão, e o professor reflexivo deve valorizar a confusão dos seus alunos. E, além disso, deve também valorizar a própria confusão, ou seja, ao prestar atenção aos problemas dos alunos também ficará confuso, e só depois reconhecerá e entenderá o problema que requer solução.

A prática reflexiva na preparação profissional, de acordo com Schön (1983 citado por PÉREZ GOMES, 1997), deve estar mediada pelo conhecimento na ação, reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

O primeiro aspecto se caracteriza pela execução da ação, é o conhecimento tácito/implícito que se reestrutura na própria ação, ou seja, o saber fazer. “Há um tipo de conhecimento em toda ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e de reflexões passadas, tenha se consolidado em esquemas semiautomáticos ou rotinas” (PÉREZ GOMES, 1997, p. 37).

A reflexão na ação é quando a reflexão acontece durante a ação, ainda sem o rigor demandado, mas com a riqueza de variáveis e criatividade.

É um processo de reflexão sem a parcimônia sistemática e distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio (PÉREZ GOMES, 1997, p. 38).

A reflexão-sobre-a-ação é uma reconstrução mental da ação para apreciação futura, isto é, não está mais no fazer prático, mas a reflexão ainda não é aprofundada. O processo de evolução e construção do conhecimento se apresenta na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, é neste momento que o profissional desvinculado das conjunturas práticas consegue utilizar conceitos e estratégias para o entendimento e reconstituição da realidade prática.

Neste processo abrem-se a consideração e questionamento individual ou coletivo, não apenas as características da situação problemática na qual atua o prático, como também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a eleição de meios e a própria intervenção que desenvolve aquelas decisões; e, o que em minha opinião é mais importante, os esquemas de pensamento, teorias implícitas, crenças e formas de representar a realidade que utiliza o profissional, nas situações problemáticas, incertas e conflituosas (PÉREZ GOMES, 1997, p. 38).

A partir das ideias de Schön (1983, 1992, 2000) é possível compreender que a interação entre teoria e prática deve partir de problemas reais que, pensados pelos alunos e discutidos com os professores, descubram uma solução apropriada. Assim, na perspectiva da prática reflexiva, e no processo de preparação profissional, é preciso enfatizar estratégias que valorizem ações que serão desenvolvidas em situações e contextos da futura prática profissional.

É importante frisar que não pretendo discutir sobre as diferentes perspectivas ideológicas, principalmente os debates sobre a concepção marxista e o pragmatismo. A título de esclarecimento lembro o artigo de Semeraro (2005) que apresenta uma visão contrária aos posicionamentos de Chiara Meta que evidenciam pontos comuns entre filosofia da práxis (elaborado por Gramsci) e o pragmatismo (William James e John Dewey). Mesmo não desconsiderando alguns pontos de relação e convergência entre as duas perspectivas, Semeraro (2005), apresenta fortes discordâncias entre a filosofia da práxis e o pragmatismo.

Muitos autores abordam o tema do ensino reflexivo no processo de formação de professores. Apresento a seguir, ideias de alguns autores que considero importantes e ilustram os delineamentos da perspectiva da prática reflexiva no processo de preparação de professores

(PÉREZ GOMES, 1997; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000; ALARCÃO, 2003; ALBUQUERQUE, 2008).

Para Pérez Gómez (1997), a qualidade de ensino pode apresentar, tanto uma perspectiva instrumental, como uma perspectiva ética.

Na primeira, o valor da prática está relacionado com a eficácia dos resultados previstos, os problemas exibem um caráter técnico, apresentando uma função instrumental. Assim, o ensino “[...] se converte em um meio para realização de fins” (PÉREZ GOMES, 1997, p. 29).

Na perspectiva ética alguns pressupostos se destacam: os valores intrínsecos da prática; valorização dos meios e dos fins; o significado intrínseco das tarefas e relacionamentos entre os educandos; os resultados significativos não são sempre os produtos observáveis de curto prazo; o conhecimento enquanto “[...] um processo de construção subjetiva e não uma cópia passiva da realidade [...]”; e em último lugar, a educação, como um processo aberto à criatividade, diversidade e inovação (PÉREZ GOMES, 1997, p. 30).

Kirk (1986) citado por Pérez Gómez (1997), mostra três perspectivas no discurso teórico e no desenvolvimento prático da formação do professor, a saber, tradicional, técnica e radical.

Na primeira, o professor é um artesão e o ensino uma atividade artesanal (processo de ensaio e erro); na segunda, o ensino é uma ciência aplicada (instrumental) e o docente um técnico (racionalidade técnica, com a separação entre investigação e prática); e na última, o ensino é uma atividade crítica e o professor um profissional que pesquisa e reflete sobre sua prática.

Assim, o autor supracitado recorrendo a vários autores, entre eles Schön (1983), defende a ideia da reflexão na ação e sobre a ação no processo de ensino-aprendizagem e na formação do professor, principalmente por entender que os fenômenos práticos e a identificação de problemas apresentam atributos de complexidade, incertezas, instabilidade, singularidade e conflito de valores. Defende o processo de investigação na prática docente.

Assim considerada, a prática profissional do docente é um processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor aprende a ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor nem substituir a compreensão dos alunos, e ao refletir sobre sua intervenção, exerce e desenvolve sua própria compreensão (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 42).

Referindo-se à formação de professores, Perrenoud (1999) entende a prática reflexiva e a participação crítica como prioritárias. Quanto ao sentido da prática reflexiva, alerta para a confusão entre prática reflexiva espontânea de todo ser humano em situações adversas e “[...] prática reflexiva metódica e coletiva que os profissionais usam durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Constata ainda que a prática reflexiva metódica está no tempo de trabalho (rotina), em estado permanente de alerta, e precisa de disciplina, metodologias de observação, análise, memorização, novas possibilidades. A prática reflexiva não é realizada somente de forma solitária, mas também por análises em grupo. Ainda, a “reflexão na ação” constrói a memória das observações realizadas em campo e prepara uma reflexão mais distanciada do próprio sistema de ação do profissional.

Assim, a compreensão do autor sobre a inserção da atitude reflexiva na identidade profissional dos professores leva a salientar a necessidade de

[...] liberar os profissionais do trabalho prescrito, para convidá-los a construir suas próprias iniciativas, em função dos alunos, do campo, do meio ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e das limitações próprias do estabelecimento, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Tardif (2000) ao analisar o movimento de profissionalização do ensino que busca a renovação do trabalho do professor, alerta para a crise do profissionalismo, que diminuiu o valor e prestígio das profissões. A perícia profissional esteve relacionada, por muito tempo, com a

[...] racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com o modelo de uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional. O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos [...] (TARDIF, 2000, p. 8).

Como consequência desta reflexão Tardif (2000, p.10) propõe uma epistemologia da prática profissional, definida como “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

O autor citado acima apresenta, baseado em pesquisas, algumas características da definição de epistemologia da prática profissional. Destaca que os saberes profissionais são construídos com o tempo (experiências, formação, atuação profissional), são plurais e

heterogêneos (experiências, cultura, formação, história de vida, teorias, objetivos), são personalizados e situados (experiências e contextos que atuam), carregam as marcas do ser humano (objeto de trabalho é o ser humano- indivíduos e componente ético e emocional).

A partir destas características, o autor propõe: a elaboração de um repertório de conhecimentos baseado nos diferentes contextos do trabalho cotidiano do professor; a utilização de meios de formação, ação e pesquisa interessantes para a prática profissional; a transferência de parte da formação para o meio escolar; e a realização, pelos docentes universitários, de pesquisas e reflexões sobre suas práticas de ensino.

Outra análise que persegue estas ideias é de Alarcão (2003); ela também defende a formação do professor reflexivo centrada na perspectiva que leve em consideração os contextos escolares.

Essa pesquisadora entende a escola como produtora de ações sociais com seus valores e problemas. Assim, o professor reflexivo deve buscar soluções para os problemas a partir do diálogo com os outros, com ele próprio e com a circunstância vivenciada. E ainda: a construção do saber ocorre pela experiência concreta, pela observação reflexiva, pela conceitualização e pela experimentação ativa.

Dessa forma, na visão da autora, o docente assume um papel de mediador da aprendizagem, motivando e promovendo a aprendizagem com base na reflexão. Por meio de algumas estratégias, é possível estimular a reflexão; por exemplo, com estudos de caso, portfólio (documentação refletida sobre o percurso profissional), narrativas (experiências de todos os envolvidos no processo), análise de diferentes abordagens e perguntas pedagógicas. Portanto, o questionamento deve ser a base do trabalho do professor.

Por sua vez, Albuquerque (2008) com o objetivo de estudar as concepções de teoria e de prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, classifica a 'teoria' nas perspectivas clássica e reflexiva e a 'prática' como criadora ou repetitiva. Na concepção clássica a teoria é um conhecimento inquestionável, operacional, manipulado, aplicado de forma técnica, sem relação com a realidade e com o discurso. Na concepção reflexiva, a teoria é aberta e inacabada, pois pode ser reconstruída a partir da prática.

Com relação à prática, Albuquerque (2008) utiliza o conceito de prática criadora ou repetitiva apresentada por Vázquez (2007). Ao argumentar sobre a práxis afirma que o ser

humano se caracteriza pela práxis humana e seus problemas com a natureza ou entre o pensamento e o ser, não podem ser solucionados sem considerar os aspectos da prática.

A prática criadora modifica a realidade com base em atos conscientes, enquanto a repetitiva é feita de maneira mecânica, espontânea e com um nível baixo de consciência. Alerta que em toda ação existe a relação entre os dois conceitos, contudo a prática criadora deve ser o objetivo a ser perseguido no processo de formação.

Os resultados da pesquisa de Albuquerque, no que se refere à concepção de teoria e prática, mostram que os professores possuem concepções distintas. Contudo, sem excluir outros fatores, sugere que

[...] a articulação teoria e prática esteja presente na prática dos professores desde a formação inicial [...] O processo formativo deve ocorrer por meio da prática reflexiva [...] Os conceitos se desenvolvem, portanto não são estáticos [...] Os profissionais da educação precisam investigar e compreender o contexto em que atuam (ALBUQUERQUE, 2008, p. 122-123).

Essa discussão também se faz presente, mesmo que de modo incipiente, no âmbito específico da Educação Física. Deter-me-ei na análise de alguns estudos que, assim considero, ilustram os delineamentos da ideia da prática reflexiva na Educação Física (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996; RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001; RAMOS, 2002; BETTI, 2005; BARBOSA-RINALDI, 2008; FERREIRA, 2008).

No capítulo sobre ‘teoria e prática no currículo de Educação Física’ foi abordada a visão de Betti e Rangel-Betti (1996) sobre o currículo baseado na prática reflexiva. Os autores defendem a ideia do currículo reflexivo baseado no princípio metodológico da ação-reflexão-ação. Defendem a formação de um professor crítico e autônomo “[...]que fosse capaz de continuar indagando, refletindo sobre sua prática, de modo a impedir o comodismo tão prejudicial à imagem da Educação Física” (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996, p.15).

O ensino reflexivo foi estudado por Rangel-Betti e Galvão (2001) no contexto do ensino superior em Educação Física; analisaram o conteúdo de uma disciplina em diferentes situações de aula. Os resultados sugeriram a aquisição de uma postura reflexiva pelos alunos, a saber, aquisição de capacidade de conviver com as críticas (escutar e emitir parecer) e de analisar aulas, a própria atuação pedagógica, os procedimentos e atitudes desenvolvidos. Ainda, a análise dos resultados mostrou

[...] que os alunos refletiram antes, durante e após o processo de ensinar [...] Isto ficou claro nas afirmativas contidas nos resultados, o que levou os alunos a relacionarem a

teoria e a prática, fazendo-os co-autores de sua formação profissional (RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001, p.114).

Estes resultados mostram que a perspectiva do ensino reflexivo é uma possibilidade que deve ser mais explorada pelas Instituições de Ensino Superior e cursos de preparação profissional em Educação Física. Além do desenvolvimento de pesquisas sobre a aplicação do ensino reflexivo no ensino superior, os debates sobre reformulação curricular devem considerar esta perspectiva teórica.

Ao abordar a questão dos estágios na preparação profissional em Educação Física, Ramos (2002) defende as perspectivas do ensino reflexivo. Propõe uma formulação teórica para os estágios obrigatórios no processo de preparação profissional na área. Utiliza como base o ensino reflexivo, quando analisa as características dos cursos de graduação em Ciências Biológicas, Enfermagem, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Educação Física. Dessa forma, seu texto reivindica

[...] que as atividades de estágio deixem de ser vistas como momentos de execução passando, ao longo de todo o curso de graduação, a um sistema de ação concreta através do qual os alunos-estagiários possam organizar seus sistemas de relações - com o auxílio dos profissionais da Universidade (tutores) e das instituições concedentes de estágios - para poderem analisar, propor e, quem sabe quando lá estiverem, resolver problemas concretos colocados pelo dia-a-dia da ação profissional em Educação Física, considerando os saberes produzidos/reproduzidos no cotidiano profissional (RAMOS, 2002, p. 10).

No entendimento de Betti (2005) sobre a relação teoria-prática, esta é considerada conforme as perspectivas tradicional-técnica, legitimadora e/ou crítica, e reflexiva. Para o autor

Foi a perda dos vínculos da pesquisa científica e da teoria com a vida viva da Educação Física que fez com as relações teoria-prática permaneçam como o problema principal na Educação Física. Por exemplo, já é claro para muitos de nós que o formidável avanço teórico que se obteve na Educação Física brasileira, nas últimas duas décadas, não se reverteu em melhorias na prática da Educação Física escolar. Tal contradição é facilmente identificável, até por estudantes em seu primeiro ano de graduação. Uma vez que se aceite este diagnóstico problemático, a resposta mais equivocada que se pode dar é culpar os professores por isso; ou propor que, na formação dos professores, se tenha mais teoria (BETTI, 2005, p. 1).

Na perspectiva tradicional-técnica a pesquisa científica produz teorias, ou seja, abstrações e generalizações a partir da prática. Tais teorias devem ser aplicáveis de modo direto a todos os contextos da prática sem levar em consideração as contingências ambientais e sem indicações de como implantar o modelo ideal preconizado pela teoria. A teoria supõe um alijamento do conhecimento prático das contingências e a relação teoria-prática torna-se uma

ameaça e a responsabilidade pela diferença entre a teoria e a prática fica com o profissional. Embora exista uma referência inicial à prática, a relação teoria-prática finda por dar-se em "mão única", sem qualquer mediação, fluindo da teoria para a prática (BETTI, 2005).

Na perspectiva legitimadora ou crítica existe uma relação inicial da teoria com a prática, porém o processo acontece no sentido de evolução da teoria e não para orientar as ações.

Assim, segundo Betti (2005, p.1) nesta perspectiva,

Teorias levam a teorias, pela necessidade que tem qualquer teoria, ao buscar legitimar ou criticar práticas, de melhor fundamentar seus argumentos, dentre outros motivos, pela concorrência de teorias rivais. Nessa dinâmica, a relação inicial com a prática se esvaece.

Segundo a concepção do autor, a possível solução para superar estas perspectivas está na perspectiva reflexiva. Nesta, a pesquisa não deve separar-se da prática que é a forma de investigação. As ações são avaliadas de forma retrospectiva, como meio de ampliação do problema prático (reflexão sobre a ação).

As práticas constituem-se em categorias de hipóteses a comprovar. A teoria adquire um sentido de unidade com a prática, não no sentido estático de dar explicações às questões práticas, mas no sentido dinâmico de, na situação, auxiliar o encaminhamento e a direção de modo refletido, crítico e criativo. A teoria é vista como reveladora de várias alternativas; pela análise e diálogo com a situação, a teoria contribui para fazer avançar o conhecimento sobre a validade de cada uma das alternativas, e assim são geradas relações de interrogações recíprocas entre a teoria e a prática, em decorrência do que ambas se transformam (BETTI, 2005).

Outra autora que defende a perspectiva da prática reflexiva na Educação Física é Barbosa-Rinaldi (2008). Segundo sua visão, a racionalidade técnica presente na formação de professores fragmenta o conhecimento, favorece a separação entre teoria e prática e impede que os futuros professores reflitam, realizem julgamentos críticos e relacionem os conhecimentos com o exercício profissional. Assim, a autora propõe que a formação inicial em Educação Física deva se basear na epistemologia da prática reflexiva.

A autora supracitada afirma que

Outro aspecto contemplado nas novas orientações para os cursos de licenciatura é que as práticas pedagógicas devem estar presentes desde os primeiros anos da formação inicial e o estágio supervisionado na segunda metade. Sua presença colabora para que a formação do professor possa ser pautada pela prática crítica e reflexiva desde o início do curso [...] O ideal seria que esta possibilidade de trato com o conhecimento não ficasse restrita apenas a algumas disciplinas, pois não cabe apenas ao professor da disciplina de estágio supervisionado conhecer a escola (BARBOSA-RINALDI, 2008, p. 201-202).

Em sua investigação, Ferreira (2008) explicitou como seu objetivo verificar, por meio da pesquisa-ação, como a elaboração e implementação de um programa formativo contribuem com a formação de professores e licenciandos em Educação Física. A partir das análises, ele viu confirmada a articulação da experiência prática com as teorias estudadas na graduação, pois,

Quanto aos aspectos reflexivos, os licenciandos foram além da dimensão técnica, mobilizando as crenças, concepções e valores relativos ao ensino e à Educação Física, o que demonstrou uma tentativa eminente de superar os elementos que estão estabelecidos na prática docente (FERREIRA, 2008, p. 35).

Em vista dos argumentos e posicionamentos dos autores analisados, entende-se que a prática reflexiva se torna um verdadeiro referencial, importante para a análise e compreensão da prática e sua relação com a teoria; efetivamente, conforme já foi abordado, as atuais diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES nº 07 de 2004; Resolução CNE/CP nº 02 de 2002; Resolução CNE/CP nº 01 de 2002) enfatizam a necessidade da reflexão no processo de preparação profissional em Educação Física. Reafirmo, portanto, que, no processo da preparação profissional, e no contexto específico da área, o atendimento a essa marcante necessidade ainda se mostra frágil, até mesmo incipiente.

Entretanto, essas ideias, anteriormente expostas a partir de sólidas fontes, vêm para respaldar minha proposta: que a Educação Física pode abrir-se, e nessa medida pode crescerás novas possibilidades da prática reflexiva na preparação do profissional da área. Reforçando o meu posicionamento teórico sobre a Motricidade Humana, passo a uma análise específica do referencial, de modo que melhor se reconheça e se consolide a relação com uma prática reflexiva, quando se objetiva a preparação profissional em Educação Física com base no instrumento legal da “prática como componente curricular”.

2.5 Motricidade Humana: uma possibilidade para a relação teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física

Após a análise sobre a prática reflexiva e as relações com a Educação Física, e após reafirmar os objetivos desta pesquisa, de oferecer novos elementos de contribuição crítica para a Educação Física e a formação do profissional dessa área e, pois, valorizando a mesma prática reflexiva, passo a analisar as ideias da Teoria da Motricidade Humana.

Entendo que alguns conceitos apresentados pela Teoria da Motricidade Humana permitem construir delineamentos para a efetiva “prática reflexiva” na Educação Física e, assim superar a dicotomia entre teoria e prática no processo de preparação profissional.

Atualmente, na área da Educação Física, é forte a tendência a valorizar a relação teoria e prática no processo de produção de conhecimento e preparação profissional. Em correlação com essa tendência, já se fez notável a pressão positiva por inserir as “práticas como componente curricular” nas diretrizes curriculares. Contudo, os conceitos de teoria e prática ainda surgem e ressurgem de forma dicotômica e estanque. Entende-se, pois, que a Motricidade Humana apareça como possibilidade valiosa, quando se trata de repensar a interação entre esses conceitos.

Os resultados de pesquisa permitem considerar a Teoria da Motricidade Humana um referencial teórico especificamente eficiente para auxiliar a entender a relação teoria e prática, e, melhor, a “prática como componente curricular” como fatores importantes no processo de preparação profissional em Educação Física. Apoio-me, para isso, basicamente, na proposta do filósofo português Manuel Sérgio Vieira e Cunha. E além de Manuel Sérgio (1987, 1989a, 1989b, 2005, 2010), recorro a Tojal (1994, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2010) e alguns outros autores (GONÇALVES, 1994; BETTI. et al., 2007; MERLEAU-PONTY, 1999) para apresentar e ponderar sobre a teoria da Motricidade Humana.

2.5.1 Demarcação e contorno

A Ciência da Motricidade Humana foi proposta pelo filósofo português Manuel Sérgio. Com ele, por suas ideias, estamos bem acompanhados, em se tratando de análises essenciais sobre a Motricidade Humana. Confirmam-no, de antemão, as palavras de Medina, o prefaciador de um livro de Manuel Sérgio (1989a):

[...] as propostas de Manuel Sérgio justificam plenamente um repensar (pelo menos) [...] e merecem uma avaliação de todos aqueles que já perceberam que a Educação Física não é tão somente um “conjunto de exercícios a se repetir indefinidamente” (mesmo que com alguns critérios) [...] Conhecê-la é condição básica àqueles que pensam seriamente a sua prática [...]

Destaco, também, no mesmo sentido de uma apresentação, palavras de Tojal (2010, p. 36) que afirma guardar a “[...] convicção de que a Motricidade Humana é hoje para alguns

autores, a mais atualizada teoria em que a Educação Física e o desporto podem encontrar uma rigorosa fundamentação”.

Assim, inicio minha análise sobre a Motricidade Humana. Sérgio (1987, 1989a) defende a Motricidade Humana como verdadeiro objeto de estudo da Educação Física. Para ele, esta deve tornar-se a Ciência da Motricidade Humana, ser definida como a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras, visando ao estudo das constantes tendenciais de motricidade humana, em ordem ao desenvolvimento global de indivíduo e de sociedade, e tendo como base, simultaneamente, o físico, o biológico e o antropossociológico.

Neste momento é importante abrir um parêntese para esclarecer que a Motricidade Humana não é a precursora da ideia da visão de ser humano integral. Por exemplo, a tendência pedagogicista da Educação Física, muito influenciada pelas teorias escolanovistas e apresentada por Ghiraldelli (1988, p. 19) “[...] vai advogar a ‘educação do movimento’ como a única forma capaz de promover a chamada ‘educação integral’”. Anderáos (2005, p. 26), também lembra a influência do pensamento escolanovista para a ideia de educação integral, a partir de Fernando de Azevedo com a interação entre a “educação intellectual, moral e physica”.

Assim, após esta explicação fica mais claro o entendimento de que apesar de não ser a única a Motricidade Humana apresenta como fundamental uma visão integral do ser humano e mostra uma irrestrita necessidade em integrar o Homem com a natureza, a cultura, o corpo e a mente.

Deste modo, acatando esta visão, o autor afirma que a Motricidade Humana abrange o treino, a dança, a motricidade infantil, a ginástica, o jogo desportivo, o desporto, o circo, a educação especial, a reabilitação e a ergonomia, entre outras atividades que “[...] na complexidade, lhe permite a unidade e realização” (SÉRGIO, 1989a, p. 82).

Na perspectiva da Motricidade Humana o ser humano é [...] um ser aberto à transcendência e, como tal, um ser prático que, na totalidade sócio-política e pela motricidade, a persegue (SÉRGIO, 1989a, p. 44).

No que concerne a compreensão da Motricidade Humana, Tojal (1994, 2005b) afirma que esta é o radical científico onde se fundamenta o desporto, a dança, a ginástica, entre outras atividades, e que, no seu desenvolvimento, além do físico há o social, o político e tudo o que compõe a complexidade humana.

É importante abrir um espaço, aqui, para tratar dessa ampla complexidade abordada por Sérgio. O autor explica que “[...] não se pode falar em conduta motora sem a situarmos na complexidade totalizante, organizada, auto-organizada e auto-eco-organizada que é a ‘realidade humana’ [...], e que o ser humano goza de uma complexidade dentro da qual os conceitos de liberdade e cultura reabilitam uma ideia de racionalidade (SÉRGIO, 1989a, p.36).

Tratando da mesma complexidade, Tojal (1994, p. 137) reforça a ideia do ser humano como um ser complexo.

[...] nossa teoria do conhecimento há de ter em conta a complexidade humana, visível também na motricidade. Não nos é mais possível continuar a sublinhar o físico ou o motor mecanicista, em detrimento da complexidade que emerge da motricidade humana. Não mais estudar tão só o movimento do homem, mas principalmente o homem em movimento.

Entretanto, para a compreensão da Motricidade Humana e sua contribuição para a relação teoria e prática de forma reflexiva considero como fundamental apresentar, de maneira destacada, o sentido dos seguintes termos: intencionalidade operante e transcendência.

No que se refere à intencionalidade operante Sérgio (1989a) apresenta as ideias de Merleau-Ponty, que faz da motricidade uma característica do “corpo-próprio”.

O corpo-próprio é um envolvimento indiscernível do interior e do exterior, sempre aberto ao mundo por uma intencionalidade operante, por um saber que se define pela situação do corpo frente a uma tarefa e não pela sua posição objetivamente determinada em relação a outras posições ou coordenadas exteriores [...] Trata-se de uma intencionalidade motora, não sinônima de adaptação mecânica ao espetáculo do mundo (MERLEAU-PONTY apud SÉRGIO, 1989a, p. 41-42).

Estas ideias permitem relacionar a intencionalidade com o processo de reflexão.

Merleau-Ponty (1999) explica que

Husserl distingue entre a intencionalidade de ato, que é aquela de nossos juízos e de nossas tomadas de posição voluntárias, a única da qual a Crítica da Razão Pura falou, e a intencionalidade operante (fungierende Intentionalität), aquela que forma a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo, e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16).

Dartigues (apud BETTI et al., 2007) explica que pelo fato da intencionalidade operante buscar a intencionalidade temática (intencionalidade de ato), que a antecede, sem nunca conseguir, é que surge a reflexão (o saber consciente).

Segundo Gonçalves (1994), com Merleau-Ponty o próprio conceito de reflexão é modificado, pois, para ele, a reflexão enraíza-se na experiência sensível. Essa afirmação pode ser bem compreendida com as palavras do próprio autor.

A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece. Mas ele não deve ser posto à parte, transformado em Espírito absoluto ou em mundo no sentido realista. O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU PONTY, 1999, p. 18).

O autor ainda refere que

A partir do momento em que a experiência — quer dizer, a abertura ao nosso mundo de fato — é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio, de distinguir um plano das verdades a priori e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 298).

Portanto, não há motricidade humana sem sentido e o movimento intencional não pode ser compreendido unicamente pelas características biomecânicas ou físicas, mas pelas variadas ações e estímulos (SÉRGIO, 1989b). Dessa forma, a Motricidade Humana “[...] não é um movimento qualquer, mas ações, isto é, movimentos intencionais e, portanto, com significado e sentido” (SÉRGIO, 2010, p. 17).

Assim sendo, o primeiro elemento a ser considerado para a compreensão da Motricidade Humana deve ser o movimento intencional e seus significados.

A seguir apresento os importantes apontamentos sobre a transcendência.

A motricidade entende a “[...] existência de um ser não especializado e carente, aberto ao Mundo, aos Outros e à Transcendência”. A transcendência assume o ser humano como um animal incompleto que possui sempre uma tarefa a concretizar, exerce uma ‘práxis’ que ultrapassa as funções e necessidades biológicas (comer, dormir, reproduzir, etc) e tem por objetivo a compreensão da sua existência (SÉRGIO, 1989a, p. 45).

Práxis: Tudo o que, através do contributo indispensável da motricidade, contribui à manutenção e desenvolvimento da humanidade. Não é tanto um labor espiritual ou especulativo, mas algo que, objetiva e materialmente, transforma a realidade. A teoria, isolada, não tem eficácia real. Só a tem, quando se traduz numa conduta motora. A prática é a teoria materializada e a teoria é a prática formalizada (SÉRGIO apud TOJAL, 1994, p. 131).

Ainda na perspectiva da transcendência, a motricidade constitui também um “[...] processo criativo de um ser em que as práxias lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade e as condições de ele se realizar como sujeito, ou seja, como autor responsável pelos seus atos [...]” (SÉRGIO, 1989a, p. 46).

Face ao exposto, o autor afirma que o ser humano é um ser errante e prático, em busca da transcendência e, a motricidade é a condição de realização dessa transcendência. Dessa forma, a Motricidade Humana se baseia na “intencionalidade operante” e na ascensão do Homem para o mais humano, tanto do ponto de vista biológico quanto psicológico, ideológico, cultural e espiritual (SÉRGIO, 1989a).

Portanto, “[...] este movimento intencional em direção ao mais ser é visível no desporto, na dança, na ergonomia, na reabilitação, no yôga, nas lutas, nas artes marciais, na capoeira, e em outras atividades físicas” (TOJAL, 2010, p. 33).

Em texto mais recente, Sérgio (2010) enfatiza que o ser humano é mais do que a soma das partes, pois conglomeram o corpo, espírito, desejo, natureza, sociedade e a complexidade humana; e essa complexidade é um dos elementos da motricidade humana. E, ainda salienta que

[...] a lógica da motricidade humana é a opção da transcendência, a passagem, numa ascese da vontade humana, do determinismo à liberdade. E assim a consciência da incompletude não é sinal de deficiência, mas condição indispensável de desenvolvimento humano (SÉRGIO, 2010, p.15).

De forma clara, sucinta e objetiva, Tojal (2005a, p. 5), explica o sentido da Motricidade Humana.

A motricidade humana representa a intencionalidade operante do próprio indivíduo, na busca da superação de algo que lhe interessa, visando alcançar seu absoluto, que é só seu, para o que necessita de ajuda profissional que o auxilie a identificar as capacidades de que dispõe e as possibilidades e caminhos para a consecução desse seu objetivo.

Dessa forma, alcançadas as bases da compreensão da Motricidade Humana e da sua relação com a intencionalidade operante e a transcendência, passo a analisar, com maior profundidade, a relação teoria e prática.

2.5.2 A relação teoria e prática na motricidade humana

Apesar da tese de Manuel Sérgio sobre a Motricidade Humana estar baseada nas ciências humanas (filosofia e antropologia), as questões práticas estão bem demarcadas em seu discurso. Farinatti (1992, p. 45) ressalta que embora

[...] seu trabalho esteja altamente apoiado em elementos da filosofia e antropologia, o que poderia sugerir um certo distanciamento das questões por assim dizer, mais ‘pragmáticas’ de sua implementação, essa preocupação [...] também se encontra presente no seu discurso.

Com relação à necessidade da interação entre teoria e prática defende uma teorização que se constitua por uma prática, sem deixar de ser teoria. Ainda afirma que a Educação Física brasileira deve instituir uma teoria que tenha origem na relação com sua prática (SÉRGIO, 1989b).

Segundo Sérgio (2005) a Ciência da Motricidade Humana nasce no mundo cultural e social como problema ontológico, epistemológico e político. Como problema ontológico, pela ausência de um paradigma organizador que norteasse a prática e a investigação ou pesquisa.

Uma epistemologia da Educação Física, ou seja, a organização do conhecimento da impropriamente denominada Educação Física, não pode esquecer que esta não é uma área de físicos, mas de pessoas no movimento intencional da transcendência (ou superação). Aqui, o físico está integral, mas superado[...] não nos limitamos à área do “movimento”, mas do “movimento intencional”, ou seja, da “motricidade”, de acordo com a definição da escola fenomenológica e da tradição hegel-marxista. Parece-nos, indubitavelmente, ser a Motricidade Humana o nosso objecto de estudo e o espaço em que se concretiza uma prática profissional (SÉRGIO, 2005, p. 66).

Esta é a prática profissional concreta do movimento intencional, na qual a teoria e a prática interagem o tempo todo. Esse fator epistemológico é fundamental para entendermos o papel da prática no processo de preparação profissional. O referencial da Motricidade Humana permite o entendimento e superação da visão cartesiana e positivista de que a teoria estaria relacionada à mente e a prática ao corpo.

Sérgio reforça a relação teoria e prática a partir da intencionalidade operante, apresentando a tríade “cérebro-mente-corpo” da obra de António Damásio:

António Damásio, na sua obra, apresenta fartas razões científicas, em prol da tríade “cérebro-mente-corpo”. O cérebro e o corpo são inseparáveis, pois que se encontram relacionados, dialecticamente, por circuitos de ordem bioquímica e neural [...] Aliás, é da relação cérebro-corpo que desponta a mente. E esta fundamenta-se na incorporação (SÉRGIO, 2005, p. 67).

O autor apresenta a compreensão de ser humano a partir da corporeidade, não como uma contingência, mas como algo essencial à sua constituição.

Conhecimento, acção, vontade, afectividade interpenetram-se e realizam-se de tal modo, na motricidade humana, que é ilusório, para os ‘professores de Educação Física’, admitir problemas puramente físicos, na sua profissão (SÉRGIO, 2005, p. 68).

Em face das ideias expostas pelo autor, fica evidente a necessidade da interação entre teoria e prática para a compreensão da Motricidade Humana a partir da intencionalidade das ações desempenhadas. Além disso, a busca da superação (transcendência) é essencial nesse processo.

Portanto, é reafirmado que o movimento passa a ser compreendido não mais como algo puramente mecânico, mas é movimento carregado de significados e com objetivo claramente definido, ou seja, um movimento que leva o ser humano a um patamar mais elevado, contribuindo para seu desenvolvimento permanente.

Manuel Sergio declara que, o homem é um ser de carências e, como tal, um ser prático, ser que se faz fazendo, ou seja, só pode viver se atua, e por essa razão visa sempre agir para ser mais, o que representa a sua capacidade e possibilidade de transcendência (SÉRGIO apud TOJAL, 2006).

A preparação profissional em Educação Física que tem por base a perspectiva da Motricidade Humana deve propiciar a relação e reflexão sobre conceitos, contextos, procedimentos, valores, significados e formas de investigação e pesquisa desde o início do curso, pois não há possibilidades de fragmentação do conhecimento quando o ser humano é totalidade em todos os seus sentidos.

A Motricidade Humana lembra que todo e qualquer movimento está repleto de experiências, cultura, sentimentos, emoções, intenções. Assim, as práticas desenvolvidas nos cursos de graduação em Educação Física devem ser repensadas, pois aquela aula prática, que é apresentada após o estudo de um determinado conteúdo teórico, perderá todo seu significado se não lhe estiverem agregados os valores vistos na teoria, ou se a teoria não considerar a complexidade humana.

A falta de significado da prática pode manifestar-se, se a teoria apresentada deixar de considerar o ser humano com suas experiências, cultura, sentimentos, emoções, intenções; ou seja, se a prática for caracterizada apenas gesto padronizado, a aprendizagem acontecerá por imitação da forma, em detrimento da ‘reflexão na ação e sobre a ação’.

Na perspectiva da Motricidade Humana entendemos o ser de modo integral existindo-aí-no-mundo-com-os-outros, em condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, não há possibilidade de fragmentação. Assim, o chutar a bola [...], está impregnado da experiência de mundo do ser, ou seja, carregado de emoção, de sentimento, de intenção, de sua cultura (GONÇALVES JUNIOR, 2007, p. 31).

Assim, com base nas ideias da Motricidade Humana, compreendo que os conteúdos a serem transmitidos e estudados no curso de preparação profissional em Educação Física devem propiciar a ‘reflexão na e sobre a’ prática; os graduandos devem entender que todos os conhecimentos com que irão trabalhar quando profissionais da área, serão definidos pela realidade social, cultural, política, econômica da sociedade na qual estiverem inseridos.

O que se deseja é que os conteúdos a serem transmitidos nos cursos de preparação profissional em Educação Física constituam tanto o ‘ser’ como o ‘ter’ do desenvolvimento, como explica Tojal (2004).

A motricidade, como vocação e provocação, é em certo sentido, ao mesmo tempo, o “ser” e o “ter” do desenvolvimento: o ser, porque se supõe que quem se movimenta intencionalmente procura ser mais, e o ter, porque significa ter em mim, poder utilizar-me ou servir-me de, sendo assim, está ela, a motricidade, a garantir o dinamismo revelador e comunicativo da conquista do mais-ser, da criação de sentido, uma vez que a ninguém é possível ‘ser’ sem ‘ter’ (TOJAL, 2004, p. 154).

As competências a serem dominadas pelo futuro profissional de Educação Física devem superar a concepção de Movimento Humano caracterizado pelo gesto mecânico e sem reflexão.

O movimento puramente mecânico estabelece um distanciamento com referência à intencionalidade operante do próprio indivíduo, pois esta é concebida de acordo com programação desenvolvida com fins específicos a serem alcançados. Assim, o gesto apresentado é o automático/padronizado, e não o movimento surgido da intencionalidade operante que se caracteriza pela prática reflexiva (reflexão na e sobre a ação).

Assim, entendo que a superação da dicotomia entre teoria e prática na Educação Física passa pelo entendimento da Motricidade Humana a partir da intencionalidade operante e da necessidade de uma prática reflexiva.

A prática, para ser reflexiva, deve atender à complexidade do humano, ou seja, a todos os aspectos envolvidos na ação, experiências, histórias de vida, dificuldades, anseios, contextos sociais e lutas políticas. Uma prática profissional concreta do movimento intencional, na qual a teoria e a prática interajam o tempo todo.

A superação da visão cartesiana e positivista de que a teoria estaria relacionada à mente e a prática ao corpo dependem da compreensão sobre a relação triádica e indissociável entre cérebro, mente e corpo. Essa mudança de concepção é fundamental para a compreensão do papel da prática reflexiva no processo de preparação profissional.

De facto, ninguém tem um corpo. Há uma distância iniludível entre mim e um objecto que possuo: posso deitá-lo fora, sem deixar de ser quem sou. Com meu corpo não sucede o mesmo: sem ele, eu deixo de ser quem sou (SÉRGIO, 1996, p. 125).

É fundamental que a especificidade da Educação Física não seja a teoria sem sentido para a realidade, e nem prática mecânica sem vida, mas a perfeita relação entre ação e reflexão.

No sentido da preparação profissional, Tojal (1995) entende que se deve formar o profissional de Motricidade Humana para agir, nos diferentes aspectos do desenvolvimento do humano, junto à sociedade, à sua cultura e à natureza que o cerca.

Finalmente, é importante frisar as palavras de Tojal (2010, p. 23), quando evidencia a importância e significação da Motricidade Humana para a [...] implantação dos Cursos de Graduação de Bacharéis em Educação Física no Brasil, ocasionando uma série de discussões sobre o objeto de estudo que deve dar sustentação a essa área do conhecimento [...].

A Motricidade Humana foi referenciada no parecer CNE/CES 0138/02, mas, por não estarem explicitados os conceitos dos termos contidos no documento (Atividade Física-Movimento Humano-Motricidade Humana), ocorreram muitas discussões, porém, por questões políticas o parecer foi revogado. Assim, o Movimento Humano foi apresentado nas atuais diretrizes curriculares (Resolução CNE/CES nº 07/2004) como o objeto de estudo da área (TOJAL, 2010).

Após a apresentação e análise de alguns aspectos que considero essenciais para a compreensão da Motricidade Humana, afirmo que esta proposta teórica permite uma melhor interação entre teoria e prática na preparação profissional e, por isso, poderá aproximar da realidade os futuros profissionais em sua futura atuação.

Portanto, o processo de preparação do futuro profissional de Educação Física deve procurar, desde o início do curso, realizar a reflexão nos contextos e sobre os contextos em que irão atuar (reflexão na ação e sobre a ação), entendendo a complexidade humana e utilizando o movimento intencional (intencionalidade operante) para alcançar a superação em direção ao ‘mais humano’ (SÉRGIO, 1989a), ou seja, a transcendência.

Conforme a concepção de prática, obtida a partir da ‘prática reflexiva’ e da Motricidade Humana, fica evidente a estreita relação do processo de preparação do futuro profissional de Educação Física com o contexto social e cultural. Logo, o entendimento de prática depende do contexto no qual este profissional irá atuar, irá se relacionar, ou seja, o mercado de trabalho.

Por conseguinte, analisar alguns aspectos do mercado de trabalho é essencial para a compreensão da relação teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

2.6 O Mercado de Trabalho e os Aspectos Teóricos e Práticos no Processo de Preparação Profissional

O mercado de trabalho atual é fruto de uma série de transformações sociais, econômicas, políticas, técnicas e culturais no transcorrer de sua história. As características atuais do mercado de trabalho abrem possibilidades de inclusão e fixação do profissional de Educação Física, e como decorrência, a preocupação com sua preparação profissional.

Atualmente, além do contexto escolar, no qual a Educação Física tem tradicionalmente um lugar garantido (apesar dos diversos problemas e discussões acadêmicas e pedagógicas), outros setores também absorvem os profissionais da área (graduados-bacharéis), como a saúde, lazer, esporte e setores que trabalham com atividades físicas de uma forma geral.

Oliveira (2000) destaca as seguintes áreas de atuação na Educação Física: escola (ensino infantil, fundamental e médio), saúde (hospitais, clínicas de recuperação e afins), lazer (clubes, hotéis, animação de festas, etc), esporte amador e profissional (clubes, empresas, prefeituras) e empresa (academias escolas de iniciação esportiva).

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (2010, p. 275) os “Profissionais da Educação Física” (código 2241) são caracterizados como: avaliador físico-orientadorfisiocorporal; ludomotricista-cinesiólogo ludomotricista; preparador de atleta; preparador físico-personaltreanning, preparador fisiocorporal; técnico de desporto individual e coletivo (exceto futebol)-treinador assistente de modalidade esportiva, treinador auxiliar de modalidade esportiva, treinador esportivo; técnico de laboratório e fiscalização desportiva; treinador profissional de futebol- auxiliar técnico no futebol, auxiliar técnico nos esportes, coordenador de futebol, professor de futebol.

Sem adentrar no debate sobre a influência neoliberal (neoliberalismo) na preparação e atuação profissional, é notório dizer que a área profissional de Educação Física não escapa da pauta das discussões, também correlatas; são inevitáveis os debates. Os debates sobre posições favoráveis (STEINHILBER, 1996; BARROS, 2000; TOJAL, 2004, entre outros), e contrárias (FARIA JR. Et al. 1996, entre outros), e sobre a regulamentação da profissão oferecem exemplos claros e atuais.

O que se pretende com este capítulo, porém, não é abordar e analisar estas disputas, mas mostrar e analisar como os contornos do mercado de trabalho influenciam para se considerar a relação teoria e prática durante todo o processo de preparação profissional da área.

Para explicar e avaliar esta influência, foi realizada uma análise sobre a demarcação do mercado de trabalho, como exposta por Harvey (1999), sobre os critérios de profissão apresentado por Flexner (apud BARROS, 1993) e Barros (2006) e sobre as ideias da profissionalização docente adotadas por Tardif (2000). Para apresentar as relações com a Educação Física utilizei o apoio da tese de doutorado de Verenguer (2003) e o trabalho de Freire, Reis e Verenguer (2002). Também foi considerada a influência da regulamentação da profissão para a definição de profissão e relação com o mercado de trabalho (BARROS, 1996; STEINHILBER, 1996; TOJAL, 2004).

As transformações sociais, o desenvolvimento científico e tecnológico acarretam mudanças no mercado do trabalho, e, por sua vez influenciam e reconfiguram a realidade individual, social e cultural e, particularmente para os propósitos deste estudo, reconfiguram a preparação do profissional para atuar neste mercado.

A competitividade e a produtividade são objetivos essenciais no atual contexto do mercado de trabalho, fazendo da tecnologia e do conhecimento científico instrumentos fundamentais para atingir um intento nessa ordem. Por isso, também se passa a dizer que a preparação profissional dos recursos humanos que irão atuar nesse mercado se torna essencial.

De acordo com Harvey (1999), com a passagem do fordismo (produção em série e de massa, trabalho fragmentado com máquinas de movimentos específicos e onerosos) para o modelo de acumulação flexível (condições de trabalho mais flexíveis, rotatividade do emprego, produção de acordo com a demanda do mercado, tempo reduzido para a produção e igualmente para o retorno do capital), o padrão capitalista atual delinea também uma diversificação dos elementos no mercado de trabalho; diversificação representada principalmente pelo aumento da

competitividade e pela conseqüente diminuição das margens de lucro. Também, o excesso da mão-de-obra disponível no mercado provoca a multiplicação dos contratos de trabalho mais flexíveis e aumenta o número de desempregados ou subempregados.

A acumulação flexível [...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo [...] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços' [...] (HARVEY, 1999, p. 140).

O autor supracitado interpreta que, com essa mudança no mercado de trabalho, se percebem alterações nos processos de trabalho, pois surgem novas tecnologias e novas relações mercadológicas, diversificação dos produtos (descartáveis, por exemplo), diferentes funções do consumo, imposição de valores transitórios, como os da moda e da manipulação de julgamentos pessoais. Esses fatores favorecem, evidentemente, o aparecimento de novos mercados e serviços.

Nesse sentido, Verenguer (2003) analisa a relação destas mudanças com a Educação Física.

Embora toda a produção intelectual e acadêmica sobre o mundo do trabalho tenha sido pautada na reflexão, no olhar, na direção da indústria automobilista, têxtil e metalúrgica, ou seja, no trabalho industrial, isso não invalida a discussão do tema para a Educação Física. Muito pelo contrário, uma vez que o mundo do trabalho industrial orientou e organizou a vida cotidiana e a visão de mundo do homem do século XX e contaminou as relações de trabalho em todas as áreas [...] Além disso, como advogam Paiva, Potengy e Chinelli (1997), as conseqüências da reestruturação do mundo do trabalho indicam que o futuro dos estudos sobre a temática se deslocam para além da indústria, ou seja, surge uma nova fronteira: estudar o setor terciário ou de serviços. É neste ponto que investigar o mundo do trabalho em Educação Física se revela atual e pertinente (VERENGUER, 2003, p. 28).

Assim, o setor de serviços, no qual está a Educação Física, passa a ter uma importância ainda maior neste novo modelo de relações trabalhistas. O conceito de prática, bem como a organização curricular e acadêmica no processo de preparação profissional em Educação Física sofrem influências de tal modelo. E então o exercício das funções no mercado de trabalho demanda uma preparação que favoreça o desempenho das funções profissionais.

As novas exigências profissionais trazem conseqüências diretas para o processo de aprendizagem que ocorre nas universidades. O graduando em Educação Física, futuro profissional, terá como responsabilidade a prestação de serviços à sociedade. Para isso, seu curso de graduação deverá compreender um saber profissional sobre sua área de

intervenção, que lhe permita tomar as decisões mais adequadas em seu trabalho, capacitando-o para transformar o ambiente. (FREIRE; REIS; VERENGUER, 2002).

Após o exame desses posicionamentos sobre o mercado de trabalho e as relações deles com a Educação Física, ainda convém analisar os critérios para definir uma atividade como profissão. Quando se fala em preparação profissional para atuação no mercado de trabalho, se deve compreender o que é uma profissão. Também a partir do conceito de profissão, é possível perceber e compreender a necessidade da relação teoria e prática na organização curricular e acadêmica e, afinal, no processo de preparação profissional em Educação Física.

Alguns estudos foram realizados sobre as profissões e sua definição, porém seguirei o posicionamento de Flexner (citado por BARROS, 1993) para abordar o assunto.

De acordo com o estudo, uma atividade profissional se caracteriza com base em seis critérios: ser de natureza intelectual, ser prática, ser dinâmica, possuir organização interna, ser comunicável (comunicabilidade) e exercer o altruísmo.

O primeiro critério aponta que a atividade profissional deve ser fundamentada em um corpo de conhecimentos. O segundo preconiza que uma profissão sempre presta um serviço aos seus clientes. Pelo terceiro critério, se decide que deve existir uma constante atualização profissional, ou seja, acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico da área. O quarto critério advoga que a profissão requeira uma instituição que a represente. A comunicabilidade como que obriga o profissional a buscar clareza e comunicar seus conhecimentos/conteúdos. Finalmente, uma profissão determina que o profissional deve colaborar para o desenvolvimento e bem-estar da humanidade e, coerentemente, prestar um serviço de qualidade.

Barros (1993) destaca que a atividade profissional especializada e com relevância para a sociedade deve ser realizada em um curso de graduação e fundamentada em habilidades técnicas e em conhecimentos específicos correlatos. Assim, a preparação do profissional deve apresentar um caráter prático para um serviço especializado.

A partir destes critérios é inequívoca a compreensão da interação entre os conhecimentos práticos e teóricos no exercício de uma atividade profissional. Esta relação pode ser traduzida para o contexto específico da Educação Física a partir de um olhar mais próximo direcionado a cada critério.

Pela necessidade do domínio e compreensão de técnicas e metodologias de ensino de atividades físicas, esportivas e de lazer a Educação Física atende ao critério da intelectualidade.

A aplicação destas técnicas e metodologias da atividade profissional, nos setores escolar, da saúde, do lazer esportivo e empresarial caracteriza o critério prático.

A produção de conhecimento científico e tecnológico por meio de pesquisas (nas universidades, empresas ou instituições) e o consumo constante destes conhecimentos produzidos pelos profissionais, que também podem e devem produzir conhecimentos, atendem ao critério dinâmico da profissão, pois uma profissão deve compreender a realidade em que atua, como deve buscar a transformação e a evolução dessa mesma realidade.

A necessidade em divulgar os conhecimentos adquiridos é intrínseca à aquisição, aplicação e produção de novos conhecimentos; uma necessidade que corre em paralelo, avança bem junto nesse processo. Na Educação Física, já existe um número expressivo de eventos (congressos, simpósios, encontros, seminários, conferências e afins) e periódicos (impressos e eletrônicos) que cumprem a função de comunicar os conhecimentos da área (critério da comunicabilidade).

O critério do altruísmo deve ser inerente a qualquer profissão. Pode ser traduzido pela responsabilidade, pela firme vontade do profissional de bem atuar, a fim de que deixe satisfeitos os clientes em meio a seus anseios e necessidades; atuará a contento graças à oferta de serviços de qualidade e de competência. Porém, este critério é evidenciado quando unido ao critério de representatividade da área. Na Educação Física, este critério pode ser visibilizado na regulamentação da profissão.

A Educação Física foi regulamentada como profissão através da Lei nº 9.696/1998. A referida Lei criou o sistema CONFED/CREFs (Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física). O sistema exhibe como objetivo acompanhar e fiscalizar a qualidade dos serviços prestados a sociedade na área de Educação Física.

O sistema CONFED/CREFs expressa o seu objetivo no artigo 1º., parágrafo 2º., do seu Estatuto (CONFED, 2011, p.1), com os seguintes termos:

[...] normatizar, orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física e das pessoas jurídicas, cuja finalidade básica seja a prestação de serviços nas áreas das atividades físicas, desportivas e similares.

Barros (1996) entende que a organização profissional da área, por meio da regulamentação e criação dos conselhos profissionais, favorece a interação entre teoria e prática, pois a produção de conhecimentos, a prestação de serviços, a atualização profissional e a reformulação das diretrizes curriculares são analisadas de forma mais eficiente.

Em outra oportunidade Barros (2000a) apresenta a preocupação com a competência profissional; esta é garantida quando a prática profissional está baseada em um corpo de conhecimentos e em uma postura ética que leve a promover transformações políticas e econômicas.

Por sua vez, Steinhilber (1996) defende a regulamentação da Educação Física por entender que ela é o instrumento, por excelência, de defesa da sociedade contra a prática profissional “leiga e irresponsável”. O autor defende a regulamentação por sua característica disciplinadora e fiscalizadora e por sua influência ética, ou seja, os conselhos profissionais devem ser aparelhos fiscalizadores e mantenedores da qualidade profissional.

Tojal (2004) explica que um conselho profissional tem a função de defender e amparar a sociedade e garantir que a profissão ofereça ótimo atendimento, com domínio de conhecimento e respeito aos princípios éticos. Alcançada essa postura, se acham garantidos o respeito e o reconhecimento da categoria profissional de Educação Física. Ainda, segundo o julgamento do autor, a regulamentação da profissão foi o que mais levou a categoria a unir-se e, com isso, demonstrar um espírito de classe profissional.

Contudo, esta discussão sobre a atividade profissional também deve ser pensada na área da docência. Para esta análise, são utilizadas as reflexões de Tardif (2000) sobre a profissionalização do ensino e a formação de professores.

Conforme abordado anteriormente, no capítulo sobre a prática reflexiva, o autor analisa a profissionalização do ensino baseado em determinadas características: conhecimentos especializados conseguidos em uma formação universitária ou equivalente (diploma ou título profissional); conhecimentos pragmáticos (solução de situações reais); direito exclusivo de exercer a profissão; “[...] autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares” (TARDIF, 2000, p. 7); autonomia e discernimento, ou seja, capacidade de improvisação e adaptação a situações novas; formação contínua e continuada; responsabilidade ética e técnica sobre suas práticas.

Entretanto, ele alerta para a crise do profissionalismo ocorrida nas últimas décadas com relação ao “[...] valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais [...]” (TARDIF, 2000, p. 9-10).

Contudo, Tardif defende que este movimento de profissionalização do professor deve estar pautado em um processo reflexivo:

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores (TARDIF, 2000, p. 10).

Assim, com base nos autores revisados, compreendo que as atuais perspectivas do mercado de trabalho, tanto fora quanto dentro do contexto escolar, interferem diretamente na preparação profissional e na compreensão da relação teoria e prática conforme os critérios apresentados.

Também, deixo manifesto meu posicionamento sobre a necessidade de análise e interpretação das demandas sociais do mercado de trabalho para o processo de preparação profissional em Educação Física. E, mais importante do que compreender estas demandas, se torna essencial atingir uma postura reflexiva (reflexão na e sobre a ação) sobre a atuação no mercado de trabalho, no sentido não somente de compreensão e adaptação, mas de transformação e desenvolvimento.

Ainda, considero a Motricidade Humana o construto essencial desta preparação profissional. A partir do movimento intencional (intencionalidade operante), conceptualizado e realizado em todas as disciplinas e conteúdos, será possível uma prática reflexiva que conduza o profissional a uma atuação no mercado de trabalho (escolar ou não), de forma a compreendê-lo e transformá-lo para aquele algo melhor que auxilia o ser humano no seu desenvolvimento completo (transcendência).

A formação em nível superior, pela graduação plena em Educação Física, vem sendo objeto de um amplo processo de discussão. Com o Parecer nº 894/1969 e a Resolução nº 69/1969, foi fixado o currículo mínimo, a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Licenciatura em Educação Física.

Porém, os licenciados sob os auspícios da Resolução MEC/CFE 69/69, além de nas escolas, atuavam também em outros espaços não-escolares. Um amplo processo de debates e proposições culminou com a aprovação do Parecer MEC/CFE nº 215 de 1987 e da Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987, termos legislativos que vieram normatizar a reestruturação dos currículos plenos para os cursos de graduação – bacharelado e licenciatura, em Educação Física.

A partir dali, os Cursos deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de “Formação Geral” e um núcleo de disciplinas de “Aprofundamento de Conhecimentos”. Também ocorreu a criação do bacharelado em Educação Física, com o objetivo de preparar profissionais para a atuação em instituições não escolares que prestavam serviços à sociedade na área da Educação Física e Esporte.

Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, ocorreram algumas alterações nesse processo, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), passou a adotar procedimentos e diretrizes diferenciadas para essas duas vertentes profissionais. Portanto, o currículo deveria

[...] oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 1997, p. 2).

No que se refere à Licenciatura, o Conselho Pleno, definiu que a preparação de professores para a Educação Básica, deveria ser realizada como um processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria. O Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, no parágrafo 4º do Art. 3º, define:

A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuarem no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica.

Assim, com a fundamentação contida no Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 e da Resolução CNE/CES nº 1 de 2002, o curso de licenciatura adquiriu terminalidade e integralidade próprias em relação ao Bacharelado (graduação), constituindo-se em um projeto específico, definindo um perfil profissional e um espaço próprio e exclusivo, no mercado de trabalho para o sistema de ensino básico formal.

A Resolução CNE/CES nº 7 de 2004 (atuais diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Educação Física) definiu os parâmetros legais e orientadores para a preparação dos graduados, em nível superior de graduação plena em Educação Física (Bacharéis). Propuseram um redimensionamento do currículo, direcionando-o para a formação de um profissional de Educação Física qualificado para o seu campo de atuação e capaz de definir e priorizar as próprias competências. A Resolução definiu que o graduado (bacharel) em Educação Física deveria estar qualificado para analisar a realidade social, bem como intervir acadêmica e

profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento humano e no âmbito do que é específico da Educação Física.

Desta forma, aprofundei um referencial teórico que orientou a realização do presente estudo.

Em seguida, será apresentada a orientação metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa. Mais adiante, será exposta a análise dos instrumentos legais obtida, ou seja, a análise das diretrizes curriculares para a preparação profissional em Educação Física. É construtivo esmiuçar os termos das Resoluções e Pareceres que promoveram as alterações observadas no cotidiano da preparação profissional atual.

3 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

A orientação metodológica do presente estudo foi a de mediar, tanto as estratégias de coleta de informações, como a posterior análise, categorização e interpretação das informações coletadas.

De acordo com a situação-problema levantada, e em atenção aos objetivos propostos, foram utilizados dois métodos de coleta de informações, a saber: análise documental e questionário.

3.1 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas fases, ou seja, análise documental e aplicação de questionários (APÊNDICE A, B).

A primeira fase se deu com um levantamento descritivo com vistas à análise documental das diretrizes curriculares específicas para os Cursos de Graduação em Educação Física; das diretrizes atuais e também da legislação anterior que definia a graduação.

Para garantir o direito de abordar os sujeitos da pesquisa, o primeiro passo do pesquisador é o de buscar obter a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A busca pela devida autorização prévia das instituições foi realizada pessoalmente; as instituições que aceitaram fazer parte desta investigação forneceram um termo escrito de anuência. Antes de recolher um TCLE, foi entregue na instituição uma “Carta de Informação ao Sujeito da Pesquisa” (APÊNDICE E). Semelhantes procedimentos se deram quanto às pessoas que, individualmente, responderam ao questionário.

A presente pesquisa não apresentava riscos previsíveis para os sujeitos participantes, que, no entanto, a qualquer momento poderiam desistir da participação.

Com relação aos benefícios, os sujeitos ficaram sabendo que poderão ter acesso aos resultados da pesquisa e utilizar o relatório final (tese) para reflexão e orientação, isto é, em proveito de sua formação e de sua atuação profissional na área de Educação Física. Foi informado que o relatório final da pesquisa (tese) ficará disponível no site da UNICAMP após sua aprovação (http://www.prpg.unicamp.br/teses_defesa.phtml); se o sujeito o desejar, e sobre isso foi informado, ele poderá obter do pesquisador responsável a cópia eletrônica do relatório de

pesquisa; o e-mail do responsável foi antecipadamente comunicado através da carta de informação e do formulário do questionário.

Os dados fornecidos foram tratados globalmente, e, pois, sem nenhuma identificação, nem dos informantes, nem da instituição; esses dados foram utilizados única e exclusivamente na realização desta pesquisa e para futura divulgação da mesma (artigos, livros, etc). A medida adotada para preservar a confidencialidade foi garantir a não inclusão de qualquer termo de identificação: nome, endereço, vínculo profissional ou acadêmico no questionário.

A presente pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, expressa no parecer CEP: nº 1268/2010.

3.2 Caracterização da Pesquisa

Considerados os objetivos e o enfoque norteador deste estudo, a presente pesquisa se caracteriza como de concepção metodológica interpretativa e de orientação descritiva.

De acordo com o referencial de Gaya (2008, p. 45)

as concepções metodológicas predominantemente ideográficas, interpretativas ou hermenêuticas, se constituem na alternativa adequada quando o objeto de investigação centra-se na compreensão e valoração das interpretações do indivíduo sobre a realidade.

Na pesquisa interpretativa os dados são definidos como construtos, ou seja, fenômenos observáveis de forma indireta. Os dados são categorizados indiretamente. “Os construtos [...] exigem do investigador a necessária interpretação subjetiva dos indicadores, antes de transformá-los em categorias passíveis de medição ou simplesmente de observação” (GAYA, 2008, p. 47).

Segundo Gaya (2008) a metodologia interpretativa se distingue por algumas características fundamentais: nela, a realidade se apresenta de forma subjetiva, múltipla, intangível e holística; tem por objetivo compreender e interpretar os significados dos fenômenos e ações sociais; a relação investigador e sujeito-investigado é caracterizada como inter-relação de ambos; facilita a compreensão de determinada situação do ponto de vista dos sujeitos envolvidos; assume uma capacidade mais ou menos subjetiva do investigador de interpretar os fenômenos estudados.

Além da implicação destas características, tal metodologia ainda pretende compreender e interpretar os significados dos fenômenos e ações sociais a partir de análises de

natureza predominantemente qualitativas, o que, por suposto, exige etapas diferenciadas, tais como: redução por análise de conteúdo, delimitação de categorias de análise, representação, validação e interpretação dos fenômenos observados.

Todas essas características definem as pesquisas interpretativas como predominantemente qualitativas. As investigações de tal natureza se preocupam com os significados das ações humanas, analisam as interpretações que fazem do mundo, e tomam em conta as suas relações em diferentes situações e contextos (RICHARDSON et al., 1999).

É importante frisar que qualquer pesquisa pode recorrer, em algum momento, e para melhor compreensão do fenômeno estudado, a alguma forma de análise quantitativa e a interpretações qualitativas, ou seja, os dois modelos de investigação não se excluem. Um estudo ou pesquisa podem apresentar uma característica metodológica qualitativa, mas para se compreender melhor determinadas informações, podem utilizar instrumentos tradicionalmente quantitativos como gráficos e tabelas:

[...] diante da diversidade de perspectivas, o ‘fazer ciência’ não segue um único modelo ou padrão de trabalho científico... Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita (MARTINS, 2004, p. 292).

O ponto não é optar pela pesquisa qualitativa ou quantitativa, mas obter informações que contribuam para a compreensão do problema de estudo e atingir os objetivos propostos.

No que concerne a pesquisa qualitativa Goode e Hatt (1975, p. 398-399) postulam que

[...] a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’, ou entre pontos de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’. A aplicação da matemática à sociologia não garante o rigor da prova mais do que o uso de *insight* garante a significância da pesquisa [...] Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma *qualidade* (grifo do autor).

No que diz respeito ao método de procedimento utilizado na presente pesquisa, o descritivo foi considerado plenamente adequado. Efetivamente, Thomas e Nelson (2002) esclarecem que a pesquisa descritiva é um estudo de status e o seu valor está baseado na premissa de que problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrição objetivas e completas.

Nessa linha de raciocínio Gil (1999) explica que as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno. São

pesquisas que buscam levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. As pesquisas descritivas podem ultrapassar a simples identificação de relações entre variáveis, ela pode determinar a natureza desta relação e servir para proporcionar uma nova visão do problema. Geralmente, as pesquisas descritivas são realizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática.

Seguindo as orientações de Gaya (2008, p. 81) esta investigação utilizará como método de procedimento o estudo descritivo por inquérito, que

Se caracteriza pela formulação de questões diretas para uma amostra representativa de sujeitos através de um guia ou formulário previamente elaborado (questionário, entrevistas, etc.). Seu objetivo é a identificação de opiniões, valores, condutas, vivências, etc. sobre determinado fenômeno.

Este procedimento se justifica, porque a pesquisa busca definir os fatores determinantes que caracterizam o entendimento de prática na concepção de docentes e discentes no processo de preparação profissional em Educação Física.

Em face do exposto, este estudo enfatiza a concepção metodológica interpretativa com base na orientação descritiva. Nesse sentido, tendo já considerado os argumentos apresentados com relação à concepção metodológica adotada na presente pesquisa, serão apresentados, de forma detalhada, os instrumentos de coleta de informações.

3.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Informações

Diante do apontado anteriormente, sobre a classificação metodológica do estudo, e a fim de melhorar a compreensão da situação-problema, e tomando por base a orientação apresentada, serão detalhados os instrumentos e procedimentos de coleta de informações. Claro, pois, que as informações necessárias para atingir os objetivos aqui propostos serão obtidas por meio da análise documental e questionários.

3.3.1 Análise documental

Serão realizados, além de um levantamento descritivo, também a análise documental das diretrizes curriculares específicas para os Cursos de Graduação em Educação Física, as atuais e as da legislação anterior que definia essa graduação; objetivo, o de verificar as mudanças

ocorridas no entendimento de prática, a organização da prática no currículo e sua influência no atual processo de formação de um profissional em Educação Física.

Segundo Thomas e Nelson (2002, p. 35) a análise documental ou de conteúdo [...] é direcionada principalmente ao estabelecimento do status de certas práticas; áreas de interesse; e a prevalência de certos erros, uso de termos e contagens de espaço”. O autor cita alguns exemplos de estudos em jornais e revistas.

Documentos de modo geral são todos os materiais escritos que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica e que ainda não foram elaborados (MARCONI; LAKATOS, 1999). Ainda, Fachin (2003)

[...] considera documento qualquer informação sob forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros. São considerados ainda os documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios [...]

A análise documental objetiva representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estudo posterior, a sua consulta e diferenciação (FARIA JUNIOR, 1992).

Entre as vantagens de uso de fontes documentais, Gil (1999, p. 166) arrola a possibilidade de investigação dos processos de mudança social e cultural, ou seja, “[...] as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais etc”. No caso desta pesquisa, elas permitem analisar a mudança de concepção da dimensão prática e sua influência na preparação profissional da área, e um bom exemplo são as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física.

A pesquisa documental constitui fonte rica e estável de dados, utiliza materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. As pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não por responderem definitivamente a um problema, mas por proporcionarem melhor visão do problema ou, então, por suscitarem hipóteses que conduzem à verificação por outros meios (GIL, 2002).

Para a realização da análise dos documentos será utilizado a técnica de *análise de conteúdo* segundo as proposições de Bardin (2002, p. 38), quando ele trata de um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A autora organiza o método em três fases: pré-análise, na qual os principais pontos são a leitura flutuante, a escolha dos documentos, preparação do material, a referenciação dos índices e elaboração dos indicadores; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase da pesquisa foi realizada com as leituras iniciais e contato com os prováveis documentos a serem analisados. A partir da primeira análise, e tendo por base os objetivos do estudo, foram selecionados os documentos para exame mais aprofundado.

Os seguintes documentos foram selecionados para serem analisados:

1. **Parecer MEC/CFE nº 215 de 1987**- Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo.
2. **Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987** - Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena).
3. **Parecer CNE/CP nº 09/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
4. **Resolução CNE/CP nº 01 de 2002** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
5. **Parecer CNE/CP nº 28/2001** - Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
6. **Resolução CNE/CP nº 02 de 2002** - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
7. **Parecer CNE/CES nº 58 de 2004** - Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física;

8. **Resolução CNE/CES nº 07 de 2004** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999) estes documentos são classificados como sendo de fonte primária ou primeira mão, pois são provenientes de órgãos que realizaram as observações e são encontrados em documentos oficiais.

Conforme explicações de Gil (1999), os documentos da presente pesquisa se caracterizam como “registros institucionais escritos”.

A segunda fase é a da exploração do material, ou seja, é a etapa de codificação. Neste momento, são realizados os cortes de unidades para análise. A codificação se manifesta pelos recortes em unidades de registro (UR) e unidades de contexto (UC).

A unidade de registro é definida como o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto; pode ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. A unidade de contexto, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra (BARDIN, 2002).

Tomando por base as características de formatação, organização, relação e interação entre os documentos a serem analisados, para a realização da análise do conteúdo e definição da unidade de registro (UR) e unidade de contexto (UC) foram determinadas as unidades de análise e categorias.

As unidades de análise definidas foram:

- 1 - Artigos de cada resolução;
- 2 - Apontamentos dos respectivos pareceres.

As categorias definidas foram:

- 1 - Interação teoria e prática;
- 2 - Compreensão de prática;
- 3 - Pontos importantes para o processo de preparação profissional.

A categorização proporcionará a identificação das informações contidas nos documentos e o agrupamento de acordo com os objetivos do estudo. Classificará as informações segundo seus significados expressos nos documentos.

A última fase se caracteriza justamente pela interpretação dos resultados de acordo com os objetivos da pesquisa. Completa a busca da construção do conhecimento sobre o objeto pesquisado.

3.3.2 Questionários

Para atingir os objetivos propostos, além da análise documental também foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de informações. O objetivo do questionário foi a complementação das informações coletadas na análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física sobre o entendimento de prática no processo de preparação profissional. Tal instrumento permitirá identificar e caracterizar a percepção sobre o entendimento de prática e relação com a teoria no processo de preparação profissional de professores e alunos de cursos de graduação em Educação Física.

A opção pelo questionário está baseada nas vantagens que este instrumento apresenta para a coleta de informações de acordo com o objetivo da presente pesquisa.

A palavra questionário se refere a um meio de obter respostas a questões por uma fórmula que o próprio informante preenche [...] contém um conjunto de itens correlatos, isto é, um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas a um problema central ou problemas (GOODE; HATT, 1975 p. 172).

De forma semelhante, Marconi e Lakatos (1999) explica que

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 74).

Após falar de outras características, Thomas e Nelson (2002, p. 34) ainda afirmam sobre o questionário:

[...] normalmente tenta assegurar as informações sobre as práticas presentes [...] solicita opiniões ou conhecimento [...] a entrevista e o questionário são essencialmente a mesma técnica, quanto aos seus planejamentos e procedimentos. Porém, a entrevista permite ao pesquisador [...] reformular questões e fazer mais algumas perguntas para esclarecer as respostas.

Como principais vantagens do questionário, Marconi e Lakatos (1999) apontam: a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, a maior liberdade nas respostas em razão do anonimato do informante, menos risco de distorção pela influência do pesquisador, mais

flexibilidade quanto a tempo e local para responder, e maior uniformidade na avaliação, pela natureza impessoal do instrumento.

O questionário também pode apresentar algumas desvantagens; no caso da presente pesquisa a principal seria a impossibilidade de auxiliar o informante em questões mal compreendidas.

Porém, esta aparente desvantagem é minimizada, ou até eliminada se, na construção do instrumento, for feito o uso de uma linguagem clara e objetiva, for solicitada uma avaliação prévia do mesmo instrumento por outros estudiosos da área, adotar as garantias de um estudo-piloto. Sabe-se que a utilização da entrevista também poderia levar para uma possível distorção, ante a possibilidade de o entrevistado ser influenciado (mesmo inconscientemente) pelo pesquisador, por suas atitudes, ideias, reações, opiniões, olhares ou gestos.

Se o real objetivo é coletar informações, opinião e concepção dos interrogados ou entrevistados, qualquer influência poderá levar à (subsequente) interpretação equivocada das respostas ou omissão de dados importantes. Por isso, foi considerado que, para os objetivos da presente pesquisa, o questionário se mostrava mais adequado como instrumento para a coleta de informações; além das vantagens apresentadas, suas desvantagens podem ser minimizadas, de forma mais efetiva do que se conseguiria perante as desvantagens da entrevista.

Foram elaborados dois tipos de questionários um para os docentes e outro para os discentes. O questionário é composto por questões abertas (do tipo dissertativas) e fechadas (do tipo múltipla escolha).

As questões são apresentadas nos questionários divididas nas seguintes categorias:

1. Concepção de prática no processo de preparação profissional em Educação Física;
2. Relação entre teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física;
3. Contribuição da dimensão prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

As questões abertas permitem ao informante considerável liberdade para expressar sentimentos e expandir ideias (THOMAS; NELSON, 2002).

Nessa mesma linha de raciocínio, mas com o acréscimo de alguma distinção, Gil (1999) afirma que as questões mais eficazes em um questionário são as estruturadas (fechadas),

por apresentarem em si todas as alternativas possíveis; reconhece, porém, que as não estruturadas (abertas) podem fornecer outras informações e maior liberdade ao informante (GOODE; HATT, 1975).

Aproximando-se a esse sentido, Marconi e Lakatos (1999) enfatizam que as perguntas abertas (livres ou não limitadas) são as que permitem ao informante responder livremente e emitir opiniões usando linguagem própria. As perguntas de múltipla escolha são perguntas fechadas que induzem a uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto. A técnica vai facilitar a tabulação e permitir uma exploração em profundidade, de modo que perguntas fechadas podem ser tão boas quanto perguntas abertas (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 78-79).

Algumas perguntas do questionário para a presente pesquisa, na sua formulação, combinam as possibilidades da múltipla escolha (fechadas) e as da liberdade no responder (abertas). Segundo os autores, a combinação “[...] possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 79).

Portanto, a próxima etapa da pesquisa foi a aplicação dos questionários a uma amostra considerada apropriada para responder o problema levantado e com o qual a pesquisa se defronta.

Os autores ressaltam que considerações de diversas ordens impedem a escolha de uma amostra probabilística. Para a presente investigação, seria inexequível, em termos de tempo e de variáveis a serem analisadas, um levantamento amostral de toda (ou quase toda) a população das Instituições de Ensino Superior. A seleção dessa amostra, dos que aceitam colaborar com a aplicação dos questionários, se fundamenta num conceito de orientação qualitativa e não em critérios estatísticos.

A abordagem não-probabilística não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador (GIL, 1999). Segundo o autor as mais conhecidas são por acessibilidade, por tipicidade e por cotas.

Apesar de o estudo não pretender resultados que sejam generalizados para todos os contextos acadêmicos, a amostra, a ser bem “explorada”, pode revelar características e propriedades que serão úteis como instrumentos de reflexão sobre o processo de preparação profissional em Educação Física; respeitados, então, os devidos perfis, contextos sociais e culturais em que os cursos pesquisados estejam inseridos.

Diante do apontado, ressalta-se que os informantes a serem questionados participam de um processo de formação profissional baseado em orientações e instrumentos legais (legislação federal), ou seja, seguem as orientações das diretrizes nacionais para a formação profissional em Educação Física (licenciatura e bacharelado). Neste sentido, as diretrizes curriculares nacionais

[...] definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de Educação Física [...] para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação [...] (BRASIL, 2004b, p. 1).

Portanto, apesar das particularidades culturais e regionais, há procedimentos ditados por diretrizes curriculares nacionais e, portanto, devem ser aplicados a todo o território nacional. Mesmo não sendo possível generalizar os resultados, o fato dessa extensão das diretrizes a todo o âmbito nacional fornece aos resultados da presente pesquisa importância expressiva para a reflexão do processo de preparação profissional em Educação Física.

Visto que no artigo 7º., § 4º, da Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 consta que “questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais [...] deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004a, p. 4), se entende que qualquer estudo relacionado à preparação profissional na área e seus devidos resultados devem ser analisados com séria e profunda reflexão sobre o contexto acadêmico vivenciado.

Assim, já se antecipa em que sentido a presente pesquisa utilizará o procedimento de amostragem por cotas junto com elementos de amostra intencional.

Ao se referir à amostra intencional ou amostra de cotas, Goode e Hatt (1975, p. 296) as apresentam como similares e esclarece que

A técnica varia de um pesquisador para outro, mas em geral o padrão é o de deixar ampla liberdade de escolha ao entrevistador, com a restrição de que determinadas características [...] dos informantes representam a área [...] ou o grupo investigado.

Na amostra por cotas, busca-se envolver “[...] os diversos elementos de que consta a população, tendo certeza que estes elementos são considerados, na amostra, nas mesmas proporções que ocorrem na população” (RUDIO, 2007, p. 63).

Por este motivo a presente pesquisa utilizou o procedimento de amostragem por cotas, com elementos de amostra intencional, conforme ressaltam Goode e Hatt (1975). Enfatizando esses aspectos, Rudio (2007, p. 64) postula que as amostras intencionais

[...] através de uma estratégia adequada, são escolhidos casos para a amostra que represente, por exemplo o 'bom julgamento' da população sob algum aspecto, não servindo, conseqüentemente, os resultados obtidos nesta amostra, para se fazer uma generalização para a população 'normal'. Podemos, por exemplo, não desejar generalizar para a população, mas obter ideias, numa situação quase exatamente análoga àquela em que alguns especialistas são chamados como conselheiros, para um caso médico difícil. Esses conselheiros não são convocados para que se obtenha uma opinião média de todos os médicos, mas, sim, precisamente por sua maior competência e experiência.

Tomando por base esses aspectos apresentados, para determinar o tamanho da amostra do presente estudo foram utilizados os procedimentos apresentados por Gil (1999) sobre a abordagem da amostragem por cotas, que é desenvolvida em três fases: classificação da população em função de características relevantes para o dado a ser pesquisado; determinação da proporção da população a ser alocada em cada categoria, com base nas características da população; e demarcação de cotas para cada pesquisador designado de coletar dados da população a ser pesquisada, respeitando as proporções determinadas.

Na primeira fase do procedimento foram utilizadas as propriedades da amostragem intencional. Assim, a população da presente pesquisa foi determinada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do Município de Campinas/SP que oferecem cursos de graduação, em nível superior de graduação plena em Educação Física (bacharelado) e licenciatura, de graduação plena em Educação Física.

No que diz respeito às propriedades tidas como relevantes para o fenômeno ou característica a serem estudadas, a seleção das IES do município de Campinas se justifica pelo fato de esse município se caracterizar como uma potência nacional tanto nos seus aspectos econômicos e sociais quanto acadêmicos e científicos.

De acordo com o website oficial (sítio eletrônico) e o plano diretor da Prefeitura Municipal de Campinas (CAMPINAS, 2006) foram coletadas as informações a seguir.

Campinas ocupa uma área de 801 km² e conta com uma população de mais de um milhão de habitantes (1.024.912 – censo 2010). O crescimento econômico, social, científico e tecnológico, incrementado em especial pela ampliação da sua população trabalhadora, constituiu Campinas como um dos principais pólos do Estado de São Paulo e do Brasil. A região metropolitana de Campinas é a de formação mais recente do Estado; formada por 19 cidades,

com uma população conjunta estimada em mais de dois milhões de habitantes, essa região metropolitana ocupa uma área de 348 km², o que corresponde a 0,04% da superfície territorial brasileira e a 1,3% da paulista. Apresenta um mercado de trabalho com demanda e possibilidades enormes na área de Educação Física; possui ótima infra-estrutura para atividade física, de esporte e lazer, empresas de materiais esportivos, academias de ginástica e musculação, espaços públicos para a prática do lazer e do esporte; além disso, e com significado muito expressivo, é alto o número de escolas públicas e privadas.

Campinas se tornou um pólo de produção de conhecimento científico e de alta tecnologia, impulsionada pela força da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela criação e eficaz desenvolvimento de diversas Instituições de Ensino Superior. Não ficou atrás a área de Educação Física; também aí o Município conheceu positiva e forte evolução: Campinas conta atualmente com cinco cursos superiores de graduação em Educação Física nas modalidades de graduação, em nível superior de graduação plena (bacharelado) e licenciatura, em nível superior de graduação plena.

Após esclarecer as propriedades relevantes da população na primeira fase do procedimento de amostragem da presente pesquisa, vem a segunda fase do procedimento; é a fase em que se determina a proporção da população a ser colocada em cada classe ou estrato. Contudo, pelo fato de a pesquisa dever ser realizada exclusivamente por este seu autor, a segunda e a terceira fases se juntam, e não há necessidade de separar a tarefa do entrevistar; de fato, estas tarefas aparecem aqui como de responsabilidade de um único pesquisador.

Considerado o objetivo geral da pesquisa, e por dever tratar-se de opiniões sobre conceitos, como também das relações desses conceitos entre si, é importante que os informantes possuam alguma vivência no processo de preparação profissional, que possuam experiências, e argumentos então, aos quais possam recorrer no momento de dar as respostas. Portanto, os grupos proporcionais da população, que serão diretamente pesquisados, serão distribuídos como classes diferentes, como estratos definidos. Assim, se tem estrato 1 e estrato 2:

Estrato 1: docentes dos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Município de Campinas/SP.

O questionário para os docentes foi direcionado àqueles que possuem habilitação (graduação ou pós-graduação) em Educação Física e, pelo menos, dois semestres de experiência docente em curso superior dessa mesma área. Tais características são fundamentais para

propiciar a adequada garantia de uma pesquisa válida, e por isso é bem razoável requerer o vínculo com a área de Educação Física e com um Curso, deixando mais assegurada a existência de conhecimentos sobre a organização curricular e acadêmica. Essas características básicas ajudam a garantir sobre as boas condições para emitirem opiniões seguras sobre o objeto de estudo.

O questionário foi entregue a todos os docentes que se enquadraram nestes critérios de exclusão apresentados e que aceitaram participar da pesquisa. A caracterização da amostra dos docentes é detalhada na análise dos questionários.

Estrato 2: discentes dos cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior do Município de Campinas/SP.

Com relação aos discentes foram aplicados os questionários para os que estavam cursando o último ano e que aceitaram responder o questionário.

A opção por aplicar o questionário para os discentes dos últimos anos se deveu a certas considerações: por estarem na última fase da graduação, desenvolveram e conservam certas características e apresentam condições de emitir pareceres seguros e eficientes sobre o objeto de estudo, ou seja, já vivenciaram a maioria das disciplinas, conviveram com diferentes professores, estão realizando ou realizaram estágios (supervisionado e não-obrigatório), e se preparam na responsável e questionadora preparação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assim, mesmo não sendo garantia de plena maturidade nas respostas, reúnem aquelas condições mais adequadas para tomar algum importante posicionamento diante deste objeto de pesquisa. Além destes critérios apresentados no parágrafo anterior, os questionários foram aplicados para os discentes dos cursos de Educação Física que cursam licenciatura e bacharelado.

Portanto, a amostra do presente estudo se caracteriza pelos:

1. **Docentes** dos cursos de graduação (bacharelado) e licenciatura em Educação Física do município de Campinas/SP, que possuem pelo menos dois semestres de atividades no curso, que sejam detentores de habilitação (graduação ou pós-graduação) em Educação Física e que aceitaram participar da pesquisa e responder os questionários.
2. **Discentes** do último ano dos cursos de graduação bacharelado e licenciatura em Educação Física do município de Campinas/SP que aceitaram participar da pesquisa e responder os questionários.

3.3.3 Pré-teste

O pré-teste dos questionários passou por 3 etapas:

1. Aplicação de um questionário piloto em uma pequena amostra característica da população;
2. Reformulações após o questionário piloto;
3. Avaliação do questionário reformulado por 3 professores doutores na área de Educação Física;
4. Nova aplicação após o parecer e sugestões dos professores doutores.

A seguir os detalhes sobre as etapas.

Os questionários foram testados antes da sua aplicação definitiva em uma pequena amostra característica da população. Foi aplicado um questionário-piloto em um total de treze docentes de uma instituição de outro município, ou seja, que não fazem parte da amostra principal do estudo. Também, foi aplicado o questionário a oito discentes que não fazem parte da amostra principal da pesquisa.

O pré-teste serve para verificar se o instrumento apresenta fidedignidade, validade e operatividade. Segundo Marconi e Lakatos (1999) fidedignidade significa que qualquer pessoa que aplicar o instrumento obterá sempre os mesmos resultados; a validade verifica se os dados recolhidos são necessários à pesquisa; e a operatividade verifica se o vocabulário é acessível e o significado claro.

Antes da aplicação dos questionários-piloto, foram apresentados os procedimentos a cada sujeito da pesquisa, assim como esclarecidos os aspectos sobre o tema da mesma. Além disso, o questionário levava um cabeçalho com os objetivos da pesquisa e as orientações para preenchimento.

A análise de dados, após a tabulação, pôs em evidência algumas falhas no questionário-piloto: inconsistência em algumas questões, perguntas supérfluas ou desnecessárias, sem relação com os objetivos da pesquisa, número excessivo de questões. Assim, o questionário foi reformulado para eliminar tais falhas.

Após as verificações preliminares e questionário-piloto, o instrumento foi submetido a análise, com verificação facilitada por um formulário específico (APÊNDICE C), por três professores, doutores na área de conhecimento da Educação Física. O objetivo foi o de

comprovar principalmente a validade e a operatividade do instrumento. Os professores avaliadores possuem o título de Doutor; trabalham no ensino superior em curso de graduação em Educação Física (Licenciatura e/ou Bacharelado); e possuem experiência e/ou trabalhos publicados sobre temas que versam sobre a preparação profissional em Educação Física.

Os avaliadores encaminharam suas sugestões de alteração ou eliminação de perguntas por e-mail nos formulários específicos.

Todos os avaliadores afirmaram que todas as suas sugestões eram dadas com o objetivo de complementar o instrumento de coleta de dados; não existia, segundo eles, restrição ao uso desse instrumento, ou seja, não forçavam para haver adoção das sugestões.

Obviamente, as sugestões devolvidas pelos doutores da área foram objeto de séria atenção, aceitas de modo geral e ajudaram para a readequação do questionário. As alterações efetivadas foram:

Questionário dos alunos:

- Ordem das questões 3 e 4 alteradas;
- O termo ‘equilibrar’ foi substituído por ‘relacionar’ em todo o questionário;
- Foi solicitada a justificativa, dentro da resposta à questão número 7;
- As questões de número 9, 13 e 14 passaram por reformulação sem alteração do conteúdo;
- Acrescentada a questão número 14.

Questionário dos docentes:

- O termo ‘equilibrar’ foi substituído por ‘relacionar’ em todo o questionário;
- Solicitaram a justificativa da resposta na questão número 5;
- As questões número 7 e 9 foram reformuladas sem que houvesse alteração nos conteúdos;
- Acrescentada a questão número 10.

Os professores doutores devolveram um Parecer, junto com o formulário, então preenchido com os termos da sua avaliação. Todos os professores que avaliaram o questionário consideraram o instrumento apropriado para a coleta das informações necessárias para a realização da pesquisa.

Os questionários foram aplicados, novamente, a uma pequena amostra característica da população; o formulário já ficara diferente do primeiro, que servira ao questionário-piloto, pois de fato esse novo formulário assumia as alterações sugeridas.

Após todos estes procedimentos, o instrumento foi considerado adequado para os objetivos da pesquisa e da coleta definitiva. Por fim, os dados coletados através dos questionários foram apresentados, discutidos e interpretados e analisados, valendo também a comparação com as informações coletadas através da análise documental.

A análise consiste numa exposição detalhada dos resultados da categorização, com ênfase para os que aparecem mais relevantes para a compreensão do problema.

Para as perguntas abertas, é utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2002), conforme descrito no item sobre ‘análise documental’.

Assim, dentro das respostas dos informantes foram determinadas as categorias de análise.

Nesse sentido, Marconi e Lakatos (1999, p. 113) enfatizam que o processo de “[...] codificação de perguntas abertas são de natureza qualitativa e o primeiro passo a ser dado é sua organização em determinadas categorias não sobrepostas [...]”.

As perguntas fechadas foram analisadas a partir da distribuição de frequência das respostas e porcentagem. Depois de ordenadas as informações, dentro de um rol de valores, é preciso sintetizar a classificação em uma distribuição de frequência, que é a forma mais simples de representação (MARCONI; LAKATOS, 1999).

Em alguns resultados, a frequência absoluta pode ser pouco significativa, por isso pode ser necessário transformar em valores relativos; para isso, foi utilizada a porcentagem em algumas análises, com o objetivo de auxiliar na interpretação das informações coletadas.

Goode e Hatt (1975, p. 442), já mencionados aqui, afirmam que as porcentagens “[...] servem para dar forma numérica às características qualitativas [...]” e “[...] reduzem duas distribuições de frequência a uma base comum, simplificando muito a comparação”.

Foram utilizados, quando necessários para compreensão, análise e interpretação, alguns quadros e tabelas de informações.

Com o auxílio dessas técnicas, se tornaram possíveis a análise e também a interpretação das informações coletadas, para buscar respostas e aprofundar reflexões ante o problema suscitado e os objetivos propostos.

4 A CONCEPÇÃO DE PRÁTICA NO PROCESSO DE PREPARAÇÃO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA A LUZ DOS INSTRUMENTOS LEGAIS

As próximas etapas são dedicadas à análise das Resoluções e Pareceres que orientam o processo de preparação profissional em Educação Física.

A análise de conteúdo será efetuada com base em Bardin (2002) e de acordo com a orientação metodológica adotada; como unidades de análise serão respeitados os artigos de cada resolução e os comentários do legislador nos correspondentes Pareceres, e conforme as seguintes categorias: interação teoria e prática, compreensão de prática, pontos importantes para o processo de preparação profissional.

Para a interpretação e discussão dos respectivos documentos serão apresentadas as principais Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR), de acordo com o referencial teórico de Bardin apresentado no capítulo sobre a orientação metodológica, para a interpretação da concepção de prática e relação teoria e prática. A análise de conteúdo completa das Resoluções e Pareceres é apresentada no APÊNDICE H.

4.1 Resolução MEC/CFE N° 03/87: o elo de ligação

Aqui interessa a compreensão do percurso histórico até as atuais diretrizes curriculares da Educação Física. A Resolução MEC/CFE n° 03 de 1987 e o Parecer MEC/CFE n° 215 de 1987 (anteriores às atuais diretrizes) deixam transparecer a própria importância pelo fato de proporcionarem a percepção de como evoluiu o entendimento da dimensão prática e da sua relação com a teoria, e como avançou o processo de preparação profissional em Educação Física. É fundamental a compreensão de que as atuais diretrizes são o resultado de um longo e rico percurso histórico da Educação Física. E é fundamental, também, compreender que as diretrizes atuais não se consideram definitivas e estáticas, e sim uma etapa de um processo.

Neste processo histórico de construção da Resolução MEC/CFE n° 03 de 1987 é possível destacar alguns pontos fundamentais para o entendimento de prática aplicado no processo de preparação profissional:

1. A necessidade de se proceder a eliminação do currículo mínimo na organização do Projeto Pedagógico para preparação profissional em Educação Física;
2. Autonomia e flexibilidade dos conteúdos curriculares;
3. Utilização do binômio Educação Física e Desporto, no programa formativo, e explicitação da sua existência;
4. Concepção de Educação Física, afirmada no documento, em contraposição a diferentes posicionamentos teóricos;
5. Possibilidade de formação do bacharel, como Profissional Generalista;
6. Definição epistemológica sobre a concepção de prática nos documentos;
7. Definição de concepção de teoria nos documentos;
8. Identificação e aplicação de diferentes mecanismos, visando possibilitar a indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, é importante mostrar, aqui, as principais críticas à Resolução CNE nº 69 de 1969, utilizada por longos anos (antes da Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987) na preparação do profissional de Educação Física como Licenciado. A Resolução CNE nº 69 de 1969 enfatizava o conhecimento esportivo, e, igualmente, a didática voltada para a formação do professor, sustentada pelo “currículo mínimo”.

A construção desta resolução acontece no contexto da década de sessenta quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 4024/61 que enfatizava a necessidade do currículo mínimo. Também, ocorreu o aumento de dois para três anos no tempo de duração dos cursos de formação de professores. No ano de 1962 foram aprovados os “[...] Pareceres nº 292/62, que relaciona as matérias pedagógicas das licenciaturas e o nº 298/62, que fixa o currículo mínimo para os cursos da área de Educação Física” (FARIA JR., 1987 apud ANDERÁOS, 2005, p. 36).

Em 1960, ocorreram novas eleições no país e agora foi a vez de Jânio Quadros assumir a presidência em Brasília, renunciando posteriormente. As dimensões política e econômica ganharam uma extensão mais ampla, com o registro de vários embates pelo mundo como, por exemplo: a luta de Martin Luther King a favor dos negros nos EUA. No Brasil, a semente do Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, propiciou, 29 anos depois, a conquista da LDB 4024/61, que colocou um novo olhar para a situação da formação de professores, ou seja, registrou que havia necessidade de se formar o educador. Em 1962, o Parecer CFE 292 e, posteriormente, a Resolução CFE 9, de 1969, referendaram muito bem essa situação ao se colocar as necessidade de implementação de um novo currículo para formação de professores. No lugar do antigo curso de Didática,

de 1939, propunha-se um rol de matérias pedagógicas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 346-347).

A referida Resolução CNE nº 69 de 1969 definiu o currículo mínimo. Assim, estabeleceu a carga horária (1800 hs), tempo de formação (3 anos) e disciplinas a serem oferecidas (básicas profissionalizantes, técnico-desportivas e pedagógicas). Estabeleceu também que com mais duas disciplinas de caráter esportivo, em complemento ao currículo de Licenciatura, seria concedido o certificado de técnico desportivo destas modalidades esportivas cursadas.

Esse contexto curricular gerou sérias críticas, já que era senso comum que a obrigatoriedade de que se devesse cumprir um único desenho curricular limitava a liberdade dos cursos que vivenciaram um longo período de tensões, aprisionados pelo poder do estado. Como poderia um curso dessa natureza produzir dois profissionais distintos? Seria possível o Professor de Educação Física Escolar formado sob essa legislação, ser competente para trabalhar com crianças e adolescentes? Cursando duas disciplinas de cunho desportivo, o professor estaria apto a se tornar um Técnico em Desporto? (ANDERÁOS, 2005, p. 43).

Para Oliveira (2006), com a Resolução CNE nº 69 de 1969, que passara a exigir disciplinas pedagógicas na formação do licenciado e três anos de duração, houve um avanço em relação à estrutura anterior, ficando tal resolução, porém, ainda muito aquém do recomendável para a formação do educador.

Neste contexto, o entendimento de Educação Física era centrado no trabalho físico sem finalidade pedagógica e as aulas eram desenvolvidas como uma mini-sessão de treinamento desportivo com o objetivo de descobrir futuros atletas de representação nacional. As disciplinas pedagógicas inseridas a partir da Resolução CNE nº 69/69 pouco alteraram o desempenho profissional. Além disso, a Educação Física no campo educacional ainda era caracterizada como atividade pela lei nº 5.692/71 (OLIVEIRA, 2006).

O profissional de Educação Física atuava quase que exclusivamente na escola e setores de treinamento esportivo. Outras áreas de atuação, como as academias, começariam a ganhar espaço somente depois dos meados da década de oitenta.

Com essa formação de três anos e exclusividade técnica, e com a intervenção quase exclusiva voltada para o setor educacional, as conseqüências para a formação do imaginário social sobre a Educação Física e seu profissional acabaram se restringindo a uma visão limitada e pejorativa (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Entretanto, esse modelo de formação, da Resolução CNE 69/69, foi muito criticado e adequadamente questionado e superado. Entre os principais argumentos para reformular os

cursos de licenciatura em Educação Física estava a necessidade de acabar com o currículo mínimo (e a existência de uma grade curricular); buscar a preparação de profissionais competentes para atender as novas demandas do mercado de trabalho disponível para a Educação Física fora do contexto escolar; pensar a Educação Física como um campo de conhecimento específico; e preocupação com a pesquisa. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 215 de 1987

A verdade é que a educação Física não tem sido pensada como um campo de conhecimento específico. A maneira como vem sendo concebida pela maioria das Instituições de Ensino Superior – que oferecem unicamente a habilitação em nível de licenciatura voltada para a área da Educação Física no ensino regular de 1º e 2º graus, sem maiores preocupações com os aspectos da pesquisa, muito tem contribuído para a descaracterização desses profissionais [...] mais uma vez a inexistência do Bacharelado em Educação Física continuaria a contribuir para sobrevalorizar o conhecimento pedagógico e desportivo em relação ao conhecimento específico da área [...] é imprescindível a valorização do Bacharelado, com currículos mais precisos, mais estruturados, mais voltados para a pesquisa e para a delimitação do campo profissional específico da Educação Física.

Alegre (2006) relembra que o Conselho Federal de Educação, apesar de estabelecer o currículo mínimo para os cursos superiores, dava liberdade às Instituições para proporem a inclusão de outras disciplinas na composição do “currículo pleno”. Esta informação já refuta aquele argumento de que o currículo mínimo impedia o crescimento dos cursos.

Lamentavelmente, a associação dos mínimos de carga-horária (1800 horas-aula) e de duração (3 anos) com o conjunto de matérias obrigatórias previstos na Resolução CFE 69/69 e a não fixação de normas em relação as ‘disciplinas complementares’ de forma constituir o ‘currículo pleno’ acabaram criando ‘as condições ideais’ para que as Instituições de Ensino Superior oferecessem cursos de Licenciatura em Educação Física dentro dos padrões mínimos, frustrando assim as expectativas do CFE (ALEGRE, 2006, p. 52). (grifo do autor).

As necessidades apontadas, com a sua discussão coerente, mostram um novo caminho para o entendimento da prática no contexto do profissional de Educação Física. A saber, de uma prática voltada exclusivamente ao contexto escolar e de técnicas esportivas, para uma nova forma de atuar e organizar a preparação do profissional, em contextos que, havia muito tempo, ultrapassavam os limites da escola e reclamavam por novas práticas de formação e atuação para atender às necessidades sociais (SOUZA NETO, 2006).

Um dos aspectos mais relevantes das discussões sobre a reformulação das diretrizes curriculares estabelecidas pela Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987, no que se refere ao contexto da prática na preparação profissional em Educação Física, foi o consenso sobre a autonomia e flexibilidade dos conteúdos curriculares.

Ratificou-se o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (BRASIL, 1987, p. 3).

Esta autonomia e flexibilidade permite que a relação teoria e prática aconteça de forma mais efetiva no processo de formação profissional, pois favorece o estudo e a aplicação de conceitos e procedimentos requeridos em favor de atuação profissional no contexto que está inserido e em acordo com o perfil profissional desejável e desejado.

Uma das principais críticas que surgiram, no Parecer MEC/CNE nº 215/87, com relação à Resolução MEC nº 69 de 1969, se referia ao “currículo mínimo”, o qual se caracterizava apenas por ser um rol de disciplinas comuns a todos os cursos e, afinal, um rol que nada receberia de acréscimo nas instituições. Outro fato que mereceu crítica foi o da falta de definição do perfil profissional para orientação da estrutura curricular. Com base nesse mesmo currículo mínimo, se constatava a ênfase nas disciplinas da área esportiva, e a soma de alguns conteúdos do campo pedagógico; de forma desconexa, e com tratamento meramente informativo e superficial, se podia observar a existência de disciplinas com aspectos programáticos na área biológica e humana.

Esta forma de currículo se caracteriza como tradicional-esportivo; tal currículo, segundo Betti e Rangel-Betti (1996), enfatiza as disciplinas práticas (esportes); separa, pois, as aulas teóricas (sala de aula) das práticas (quadras, piscina, pista).

O currículo mínimo, numa concepção que se costuma chamar tradicional, impede o entendimento do papel da prática no processo de preparação do profissional de Educação Física. Os detentores dessa concepção limitam o processo ensino-aprendizagem ao separarem os conhecimentos conceituais dos procedimentais e, principalmente, dos contextuais; limitando a reflexão e a definição das competências profissionais, alocam em diferentes universos assuntos que deveriam interagir para formar um conhecimento único; para eles, a teoria (conceitos) está nos livros e a prática (procedimentos) está na quadra, piscina, pista ou campo, uma e outra isoladas do mundo exterior.

Contudo, é importante lembrar que o Brasil vivia em época de ditadura militar e, pensar a organização curricular desta forma não era algo simples, talvez impossível para o

momento histórico. Porém, pensar a organização curricular desta forma, nos dias atuais, não pode ser considerado algo coerente.

Tanto o Parecer MEC/CFE nº 894/69, como a Resolução nº 69/69 se restringem à formação de professores de Educação Física e Técnico Desportivo [...] já que nesse momento o Esporte alcança grande visibilidade, visto o momento político de governo militar vivido no Brasil. Levanta-se o questionamento sobre a necessidade de ser o profissional, ou o professor, exímio jogador de determinada modalidade desportiva para ter capacitação para ensinar. O modelo colocado em prática na ocasião inspirou a formação profissional na área. Essa situação que se pode constatar com facilidade, vem ocorrendo até hoje na formação de profissionais de Educação Física. Poder-se ia supor que esse modelo de formação estaria resolvendo os problemas anteriormente vividos, mas logo surgem questionamentos a respeito do paradigma de formação profissional. O currículo mínimo passa a ser questionado, pois tornou-se, com a implementação de grade curricular obrigatória, um modelo fechado que acabou aprisionando os cursos de formação profissional. Foi até mesmo a por essa razão, que se adotou a denominação de “grade”, para se definir o rol de disciplinas ministradas nos cursos de formação (ANDERÁOS, 2005, p. 36).

Assim, a partir dessas críticas apresentadas e com a necessidade de preparar um profissional que atendesse novos campos de intervenção profissional, pois o licenciado não atendia mais a todas aspirações da sociedade, no que se refere à Educação Física e esporte, surgem novos debates e propostas de modelos de preparação profissional que culminaram no Parecer MEC/CFE nº 215 de 1987 e Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987.

Esta concepção e esta forma de organização curricular puseram termo ao modelo curricular baseado em um currículo mínimo comum de matérias obrigatórias, em prol de uma concepção curricular aberta e flexível para fazer frente à dinâmica da produção do conhecimento e do próprio mercado de trabalho (BRASIL, 2004b, p. 3).

O primeiro aspecto que chama a atenção na análise do Parecer MEC/CFE nº 215/1987 é a opção por uma determinada concepção de Educação Física, ou seja, a Educação pelo movimento. Esta concepção pode ser caracterizada pela abordagem pedagógica da psicomotricidade que representa o estudo do movimento através de inputs psicológicos externos, na qual seu principal autor é Le Boulch (1987).

Neste momento histórico a área passa por uma reformulação de suas bases teóricas e o surgimento de várias propostas pedagógicas, entre elas a psicomotricidade. Dessa forma, eleger esta concepção como sendo a única pode ser considerado inadequado neste contexto rico em debates e propostas.

Portanto, deve-se levar em consideração que definir a área nesta perspectiva, certamente influencia diretamente a concepção de sua prática profissional e acadêmica. Abordagens com características distintas estavam em pleno processo de desenvolvimento e

debate, entre elas a desenvolvimentista que apresentava como proposta a educação do movimento, ou seja, uma concepção de certo modo contraditória à educação pelo movimento.

Outras abordagens foram apresentadas e estavam em pleno desenvolvimento como a construtivista, a relacionada a saúde, a plural, a sistêmica e também as abordagens denominadas de críticas que têm por finalidade a transformação social e como área de base a filosofia e sociologia política. Estas propostas podem ser verificadas nos trabalhos de Bracht (1999a) e Darido (2003).

Portanto, apresentar no documento, que sustenta a preparação profissional em Educação Física, uma concepção de “educação pelo movimento” demonstra, no mínimo, certo descuido por parte dos legisladores, pois existem diferentes correntes de pensamento que buscam representar a especificidade da área, que também deveriam ser levadas em consideração.

O segundo aspecto tomado negativamente é o de se convencionar como sinônimos a Educação Física e o Desporto. Educação Física e Desporto são classificados (de acordo com a então nova política para o desporto brasileiro) em três manifestações: escolar, não escolar, de alto desempenho. O Parecer MEC/CFE nº 215/87 enfatiza a concepção de Educação Física e Desporto, e suas similaridades, na prática. Aponta para o entendimento de Educação Física e Desporto como

[...] atividades físicas interligadas e interdependentes, dentro do contexto geral da educação pelo movimento, envolvendo o ser humano e a sociedade em que inserem no sentido físico, psíquico e cultural de seus comportamentos, independentemente da ênfase que vier a lhes ser atribuída (BRASIL, 1987b, p. 80).

No momento da construção da Resolução MEC/CFE nº 03/87 a concepção de Educação Física passa pela caracterização acadêmica da área e apresenta entendimentos e reflexões que a distingue do desporto. Vários autores, conforme a discussão apresentada na revisão de literatura (CAPÍTULO 2 - ITEM 2), apresentaram ideias e propostas com o objetivo de levar a área a adotar novos conceitos na tentativa de caracterizar a Educação Física no âmbito acadêmico e também profissional; portanto, apartando-a do esporte ou desporto.

Ainda, outros autores como Farinatti (1992), Bracht (1993) e Gaya (1994) defendem uma matriz pedagógica para a Educação Física, ou seja, defendem a Educação Física escolar como o principal objeto de estudo da área. Além disso, como comentado anteriormente, esta pesquisa arrolou diversas abordagens pedagógicas com diferentes concepções, metodologias e práticas específicas para a Educação Física no contexto escolar.

Com relação ao desporto, se pode destacar a definição do “esporte de alto desempenho”, apresentada pelo Parecer MEC/CFE nº 215/1987; nela predominam as atividades físicas com caráter competitivo, sob forma de disputa consigo mesmo ou com os outros, e exercitada segundo regras pré-estabelecidas, aprovadas pelos organismos internacionais de cada modalidade. Segundo Mariz de Oliveira (1988, p. 41)

[...] a natureza, o objetivo e as características do esporte dizem respeito invariavelmente ao sentido de competição entre dois ou mais grupos de interesse, com a preocupação de estabelecimento de comparação de resultados para a determinação de um vencedor, através do envolvimento em alguma forma de atividade motora. Tem-se, então, diferentes modalidades de esporte em função de instalações, equipamentos e outras peculiaridades que as caracterizam... De um modo geral, os melhores resultados deverão surgir em consequência, dentre outros fatores, do nível de habilidade dos participantes e da dedicação dos mesmos em termos do tempo dispendido na preparação para competição.

Portanto, a definição de Educação Física e Desporto no Parecer MEC/CFE nº 215/87 interfere diretamente na concepção e entendimento de prática no processo de preparação e atuação profissional, pois coloca dois fenômenos distintos em um mesmo patamar. Sem dúvida, tais fenômenos, interagem e se complementam, porém são diferentes.

Dessa forma, a concepção de prática que vem nesse documento, principalmente no processo de preparação profissional, sofre grandes influências que pedem análise e, o que não é suposição vazia, produz uma preparação profissional equivocada e desconexa. Assim, não existem subsídios para a garantia de uma prática em harmonia com a teoria, pois o próprio documento não fornece orientação adequada para isso.

Esta falta de orientação adequada também pode ser verificada nesse processo de reestruturação, quando o documento se abre para a possibilidade de outra habilitação para o profissional de Educação Física, o bacharelado.

O bacharelado permitiu novos olhares para a prática profissional na área. Consequentemente, se vislumbrou uma nova percepção e concepção do significado de prática no contexto profissional. Até então, a prática no contexto da preparação profissional era pensada e desenvolvida apenas no contexto escolar. A partir da possibilidade do bacharelado, a prática teve que ser (re) pensada também para outros ambientes como as academias, clubes, empresas de lazer, hospitais, entre outros.

É bem verdade que essas práticas já ocorriam, mesmo sem a opção do bacharelado, e que uma das motivações para esta opção (além do lado acadêmico) foi justamente a demanda de formar profissionais para atuarem no mercado nestas ocupações. Deve-se levar em consideração,

porém, que, no ambiente acadêmico de preparação profissional, esta discussão passa a ser legítima a partir de quando essa possibilidade de habilitação penetra na área da Educação Física.

Portanto, nesse aspecto, é coerente admitir que a Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987 possibilitou um novo olhar para a concepção de prática no processo de preparação profissional em Educação Física, ou seja, uma percepção que ultrapassou o horizonte específico do contexto escolar. Este fato novo é fundamental para o entendimento de prática na preparação e atuação profissional em Educação Física; pois, com base na perspectiva da prática reflexiva, adotada neste estudo, a preparação profissional deve considerar a realidade do cotidiano e o contexto de atuação profissional.

A criação do Bacharelado foi uma conquista em 1987, visando sedimentar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Essa mudança provocou um divisor de águas no sentido de se produzir a profissão e a área de conhecimento Educação Física. No entanto, em muitos cursos dessa área, se não na maioria, adotou-se a “perspectiva” de Licenciatura ampliada, ou seja, formavam-se profissionais para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar em virtude da abrangência do seu campo de atuação, colocando em questão esse problema. Esse fato pode ser considerado um fator determinante, no processo histórico, sobre a formação de professores da Educação Física (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 345)

Segundo Oliveira (2006) deve-se considerar os avanços que a área tem conseguido no cenário nacional, de forma lenta, mas consistente. A partir da Resolução nº 03/87 alguns avanços foram conseguidos como a passagem de três para quatro anos de formação, aumento do mínimo de 1880 para 2880 horas-aula, licenciatura e implantação do bacharelado, iniciação à pesquisa, inclusão da possibilidade de monografia de conclusão de curso (apesar de opcional) e abertura de novas áreas de intervenção profissional. Tais avanços foram conseguidos também na sequência de novos investimentos em programas de pós-graduação stricto-sensu (OLIVEIRA, 2006).

A importância da Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987 pode ser verificada com as atuais diretrizes curriculares para a Graduação em Educação Física (RESOLUÇÃO CNE/CES nº 07 de 2004a, PARECER CNE/CES nº 58 de 2004b), pois as linhas gerais foram mantidas para a reformulação da nova proposta:

Comissão de Especialistas em Educação Física (COESP-EF), designada pela SESu/MEC para esta atribuição, decidiu preservar as linhas gerais da Resolução no 3/87, processando as reformulações decorrentes das contribuições enviadas por 24 (vinte e quatro) Instituições de Ensino Superior que responderam ao Edital no 04/97 (SESu/MEC), e dos trabalhos acadêmicos que avaliaram direta ou indiretamente os efeitos da referida Resolução (BRASIL, 2004b, p. 4).

As atuais diretrizes curriculares para a Graduação em Educação Física, implementando elementos preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), permite a continuidade a dois aspectos tidos como fundamentais avanços na Resolução MEC/CFE nº 03/1987, que são a autonomia e a flexibilidade. A LDB permite que as IES elaborem seus projetos a partir da interação com o contexto social e o mercado de trabalho. Essa possibilidade favoreceu o desenvolvimento de uma perspectiva reflexiva no processo de preparação profissional em Educação Física, e as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física foram elaboradas de modo que, claramente, assegurassem a indissociabilidade teoria-prática.

Quando analisado por um modo quantitativo, o termo prática aparece apenas uma vez na Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987. É um sintoma que permite tomar posição sobre o status da discussão no referido documento. Na única vez que o termo aparece na resolução, revela interação com a teoria, mas, claramente, com significados e aplicações diferenciados. No documento analisado, a prática é entendida como aplicação de conhecimentos teóricos.

A necessidade de relação com a teoria está presente, principalmente no artigo 3º quando apresenta a vivência de experiências no campo real de trabalho e a reflexão sobre a realidade no nível da práxis e da teoria.

Este direcionamento para a interação pode estar relacionado com a preocupação com o distanciamento entre as pesquisas realizadas na área e a utilização em situações reais de atuação profissional; reage, com efeito, a um contexto histórico, pois a Educação Física ainda passava por uma transição em sua caracterização acadêmica.

Esta análise mostra uma forte preocupação do legislador, a de relacionar os conhecimentos teóricos advindos dos estudos acadêmicos e das disciplinas da matriz curricular dos cursos de Educação Física com as suas aplicações práticas no processo de preparação profissional.

A preocupação com a identidade acadêmica da Educação Física cresceu a partir do início da década de oitenta; foram os anos da implantação dos cursos de pós-graduação stricto sensu e, pouco posterior, da implantação do bacharelado, conquistas que despertaram um crescente interesse pela pesquisa e levaram a área a produzir conhecimentos. Contudo, logo se observou uma especialização, cada vez maior, dos temas investigados, bem como a criação de várias sub-disciplinas com objetivos e características próprias. Esse “movimento disciplinar” deu

muita ênfase à pesquisa básica e às ciências naturais, em detrimento das ciências sociais e humanas e também da pesquisa aplicada, que devia atender aos problemas da prática profissional. Um inegável avanço acadêmico-científico, impactante ampliação dos estudos, publicações, periódicos e eventos científicos, mas não foi dado observar um impacto significativo dos conhecimentos produzidos na melhoria da prática profissional (TANI, 1996).

Esta forte e recente preocupação ainda faz parte do mesmo contexto histórico-social da busca da identidade acadêmica da área; por um certo ímpeto nessa busca, vieram algumas limitações, a saber, a fragmentação do conhecimento em sub-áreas, e ainda novo distanciamento entre teoria (produção científica) e prática (mundo profissional).

Interpretamos este fenômeno como um ‘deslocamento de foco’, de uma prática historicamente situada (Educação Física) para uma Educação Física entendida como ciência, na sua concepção tradicional, objetivando compreender e/ou explicar uma parte do real – o homem em movimento, a motricidade humana, etc. – sob a ótica das diversas ciências da natureza e do homem. Isto levou os pesquisadores da Educação Física a identificarem-se cada vez mais, em cada uma de suas sub-áreas, com as respectivas disciplinas-mães (BETTI, 1996, p. 75).

Evidentemente, portanto, na Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987a, continua a dicotomia entre teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física. Na resolução, o termo “prática” já aparece ligado ao termo “teórico”, indicando que as disciplinas escolhidas pelas Instituições de Ensino Superior devem ser desenvolvidas de forma teórico-prática e permitir a vivência de experiências no campo real de trabalho. Essa afirmação, porém, aponta para um entendimento de duas formas de ensino, duas diferentes concepções. Termina por ser afirmação da dicotomia. Entretanto, também direciona para uma forte interação entre ambos elementos, fundamentais para a preparação do profissional da área.

Os termos teoria e prática são apresentados como distintos e com significados diferentes, mas, enfim, complementares. Essa pseudo-diferença é o principal equívoco, quando se discute, quando são propostas ações na área de Educação Física e na preparação profissional. Evidente equivocidade. De fato, por causa da proposição de significados distintos para teoria e prática, também as ações serão diferentes, e a interação entre ambos os “pólos” ficará dificultada.

Mesmo que se advogue o desenvolvimento das disciplinas de forma teórico-prática, a dicotomia permanece. O termo “técnico”, que aparece na Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987a, também fornece pistas para a concepção dicotomizada da prática, como se percebe pelos sentidos que são atribuídos aos verbos (ação) “executar”, “planejar”, “orientar” e “avaliar”.

“Práxis” é outro termo que surge no documento, diferenciando-se da “teoria”, que é definida como apresentação rigorosa dessa práxis. O termo práxis fornece um caminho para entendermos a prática no processo de preparação profissional em Educação Física e no sentido de superar a visão tradicional. Considerada esta resolução como uma etapa do processo evolutivo das atuais diretrizes curriculares e do processo de preparação profissional em Educação Física, é fundamental analisar este termo que surge como um indicador da relação teoria e prática existente na área.

Souza Neto, Alegre e Costa (2006) entendem a prática pedagógica como práxis, ou seja, uma ação refletida e concretizada desde o planejamento até a tomada de decisão no contexto da docência, orientação e intervenção.

Para Betti (1994), é preciso refocalizar a Educação Física sob a dimensão da práxis, assumindo os subsídios trazidos pelos conhecimentos científicos que tornariam os problemas da prática mais claros.

Práxis é teórico/prática, neste sentido é relacional, é crítica, é transformadora, pois é teórica sem ser mera contemplação – uma vez que é teoria que guia a ação – e é prática sem ser mera aplicação da teoria – uma vez que a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria. Teoria aqui é como uma aquisição histórica construída e produzida na interação que se estabelece entre os homens e o mundo (FRANCO apud DARIDO, 2003, p. 43).

Desse modo, compreende-se que a práxis engloba as atividades e ações teóricas e práticas dentro de um único e integrado processo.

Percebe-se que a Resolução MEC/CFE nº 03/87 permitiu uma reflexão inicial em torno à interação entre a teoria e a prática, na tentativa em superar a visão dicotômica ou estanque de cada conceito, porém não explicita o seu sentido e consequências para o processo de preparação profissional em Educação Física.

Entendendo, porém, a referida resolução como uma etapa do processo, é importante verificar como esse tipo de abordagem conceitual foi utilizado, ou qual prosseguimento foi dado à reflexão na etapa seguinte, ou seja, na formulação das atuais diretrizes curriculares da área.

4.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena será apresentada nesta etapa do trabalho. Serão apresentadas as principais Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR) da Resolução CNE/CP nº 01/2002 e Parecer CNE/CP 09/2001, que são úteis para o objetivo da pesquisa.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer CNE/CP nº 09/2001 expõe comentários e posicionamentos do legislador sobre a referida resolução.

Destaca-se que a análise dos referidos parecer e resolução é fundamental, pois a formação do professor de Educação Física terá de seguir suas orientações.

O primeiro ponto para a reflexão sobre a prática na preparação profissional em Educação Física está relacionado com a superação da formação tradicional de professores, isto é, a que acontecia até aquele momento. Os documentos apresentam a licenciatura com terminalidade e integralidade próprias, alterando a tradição da Educação Física de uma formação generalista principalmente através da habilitação em licenciatura. Mesmo havendo a oferta do bacharelado, a habilitação em licenciatura prevalecia nos cursos de formação profissional, visto que a ideia de profissional generalista é a que predominava.

O próprio parecer CNE/CES nº 58/2004 afirmou que a nova percepção de terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado atingiu, substancialmente, a tradição da formação do professor e do profissional de Educação Física, pois demandou a construção de currículos e projetos pedagógicos específicos para a licenciatura que não se confundiriam com o bacharelado ou com a antiga formação pautada no modelo 3+1.

Esta mudança de modelo oferece a possibilidade e necessidade de repensar o ensino e aprendizagem de conceitos e procedimentos nos cursos de preparação profissional da área de acordo com o campo de atuação profissional, ou seja, ambiente escolar e extra-escolar.

Portanto, segundo esta nova orientação, de terminalidade e integralidade próprias da licenciatura em relação ao bacharelado, são analisados os pontos importantes, a interação teoria e

prática e a compreensão de prática para o processo de preparação profissional, como se destacam nos documentos.

Após a análise, é possível perceber que se destacam os seguintes pontos no que se refere a relação teoria e prática e concepção de prática no processo de preparação profissional em Educação Física:

- 1. Pesquisa e práticas investigativas;**
- 2. Princípio metodológico da ação- reflexão-ação;**
- 3. Relação com diferentes contextos;**
- 4. Resolução de situações-problema;**
- 5. Conhecimento advindo da experiência.**

O Parecer CNE/CP nº 09 de 2001 destaca o preparo inadequado dos professores e a manutenção do formato tradicional no processo de formação; não era contemplado, entre outros elementos, o desenvolvimento de práticas investigativas e de projetos para rever conteúdos curriculares.

Portanto, quando aponta a construção das diretrizes, o artigo 2º. enfatiza a importância das práticas investigativas. O artigo 6º reforça esta orientação, ao apontar a atualização como competência, e a pesquisa como aprimoramento da prática profissional. No comentário do Parecer, relativo ao artigo 7º esta ideia também é apresentada quando o parecerista orienta quanto à necessidade de prever atividades coletivas, estudos e investigações para a organização institucional e a formação.

Com relação à pesquisa no processo de preparação profissional, Souza Neto, Alegre e Costa (2006) propõem que as 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado sejam organizadas em três disciplinas: prática de ensino (específicas), práticas de ensino integradas (iniciantes e concluintes) e pesquisa em ensino. Esta última aborda as práticas escolares sob o ponto de vista da pesquisa, correspondendo esta às atividades de campo e à sua inserção no trabalho de conclusão de curso.

É real a corroboração que vem da revisão de literatura: a ‘prática investigativa’ apresentada no documento, no processo de preparação profissional em Educação Física, mantém relação direta com a perspectiva da ‘prática reflexiva’.

O parecer assinala um processo de reflexão sobre concepções e práticas na construção das diretrizes. A reflexão é o ponto central para a superação da visão tradicional da prática no processo de preparação profissional em Educação Física. Dessa forma, para que exista evolução neste processo, é indispensável que as IES reavaliem a forma como as práticas foram tratadas até este momento; a ‘prática reflexiva’ surge como o caminho escolhido.

São ressaltados, no parecer, outros pontos que igualmente se tornam fundamentais para o processo de ação-reflexão-ação: enfatizar a resolução de situações-problema, e valorizar o conhecimento advindo da experiência (artigo 6º. e comentários).

Carreiro da Costa et al. (apud NASCIMENTO, 2006, p. 64) aponta:

[...] como prioridade na formação inicial a necessidade de uma discussão crítica sobre a experiência escolar anterior e as condições futuras dos locais de trabalho. Os autores são unânimes em destacar a importância da formação inicial lidar, tanto com "as seguranças do passado quanto com "as inseguranças do presente" e "as incertezas do futuro.

No caso específico da Educação Física é fundamental a superação de um currículo que trata de forma estanque as disciplinas teóricas e práticas, como se estas dimensões não fizessem parte do mesmo fenômeno. Esta compreensão está relacionada com os currículos “técnico-científico e tradicional – esportivo” (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996).

A superação desta dicotomia vai de encontro com a visão de reflexão apresentada por Merleau-Ponty, ou seja, para ser completa deve estar diretamente ligada à existência, ao real.

A própria reflexão sobre uma doutrina só será total se ela conseguir fazer sua junção com a história da doutrina e com as explicações externas, e se conseguir recolocar as causas e o sentido da doutrina em uma estrutura de existência [...] Porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 17-18).

A compreensão do mundo é a realização de uma verdade, não a partir de uma razão preexistente ou verdade prévia, mas a conexão das experiências. A afirmação da racionalidade sustenta-se nos conhecimentos e na comunicação com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999, p, 19).

Esta compreensão do mundo a partir da experiência deve estar presente nos cursos de preparação para que a ideia de ‘reflexão entre concepções e práticas’, como exprime o Parecer, realmente se efetive.

Nascimento (2006, p. 69-70) ao apresentar o conceito de alternância na formação inicial, explica que “[...] esta deve ser visualizada como uma tentativa de conjugar duas

experiências distintas, ou seja, a experiência de formação e a experiência de trabalho[...]”. E completa,

Ao buscar o estabelecimento de um casamento entre dois contextos, a alternância se utiliza de diferentes práticas que visam familiarizar os estudantes com os meios profissionais, proporcionar alternativas à formação universitária e que buscam fazer do exercício de uma atividade profissional o lugar central dos processos de aquisição e desenvolvimento de competências profissionais (NASCIMENTO, 2006, p. 70).

A constante ênfase e o forte destaque sobre o processo de interação teoria e prática na resolução CNE/CP nº 01, de 2002, e no parecer CNE/CP nº 09, de 2001, são claramente percebidos em diferentes momentos. Primeiro, conforme discutido acima, e com base no princípio metodológico da ação-reflexão-ação e do conhecimento advindo da experiência, esta interação é reconhecida e defendida. Porém, além desses aspectos, o da relação com diferentes contextos também é apresentado como fundamental e acaba fortalecendo a visão da interação entre teoria e prática nos referidos documentos.

Na organização curricular, é ressaltada a diversidade e o enriquecimento cultural (artigo 2º e comentários), e na organização institucional a interação com escolas, parcerias culturais e recursos pedagógicos, além das investigações (artigo 7º e comentários).

É possível observar que, nos princípios norteadores, são enfatizados: a preocupação com as dinâmicas culturais, contextos escolares, interação com o meio social, co-participação, construção do conhecimento (artigo 3º e os comentários). Na avaliação dos cursos (artigo 8º), é destacada a qualidade da vinculação com escolas. É possível observar também que, na definição dos eixos articuladores da matriz curricular, merecem um lugar distinto os diferentes âmbitos de conhecimento, as formas de ensino e a interação com o ambiente educacional (artigo 11º e os comentários).

Todos estes aspectos apresentados reforçam a perspectiva da interação teoria e prática percebida nos documentos. No que concerne a este respeito, a simetria invertida (comentários artigo 3º), é tomada como aspecto primordial.

Um problema apresentado pelo parecer é a ênfase à transposição didática dos conteúdos sem ampliação e solidificação, este fato caracteriza o pedagogismo. Também, o destaque quase que exclusivo a conhecimentos que o estudante deve aprender sem analisar sua importância e relação com os conteúdos que ele deverá ensinar no ambiente educacional, caracteriza o conteudismo. Assim, é exposta nos documentos a necessidade da relação entre conhecimento do objeto de ensino e expressão escolar, ou seja, entre o currículo da graduação e o

ensino fundamental e médio. Novamente, fica evidente a ênfase sobre o contexto de atuação no processo de preparação profissional.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 09 de 2001, no processo de preparação profissional, o professor aprende a profissão em lugar semelhante àquele em que irá atuar, porém, numa situação invertida. Portanto, deve haver coerência entre os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo de formação e o que dele se espera como profissional. Assim, “a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (BRASIL, 2001a, p. 24).

O conceito de simetria invertida possibilita outra perspectiva para o próprio conceito de prática no processo de preparação profissional. Pois, a concepção de prática como uma atividade extenuante na qual “[...] os alunos são retirados das salas de aula para se esforçarem, gastar energia e se aquietarem no retorno [...] que foi, por muito tempo, e por que não dizer, ainda é, por muitos trabalhada e entendida [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 18) passa por uma transformação radical. Assim, Oliveira (2006) chama a atenção para a possibilidade do atendimento da “simetria invertida” defendida no Parecer CNE/CP nº 09 de 2001.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2001a, p. 24).

O artigo 12º da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 apresenta uma concepção de prática que não deve ser reduzida a um espaço isolado ou ao campo de estágio. O objetivo é superar a visão tradicional da preparação de professores, na qual a prática era deslocada apenas para o final do curso. Esta nova visão permite às IES remodelar e transformar a prática no principal instrumento de aquisição de conhecimentos e competência profissional no processo de preparação profissional.

Um ponto fundamental desta perspectiva é a determinação de que todas as disciplinas do curso terão a dimensão prática e estar presente desde o início do curso. Nota-se, assim, que o mencionado Parecer faz uma crítica a concepção restrita de prática cujo os conhecimentos são divididos em dois pólos isolados, sala de aula e estágio. O primeiro abandona a prática e o segundo a teoria, configurando-se as visões aplicacionista das teorias e ativista das práticas.

Ainda se destaca, no artigo 13º que a dimensão prática deve transcender o estágio e articular diferentes práticas (perspectiva interdisciplinar). Também é salientada a “prática como componente curricular”. Esses conceitos são fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo, pois caracterizam uma nova possibilidade da interação teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

Após explicar tais questões sobre a relação teoria e prática, os referidos documentos ressaltam qual deve ser a concepção de prática no processo de preparação de professores. Esta ideia é central para a compreensão da prática no processo de preparação profissional em Educação Física, pois, tanto as diretrizes para a licenciatura, agora analisadas, quanto as diretrizes específicas para a graduação em Educação Física (bacharelado) adotam e enfatizam tal concepção de prática.

A nova distribuição das atividades curriculares de acordo com a Resolução CNE/CP 02/02 prevê 400 horas de práticas pedagógicas curriculares (práticas como componente curricular) e 400 horas de estágio curricular supervisionado. De acordo com Oliveira (2006) as práticas pedagógicas devem favorecer a aproximação do acadêmico do futuro lócus de intervenção profissional desde o início do curso enquanto os estágios, a partir da segunda metade do curso, devem proporcionar a relação adequada entre o processo formativo e o contexto escolar.

Nesta perspectiva da concepção de prática e sua carga horária, nos cursos de formação, a Resolução CNE/CP nº 02 de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior e o Parecer CNE/CP nº 28 de 2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, dedicam atenção especial a esta questão.

4.3 Diretrizes Curriculares da Educação Física: a busca da transformação

Tomando por base esse contexto e esses princípios, é importante frisar que os novos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física devem estar em acordo com a Resolução CNE/CES nº 01 de 2002 e nº 02 de 2002 (Licenciatura, em nível superior de

graduação plena), e ainda com a Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 (Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena-Bacharelado).

A fim de compreender ainda melhor a concepção de prática na preparação profissional em Educação Física, é importante realizar, com base nas Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR), a análise da Resolução CNE/CES nº 07 de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, e do Parecer CNE/CES 58/2004 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

A Resolução CNE/CES nº 07 de 2004, no artigo 10º complementa a análise da questão agora considerada, ou seja, a questão da prática na preparação do profissional de Educação Física; tal resolução decide que o aspecto da ‘prática como componente curricular’ será vivenciada em diferentes contextos desde o início do curso, o que não quer se referir à aplicação de prática física tão somente, mas sim ao conhecimento identificado nas práticas, sejam elas pedagógicas, laboratoriais, aplicativas, ou com outras formas com que elas sempre surgem no interior das profissões.

Por sua vez, o estágio profissional curricular representa um dos aspectos da prática dentro do processo de formação; ele será vivenciado e intervirá em diferentes campos a partir da segunda metade do curso, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado; no caso de núcleos temáticos de aprofundamento, 40% da carga horária do estágio profissional curricular supervisionado deverá ser cumprida no campo de intervenção acadêmico-profissional correlato.

A Resolução CNE/CES nº 07 de 2004, no artigo décimo, afirma que a formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria e prática, e propõe como mecanismos para atingir este objetivo a “[...] prática como componente curricular, o estágio profissional/curricular supervisionado e as atividades complementares” (BRASIL, 2004a, p. 4).

A prática concebida como componente curricular deverá ser contemplada e explicitada no projeto pedagógico, podendo ser vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional desde o início do curso. Sendo assim, ela poderá estar inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso, ou poderá ser viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização que permitam aos (às) graduandos (as) vivenciarem o nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade do conhecimento (BRASIL, 2004b, p. 13).

Souza Neto, Alegre e Costa (2006) avançam com uma proposta que se refere à articulação entre a estrutura horizontal (disciplinas de cada ano do curso), a vertical (articulação

entre os diferentes anos) e a transversal; é articulação evidentemente integradora, apta a inserir as práticas como componente curricular (PCC). Para os autores, esta prática deve se direcionar para os procedimentos de observação e reflexão, registro de observações realizadas e resoluções de situações-problema. Eles também propõem a organização sob a forma de projetos integradores, como seminários de integração, vivências práticas ou oficinas experimentais.

A relação teoria e prática, no processo de preparação profissional, está relacionada diretamente com o processo ensino-aprendizagem, ou seja, ela consta como forma que sempre dinamiza a ação do profissional de Educação Física, quando ele transmite os seus conhecimentos aos alunos, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Fica explícito no Parecer CNE/CES nº 58 de 2004 que é “imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação”.

Anteriormente, na preparação profissional na área da Educação Física, devido à falta de definições mais claras e objetivas da legislação, os estágios curriculares eram desenvolvidos em conjunto com a disciplina “Prática de ensino”, o que acabava ocasionando certas distorções no processo, porém a nova legislação estabeleceu a separação entre os estágios curriculares supervisionados e o conhecimento que passou a ser identificado como “práticas no âmbito do componente curricular”.

Assim, vem sendo considerado como de fundamental importância conseguir entender que, de acordo com as atuais diretrizes estabelecidas pelo CNE para os Cursos de Graduação em Educação Física, seja no bacharelado ou na licenciatura, o estágio passa a existir em recíproca interação com a prática de ensino (práticas como componente curricular).

É fundamental entender o que aqui se considera, que as práticas de ensino têm relação íntima e necessária com os estágios e que ambos elementos são fundamentais no processo de preparação para a fase de formação profissional; ou seja, é fundamental o papel que as práticas desempenham como componente curricular (PCC), preparando o acadêmico para um envolvimento profundo, tanto nas práticas aplicadas, quanto nos momentos de participação no aprendizado, nas horas de realizar o seu estágio supervisionado.

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação teoria e prática social tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL, 2001b, p. 7). (grifo do autor).

O papel da Instituição de Ensino Superior (IES) não é só o de formar, ou o de preparar pessoal qualificado para o mercado de trabalho; ela também deve, pelas suas possibilidades extencionistas e de pesquisa, antecipar soluções. Portanto, a organização do currículo não é feita apenas do momento da análise do vivido, mas das diferentes possibilidades para um tempo futuro (TOJAL, 1995).

Entretanto, o que se tem constatado, no processo da preparação profissional existente, bem pode representar o entendimento que perpassa os cursos de graduação na área. Sempre ressurgue uma questão importante, que sempre merecerá ser debatida: o que se entende por prática no atual processo de ensino-aprendizagem profissional em Educação Física? A resposta, seja qual for, ainda vai pedir novas análises.

O Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação procurou por meio do Parecer CNE/CP nº 28 de 2001 dar o sentido com que deve a prática ser utilizada nos cursos, definindo que:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001b, p. 6).

Também, esse mesmo Parecer do CNE define que, como componente curricular, a prática produz algo de transformação e preparação do futuro profissional no âmbito do ensino, e deve estar em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico.

Observando-se a prática sob esse foco e entendimento, a sua presença será considerada indispensável na preparação do futuro profissional de Educação Física. Sua profissão será totalmente voltada para o exercício profissional aplicado, não apenas para cumprir uma determinação legal no que se refere à carga horária, mas porque se trata do preparo do futuro profissional, de um conhecimento fundamental para possibilitar a interação crítica do acadêmico com a realidade do seu presente, e/ou a futura interação com situações vindouras similares às do seu hoje. No futuro campo de atuação, sem agora fazer antecipações, terá os conteúdos, teóricos e práticos, como meios e suportes para a constituição dinâmica de habilidades e competências, isto

é, levará em conta a indissociabilidade teoria-prática como um elemento fundamental para orientação do trabalho.

Para todos que se envolvem com o processo de preparação profissional, é evidente, a necessidade de desenvolver um ambiente de co-responsabilidade entre docente e graduando, o que exige deste último uma atitude mais ativa no seu processo de profissionalização.

Tem sido cada vez mais enfatizada a importância de que o graduando participe do processo de produção do conhecimento, seja com a realização da monografia de final de curso (artigo 11º), seja, desde o começo, com a elaboração de trabalhos requeridos pelas diferentes disciplinas, com o envolvimento em projetos de iniciação à pesquisa, com a participação efetiva nos muitos processos e eventos que se lhe oferecem no interior da universidade. Esta perspectiva investigativa é explicitada a partir do artigo 7º (e comentários); trata-se da formação ampliada e específica, quando se faz a abordagem do diálogo e debate com o conhecimento científico e específico da área e se busca, com renovado empenho, uma formação inquiridora e crítica. Além disso, o artigo 4º do parecer (com comentários) também lembra o rigor científico para conformar o perfil do graduado.

É indicado que as questões de pesquisa a serem investigadas se originem da adequada relação do acadêmico com o ambiente real de trabalho, visando proporcionar que possa ele ter contatos e envolvimento com esse universo operacional desde os primeiros anos de sua formação. Estas estratégias possuem íntima relação com a proposta da ‘prática reflexiva’.

A sociedade atual, devido ao acesso a informações, tecnologias e conhecimentos, tem feito exigências cada vez maiores por serviços de qualidade e pela existência de profissionais competentes. Portanto, cabe aos cursos de preparação profissional organizar esses conhecimentos e transmiti-los aos futuros profissionais, objetivando prepará-los para que demonstrem ser competentes para o mercado de trabalho e consigam inserção profissional; ainda, é a partir de práticas reflexivas que o curso e o profissional formado procurarão transformar e resignificar o próprio mercado de trabalho e a inserção, a fim de promover o inalienável desenvolvimento humano em todas as suas dimensões (transcendência).

Compete ao pesquisador sair do laboratório e buscar os problemas da realidade prática, e cabe ao profissional a busca da produção e utilização do conhecimento científico/acadêmico em sua prática profissional (BARROS, 2006).

É oportuno, neste momento, destacar a busca da competência como concepção nuclear do projeto pedagógico, e também da valorização da experiência; situações de intervenção equilibrada com posicionamentos reflexivos permitirão a concretização dessa competência (artigo 6º. e comentários).

Barros (2006) apresenta competência profissional como sendo a capacidade de identificar, articular intelectualmente e colocar em prática os conhecimentos, valores, técnicas e habilidades necessárias ao desempenho eficiente e eficaz requerido no exercício profissional de Educação Física.

Com referência à construção de competências na preparação profissional, uma afirmação de Lawson (1984), de certa forma, foi um alerta para esta busca. O autor já havia orientado que os programas dos cursos, no sentido amplo, não deviam ser planejados exclusivamente para acompanhar os conhecimentos da prática atual, mas deviam preparar os profissionais para as mudanças futuras. Para Feitosa e Nascimento (2006), precisava ficar claro que a competência profissional requer conhecimentos conceituais, procedimentais e contextuais, tudo isso historizado em aquisições de saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-tornar-se.

Perrenoud (2002, p. 19), explica o papel da formação inicial para o desenvolvimento da competência:

Atualmente, define-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e raciocínio [...] todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática – ‘os saberes de experiência’ [...] Entretanto, a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para que possam utilizá-los.

Na sequência da análise documental, se discutem as transformações da concepção de prática no percurso histórico da elaboração das atuais diretrizes. E, posteriormente, além da importante análise dos documentos do presente, se tem de atentar para a transformação e evolução conseguidas pelas diretrizes curriculares vigentes.

Assim, para realizar esta verificação foi realizada uma comparação entre a frequência e significados do termo “prática” nos documentos oficiais de preparação profissional em Educação Física, ou seja, da concepção de prática na Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 (documento atual) e da Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987 (documento anterior). Em termos

quantitativos, foi verificado que o termo prática aparece oito vezes no referido documento, contra apenas uma vez no documento anterior.

Assim, a questão que se apresenta é esta, a saber, se houve alguma alteração no conceito e no significado de “prática”, pelo fato, ou apesar do fato, de o termo “prática” ter ocorrido num maior número de vezes no documento.

Diferentes termos e expressões vêm sendo defendidos e utilizados pela comunidade da Educação Física com o propósito de definir seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional. Entre os termos e expressões recorrentes na área, pode-se destacar: exercício físico, atividade física, movimento humano, atividade recreativa, atividade esportiva, atividade físico-esportiva, atividade corporal, cultura física, cultura do movimento, cultura do movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, corporeidade, motricidade, entre outros. Toda proposta de novo termo ou expressão, bem como dos respectivos significados, traz em si um sentido de crítica àqueles já existentes (BRASIL, 2004b, p. 7-8).

Como pode ser verificado no texto do Parecer CNE/CES nº 58 de 2004, novamente como aconteceu Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987, diferentes concepções são agrupadas e utilizadas para as orientações no processo de preparação profissional. Apesar do alerta registrado pelo legislador sobre a não imposição dos termos e expressões utilizadas no texto fica claro a falta de consenso no entendimento da área. E, assim a responsabilidade fica com as IES e seus professores.

Este entendimento ou falta de entendimento tem relação direta na organização e desenvolvimento dos cursos de graduação e, conseqüentemente na compreensão do que vem a ser a prática neste processo. Torna-se muito complexo julgar que organização e desenvolvimento de prática é coerente ou razoável no processo de preparação profissional, pois se de acordo com o próprio Parecer CNE/CES nº 58 de 2004

[...] estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos (BRASIL, 2004b, p. 7-8).

Esta afirmação vai ao encontro com a constatação de que a identidade acadêmica da área ainda está aberta ao debate (Item 2.1). Assim, também se vê reforçado o posicionamento do autor desta pesquisa sobre a importância do referencial teórico da Motricidade Humana para todo o processo de preparação do profissional em Educação Física.

Na maioria das vezes em que o termo prática surge na Resolução CNE/CES nº 07 de 2004 é apresentado como execução e aplicação de movimentos. Na única vez que o termo aparece na Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987, apresenta interação com a teoria, mas claramente com significados e aplicações diferenciadas.

O documento atual (Resolução CNE/CES nº 07 de 2004) aponta para uma evolução na concepção de prática no que se refere à superação desta dicotomia, pois apresenta como um dos princípios do projeto pedagógico a indissociabilidade teoria-prática por meio da “prática como componente curricular”. Porém, ainda apresenta a dimensão técnica separada das demais, distanciando-se da concepção de “prática como componente curricular” apresentada na Resolução CNE/CP nº 01 de 2002.

A partir desta verificação percebe-se uma maior atenção para a prática no processo atual de preparação profissional em Educação Física. Porém, isso não garante a alteração de concepção do que vem a ser prática nesse processo.

Segundo o Parecer nº 58 de 2004, a Educação Física se caracteriza pela dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; pela dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional; e pela dimensão da intervenção acadêmico-profissional (artigo 3º. e comentários).

É importante notar que o Parecer apenas apresenta as dimensões e não se preocupa em mostrar suas relações para a preparação profissional em Educação Física. Dessa forma, as dimensões parecem estar separadas e ser independentes uma da outra.

A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (A) refere-se ao direito dos indivíduos de conhecerem as manifestações e expressões culturais que constituem a tradição da Educação Física, e a elas terem acesso. A dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional (B) em Educação Física refere-se às diferentes formas, possibilidades e modalidades de formação em níveis de graduação, de pós-graduação e de extensão. A dimensão da intervenção acadêmico-profissional (C) refere-se ao exercício político-social, ético-moral, técnico-profissional e científico do graduado em Educação Física, no sentido de ele diagnosticar os interesses e as necessidades das pessoas para lhes prestar serviços especializados.

Estas três dimensões (A, B e C) da Educação Física mostram a relação entre teoria e prática na área. A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (A) sofre

influência direta da dimensão da intervenção acadêmico-profissional (B) que, por sua vez, é influenciada pela dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional (C).

Mantidas as suas peculiares características, estas dimensões se entrelaçam e formam a área de Educação Física e os seus diferentes aspectos. Quando as pessoas praticam uma atividade física, recreativa ou esportiva (A) com orientação profissional direta ou não (C), estão colocando em prática ou vivenciando conhecimentos e informações adquiridos de alguma fonte teórica como revistas, jornais, TV, profissionais da área, entre outras, que surgiram de estudos e pesquisas acadêmicas e/ou de estudos profissionais (B).

Por outro lado, a formação acadêmico-profissional (B) depende das experiências práticas dos indivíduos que praticam atividades físicas, esportivas e recreativas (A), pois o objetivo é prestar serviços de qualidade nesta área (C).

Assim, as três dimensões se interligam e formam uma determinada prática que depende de conceitos, procedimentos e do contexto social e cultural envolvido.

Esta interação entre as três dimensões também pode ser percebida nas expressões de Sanches Neto e Betti (2008, p. 5), quando abordam a Educação Física escolar:

A Educação Física pode ser entendida a partir de três perspectivas: componente curricular presente na Educação Básica, profissão caracterizada por cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior e área em que estudos científicos são desenvolvidos. Esses três entendimentos têm relações entre si, pois os professores que lecionam o componente curricular são licenciados em cursos supostamente fundamentados nas pesquisas científicas desenvolvidas na área de Educação Física.

Comparando-se as perspectivas apresentadas pelos autores com os apontamentos feitos aqui em torno do Parecer CNE/CES nº 58 de 2004, a tripla perspectiva de componente curricular, profissão e estudos científicos está relacionada intimamente com as dimensões prática (A), de intervenção (C) e de estudo e formação acadêmico-profissional (B).

O parecer de 2004 também alerta que, não obstante a Educação Física estar inserida na área da saúde é imperioso compreender o seu caráter multidisciplinar, pois, além de possuir um corpo de conhecimento próprio, se utiliza de conhecimentos produzidos no contexto das ciências biológicas, humanas, sociais, bem como de conhecimentos da arte e da filosofia.

A partir dessas dimensões, sobre as quais se dissertou, se pode inferir sobre a organização da prática no processo de preparação profissional na área. As práticas como componente curricular (PCC), previstas nas atuais diretrizes, surgem como mais uma notável

possibilidade de compreensão, por parte dos alunos, no processo de preparação profissional, da interdependência dessas dimensões.

Para Marcon, Nascimento e Graça (2007, p. 12)

Independente das características organizacionais adotadas para a implementação da PCC, espera-se que seja oferecida aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física a possibilidade de intervenção didático-pedagógica, e a vivência de experiências docentes diversificadas que favoreçam a construção de suas competências pedagógicas e o encantamento com a profissão docente.

Segundo os autores, esta relação teórica e prática já havia sido apontada no relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 1955. O relatório recomendava que a preparação de professores deveria possuir equilíbrio entre teoria e prática, oferecer a oportunidade de debates antes e após as aulas, e que a prática deveria antecipar as dificuldades do jovem professor.

Com base na análise das diretrizes, é possível perceber a relação com as ideias de vários autores analisados, que tratam do tema da preparação de professores (PÉREZ GOMES, 1997; PERRENOUD, 1999; TARDIF, 2000; ALARCÃO, 2003) e especificamente da Educação Física (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996; RANGEL-BETTI; GALVÃO, 2001; RAMOS, 2002; BETTI, 2005; BARBOSA-RINALDI, 2008; FERREIRA, 2008). Estes autores sugerem, defendem, a indissociabilidade entre teoria e prática, a orientação dos futuros professores para se confrontarem com situações e problemas da prática real, melhor se comprometerem na reflexão e na construção de competências.

4.4 Considerações Sobre a Análise dos Documentos

Parece que já é lugar comum falar da relação teoria e prática na Educação Física, e defendê-la, principalmente no processo de preparação profissional; no entanto, não é comum, e nem daria um consenso, dobrar-se sobre o significado e implicações desses conceitos. Como já foi abordado, a concepção sobre tais conceitos é fundamental para entender, planejar, implementar e avaliar o processo de preparação profissional.

Assim, fica entendido que a realidade acadêmica dos cursos de Educação Física deve ser marcada por novas propostas no sentido de aperfeiçoar a formação profissional. O curso buscará contemplar, em sua especificidade e com o máximo de qualidade, a amplitude dos

objetivos que organizam a associação teoria e prática para a capacitação profissional; por força da realização dos objetivos, o profissional, na sua atividade futura, entenderá sempre melhor a inter-relação entre ambas e conseguirá afastar qualquer dicotomia.

A prática, associada com o conhecimento teórico, é fundamental para a atuação profissional. Como foi dito acima, o profissional de Educação Física prossegue construindo seu próprio conhecimento denominado conhecimento de "trabalho" ou "operacional". Essa construção é silenciosa, ele aprende com outros colegas, aprende na dinâmica ensaio-erro, e, na sequência das atividades, adapta seu proceder de acordo com o contexto e reutiliza-refaz os conhecimentos aprendidos na sua formação acadêmica (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996).

O profissional reflete antes, durante e após a ação de ensinar ou de intervir. Devido à participação prática, elabora o seu próprio conhecimento ao incorporar e transcender o conhecimento técnico-científico. A aprendizagem, orientada pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação, oportuniza o refletir sobre, e leva a considerar a resolução de situações-problema como estratégia didática privilegiada para a construção do conhecimento. Assim, as experiências práticas adquirem novos sentidos, quando associadas aos conhecimentos e conteúdos científicos, técnicos e didático-pedagógicos (BETTI; RANGEL-BETTI, 1996).

Segundo Tojal (2004), não é suficiente preparar o profissional para atuar no mercado de trabalho, atuar na sociedade apenas para atender anseios já declarados; é necessário dotá-lo de habilitação suficiente para que seja capaz de mudar de ocupação, dentro da mesma área, no momento em que surja a oportunidade ou a necessidade. O profissional não terá de se ver obrigado a começar um novo curso acadêmico, porque a boa capacitação visa também a manter a própria empregabilidade. Os cursos devem prever o oferecimento, ao futuro profissional, das condições formativa e auto-formativas que lhe permitam exercer múltiplas funções dentro da sua área de conhecimento.

Para Tojal (2004), a preparação não pode ser altamente especializada e segmentada, nem pode ser preparação generalista e desfocada; quer-se uma preparação forte na estruturação básica de conhecimentos da área. O profissional deve conhecer, para si mesmo, as possibilidades de desenvolvimento do homem, e as condições físicas e emocionais de se posicionar diante de situações diferentes.

Além do próprio ensino, a preocupação também deve estar na aprendizagem do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, habilidades humanas e profissionais, atitudes e

valores integrantes da vida profissional. O docente do Ensino Superior assumirá o papel de mediador ou orientador desse processo de aprendizagem do futuro profissional (TOJAL, 2005b, p. 57-58) advoga que:

[...] o Profissional de Educação Física deve ser capaz de identificar que, pela transcendência ou superação, o homem torna-se sujeito e não objeto da história e, portanto, as relações a serem resgatadas pelo Profissional devem privilegiar, no biológico, a atenção, a estrutura, o funcionamento e as possibilidades do corpo do indivíduo; no social, a dinâmica da sociedade, a condição de estrutura e herança cultural e o sistema de valorização da sociedade, no sentido da eficácia individual; na natureza, as diferentes possibilidades de criação e adaptação a determinada cultura em relação ao meio e ao clima, enfim, esse profissional deverá conhecer todas as possibilidades de desenvolvimento do homem, suas condições física e emocional, principalmente diante de condições e situações diferentes e inusitadas.

Portanto, o processo de preparação profissional em Educação Física, de acordo com as atuais diretrizes curriculares e com estudiosos desse tema, apresentados na revisão de literatura, deve proporcionar práticas que levem à reflexão (prática reflexiva) e entendam o ato de se movimentar como uma intencionalidade que conduza o ser humano a uma transcendência (Motricidade Humana). Esta reflexão deve estar enraizada na experiência sensível, ou seja, é o movimento que deve atribuir ao corpo próprio sua dimensão de temporalidade, intersubjetividade e transcendência como objetivo fundamental (MERLEAU-PONTY, 1999).

Por sua vez, a Motricidade Humana permite entender o ser humano como um ser prático, “[...] em que as práxis lúdicas, agonísticas, simbólicas e produtivas traduzem a vontade e as condições de o Homem se realizar como sujeito, ou seja, como autor responsável dos seus actos” (SÉRGIO, 1987).

Portanto, o desafio que esta pesquisa tem pela frente é o de analisar contextos específicos, para verificar situações reais de aplicação das diretrizes legais para preparação profissional, e para articular esses entendimentos em vista de avanços na preparação profissional em Educação Física.

Assim, com base na análise e interpretação das anteriores e recentes diretrizes curriculares, foi realizado o estudo da relação teoria e prática e das “práticas como componente curricular”, como foram, estas, expressas nos projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física em Instituições de Ensino Superior (IES) do Município de Campinas/SP.

Na sequência, após a análise dos projetos pedagógicos, também será apresentado a análise dos questionários aplicados aos docentes e alunos de graduação em Educação Física das referidas instituições.

5 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Foram analisadas quatro Instituições de Ensino Superior do Município de Campinas, que haviam autorizado a coleta de informações e disponibilizado as informações sobre a concepção e organização acadêmica da “prática como componente curricular”, contidas no projeto pedagógico do curso de Educação Física. O pesquisador procurou conformar-se às orientações metodológicas e aos aspectos éticos da pesquisa (Item 3.1). Até o momento da coleta de informações havia cinco IES com cursos de graduação em Educação Física, no município de Campinas/SP. Uma das instituições não autorizou a coleta de informações e ficou ausente da pesquisa.

Em respeito ao aspecto ético da pesquisa, as IES não foram identificadas. Assim, para a análise das informações, elas foram denominadas de: C1, C2, C3 e C4.

Das IES analisadas, três são particulares e uma pública. Todas oferecem os cursos de licenciatura de graduação plena e graduação em nível de graduação plena (bacharelado).

Para a análise dos projetos foram determinadas as seguintes unidades de análise: concepções de formação e práticas como componente curricular.

Por conseguinte, as categorias construídas para cada unidade de análise foram: aspectos essenciais da formação; relação teoria e prática; e concepção de prática.

Para facilitar a compreensão, estas informações são apresentadas em quadros com as respectivas unidades de análise e categorias.

5.1 Análise da Concepção e Organização Acadêmica da “Prática como Componente Curricular” da Instituição C1

A instituição C1, de caráter particular, oferece as duas habilitações de forma concomitante com tempo de integralização em oito semestres, ou seja, ao final dos oito semestres os egressos adquirem as duas habilitações.

A concepção de formação da Instituição C1 faz que ela esteja atenta para a interação entre aluno, professor e ensino. Apresenta destaque para os diferentes contextos de atuação profissional e realidade do mercado de trabalho.

O ponto de realce está na negação da dicotomia entre teoria e prática.

A organização e orientação curricular são flexíveis e direcionam para as duas habilitações (licenciatura e bacharelado), apesar do documento apontar a “organização distinta das modalidades e o respeito às diretrizes específicas”.

A referida instituição exhibe uma particularidade ao organizar os conteúdos em ‘núcleos formadores’, a saber: fundamentos teóricos específicos, conteúdos de ensino, conhecimentos pedagógicos e integração.

Todos os núcleos preconizam a relação teoria e prática e três mantêm relação com as ‘práticas como componente curricular’: conteúdos de ensino, conhecimentos pedagógicos e integração. O núcleo de integração garante a conexão entre as práticas de ensino (PCC), estágio, projetos interdisciplinares, práticas de formação, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

A relação teoria e prática pode ser notada com a apresentação da necessidade de reflexões teóricas, aspectos epistemológicos e relações com os contextos sociais e profissionais. Além da interação com as ‘práticas como componente curricular’ e com o estágio, também fornece atenção à simetria invertida.

Merece destaque a orientação para uma prática transformadora e renovadora com a formação do professor reflexivo e pesquisador.

Apesar de expor a preocupação com os aspectos epistemológicos da área (núcleo de fundamentos teóricos específicos), não aparece um posicionamento sobre um referencial teórico para nortear o projeto pedagógico do curso.

A análise permite verificar que existe a preocupação em atender à legislação específica no que diz respeito às “práticas como componente curricular”, ou seja, cumprem as 400 horas durante o curso. A instituição denomina estas atividades de “práticas de ensino”.

Além da relação com os núcleos temáticos citados acima, a organização curricular relaciona as “práticas de ensino” com algumas disciplinas específicas: educação e sociedade; psicologia da educação; política educacional; planejamento de ensino; e organização do trabalho pedagógico. Para desenvolver as “práticas de ensino”, a instituição C1 privilegia as pesquisas sobre a realidade escolar, projetos e relatórios.

É interessante observar que a instituição procura a relação da PCC com as atividades acadêmico-científico-culturais, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares.

Também, possui uma modalidade, inclusa no núcleo de integração denominada de “práticas de formação”. São atividades que atendem todos os cursos da instituição e contemplam as atividades complementares, porém mantêm relação com as práticas de ensino.

Com o intuito de verificar esta inserção da prática no currículo e interação apontada acima foi observado como a carga horária das disciplinas é dividida. Observou-se que algumas disciplinas são caracterizadas apenas como teóricas. A título de exemplo, é possível citar as da área de história, fisiologia, epistemologia, crescimento, biomecânica e gestão.

Assim, se percebe que, apesar da preocupação com a relação teoria e prática na concepção de formação e organização da PCC, o currículo da instituição C1 ainda demonstra uma visão dicotômica destas duas dimensões.

Quadro 1 - Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C1

Unidade de análise	Aspectos essenciais	Relação teoria e prática	Concepção de prática
Concepções da formação	<p><u>UC - ALUNO</u> UR: Aspectos físicos, cognitivos, afetivos e culturais UR: indivíduos únicos e sujeitos sociais em formação UR: papel do professor</p> <p><u>UC - PROFESSOR</u> UR: diversos contextos socioculturais de atuação UR: contextos interdisciplinares UR: formar o professor, promover sociedade mais justa</p> <p><u>UC- CONCOMITÂNCIA ENTRE LICENCIATURA E BACHARELADO</u> UR: organização distinta UR: componentes comuns UR: diretrizes específicas</p>	<p><u>UC – ENSINO</u> UR: âmbito externo – escola básica UR: âmbito interno – instituição. UR: formar professores para a nova realidade e mudanças no mundo do trabalho UR: transformações da economia, ciência e tecnologia UR: flexibilidade da organização curricular UR: trabalho acadêmico – sala de aula e outras atividades</p>	<p><u>UC – EXIGÊNCIAS LEGAIS</u> UR: práticas de ensino – 400 hs (Res. CP/CNE n.02/2002). UR: estudo e olhar crítico dos documentos UR: integração com a matriz curricular e segmentos da unidade acadêmica.</p> <p><u>UC – ENSINO</u> <u>UR: negação da dicotomia teoria e prática</u></p>

Quadro 2 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C1

Unidade de análise	Aspectos essenciais	Relação teoria e prática	Concepção de prática
Concepções da formação: - Núcleos formadores	UC – COMPOSIÇÃO UR: conectados pelos objetivos e atividades UR: norteado por reflexões e recomendações UR: orientar os componentes curriculares sobre o seu papel na formação e relação com outros componentes	UC – FUNDAMENTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS UR: aspectos epistemológicos da área UR: extrapolação do saber-fazer UR: necessidade de reflexões teóricas UR: comum a licenciatura e bacharelado UC – CONTEÚDOS DE ENSINO UR: simetria invertida UR: transposição didática UR: ensino contextualizado UR: situações-problema UR: laboratórios de ensino UR: associação com as práticas de ensino ou práticas integrativas UR: os docentes devem conhecer tendências pedagógicas e vivência/experiência na escola UC – CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS UR: área de fundamentos da educação UR: área de organização do trabalho pedagógico UR: tendências específicas de ensino (des. Humano, diferentes culturas)	UC – CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS <i>UR: componente curricular prática de ensino e estágios.</i> UR: formação geral como educador UR: atuação no ambiente escolar UR: observações e experiências nos ambientes educacionais UR: confronto e debates com os referenciais teóricos UR: interação entre Universidade e instituições UR: formação do PROFESSOR REFLEXIVO UR: formação do professor pesquisador da sua prática e ambiente de atuação UR: prática renovadora e transformadora UC – INTEGRAÇÃO UR: eixo articulador entre os demais núcleos e conhecimentos gerais, educacionais e pedagógicos UR: extrapolar os limites da sala de aula e articular com o universo educacional <i>UR: práticas e ensino, estágios, projetos, trabalhos e atividades acadêmicas</i>

Quadro 3 – Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C1

Unidade de análise	Concepção de prática
Práticas como componente curricular	<p>UC – COMPOSIÇÃO</p> <p>UR: 400 hs</p> <p>UR: atividades do universo educacional/ escolar</p> <p>UR: associadas aos componentes curriculares:</p> <p>UR: educação e sociedade</p> <p>UR: psicologia da educação</p> <p>UR: política educacional</p> <p>UR: planejamento de ensino</p> <p>UR: organização do trabalho pedagógico</p> <p>UR: núcleo de conhecimentos pedagógicos</p> <p>UR: núcleo de conteúdos de ensino</p> <p>UR: núcleo de integração</p> <p>UC – DESENVOLVIMENTO</p> <p>UR: pesquisas das realidades sociais e de ensino in loco</p> <p>UR: observações e análises da realidade escolar</p> <p>UR: confronto entre experiências e referenciais teóricos</p> <p>UR: desenvolvimento de projetos</p> <p>UR: elaboração de relatórios</p> <p>UR: integração com as Atividades Acadêmico-científico-culturais (200 hs)</p> <p> Projetos de caráter interdisciplinar: publicações, apresentações em eventos</p> <p> Práticas de formação: cursos, oficinas, conferências, palestras, seminários, campeonatos, festivais, visitas científicas, viagens, retiros espirituais, culturais, atividades desportivas, teatrais, musicais, plásticas, estágios extra-curriculares, etc</p> <p> Trabalho de Conclusão de Curso/monografia</p> <p> Atividades complementares de formação</p>

5.2 Análise da Concepção e Organização Acadêmica da “Prática como Componente Curricular” da Instituição C2

A instituição C2, de caráter público, desenvolve de forma distinta, no seu processo de formação, os cursos de bacharelado e licenciatura, porém ambos compartilham um núcleo central comum. A maior parte do tempo (total de 70%) é direcionada para um núcleo central (para as duas habilitações) com conhecimentos clássicos (ginástica, jogo, esporte, luta, dança), aplicados para diferentes contextos de atuação e com bases científicas (biológicas, exatas e humanas e educação).

A instituição C2 apresenta, de forma clara nos seus conceitos, os conhecimentos a serem desenvolvidos no curso: ‘da Educação Física’ ‘pedagógico da Educação Física’ e ‘aplicados à Educação Física’.

O primeiro aponta para o aspecto interdisciplinar da área e para os grandes temas da cultura e suas dinâmicas culturais, como o jogo, ginástica, dança, luta, esporte. O segundo assinala para a ação docente (docência no sentido amplo) sobre os temas da cultura, tanto em contexto escolar quanto não escolar (licenciatura e bacharelado). E, o último, para as relações entre a Educação Física, esporte, lazer, treinamento esportivo, adaptação e saúde.

Nesta instituição também não é possível identificar um posicionamento explícito sobre um determinado referencial científico/acadêmico. Existe um indicativo para a ‘cultura corporal’ que apresenta como principal referencial a abordagem pedagógica ‘crítico-superadora’, porém não é possível afirmar um posicionamento manifesto. Também existem elementos de outros referenciais, mas de forma muito dispersa, não sendo possível apontar qualquer avaliação ou conclusão.

O restante da carga horária é direcionado para os núcleos específicos do bacharelado e licenciatura com o objetivo de ampliação e aprofundamento de conhecimentos.

Com a análise da Instituição C2, é possível notar que, na concepção de formação, tem a preocupação em minimizar a dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Além da ciência e tecnologia, as questões sociais, históricas, políticas e culturais são enfatizadas na preparação do profissional de Educação Física.

Nota-se que a pesquisa é um ponto essencial para esta instituição na preparação do profissional e para a relação teoria e prática. A pesquisa apresenta um destaque para a reflexão sobre a realidade nos trabalhos de conclusão de curso.

A articulação entre teoria e prática é percebida nos posicionamentos sobre a atenção ao contexto de atuação (escolar ou não) e conhecimentos acadêmicos nas atividades de extensão e estágio. Esta relação também é verificada a partir dos eixos temáticos que agrupam conteúdos, disciplinas e atividades relacionadas. Destaque para o eixo temático ‘estágios e prática como componente curricular’.

Quando aponta sobre a atuação profissional, considera a dinâmica do campo profissional, porém defende um posicionamento crítico e um diálogo com o mercado.

O documento procura evidenciar o pleno atendimento à legislação e carga horária. Com relação a PCC, ele argumenta que o curso ultrapassa o mínimo de 400 horas e que, mesmo antes das atuais diretrizes, desde as origens, já existia a preocupação com a relação teoria e prática no curso.

A PCC é desenvolvida em grande parte das disciplinas ou unidades de conhecimento. Atende a uma deliberação específica por meio de “laboratório” e “prática”, que contemplam atividades de práticas pedagógicas em ambiente adequado e diferentes possibilidades e recursos. Assim, interpreta-se que a PCC está presente em algumas disciplinas em forma de atividades de laboratório e atividades.

Com o intuito de comprovar essa informação, foi realizada uma verificação na matriz curricular da instituição para conferir se existia distinção destas atividades na composição das disciplinas. Verificou-se que o maior número das disciplinas possui parte da carga horária definida como teórica e parte como prática ou laboratório.

Algumas disciplinas, porém, são caracterizadas como apenas teóricas. Dentre estas, se pode citar as disciplinas que tratam dos seguintes assuntos: história da EF, antropologia da EF, teorias da EF e do conhecimento, metodologia de pesquisa, fisiologia, fundamentos teóricos do lazer, sociologia da EF, psicologia da EF, estatística, nutrição, aprendizagem motora, gestão, monografia, estágio e pesquisa.

A partir desta constatação, é possível inferir que, apesar da preocupação com a relação teoria e prática, ainda persiste uma concepção dicotômica entre estas duas dimensões na organização curricular da instituição C2.

Isso fica mais visível quando a monografia, o estágio e a pesquisa são compreendidos como apenas teóricos na grade curricular, apesar de a concepção de formação exposta pelo projeto enfatizar tais momentos como privilegiados para a reflexão e para interação entre contextos da realidade e conhecimentos acadêmicos.

É importante notar que a instituição C2 apresenta e discute a PCC apenas no item sobre a licenciatura, embora, constantemente, enfatize conseguir uma correta relação teoria e prática nas duas habilitações. É verdade, porém, que, quando analisada a divisão da carga horária das disciplinas em ‘prática’ e ‘laboratório’, apareça nítida a presença de teoria/prática também dentro das atividades da grade do bacharelado. Portanto, se pode entender, por este motivo, e

também pelo fato de 70% das disciplinas serem de núcleo comum, que a instituição C2 contempla a PCC nas duas habilitações.

Deve-se lembrar que as diretrizes para o bacharelado (graduação) também preconizam a PCC para essa habilitação.

O documento analisado demonstrou que a instituição C2 possui uma maturidade acadêmica construída ao longo de muitos anos de experiência em preparação profissional e produção científica; ela se antecipou à diretriz curricular que determina uma nova organização curricular.

Quadro 4 - Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C2

Unidades de análise	Aspectos essenciais	Relação teoria e prática
Concepções da formação	<p><u>UC – FORMAÇÃO</u> UR: licenciatura e bacharelado UR: formação sólida na área de conhecimento em que está inserida UR: minimizar relações dicotômicas UR: produção, geração e aplicação de conhecimentos UR: transmissão de cultura UR: importância do percurso histórico da instituição UR: vincular a pesquisa durante a graduação com conhecimento e autonomia para atuar UR: considerar questões sociais UR: ensino de qualidade- científico, tecnológico, cultural, política UR: formação político cultural voltado à cidadania</p> <p><u>UC- NÚCLEO CENTRAL</u> UR: 70% do tempo total UR: disciplinas obrigatórias, obrigatórias optativas e eletivas UR: conhecimentos clássicos (jogo, esporte, ginástica, dança, luta) UR: conhecimentos aplicados da área UR: bases científicas das ciências biológicas, exatas, humanas e educação UR: contempla a licenciatura e o bacharelado, pois a atuação caracteriza atividades de ensino UR: vários campos e locais (ensino, esporte, lazer, saúde, grupos especiais...)</p> <p><u>UC- NÚCLEOS ESPECÍFICOS</u> UR: professor de EF (ensino formal) UR: profissional de EF (bacharelado) UR: 30 % do tempo total UR: ampliação e aprofundamento de conhecimentos (disciplinas e atividades)</p> <p><u>UC- PEFIL DO EGRESSO</u> UR: licenciado – educação básica com ensino, pesquisa e assessoria UR: graduação – contexto não escolar com esporte, lazer e atividades físicas para diferentes grupos e locais.</p> <p><u>UC – CONCEITOS</u> UR: conhecimento da EF – área interdisciplinar, grandes temas da cultura (jogo, ginástica, dança, luta, esporte), dinâmicas culturais UR: conhecimento pedagógico da EF – ação docente, docência no sentido amplo, ensino caracteriza a atuação no esporte, jogo, ginástica, luta, dança, ritmo e expressão UR: conhecimentos aplicados EF: modalidades esportivas UR: lazer UR: EF, adaptação e saúde UR: treinamento esportivo</p>	<p><u>UC – PESQUISA</u> UR: conjunto de conhecimentos produzidos na área UR: modos de produção UR: reflexão sobre a realidade UR: seminários de monografias UR: trabalho de conclusão de curso</p> <p><u>UC – EXTENSÃO</u> UR: oferecimento a comunidade conhecimentos desenvolvidos nas pesquisas e ensino UR: possibilidades de estágio profissional</p> <p><u>UC - CAMPOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL</u> UR: considerar a dinâmica do campo profissional UR: não ser subserviente aos apelos do mercado UR: relação crítica com as áreas de intervenção UR: competência técnica e capacidade de diálogo com o mercado</p> <p><u>UC – EIXOS TEMÁTICOS</u> UR: conteúdos afins UR: conjunto de disciplinas e atividades UR: trabalhados com suas interfaces, diferenças e profundidade teórica UR: ciências biológicas e da saúde aplicadas à EF UR: ciências humanas ap. EF UR: ciências exatas ap. EF UR: educação e escola UR: EF escolar UR: conhecimentos clássicos da EF: mercado UR: pesquisa científica-trabalho de conclusão de curso UR: estágios e <i>prática como componente curricular</i></p> <p><u>UC-ESTÁGIO-licenciatura</u> UR: confronto entre conhecimentos técnicos-científicos e realidade escolar UR: cronograma detalhado UR: relatório UR: conhecer, vivenciar e alterar a dinâmica da escola UR: relação de troca UR: <i>trabalho docente como profissão</i> UR: interação com a faculdade de educação</p> <p><u>UC-ESTÁGIO- graduação</u> UR: diferentes campos de atuação UR: cronograma detalhado UR: interação com projetos de extensão</p> <p><u>UC-CARGA HORÁRIA-licenciatura</u> UR: garantir a articulação teoria e prática UR: atender a legislação</p>

Quadro 5 - Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C2

Unidade de análise	Concepção de prática
Práticas como componente curricular	<p><u>UC – EIXOS TEMÁTICOS</u> UR: estágios e <i>prática como componente curricular</i></p> <p><u>UC-CARGA HORÁRIA DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR-licenciatura</u> UR: avança muito as 400 hs de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso determinada pela legislação UR: articulação entre teoria e prática como formação profissional UR: desenvolve esta visão desde a origem do curso UR: laboratório e prática utilizados em grande parte das disciplinas ou unidades de conhecimento atendem e ultrapassam a carga horária mínima</p>

5.3 Análise da Concepção e Organização Acadêmica da “Prática como Componente Curricular” da Instituição C3

Antes de apresentar a análise da instituição C3, é importante esclarecer que, no momento da coleta de informações, o curso estava passando por um processo de reformulação curricular. Assim, os responsáveis pelo curso optaram por não fornecer o projeto: não o anterior, por não corresponder com a concepção atual do curso; e nem seria possível fornecer o projeto atual completo, por se acharem ainda no processo de reformulação e construção.

Porém, os responsáveis, com o intuito de colaborar com a pesquisa, com muita boa vontade e espírito acadêmico, forneceram ao pesquisador as partes do projeto que estavam consolidadas até o momento de coleta de informações. Com estas informações, foi possível realizar a análise; pequenas restrições, em alguns momentos, não impediram obter uma visão sobre a concepção e organização da “prática como componente curricular”.

A instituição C3, de caráter particular, desenvolve de forma distinta no seu processo de formação os cursos de Bacharelado e Licenciatura.

A diferença entre licenciatura e bacharelado, com seus respectivos campos de atuação, é evidenciada na concepção de formação da instituição C3. As demandas sociais e situações do contexto regional também são evidenciadas. A visão do curso é formar profissionais críticos, reflexivos e, sobretudo, autônomos para o mercado de trabalho em Educação Física.

O texto manifesta um claro interesse em atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

É importante destacar a preocupação da Instituição C3 em ultrapassar o modelo da aptidão física e do rendimento. Para isso, enfatiza alguns aspectos como visão pluricurricular e transdisciplinar; contempla o aluno como ser integral e plural; salienta o atendimento às manifestações corporais da cultura brasileira (jogo, esporte, ginástica, dança, aventura, recreação).

O texto deixa explícita a opção pela perspectiva da Ciência da Motricidade Humana. Reforça esta ideia, ao afirmar que a preparação do futuro professor deve interpretar o movimento em todas as suas formas de expressão e potencialidades bem como na diversidade e complexidade do ser humano.

A “prática como componente curricular” é desenvolvida como forma de disciplina, denominada de “prática de ensino”, que busca garantir a integração entre a teoria e a prática nas disciplinas do currículo. Enfatiza que o objetivo é superar a perspectiva biológico-fisiológica e compreender a motricidade numa perspectiva filosófica, psicológica, sociológica e histórica.

Para o desenvolvimento da “prática como componente curricular” (prática de ensino), utiliza atividades extraclasse (interna e externa), desenvolvimento de aulas em escolas orientadas por docentes da IES, visitas, projetos de pesquisa e extensão.

Pela análise dos dados fornecidos pela instituição C3, é possível verificar que a “prática de ensino” não está presente em todas as disciplinas. Contudo, utiliza várias estratégias para contemplar esta exigência, e se pode citar as mesmas estratégias como acima foram enunciadas, e outras eventualmente.

Ainda, declara a necessidade da integração entre teoria e prática por meio de elaboração de eventos e de práticas pedagógicas, aplicadas em questões situacionais do contexto regional e vinculados a diferentes disciplinas. Estas práticas têm por objetivo discutir as teorias aprendidas nas disciplinas do curso, como também discutir questões surgidas da prática do ensinar e do refletir.

Apesar da ênfase da “prática de ensino” estar na licenciatura, ela também aparece no curso de bacharelado com a disciplina de ‘Seminário de prática de ensino’.

Quadro 6 - Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C3

Unidades de análise	Aspectos essenciais	Relação teoria e prática	Concepção de prática
Concepções da formação	<p><u>UC-FORMACÃO-licenciatura</u> UR: atender a lei UR:finalidades educacionais - cidadão UR: demandas sociais UR: saúde integral individual e coletiva UR: consciência crítico-criativa da realidade UR: LDB – PCNs UR: ultrapassar o modelo da aptidão física e do rendimento padronizado/excludente UR: manifestações corporais da cultura brasileira (jogo, esporte, ginástica, dança, aventura, recreação) UR: visão pluricurricular e transdisciplinar <u>UC-FORMACÃO-bacharelado</u> UC: saúde e condicionamento físico UC: lazer, competição, esportes, grupos especiais UC: atuação em diferentes faixas etárias UC: atuação em diferentes locais- técnico esportivo, clubes, academias, associações, hotéis, condomínios, empresas. Personaltrainer</p>	<p><u>UC-FORMACÃO-licenciatura</u> UR: ser integral e plural diversidade e complexidade <i>UR: perspectiva da ciência da Motricidade Humana</i> UR: práticas pedagógicas aplicadas – discutir teorias aprendidas UR: preparar o futuro professor para interpretar o movimento em todas as suas formas de expressão e potencialidades UR: integração entre a teoria e a prática UR: questões situacionais do contexto regional</p>	<p><u>UC- PRÁTICA DE ENSINO</u> <i>UR: atender a Diretriz no que tange a prática como componente curricular</i> <u>UC-PRÁTICAS PEDAGÓGICAS-licenciatura e bacharelado</u> UR: disciplinas de prática pedagógica em todo do curso</p>

Quadro 7 - Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C3

Unidade de análise	Concepção de prática
Práticas como componente curricular	<p>UC- PRÁTICA DE ENSINO</p> <p>UR: garantir a integração entre a teoria e a prática nas disciplinas do currículo.</p> <p>UR: ir além da perspectiva biológica e fisiológica</p> <p>UR: compreensão da motricidade numa perspectiva filosófica, psicológica, sociológica e histórica</p> <p>UR: perspectiva da ciência da Motricidade Humana</p> <p>UR: transposição didática</p> <p>UR: construir meios de intervenção</p> <p>UR: atividades extraclasse – interna e externa</p> <p>UR: projetos de pesquisa e extensão</p> <p>UR: visitas</p> <p>UR: ministrar aulas em escolas orientadas por docentes da IES UR: aprendizagem crítica e reflexiva</p> <p>UR: práticas pedagógicas em diferentes disciplinas</p> <p>UR: elaboração de eventos vinculados a diferentes disciplinas</p>

5.4 Análise da Concepção e Organização Acadêmica da “Prática como Componente Curricular” da Instituição C4

A instituição C4, de caráter particular, desenvolve de forma distinta no seu processo de formação os cursos de Bacharelado e Licenciatura.

Em sua concepção de formação, distingue a área de atuação do licenciado como sendo o ambiente escolar e do bacharel o condicionamento físico e fitness para a saúde. A promoção da saúde e qualidade de vida aparece como foco da formação, tanto do bacharel quanto do licenciado. Em outro momento também cita a “performance humana”, mas sem explicar seu conceito ou relações com a formação pretendida.

No que se refere à atuação profissional, fica evidenciado a necessidade de o curso preparar para o mercado, atender as questões sociais e demandas profissionais da área, em particular a regulamentação da profissão. Além de compreender sobre e atuar no mercado de trabalho, o projeto expõe a importância do profissional interferir criticamente na sua dinâmica.

Com relação ao referencial científico/acadêmico, o projeto pedagógico apresenta algumas expressões para se referir à área de Educação Física: atividade física, movimento humano, cultura do movimento.

Os pontos citados que poderiam indicar uma perspectiva científico/acadêmico para a formação profissional são a visão holística do ser humano, postura profissional ética e atitude crítica. Além disso, não é fornecida qualquer explicação ou comentário sobre os termos utilizados e suas possíveis relações. Essa verificação indica ausência de um referencial exclusivo para a orientação da preparação profissional em Educação Física, porém está voltada mais para a saúde e qualidade de vida.

No que concerne à relação teoria e prática, o projeto da instituição C4 destaca a interdisciplinaridade; fundamentos pedagógicos e educacionais da área; conceitos que permitam entender práticas; dominar conhecimentos científicos e desenvolver técnicas de ensino.

A “prática como componente curricular” é desenvolvida em disciplinas semestrais de 70 e 60 horas ao longo de todo o curso, totalizando 400 horas. No curso de licenciatura, aparece sob os nomes de “núcleo de práticas desportivas” e “núcleo de práticas pedagógicas”. No curso de bacharelado, é denominada “núcleo de práticas desportivas”. São disciplinas de responsabilidade do coordenador e de professores/supervisores do curso.

Essas disciplinas têm por objetivo desenvolver uma prática que algo produza, no âmbito do ensino, em um movimento contínuo entre saber e fazer. São flexíveis, ou seja, permitem múltiplos modos da atividade acadêmica e científica.

A organização das disciplinas apresenta uma dimensão prática e outra teórica. A primeira, é desenvolvida por meio de observações e regências. A segunda, com estudos em sala de aula. Esta divisão mostra uma concepção dicotômica, pois separa as duas dimensões em situações estanques.

As atividades desenvolvidas são muito variadas: resenhas, visitas técnicas, cursos, eventos acadêmico-científicos, apresentação de trabalhos, seminários, iniciação científica, participação em eventos esportivos e culturais.

Quadro 8 - Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C4

Unidades análise	Aspectos essenciais	Relação teoria e prática	Concepção de prática
Concepções da formação	<p><u>UC-FORMAÇÃO-licenciatura e bacharelado</u></p> <p>UR: atender necessidade social e profissional</p> <p>UR: regulamentação da profissão</p> <p>UR: licenciado – ambiente escolar</p> <p>UR: bacharel – extra escolar-condicionamento físico e fitness para a saúde (bacharelado)</p> <p>UR: atender as diretrizes</p> <p>UR: visão holística do ser humano</p> <p>UR: conhecimentos, habilidades, competências e valores</p> <p>UR: postura profissional ética, crítica e consciente</p> <p>UR: promoção da saúde e qualidade de vida</p> <p>UR: manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano/cultura do movimento</p> <p>UR: performance humana</p> <p>UR: disciplinas de núcleo comum- iguais para todos os cursos</p> <p>UR: TCC</p> <p>UR:atividadescomplementares</p> <p>UR: iniciação científica</p> <p>UR: extensão</p>	<p><u>UC-FORMAÇÃO-licenciatura e bacharelado</u></p> <p>UR: Relacionamento entre as matérias que compõem o currículo-interdisciplinaridade</p> <p>UR: fundamentos pedagógicos, educacionais e teóricos da área</p> <p>UR: diferentes contextos e necessidades</p> <p>UR: princípio metodológico da ação-reflexão-ação</p> <p>UR: assimilar criticamente conceitos que permitam entender práticas e teorias</p> <p>UR: vivenciar atividades que serão utilizadas na atuação profissional</p> <p>UR: relação e compreensão do contexto social</p> <p>UR: situação-problema como método didático</p> <p>UR: dominar conhecimentos científicos</p> <p>UR: compreender, atuar e interferir criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho</p>	<p><u>UC-ESTÁGIO E PRÁTICAS</u></p> <p>UR: preparar para o mercado</p> <p>UR: familiarizar com o local de atuação</p> <p>UR: ajuste entre prática e teoria, sem dicotomia</p> <p>UR: profissional crítico e competente</p> <p>UR: distinção entre estágio e práticas como componente curricular</p> <p><u>UC-ESTÁGIO</u></p> <p>UR: tempo de aprendizagem em determinado local</p> <p>UR: aprender a prática e exercer a profissão</p> <p><u>UC-NÚCLEO DE PRÁTICAS</u></p> <p>UR: desportivas – licenciatura e bacharelado</p> <p>UR: pedagógicas - licenciatura</p> <p>UR: educação física e do desporto-bacharelado</p>

Quadro 9 - Concepção e organização acadêmica da PCC da instituição C4

Unidade de análise	Concepção de prática
Práticas como componente curricular	<p><u>UC-NÚCLEO DE PRÁTICAS</u></p> <p>UR: desportivas – licenciatura e bacharelado</p> <p>UR: pedagógicas - licenciatura</p> <p>UR: educação física e do desporto-bacharelado</p> <p>UR: orientação e regulamentação das normas para o cumprimento das práticas pedagógicas obrigatórias – práticas de ensino</p> <p>UR: atividades internas e externas à IES</p> <p>UR: responsabilidade do coordenador e professores/supervisores</p> <p>UR: prática que produz algo no âmbito do ensino</p> <p>UR: flexível – múltiplos modos da atividade acadêmica e científica</p> <p>UR: ao longo de todo o curso</p> <p>UR: movimento contínuo entre saber e fazer</p> <p><i>UR: possui uma dimensão teórica – estudos em sala de aula</i></p> <p><i>UR: possui uma dimensão prática – observações, regências</i></p> <p><i>UR: projetos de extensão</i></p> <p><i>UR: organizado em forma de disciplinas semestrais de 70 e 60 hs, totalizando 400hs.</i></p> <p><i>UR: resenhas, visitas técnicas, cursos, eventos acadêmico-científicos, apresentação de trabalhos, seminários, iniciação científica, participação em eventos esportivos e culturais.</i></p>

5.5 Considerações Sobre a Concepção e Organização da Prática Como Componente Curricular nas IES

As informações coletadas sobre a “prática como componente curricular” das instituições permitem tecer considerações e análises sobre sua concepção, organização acadêmica e influências para o processo de preparação profissional em Educação Física.

A análise será realizada tomando por base os pressupostos do estudo apresentados e discutidos na revisão de literatura: identidade acadêmica da área, mercado de trabalho e as atuais diretrizes curriculares nacionais (licenciatura, em nível superior de graduação plena; e graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena - bacharelado). Além das ideias da Motricidade Humana e prática reflexiva, examinadas na revisão de literatura.

Com relação à identidade acadêmica da área, não foi possível identificar um referencial específico em três das instituições analisadas. Apenas a instituição C3 demarcou a Ciência da Motricidade Humana como o referencial adotado para balizar a preparação profissional em Educação Física. Também apontou outros elementos, como a cultura corporal,

mas a motricidade humana preconiza a cultura como elemento essencial. Nas outras instituições, portanto, foi possível identificar elementos que podem indicar para uma determinada orientação acadêmica/científica, porém sem um posicionamento definitivo e único.

As instituições assinalam em alguns momentos os temas da cultura (C2), manifestações da cultura corporal de movimento (C3), ou manifestações da cultura do movimento (C4) (jogo, ginástica, luta, dança e esporte), levando a um direcionamento para a abordagem pedagógica denominada de “crítico-superadora”, que aborda a cultura corporal como foco da Educação Física.

A instituição C4, mesmo utilizando vários termos para falar sobre a área, como atividade física, movimento humano, motricidade humana, não provê as explicações ou argumentos que sustentem os termos.

Esses dados reforçam o constatado na revisão de literatura (CAPÍTULO 2) que a identidade acadêmica da área ainda está aberta ao debate.

Tojal (2010, p. 35) ao falar sobre os cursos de mestrado e doutorado no Brasil afirma que

[...] se pode encontrar todo tipo de confusão, como: falta de definição do objeto estudado e de terminologia utilizada, pois se observa também uma enorme diversidade de conceitos sendo abordados [...] pois se é a pós-graduação que se desenvolve no universo das Instituições Superiores de Ensino que deve impulsionar o desenvolvimento de pesquisas e de novos conhecimentos e tecnologias, constata-se que a área de Educação Física ainda não conseguiu dar o empuxo necessário na busca de novos caminhos e horizontes.

Por outro lado, nas Instituições analisadas, se descobrem apontamentos sobre aspectos da saúde e qualidade de vida a indicar uma orientação para a área da Saúde. Este dado pode fazer lembrar uma influência sobre o próprio processo histórico da Educação Física, a influência da área médica. Também, a influência devida à classificação da Educação Física como área das “Ciências da Saúde”, nos órgãos de fomento como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), e na própria Resolução CNE/CES nº 07 de 2004, a qual determina no seu artigo 4º, parágrafo primeiro, que

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004a, p. 1).

Todas as instituições analisadas citaram a necessidade em preparar o profissional de Educação Física para compreender o mercado de trabalho e a ele ter acesso.

Apenas uma das instituições (C1) não deixou evidente a preocupação em preparar profissionais para interferirem no contexto de sua atuação e para o transformarem. As demais instituições assinalaram a importância de o profissional ter uma postura crítica e transformadora diante do mercado de trabalho.

Ainda com relação ao mercado de trabalho, somente uma das instituições (C4) apontou a regulamentação da profissão como um fator a ser considerado na preparação do profissional de Educação Física. Esse dado denuncia a falta de atenção para com uma importante mudança atual na área da Educação Física, em termos legais; mesmo sem pensar ainda em posicionamentos favoráveis ou contrários, com referência às diretrizes curriculares. De fato, havia motivos suficientes para maior atenção e até exultação:

Os anos da última década do século XX e a mudança de milênio trouxeram novas expectativas de mudanças e retomada de rumos para a Educação Física brasileira, que se viu premiada não só por ações governamentais e legais, com o reconhecimento da profissão, através da Lei nº 9696/98, que possibilitou a criação do Sistema CONFEF/CREF's, mas principalmente pela movimentação dos responsáveis pelos cursos superiores de oferecimento de preparação profissional nessa área, que passaram a analisar e discutir as diretrizes curriculares, propostas pelo Conselho Nacional de Educação (TOJAL, 2004, p. 111).

No atendimento às diretrizes, três aspectos merecem destaque na preparação profissional. De acordo com a análise das Resoluções e Pareceres (CAPÍTULO 4), a ênfase está no princípio metodológico da ação- reflexão-ação; na pesquisa e práticas investigativas; e situações e problemas da realidade da atuação profissional.

Portanto, se percebe que todas as instituições evidenciam o processo de reflexão como importante para a preparação profissional em Educação Física e no cumprimento da “prática como componente curricular”. Mas, nenhuma apresenta detalhes ou referências sobre a prática reflexiva (ITEM 2.4). Isso indica a atitude de reprodução das determinações e argumentos trazidos pelas diretrizes curriculares sem nenhuma análise aprofundada sobre aquele tema e sem relação com a preparação profissional.

A pesquisa na preparação inicial também é evidenciada pelas instituições analisadas. Certamente, todas as instituições relacionam a pesquisa com a figura do trabalho de conclusão de curso (TCC), e/ou com a iniciação científica e com a “prática como componente curricular”.

Outra coisa é relacionar a “prática como componente curricular” com projetos de extensão e estágio, que também surgem evidentes nas instituições analisadas. Todavia, essas relações são asseguradas apenas como possibilidades, e não como elemento impreterível a estimular, desde o início do curso, uma prática investigativa.

É importante salientar, também, que todas as instituições analisadas propuseram a “prática como componente curricular” para as duas habilitações, licenciatura e bacharelado. Entretanto, a ênfase sempre recaiu sobre a licenciatura, com exceção da instituição C4, que encaminhou as orientações, de forma idêntica, para as duas habilitações.

Este dado mostra que todas as instituições atendem, neste aspecto, o que é determinado pelas diretrizes conforme Resolução CNE/CES 07 de 2004.

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares (BRASIL, 2004a, art. 10).

Entretanto, nenhuma das instituições analisadas alocou a “prática como componente curricular” em todas as disciplinas da matriz curricular. Das instituições analisadas, duas organizam a “prática como componente curricular” como uma disciplina específica (C3 e C4) e as outras duas (C1 e C2), distribuindo, inserem a carga horária em algumas disciplinas.

Neste aspecto, as instituições não atendem a legislação, pois em nenhum momento as diretrizes curriculares direcionam quais áreas ou disciplinas devem contemplar a dimensão prática.

O artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 determina que a prática, na matriz curricular não deve se restringir ao estágio, deve encontrar-se desde o início do curso, permear todo o processo de formação e deve estar “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática” (BRASIL, 2002a, art. 12).

A determinação legal para o cumprimento das 400 hs de “práticas como componente curricular” parece não ser decisivo para a superação da visão dicotômica da relação teoria e prática e reflexão nas ações acadêmicas das instituições analisadas. Mas, apresentam-se alguns elementos, acompanhando a legislação, que podem auxiliar nesta superação com o passar do tempo.

Assim, existem alguns aspectos da concepção sobre a prática e sua relação com a teoria que deveriam ser debatidos e revistos no processo de preparação profissional em Educação

Física nas instituições analisadas. Talvez, um olhar mais atento e profundo sobre a “prática como componente curricular” possa ajudar para uma alternativa apropriada e viável para a efetiva superação

Percebe-se uma atenção na relação entre os estudos acadêmicos e problemas práticos da área profissional na formação inicial de graduação das instituições analisadas. Deve-se reclamar pela interação. Essa interação, contudo, não deve ocorrer de forma mecânica, mas de forma reflexiva.

Os cursos de formação profissional ainda deixam ver os resquícios de uma visão dicotômica entre teoria e prática, apesar do discurso e mesmo da ênfase sobre a relação teoria e prática. Em muitos momentos, os cursos ainda deixam transparecer forte impressão de que a prática se relaciona apenas com atividades que utilizam determinados materiais; a prática habitaria ambientes (loci) específicos e tradicionais da atuação profissional na área, como: a quadra, o campo, a piscina, o pátio, a pista, entre outros.

A ausência da dimensão prática em algumas disciplinas, ou seja, falta de atividades e ações que favoreçam e estimulem a reflexão sobre as práticas profissionais reais no processo de preparação profissional, pode impedir uma preparação profissional que relacione efetivamente a teoria e a prática.

Assim, a título de exemplo e reflexão, algumas estratégias de ensino-aprendizagem se mostram fundamentais para a aprendizagem, segundo Masetto (2003); destacam-se: incentivar a iniciativa dos alunos para buscar e analisar informações; conhecer diferentes teorias e refletir sobre suas aplicações; integrar o processo ensino-aprendizagem com a pesquisa; valorizar experiências e conhecimentos anteriores dos alunos; motivar e despertar o interesse dos alunos para novas aprendizagens; incentivar a formulação de perguntas; permitir o contato do aluno com situações reais e práticas de sua profissão; fazer com que o aluno assuma o processo de aprendizagem como seu, e possa fazer transferências do que aprendeu para situações profissionais.

Deve ocorrer, durante a formação inicial, a reflexão sobre as ações desenvolvidas pelos seus futuros colegas de profissão e, posteriormente, em fases mais adiantadas do processo de formação, a reflexão sobre as próprias ações; e não somente em situações simuladas nas próprias instituições formadoras, mas também em situações reais, nas quais o futuro profissional,

com orientação adequada, terá de planejar, organizar, desenvolver, controlar e avaliar práticas profissionais, de forma a refletir sobre tais práticas antes, durante e após a sua aplicação.

Esta reflexão deve servir para análise investigativa da sua atuação, ou seja, uma investigação, na ação, que leve a conhecimentos adquiridos na ação. Esta reflexão deve ser realizada de forma individual e também coletiva, isto é, com seus orientadores/professores e com seus colegas de formação profissional. Esta reflexão sobre a ação deve acontecer em todos os diferentes ambientes profissionais possíveis durante a graduação.

Na licenciatura é desejável pensar ativamente no ensino público, privado, ONGs, bairros de diferentes localizações, diferentes influências culturais, escolas especiais ou com ensino especializado, entre outras possibilidades.

No bacharelado (graduação), é possível e desejável proporcionar práticas profissionais nos diferentes ambientes não escolares como clubes, academias, prefeituras, ONGs, hospitais, hotéis e colônias de férias, clínicas, entre outros ambientes onde cabe, onde se requer e exige a prática do profissional de Educação Física.

É importante salientar, outra vez, que a prática reflexiva acontece antes, durante e após a ação, e a reflexão é feita mediante a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação.

Portanto, realizar práticas que permitam a reflexão sobre o mercado de trabalho em Educação Física não significa somente fazer visitas esporádicas a diferentes locais de atuação; significa preparar intervenções pedagógicas e profissionais que transformem aquele ambiente em que se opera a intervenção. Tudo isso tem implicação com um fato: o da intervenção e transformação que realmente acontece nos mesmos atores, e aí se incluem o futuro profissional (o estudante de graduação), os professores e orientadores, os próprios personagens envolvidos na ação e por ela influenciados.

Conseqüentemente, os resultados, as modificações e ressignificações, operados por força das “práticas reflexivas”, tendem a retornar ao ambiente no qual foi iniciada a intervenção com práticas novas, reformuladas e refletidas. Assim, é possível uma melhor aproximação dos futuros profissionais aos diversos fatores sociais, institucionais e culturais, e também técnicos, que interferem na prática profissional e a podem moldar.

Está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Evidentemente, nada de tudo isso ocorrerá automática e espontaneamente. Para que transformações ocorram, é reclamada a reflexão (processo também) dos responsáveis pela construção, desenvolvimento, implementação e ajustes necessários do Projeto Pedagógico durante o percurso da preparação profissional. Como dito anteriormente, esta reflexão é individual e coletiva e, dessa forma, a prática reflexiva no processo de preparação profissional não é responsabilidade apenas de docentes e discentes. É responsabilidade, também, dos coordenadores, diretores, supervisores etc; dos gestores afinal.

Enfim, a perspectiva da Motricidade Humana é uma possibilidade, para que este processo de reflexão aconteça nos cursos de preparação profissional em Educação Física. Sabe-se que um consenso sobre um determinado referencial teórico não é uma tarefa fácil no meio acadêmico, mas justamente por esta ausência de uma base que norteie o processo de preparação profissional, percebo a possibilidade de abertura desse debate no atual contexto da área. Dessa forma, corroboro a posição de Tojal (2004, p. 19) quando afirma que

O que entendo é que se deve formar o profissional da Motricidade Humana, que além de aspectos gerais da sociedade, cultura e individualidades humanas, volte a sua preocupação para o homem, observando suas múltiplas possibilidades de adaptação a diferentes situações de vivência e convivência.

Entretanto, o autor adverte

[...] que falta algum tempo ainda para que a comunidade da Educação Física brasileira encontre essa matriz curricular ou objeto de estudo, pois a vaidade de alguns parece embotar-lhes a razão, e ainda hoje estamos assistindo a discussão pelo estabelecimento de teorias, abordagens e mesmo pela modificação da área, sem que se abrace com vigor o debate e estudo do objeto de estudo (TOJAL, 2004, p. 21).

Mas, não podemos permanecer inertes esperando por esta transformação. Devemos agir, de forma reflexiva, para que a preparação profissional na área não precise esperar pela reclamada transformação, como que por encanto, mas que evolua constantemente. Assim é a transcendência.

6 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Com base na metodologia e objetivos da pesquisa, serão apresentados os resultados dos questionários aplicados aos alunos das Instituições de Ensino Superior do município de Campinas-SP.

Os questionários foram aplicados aos alunos do último ano do curso de Educação Física que aceitaram participar; o trabalho respeitou a orientação metodológica da pesquisa (Capítulo 3). Antes do preenchimento do questionário, os participantes receberam explicações sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos. Dadas as explicações prévias, foi entregue aos alunos uma carta com informações sobre a pesquisa e sobre os contatos que o pesquisador manteria; essa carta ficou na posse definitiva deles. No momento seguinte, para que fossem assinados, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, os questionários foram entregues aos que preencheram e assinaram o TCLE.

As instituições foram denominadas C1, C2, C3 e C4.

Todos os coordenadores manifestaram claramente a vontade de apoiar a aplicação dos questionários.

6.1 Análise dos Questionários Aplicados aos Alunos

Caracterização da amostra

A partir das informações coletadas, a amostra dos alunos ficou definida: um total de 157 sujeitos divididos por instituição e habilitação, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 - Habilitação do aluno

IES	BACHARELADO	%	LICENCIATURA	%	AMBOS	%	TOTAL
C1	0	0	0	0	23	100	23
C2	30	47,62	21	33,33	12	19,05	63
C3	30	66,67	12	26,67	3	6,66	45
C4	11	42,3	15	57,7	0	0	26
TOTAL	71	45,22	48	30,58	38	24,20	157

Pela tabela acima, se verifica que 45,22% da amostra foi composta por alunos de bacharelado; 30,58% por alunos de licenciatura; e os outros 24,20% por alunos que cursam as duas habilitações simultaneamente.

O número consideravelmente maior de alunos de bacharelado, em duas instituições (C2 e C3), pode ser explicado com algumas hipóteses.

Primeira hipótese é a de uma maior procura por este curso no município pesquisado, em atenção ao crescimento do mercado de trabalho na área de Educação Física não escolar.

Outra hipótese aponta para um motivo, o de as IES oferecerem a possibilidade aos alunos de cursarem ambas as habilitações de forma simultânea. Essa facilitação pode levar os alunos de licenciatura a procurarem o bacharelado, em busca de garantir para si, como suporiam, maior segurança devida à melhor inserção num mercado de trabalho em expansão.

Em estudo realizado por Soeiro (2006), sobre tal inserção de egressos (licenciatura e bacharelado) do curso de Educação Física, se pôde verificar que a maioria atuava na área não escolar como academias, esporte, recreação, atividade física adaptada e ensino superior.

Concluiu-se que o mercado de trabalho da Educação Física absorveu a mão de obra desses sujeitos, onde apenas um não atuou especificamente na profissão. A academia foi o local que ofereceu o maior número de vagas, seguida pela Educação Física escolar. O mercado de trabalho é regido pela cultura vigente e hoje vivemos em uma sociedade que valoriza o corpo e a saúde garantindo assim o acesso dos profissionais de Educação Física a atuação específica na área (SOEIRO, 2006, p. 263).

O objetivo desta pesquisa não é analisar estes aspectos da preparação profissional de forma específica, mas a pesquisa admite considerar as possibilidades de futuros pesquisadores se abrirem à questão da profissão, que reclama uma análise mais profunda.

Os motivos que levaram os alunos a cursarem Educação Física também pesaram para a caracterização da amostra (TABELA 2).

Tabela 2 - Motivos que levaram a escolher o curso de Educação Física

IES	A	%	B	%	C	%	D	%	Total
C1	25	83,4	3	10	1	3,3	1	3,3	30
C2	69	92	3	4	2	2,7	1	1,3	75
C3	39	86,6	3	6,7	3	6,7	0	0	45
C4	21	87,5	0	0	0	0	12,5	8,3	24
Total	144	88,9	9	5,55	6	3,7	3	1,85	162

Legenda:

A. Afinidade com a área de Educação Física e Esporte: gostar de esportes, ser profissional da área, compreender melhor assuntos da área.

B. Foi ou é atleta.

C. Influência das aulas de EF escolar.

D. Trabalha ou Trabalhava na área de Educação Física ou Esporte.

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de um motivo ou não informaram.

Os dados mostram que a maioria dos alunos escolheu o curso de Educação Física por afinidade com a área. Os motivos mais citados foram: gostar de esportes, aspiração de trabalhar como profissional da área ou compreender assuntos relacionados.

Essas informações mostram que a decisão de cursar Educação Física ainda carrega a marca de um contato ou experiência prévia com a área. Silva e Carneiro (2006, p. 19), em estudo sobre o “perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso Superior de Educação Física”, constatou que “a maioria dos alunos afirmou escolher a carreira de Educação Física por terem características que os predispõem à profissão e por terem experiências passadas relacionadas ao Esporte e à Educação Física em geral”.

É interessante observar outros motivos, embora pouco citados, como ser ou ter sido atleta, trabalhar ou ter trabalhado na área de Educação Física ou esporte, influência das aulas de Educação Física escolar. Esses dados mostram a influência, tanto da regulamentação da profissão, como da exigência da graduação para atuar na área; e ainda mostram a existência de pessoas não graduadas dentro do mercado de Educação Física e esportes.

Nesta perspectiva, Barros (2006, p. 246) aponta que a regulamentação da profissão interfere também na preparação profissional, pois

Pela legislação regulamentadora de uma profissão, toda intervenção deve ser praticada, exclusivamente, por profissional adequadamente preparado. Em consequência, os profissionais são considerados peritos naquela ação e podem exercê-la autonomamente no mercado de trabalho. Em contrapartida respondem ética, civil e criminalmente pelos seus atos se causarem prejuízos decorrentes de imperícia, imprudência ou negligência, configurando nos deveres para com a sociedade e com o Estado.

Ainda, é interessante observar a baixa influência da Educação Física escolar para a escolha profissional. A pesquisa dos autores supracitados confirma este dado. Eles afirmam, conforme o perfil observado, que alunos vindos de escolas públicas “não receberam influência significativa de seus professores de Educação Física para optarem por este curso, tendo escolhido a carreira por iniciativa própria” (SILVA; CARNEIRO, 2006, p. 19).

Outra questão envolveu a realização de estágio. A maioria dos alunos realiza estágio e considera que a área em que estagiam relaciona teoria e prática. Quando se separa por habilitação, essa convicção como que se mantém. É esse um dado a indicar que o estágio é importante; é um momento que vai habituar a aproximar os conhecimentos acadêmicos com o reconhecimento, no futuro, do local onde os alunos irão atuar profissionalmente.

É importante observar, porém, que nenhum aluno considerou o estágio somente teórico, independente da instituição ou habilitação frequentadas (TABELAS 3, 4). Essa informação sugere que os alunos que definem o estágio apenas como prático podem entender que a atuação profissional não exige conhecimentos acadêmicos e/ou científicos, ou sugerir que estes últimos não são determinantes para a atuação profissional.

Tabela 3 - Você realiza ou já realizou estágio?

<u>INSTITUIÇÃO</u>	<u>TEÓRICA</u>	<u>%</u>	<u>PRÁTICA</u>	<u>%</u>	<u>RELACIONA</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
C1	0	0	9	39,1	14	60,9	23
C2	0	0	8	13,1	53	86,9	61
C3	0	0	9	22,5	31	77,5	40
C4	0	0	7	30,4	16	69,6	23
TOTAL	0	0	33	22,4	114	77,6	147

Tabela 4 - Você realiza ou já realizou estágio? - por habilitação

<u>HABILITAÇÃO</u>	<u>TEÓRICA</u>	<u>%</u>	<u>PRÁTICA</u>	<u>%</u>	<u>RELACIONA</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
BACHAREL	0	0	12	19	51	81	63
LICENCIATURA	0	0	8	17,4	38	82,6	46
AMBOS	0	0	12	31,6	26	68,4	38
TOTAL	0	0	32		115		147

No que se refere a uma área para a realização do estágio (TABELA 5), a área de academia (A) aparece como a mais procurada pelos alunos. Dentre os que cursam somente o

bacharelado, a maioria realiza estágios na área esportiva (D), enquanto a maioria dos que cursam as duas habilitações buscam estagiar em academias (A). Por outro lado, estes alunos exerceram estágios também no ambiente escolar (26,8% dos alunos de bacharelado).

Como era de se esperar, para os alunos que cursam somente licenciatura a área mais procurada é a escola (C).

Todavia, o que chama a atenção é que a maioria dos alunos da licenciatura (59,6%) realiza estágios também na área não escolar, e alunos do bacharelado estagiam em escolas (12,9%).

São dados, esses, que indicam desrespeito à legislação pelas instituições que aceitam estagiários, e indicam falha das instituições formadoras em orientar adequadamente os acadêmicos.

O artigo 7º, parágrafo I da lei nº 11.788 (BRASIL, 2008), estabelece como obrigações das instituições

celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar. (BRASIL, 2008, p. 10).

No caso da licenciatura, por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, no artigo 13º., parágrafo 3º determina que

O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p. 4).

É importante salientar que, de acordo com Souza Neto, Alegre e Costa (2006), a nova concepção de prática como componente curricular (PARECER CNE/CP nº 09, 2001a, p. 40) “[...] está presente tanto nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio no momento em que se exercita a atividade profissional”.

Estes dados sugerem que outras pesquisas analisem, de forma específica, os diferentes aspectos do estágio nos cursos de formação profissional em Educação Física.

Tabela 5 - Área de atuação do estágio

	BAC.	%	LIC.	%	AMBOS	%	TOTAL	%
A	37	25,2	5	10,6	22	28,2	64	23,5
B	5	3,4	1	2,1	5	6,4	11	4,0
C	19	12,9	19	40,4	21	26,9	59	21,7
D	40	27,2	5	10,6	9	11,5	54	19,9
E	12	8,2	6	12,8	6	7,7	24	8,8
F	2	1,4	2	4,3	5	6,4	9	3,3
G	16	10,9	2	4,3	6	7,7	24	8,8
H	10	6,8	4	8,5	3	3,8	17	6,3
I	3	2,0	1	2,1	0	0,0	4	1,5
J	3	2,0	2	4,3	1	1,3	6	2,2
Total	147	100,0	47	100,0	78	100,0	272	100,0

Legenda:

- A. Academia de musculação/ginástica/dança.
- B. Clube
- C. Escola
- D. Esportes (natação, lutas, futebol, vôlei, basquete, handebol, aventura, etc)
- E. Saúde/Ginástica laboral
- F. Treinamento esportivo
- G. Recreação/lazer/circo
- H. Esporte/atividade física adaptada
- I. Projeto social
- J. Iniciação esportiva

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma área de atuação no estágio.

Estes resultados podem indicar que as instituições relacionam o estágio com a “prática como componente curricular”, conforme constatação feita na análise dos projetos pedagógicos. Contudo, conforme a análise dos questionários, apenas um docente citou o estágio como forma de relacionar o campo de trabalho (futura prática profissional) e os conhecimentos trabalhados em suas disciplinas a partir das diretrizes (QUESTÃO 9, QUADRO 10).

Essa informação indica a necessidade das instituições e seus docentes aproximarem, de forma efetiva, as experiências dos alunos, como o estágio, ao processo ensino-aprendizagem, e interagindo com a “prática como componente curricular”.

A elaboração de um projeto político-pedagógico para um determinado curso de graduação, por sua vez, já deve pressupor participação e construção coletivas dos envolvidos no processo, ou seja, diretores, coordenadores, docentes, funcionários, discentes e profissionais da área, que estarão direta e constantemente inseridos em tal proposta (RAMOS, 2002, p. 111).

Percepção dos alunos sobre a profissão de Educação Física

A Questão número 4 (TABELA 6) teve como objetivo verificar a percepção do aluno sobre a profissão de Educação Física no que se refere à relação teoria e prática.

Tabela 6 - Você considera a profissão de educação física uma área

<u>INSTITUIÇÃO</u>	<u>TEÓRICA</u>	<u>%</u>	<u>PRÁTICA</u>	<u>%</u>	<u>RELACIONA</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
C1	0	0	0	0	23	100	23
C2	0	0	3	4,8	60	95,2	63
C3	0	0	0	0	45	100	45
C4	0	0	0	0	26	100	12
TOTAL	0	0	3	2,1	140	97,9	143
GERAL							

Fica evidente, feita a análise da tabela acima, que praticamente todos os alunos, de todas as instituições e habilitações consideram a Educação Física uma profissão que relaciona teoria e prática.

Esse dado fortalece a compreensão dos critérios de profissão adotados por Flexner (apud BARROS, 1993), principalmente os critérios intelectual e prático.

Essa informação é um passo importante para chegar a compreender a necessidade de uma prática reflexiva no processo de preparação profissional. Partindo deste ponto, de que uma profissão necessita relacionar aspectos conceituais e procedimentais, é fundamental pensar na compreensão dessa relação desde o início da preparação profissional. Essa relação deve permitir ao futuro profissional uma reflexão na ação e sobre a ação.

O resultado aí mencionado também foi obtido das respostas dos docentes, ou seja, todos os docentes consideram que a Educação Física é uma profissão que relaciona teoria e prática. Os cursos de graduação, pois, precisam estar atentos para relacionar os conhecimentos da área aos novos conhecimentos e panoramas sociais.

[...] nesse cenário onde a produção de conhecimentos evolui a uma velocidade sem precedentes, provocando transformações que afetam nossa vida e acaba alterando o papel das instituições, é instigante que se proceda à reflexão sobre o que deverá ocorrer com a formação de profissionais, principalmente através da universidade [...] constata-se que existe também a necessidade de a universidade adaptar-se aos novos tempos. Essa adaptação deverá [...] contemplar desde a escolha de ramos de especialização, da elaboração do conteúdo programático das diferentes profissões, até mesmo em relação à forma de disseminação do conhecimento. A Educação Física, nesse momento, não pode

deixar de estar atenta às alterações tanto da tecnologia e do conhecimento, como das necessidades demonstradas pela sociedade (TOJAL, 2004, p. 67-68).

Relação teoria e prática das disciplinas: percepção dos alunos

A compreensão da relação entre teoria e prática da profissão deve estar presente entre os objetivos primeiros da formação inicial, e deve perpassar também as disciplinas que compõem a grade curricular do curso de preparação. Portanto, a questão de número 6 teve por objetivo verificar como os alunos entendem a relação entre teoria e prática em algumas disciplinas do curso de Educação Física.

As disciplinas foram sugeridas com base em matrizes curriculares de várias IES. As denominações utilizadas foram genéricas de forma a identificar a área de conhecimento a ser abordada na disciplina sem entrar em pormenores ou influências ideológicas ou epistemológicas adotadas por uma ou outra IES. O objetivo foi apenas orientar o aluno para refletir sobre a relação teoria e prática em determinadas áreas de conhecimento que são abordadas em cursos de graduação em Educação Física.

Das disciplinas analisadas, nenhuma apresentou, de forma exclusiva e em todas as IES, uma tendência para a prática. Apenas as disciplinas de lutas e dança na instituição C1 apresentaram esta tendência; as demais instituições direcionaram para a relação teoria e prática. Porém, esta tendência de prática ficou muito próxima das respostas que relacionam teoria e prática. Assim, é possível inferir que os alunos não entendem as disciplinas do currículo como exclusivamente práticas.

Com relação à concepção dos alunos sobre disciplinas exclusivamente teóricas, se destacaram algumas delas: psicologia da educação física e esporte; biologia; história da educação física e esporte; sociologia da educação física e esporte; nutrição aplicada à educação física e esporte; filosofia da educação física e esporte; antropologia da educação física e esporte; estrutura e funcionamento escolar; administração da educação física e esporte; teorias de educação física e esporte; metodologia da pesquisa; estatística aplicada à educação física e marketing esportivo.

A disciplina Didática também apresenta uma tendência para a teoria, mas, na instituição C2, ela mostra equilíbrio no que trata da relação teoria e prática, e na instituição C3 predomina a tendência a acentuar a relação teoria e prática. Contudo, quando da análise por habilitação, a disciplina sustenta a tendência à teoria.

Assim, se pode inferir que um trabalho diferenciado, por parte do professor e da organização institucional, pode direcionar a disciplina para uma melhor relação entre teoria e prática, e uma prática reflexiva, apesar de a disciplina ostentar características mais conceituais.

Quanto à concepção dos alunos sobre disciplinas que relacionam a teoria e a prática, estas receberam maior destaque: anatomia, aprendizagem e comportamento motor, modalidades esportivas coletivas, medidas e avaliação física, ginástica, ginásticas competitivas, jogos e brincadeiras, modalidades esportivas individuais, socorros de urgência, esportes de raquetes, ritmo e expressão, treinamento esportivo, esportes e atividades aquáticas, atividade física e esportes para pessoas com deficiência, educação física escolar, ginástica e atividades de academia, atividade física e esportes para grupos especiais, musculação.

Estas informações mostram que disciplinas que trabalham com procedimentos e técnicas de execução, principalmente as de caráter esportivo e laboratoriais, são compreendidas pelos alunos como as que permitem uma maior possibilidade de relacionar a teoria com a prática.

Outras disciplinas também apresentam forte tendência, na concepção dos alunos, a respeitar a relação teoria e prática; eles, porém, não são ainda unânimes. Essas outras disciplinas são: crescimento e desenvolvimento humano; biomecânica; lutas/artes marciais; dança; bioquímica; pedagogia do movimento; fisiologia; educação física e saúde; cinesiologia; lazer. Elas aparecem, em algumas instituições, como teóricas, mas nunca como exclusivamente práticas, exceção feita a lutas/artes marciais e dança, como já comentado acima.

Com respeito a cada disciplina específica, e de forma isolada, dentre as citadas no parágrafo acima, não é possível identificar uma única tendência, ou seja, os juízos sobre elas variaram, de acordo com a instituição e com a habilitação. Essas disciplinas aparecem, na maioria das instituições ou habilitações, com um ponto positivo em favor da relação teoria e prática.

Algumas das disciplinas acima aparecem, em algumas instituições, como exclusivamente teóricas: bioquímica na instituição C3, pedagogia do movimento na instituição C1, lazer na instituição C2. Mas, quando analisadas por habilitação, mostram uma positiva relação teoria e prática.

Este dado pode indicar novamente que depende da concepção e organização da instituição, ou também do professor que ministra a disciplina, a possibilidade de uma aceitável relação entre teoria e prática.

Uma análise global (TABELAS 7, 8) da percepção dos alunos sobre as disciplinas do currículo mostra que a maioria deles entende as disciplinas como aptas a relacionar teoria e prática, independente da instituição ou habilitação. É importante observar isso. Com exceção de dois informantes da instituição C2 (1,1% do total), a maioria dos alunos não entende as disciplinas como exclusivamente práticas. Contudo, boa parte das disciplinas (38,2%) é compreendida por eles como exclusivamente teóricas.

Esses dados indicam que as disciplinas percebidas como teóricas revelam uma maior dificuldade, por parte dos professores e da instituição, em estabelecer uma relação com aspectos práticos, ou seja, firmar a utilidade para a atuação profissional ou o contexto da prática profissional. É interessante notar que o maior número destas disciplinas está na área de ciências humanas (psicologia, história, sociologia, filosofia, antropologia e teorias da educação física) e pedagógicas (didática, estrutura e funcionamento escolar, metodologia da pesquisa).

Com destacadas exceções, os graduandos, ao vislumbrarem suas vidas profissionais, vêem pouca ou nenhuma utilidade para as disciplinas do núcleo sócio-cultural (Bases Filosóficas aplicadas à Educação Física, História da Educação Física, Dimensões Sociais da Educação Física, Bases Psicológicas da Educação Física e do Esporte, entre elas), o que torna a seleção dos conteúdos destas disciplinas um grande desafio docente (VERENGUER, 2003, p. 3).

As disciplinas administração e organização; marketing esportivo; e estatística também foram consideradas teóricas pelos alunos. Talvez, estas disciplinas necessitam de metodologias e estratégias para aproximar os conceitos da atuação no contexto profissional.

Nota-se, também, que algumas disciplinas da área biológica, como a biologia e nutrição, se acham neste rol de disciplinas consideradas teóricas, uma inclusão que, talvez, possa estar relacionada com a falta de laboratórios nos cursos de Educação Física para testar e desenvolver os conteúdos. Esse dado leva a reivindicar maior atenção das instituições para disciplinas que necessitam de laboratórios específicos para o processo ensino-aprendizagem, e conduz à Questão de número 8 (TABELA 10), a qual mostra o entendimento dos alunos de que as atividades em laboratórios relacionam conhecimentos teóricos e práticos.

Tabela 7 - Opinião sobre a relação teoria e prática nas disciplinas por instituição

<u>INSTITUIÇÃO</u>	<u>TEÓRICA</u>	<u>%</u>	<u>PRÁTICA</u>	<u>%</u>	<u>RELACIONA</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
C1	18	41,9	2	4,6	23	53,5	43
C2	17	38,6	0	0	27	61,4	44*
C3	15	34,9	0	0	28	65,1	43
C4	16	37,2	0	0	27	62,8	43
TOTAL	66	38,2	2	1,1	105	60,7	173
GERAL							

*A disciplina de didática obteve o mesmo número de respostas (26) de “teoria” e “relaciona teoria e prática”, por isso o número maior.

Tabela 8 - Opinião sobre a relação teoria e prática nas disciplinas por habilitação

<u>HABILITAÇÃO</u>	<u>TEÓRICA</u>	<u>%</u>	<u>PRÁTICA</u>	<u>%</u>	<u>RELACIONA</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
BACHAREL	14	32,6	0	0	29	67,4	43
LICENCIATURA	17	37,8	0	0	28	62,2	45*
AMBOS	18	40,9	2	4,5	24	54,6	44**
TOTAL	49	37,1	2	1,5	81	61,4	132

*A disciplina de “crescimento e desenvolvimento” e “fisiologia” obtiveram o mesmo número de respostas (24) de “teoria” e “relaciona teoria e prática”, por isso o número maior.

**A disciplina de “dança” obteve o mesmo número de respostas (19) de “prática” e “relaciona teoria e prática”, por isso o número maior.

Disciplinas consideradas mais importantes na preparação profissional

A Questão de número 7 (TABELAS 9, 10) implicava saber dos alunos quais disciplinas consideravam mais importante na preparação profissional em Educação Física. Verificou-se que as disciplinas na área biológica (A) foram as mais citadas, como ocorreu na Questão de número 10. É conveniente observar que poucos alunos não citaram estas disciplinas: 1 aluno da instituição C1, 9 alunos da instituição C2, 3 alunos da instituição C3 e 3 alunos da instituição C4.

Tabela 9 - Disciplinas que os alunos consideram mais importantes na preparação profissional em Educação Física

	C1	%	C2	%	C3	%	C4	%	Total	%
A	68	66,0	110	46,4	63	52,5	55	63,2	296	54,1
B	5	4,9	12	5,1	3	2,5	2	2,3	22	4,0
C	4	3,9	21	8,9	13	10,8	11	12,6	49	9,0
D	4	3,9	6	2,5	1	0,8	0	0,0	11	2,0
E	4	3,9	5	2,1	10	8,3	4	4,6	23	4,2
F	8	7,8	20	8,4	15	12,5	2	2,3	45	8,2
G	7	6,8	24	10,1	11	9,2	4	4,6	46	8,4
H	2	1,9	1	0,4	0	0,0	1	1,1	4	0,7
I	0	0,0	8	3,4	0	0,0	1	1,1	9	1,6
J	0	0,0	1	0,4	1	0,8	0	0,0	2	0,4
K	0	0,0	13	5,5	0	0,0	1	1,1	14	2,6
L	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	1,1	1	0,2
M	1	1,0	16	6,8	3	2,5	5	5,7	25	4,6
Total	103	100,0	237	100,0	120	100,0	87	100,0	547	100,0

Legenda:

- A. Disciplinas de caráter biológico (anatomia, fisiologia, biologia, biomecânica, cinesiologia, bioquímica, nutrição, etc.).
- B. Disciplinas direcionadas para modalidades esportivas.
- C. Disciplinas direcionadas para a área de educação física escolar ou pedagógicas (didática, estrutura e funcionamento escolar, estágio, pedagogia do esporte,
- D. Disciplinas direcionadas para esporte e educação física adaptada
- E. Disciplinas direcionadas para academias de ginástica/musculação/dança
- F. Disciplinas direcionadas para a área do treinamento físico/esportivo (treinamento esportivo, medidas e avaliação).
- G. Disciplinas direcionadas para a área de psicologia e comportamento motor humano (psicologia da EF e esporte, crescimento e desenvolvimento humano, aprendizagem motora.
- H. Disciplinas direcionadas para a área de saúde e qualidade de vida.
- I. Disciplinas direcionadas para a área lazer, recreação e jogos.
- J. Disciplinas direcionadas para a área de organização esportiva (administração, marketing, etc)
- K. Disciplinas direcionadas para a área de ciências humanas (antropologia, filosofia, história, sociologia)
- L. Nenhuma auxiliou. M. Todas auxiliaram

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma disciplina.

Quando essas respostas são analisadas por habilitação (TABELA 10), se percebe que as disciplinas da área pedagógica foram as segundas mais citadas por quem cursa licenciatura, depois das biológicas.

Tabela 10 - Disciplinas que os alunos consideram mais importantes na preparação profissional em Educação Física

	BAC.	%	LIC.	%	AMBOS	%	TOTAL	%
A	152	57,1	70	49,0	74	53,6	296	54,1
B	13	4,9	3	2,1	6	4,3	22	4,0
C	16	6,0	22	15,4	11	8,0	49	9,0
D	6	2,3	1	0,7	4	2,9	11	2,0
E	11	4,1	4	2,8	8	5,8	23	4,2
F	29	10,9	3	2,1	13	9,4	45	8,2
G	19	7,1	15	10,5	12	8,7	46	8,4
H	2	0,8	0	0,0	2	1,4	4	0,7
I	2	0,8	6	4,2	1	0,7	9	1,6
J	2	0,8	0	0,0	0	0,0	2	0,4
K	7	2,6	5	3,5	2	1,4	14	2,6
L	0	0,0	1	0,7	0	0,0	1	0,2
M	7	2,6	13	9,1	5	3,6	25	4,6
Total	266	100,0	143	100,0	138	100,0	547	100,00

Legenda:

- A. Disciplinas de caráter biológico (anatomia, fisiologia, biologia, biomecânica, cinesiologia, bioquímica, nutrição, etc.).
- B. Disciplinas direcionadas para modalidades esportivas.
- C. Disciplinas direcionadas para a área de educação física escolar ou pedagógicas (didática, estrutura e funcionamento escolar, estágio, pedagogia do esporte,
- D. Disciplinas direcionadas para esporte e educação física adaptada
- E. Disciplinas direcionadas para academias de ginástica/musculação/dança
- F. Disciplinas direcionadas para a área do treinamento físico/esportivo (treinamento esportivo, medidas e avaliação).
- G. Disciplinas direcionadas para a área de psicologia e comportamento motor humano (psicologia da EF e esporte, crescimento e desenvolvimento humano, aprendizagem motora.
- H. Disciplinas direcionadas para a área de saúde e qualidade de vida.
- I. Disciplinas direcionadas para a área lazer, recreação e jogos.
- J. Disciplinas direcionadas para a área de organização esportiva (administração, marketing, etc)
- K. Disciplinas direcionadas para a área de ciências humanas (antropologia, filosofia, história, sociologia)
- L. Nenhuma auxiliou
- M. Todas auxiliaram

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma disciplina.

Com esse dado, se pode confirmar que, independente da habilitação, as disciplinas da área biológica são consideradas as mais importantes pelos alunos.

[...] é importante registrar que os graduandos apresentam-se com uma idéia pré-concebida sobre quais são as disciplinas e/ou conteúdos importantes para sua preparação profissional. Neste sentido, as disciplinas do núcleo biodinâmico (Anatomia, Fisiologia do Exercício, Bases Nutricionais da Educação Física e do Esporte, Biomecânica, entre outras) ou as com tipificação esportiva (Teoria e Prática do Atletismo, Futebol, Natação, entre outras) têm larga vantagem e aceitação imediata entre eles (VERENGUER, 2003, p. 2-3).

É interessante observar que as disciplinas direcionadas para modalidades esportivas não ficaram entre as mais citadas, contrariando uma tendência tradicional da área, conforme pode ser notado na citação acima. É um resultado que pode estar indicando para uma nova postura dos acadêmicos frente às possibilidades do mercado de trabalho. Esta informação sugere ponderações sobre a possibilidade de novas pesquisas que analisem tais influências sobre o perfil dos alunos do curso de Educação Física.

Ao nos aproximarmos da passagem do século, e depois de havermos passado por enormes transformações tecnológicas, torna-se necessário que se busque entender como deva ser preparado o indivíduo, para que consiga adaptar-se à possibilidade de formação profissional, que venha a atender as nuances constantes do mercado de trabalho [...] Esta situação deverá ocorrer em todos os ramos e áreas do conhecimento, mas a nossa preocupação inicial prende-se à formação e mercado profissionais em Educação Física (TOJAL, 2004, p. 67).

Os dados analisados e a proposta de Tojal (2004) apontam para a necessidade de rever o papel das disciplinas de outras áreas, como as da área de ciências humanas, por exemplo, que foram pouco citadas (2,6%). Compreende-se que atribuir importância para as disciplinas aplicadas depende da área de interesse do aluno; entretanto, disciplinas consideradas básicas deveriam aparecer, nas respostas, de forma mais equilibrada.

Outro dado importante a ser observado, quando aproximados os resultados da Questão 7 e da Questão 6, é que a maioria dos alunos citou algumas disciplinas que relacionam teoria e prática. Apenas 4 alunos (3 alunos da instituição C1 e 1 aluno da C2) citaram disciplinas que consideravam exclusivamente teóricas.

Portanto, se percebe que ainda existe um predomínio da perspectiva biológica, no processo de preparação profissional em Educação Física, que pode influenciar na compreensão da relação teoria e prática. Este predomínio pode ser explicado pela construção da identidade acadêmica da área assentada sobre fortes influências militar, médica e esportiva e sobre o predomínio de estudos e pesquisas de base biológica (ver Item 2.2 Revisão de literatura).

Relação teoria e prática em diferentes momentos

A Questão de número 8 solicitou a opinião dos alunos sobre o momento das aulas em que eles consideravam estudarem conhecimentos teóricos, práticos ou relacionarem teoria e prática.

Após a análise dos resultados, se verificou que as ocasiões de atividades realizadas em laboratórios de saúde, visita técnica a uma instituição e trabalho em grupo são percebidas pelos alunos como ocasiões em que relacionam teoria e prática. Um aluno da instituição C3 também apontou, na opção “outros”, que “ministrar aulas para os próprios discentes” também é uma atividade que relaciona teoria e prática.

Nesta resposta, é novamente possível perceber, como acontece na Questão número 6, que na visão dos alunos as atividades de laboratório relacionam teoria e prática. Assim, junto com visitas técnicas e trabalhos em grupo, as de laboratório são estratégias de ensino-aprendizagem que devem ser valorizadas no processo de preparação profissional em Educação Física; de fato, segundo os alunos, elas permitem a relação entre conceitos e procedimentos, e são compreendidas dessa forma por eles; mas também permitem verificar que o fichamento e a leitura de um texto são considerados pelos alunos como atividades exclusivamente teóricas, independente da instituição ou habilitação. Essa informação revela que aquelas atividades não estão sendo utilizadas para valorizar a reflexão sobre uma determinada ação realizada ou a ser realizada (reflexão sobre a ação).

A compreensão de um texto, mesmo com um conteúdo conceitual (teorias, ideias), deveria se relacionar com aspectos da atuação profissional futura. Esse resultado pode servir como alerta a que se repense o papel da leitura e da compreensão de textos nos cursos de preparação profissional em Educação Física.

Outras atividades como debates, exposição de um conteúdo pelo professor em sala de aula, apresentação de seminário, bem como atividades na quadra, piscina, pista de atletismo, sala de ginástica/dança, sala de condicionamento físico, não apresentaram uma única tendência nas respostas. Mas, todos esses itens apareceram, em pelo menos duas instituições, indicando momentos adequados em que se relacionam teoria e prática. Isso mostra que o trabalho do professor e/ou da instituição pode direcionar o entendimento do aluno sobre a relação teoria e prática. Isso se confirma com o que se tem mais abaixo, um olhar mais próximo sobre os outros momentos analisados.

O momento de debate e apresentação de seminário foi considerado teórico apenas pela instituição C1, enquanto as demais consideraram que relaciona teoria e prática. Como acontece na compreensão de textos, estas estratégias deveriam proporcionar a reflexão sobre uma

prática realizada ou a ser realizada. Em três instituições esta relação se demonstrou evidente, e somente em uma delas não foi verificado o estabelecimento de tal relação.

A exposição de um conteúdo pelo professor em sala de aula, mesmo sendo uma estratégia muito tradicional no processo ensino-aprendizagem, foi considerada como oportunidade de relacionar teoria e prática em duas instituições (C3, empatados o prático e o teórico, e C4). Nas demais (C1 e C2), foi considerada teórica.

As atividades realizadas em ambientes externos (quadra, piscina, pista de atletismo, salas de ginástica e condicionamento físico), que tradicionalmente são consideradas práticas na Educação Física, apareceram em duas instituições (C3 e C4) como relacionando teoria e prática. Nas outras instituições (C1 e C2) os alunos compreendem estes momentos como práticos.

Como foi dito acima, essas diferenças indicam que deve se atribuir uma importância muito grande a “como” o professor e a instituição compreendem e desenvolvem as estratégias de ensino-aprendizagem.

Uma visão geral sobre esta questão (TABELAS 11, 12) mostrou que, independente da instituição ou habilitação, a maioria dos alunos considera as diferentes estratégias de ensino como ocasiões que podem relacionar teoria e prática. Apenas a instituição C1 apresentou uma percepção de ênfase da teoria.

Tabela 11 - Momento das aulas em que o aluno considera que está estudando conhecimentos teóricos, práticos ou que relacionam teoria e prática

INSTITUIÇÃO	TEÓRICA	%	PRÁTICA	%	RELACIONA	%	TOTAL
C1	5	55,5	1	11,2	3	33,3	9
C2	3	33,3	1	11,2	5	55,5	9
C3	3	30	0	0	7	70	10*
C4	3	33,3	0	0	6	66,7	9
TOTAL	14	37,8	2	5,4	21	56,8	37
GERAL							

*A atividade “Exposição de um conteúdo pelo professor em sala de aula” obteve o mesmo número de respostas (22) de “teoria” e “relaciona teoria e prática”, por isso o número maior.

Tabela 12 - Momento das aulas em que considera que está estudando conhecimentos teóricos, práticos ou que relacionam teoria e prática

<u>HABILITAÇÃO</u>	<u>TEÓRICA</u>	<u>%</u>	<u>PRÁTICA</u>	<u>%</u>	<u>RELACIONA</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
BACHAREL	239	38	76	12,1	314	49,9	629
LICENCIATURA	156	37	36	8,6	229	54,4	421
AMBOS	144	42,5	45	13,3	150	44,2	339
TOTAL	539	38,8	157	11,3	693	49,9	1389

Dessa forma, é possível afirmar que esta interação entre teoria e prática está limitadamente relacionada com a concepção do professor e da instituição. Esta realidade não é a que deveria ocorrer, pois, de acordo com as diretrizes curriculares, todas as disciplinas deveriam proporcionar constante relação entre teoria e prática no processo de preparação profissional (Artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002) (BRASIL, 2002a).

Assim, estas informações apresentam elementos importantes para repensar as estratégias de ensino-aprendizagem, no processo de preparação profissional da Educação Física, em vista de acentuar a relação teoria e prática.

Disciplinas determinantes na escolha da futura área de atuação

Com a Questão número 10 (TABELAS 13, 14) se queria saber se alguma disciplina ajudou ou foi determinante para a escolha da futura atuação profissional, e saber como o aluno entende a relação teoria e prática nos trabalhos com essa disciplina. Essa questão é muito importante por permitir verificar se tal disciplina, compreendida como relevante para a futura atuação profissional, promove ou não a relação teoria e prática de acordo com a percepção do aluno. Essa verificação possibilita uma análise sobre a relevância da mesma relação teoria e prática na preparação profissional.

As respostas dos alunos mostram que as disciplinas da área biológica (A) são as mais mencionadas (29,9%). Esse dado reforça as respostas referentes à Questão número 7.

Quando a análise é feita por instituição (TABELA 13), essas disciplinas (área biológica) também são as mais citadas pelos alunos. Apenas a instituição C1 aponta as disciplinas direcionadas para esporte e educação física adaptada (D), porém as de caráter biológico aparecem logo em seguida (23,8%).

Tabela 13 - Disciplinas que ajudaram ou foram determinantes na escolha da futura área de atuação

	C1	%	C2	%	C3	%	C4	%	Total	%
A	5	23,8	26	31,8	18	31,6	7	25,9	56	29,9
B	2	9,5	6	7,4	2	3,5	6	22,3	16	8,6
C	1	4,8	13	15,7	5	8,7	4	14,8	23	12,3
D	6	28,6	4	4,9	1	1,8	1	3,7	12	6,4
E	4	19,1	4	4,9	5	8,7	1	3,7	14	7,5
F	3	14,2	9	10,9	14	24,6	0	0	26	13,9
G	0	0	6	7,3	7	12,3	3	11,1	16	8,6
H	0	0	1	1,3	0	0	1	3,7	2	1,08
I	0	0	7	8,5	2	3,5	0	0	9	4,8
J	0	0	1	1,2	0	0	0	0	1	0,53
K	0	0	5	6,1	2	3,5	0	0	7	3,7
L	0	0	0	0	0	0	2	7,4	2	1,08
M	0	0	0	0	1	1,8	2	7,4	3	1,6
Total	21	100	82	100	57	100	27	100	187	

Aquela tendência é mantida com a análise realizada por habilitação (TABELA 14). As disciplinas da área biológica perdem apenas para as direcionadas para a área de educação física escolar ou pedagógicas (C). Este resultado é esperado, pois o curso de licenciatura tende a enfatizar disciplinas desta natureza. Trata-se de um dado positivo, pois mostra que os cursos estão seguindo de maneira correta o direcionamento do perfil do egresso, o perfil que é apontado nas diretrizes curriculares para a formação de professores.

Tabela 14 - Disciplinas que ajudaram ou foram determinantes na escolha da futura área de atuação

	BAC.	%	LIC.	%	AMBOS	%	TOTAL	%
A	33	35,5	12	20,7	11	30,5	56	29,9
B	5	5,4	9	15,6	2	5,6	16	8,6
C	5	5,4	14	24,1	4	11,1	23	12,3
D	4	4,3	2	3,4	6	16,7	12	6,4
E	8	8,6	3	5,2	3	8,3	14	7,5
F	18	19,4	3	5,2	5	13,9	26	13,9
G	8	8,5	5	8,6	3	8,3	16	8,6
H	1	1,0	1	1,7	0	0	2	1,08
I	4	4,3	4	6,9	1	2,8	9	4,8
J	1	1,0	0	0	0	0	1	0,53
K	2	2,2	4	6,9	1	2,8	7	3,7
L	2	2,2	0	0	0	0	2	1,08
M	2	2,2	1	1,7	0	0	3	1,6
Total	93		58		36		187	

Legenda:

- A. Disciplinas de caráter biológico (anatomia, fisiologia, biologia, biomecânica, cinesiologia, bioquímica, nutrição, etc.).
- B. Disciplinas direcionadas para modalidades esportivas.
- C. Disciplinas direcionadas para a área de educação física escolar ou pedagógicas (didática, estrutura e funcionamento escolar, estágio, pedagogia do esporte,
- D. Disciplinas direcionadas para esporte e educação física adaptada
- E. Disciplinas direcionadas para academias de ginástica/musculação/dança
- F. Disciplinas direcionadas para a área do treinamento físico/esportivo (treinamento esportivo, medidas e avaliação).
- G. Disciplinas direcionadas para a área de psicologia e comportamento motor humano (psicologia da EF e esporte, crescimento e desenvolvimento humano, aprendizagem motora.
- H. Disciplinas direcionadas para a área de saúde e qualidade de vida.
- I. Disciplinas direcionadas para a área lazer, recreação e jogos.
- J. Disciplinas direcionadas para a área de organização esportiva (administração, marketing, etc)
- K. Disciplinas direcionadas para a área de ciências humanas (antropologia, filosofia, história, sociologia)
- L. Nenhuma auxiliou
- M. Todas auxiliaram

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma disciplina.

Um dado importante a ser destacado vem do fato de os alunos de bacharelado mencionarem disciplinas da área escolar ou pedagógicas como importantes para a futura área de atuação e alunos de licenciatura citarem as disciplinas da área não escolar, por exemplo, de academias de ginástica e musculação. Em contraposição ao dado anterior, este pode indicar um equívoco no processo de preparação profissional em Educação Física, visto não se manter o respeito à especificidade dos cursos ou faltar a compreensão dos alunos sobre sua área de atuação.

Ferreira e Ramos (2006, p. 301), ao avaliar o “II Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física (II SEPEF)”, destacam que, desde a criação do bacharelado com a Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987,

[...] a ênfase no discurso era atribuída ao corpo de conhecimentos que daria sustentação epistemológica à Educação Física e, por vezes de maneira equivocada, dando um valor excessivo à idéia de formação do pesquisador em detrimento de outros aspectos formativos que também deveriam estar presentes como, por exemplo, a dimensão pedagógica deste profissional [...] Curiosamente, somente agora [...] começa a ser acentuado o discurso da valorização do aspecto pedagógico do bacharel/graduado, demonstrando uma certa conveniência que tem se manifestado pela confluência das duas formações (licenciatura e bacharelado/graduação) em 4 anos.

Outra informação solicitada através da Questão número 10 foi em torno à concepção dos alunos sobre a relação teoria e prática nas disciplinas citadas como determinantes na escolha da futura atuação profissional. A maioria dos alunos, independente da habilitação, apontou que as disciplinas relacionam teoria e prática. Apenas 5 respostas (2,7%) de alunos consideram as disciplinas citadas como teóricas e 4 as consideram práticas (2,1%).

Tabela 15 - Opinião sobre a relação teoria e prática nas disciplinas que ajudaram ou foram determinantes na escolha da futura área de atuação

HABILITAÇÃO	TEÓRICA	%	PRÁTICA	%	RELACIONA	%	TOTAL
BACHAREL	2	2,3	0	0	85	97,7	87
LICENCIATURA	2	3,5	2	3,5	53	93	57
AMBOS	1	2,3	2	4,7	40	93	43
TOTAL	5	2,7	4	2,1	178	95,2	187

Novamente, este resultado mostra que todas as disciplinas possuem potencial para relacionar teoria e prática. Contudo, esta relação deve ser anunciada e proporcionada desde a construção do projeto pedagógico do curso, e deve ser demonstrada pelas ações dos professores em todo o processo ensino-aprendizagem.

Melhor forma de organizar os cursos

A Questão de número 11 permitiu analisar a opinião dos alunos sobre a melhor forma de organização dos cursos para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos, no que diz respeito às habilitações de licenciatura e bacharelado.

Grande número dos alunos (38,7%) entende que cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado seja a melhor forma de organizar os cursos. Esse resultado mostra que, na visão dos alunos, a área de Educação Física possui conhecimentos básicos que devem ser dominados pelos profissionais, independente da área de atuação, de modo que se remete a uma fase posterior a busca de especialização em uma determinada área.

A análise por instituição revela um equilíbrio nas opiniões (TABELA 16). Alunos de duas instituições entendem que cursar de forma paralela licenciatura e bacharelado seja a melhor forma de organizarem os cursos (C1 e C4), enquanto alunos de outras duas (C2 e C3) entendem que cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado seja a melhor opção. Os mencionados alunos da instituição C4 se dividem, empatando, ao expressar as suas opiniões: as opções por cursar de forma paralela (A), ou por cursar primeiro licenciatura e depois o bacharelado (B) aparecem iguais com o percentual de 29,2%.

Tabela 16 - Opinião dos alunos sobre a forma de organização dos cursos por instituição

	C1	%	C2	%	C3	%	C4	%	TOTAL	%
A	14	66,7	20	33,3	4	8,9	7	29,2	45	30,0
B	3	14,3	1	1,7	12	26,7	7	29,2	23	15,3
C	0	0,0	2	3,3	2	4,4	1	4,2	5	3,3
D	3	14,3	32	53,3	18	40,0	5	20,8	58	38,7
E	1	4,8	5	8,3	9	20,0	4	16,7	19	12,7
Total	21	100,0	60	100,0	45	100,0	24	100,0	150	100,0

Legenda:

- A. Cursar de forma paralela licenciatura e bacharelado.
- B. Cursar primeiro licenciatura e depois o bacharelado.
- C. Cursar primeiro bacharelado e depois a licenciatura.
- D. Cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado.
- E. Cursar apenas uma das habilitações de acordo com a área que pretende atuar (escolar ou não escolar).

Os dados mostram que, nas suas opiniões, os alunos de 3 instituições (C1, C2 e C4) seguem a organização da instituição que estudam. Apenas as opiniões de alunos da instituição C3 diferem da forma de organização adotada pela sua instituição. Os dados sinalizam que estes alunos podem não estar satisfeitos com a forma como o curso está organizado na instituição onde estudam. Portanto, se pode concluir que se requer uma reavaliação da forma como as habilitações estão sendo oferecidas e conduzidas em algumas instituições.

Quando a análise é realizada por habilitação (TABELA 17), a opção por cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado (D) é predominante para os alunos que cursam, ou somente licenciatura, ou somente bacharelado; do outro lado, para os que cursam as duas habilitações predomina a opção por cursar de forma paralela licenciatura e bacharelado (A).

Tabela 17 - Opinião dos alunos sobre a forma de organização dos cursos por habilitação

	Lic.	%	Bac	%	Ambos	%	Total	%
A	9	20,5	15	21,4	21	58,3	45	30,0
B	11	25,0	9	12,9	3	8,3	23	15,3
C	1	2,3	4	5,7	0	0,0	5	3,3
D	19	43,2	29	41,4	10	27,8	58	38,7
E	4	9,1	13	18,6	2	5,6	19	12,7
Total	44	100,0	70	100,0	36	100,0	150	100,0

Legenda:

- A. Cursar de forma paralela licenciatura e bacharelado.
- B. Cursar primeiro licenciatura e depois o bacharelado.
- C. Cursar primeiro bacharelado e depois a licenciatura.
- D. Cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado.
- E. Cursar apenas uma das habilitações de acordo com a área que pretende atuar (escolar ou não escolar).

Contudo, é interessante enfatizar duas informações importantes contidas nessas respostas. Primeiro, fica evidente que a maioria dos alunos percebe que os conhecimentos das duas habilitações são importantes para a sua formação, pois as opções por cursar de forma paralela (A) ou um núcleo comum (D) são predominantes no conjunto das respostas. Este argumento se vê reforçado quando se atenta ao reduzido número de respostas que entendem como melhor forma de organização a de opção E (12,7%). De fato, cursar apenas uma das habilitações de acordo com a área em que pretende atuar não é percebido pelos alunos como a melhor forma de organizar os cursos para o desenvolvimento de conhecimentos específicos.

Também é possível inferir que, pelas respostas dos alunos, o bacharelado é compreendido como um conhecimento específico que deve ser cursado após um núcleo comum ou após a licenciatura. Isso pode ser notado pelo número de respostas que caem sob a opção C (3,3%), número muito reduzido se comparado com a opção B (15,3%).

Importância da teoria e prática para o profissional de educação física

A Questão número 12 procurou saber o que o aluno considera mais importante para o profissional de Educação Física: teoria, prática ou ambas (TABELA 18).

Tabela 18 - O que você considera mais importante para o profissional de educação física?

<u>INSTITUIÇÃO</u>	<u>TEORIA</u>	<u>%</u>	<u>PRÁTICA</u>	<u>%</u>	<u>AMBOS</u>	<u>%</u>	<u>TOTAL</u>
C1	0	0	0	0	23	100	23
C2	0	0	1	1,6	62	98,4	63
C3	0	0	1	2,2	44	97,8	45
C4	0	0	0	0	25	100	25
TOTAL	0	0	2	1,3	154	98,7	156

Como pode ser verificado na tabela acima, apenas um aluno da instituição C3, que cursa bacharelado e licenciatura, considera a prática mais importante. Este aluno justifica sua resposta dizendo: “pois no meu ponto de vista, é o que o mercado pede”.

Também, outro aluno da instituição C2, que cursa bacharelado, considera a prática mais importante para o profissional de Educação Física. Em sua justificativa, argumenta: “na hora que o ‘bixo pega’, o que importa é sua experiência na prática e como você vai resolver tal situação, você não vai parar para lembrar da teoria”.

Essas respostas não levam em consideração as atuais exigências do mercado e os critérios de uma profissão, porém servem de advertências para os cursos de preparação profissional em Educação Física, que estejam atentos às necessidades e anseios de seus alunos, futuros profissionais, para que a relação teoria e prática seja compreendida e não negligenciada, como visto pelas respostas.

Das respostas que entendem que o mais importante para o profissional de Educação Física são a teoria e a prática, se destacam alguns argumentos que justificam as respostas. Desses argumentos é possível captar duas concepções:

- a) complementação entre teoria e prática;
- b) teoria sustenta a prática.

A primeira concepção (QUADRO 10) apresenta a ideia de complementação, ou seja, a teoria complementa a prática e vice-versa.

QUADRO 10 - Exemplos de respostas dos alunos com ideias de “complementação entre teoria e prática”

-
- “Acho que uma complementa a outra, assim podemos levar a aprendizagem teórica para a prática e a prática para a discussão teórica”.
- “Não é possível uma coisa funcionar sem a outra”.
- “Pois na atuação profissional há a necessidade de relacionar ambos constantemente”.
- “Não existe teoria sem vivência e não existe vivência sem teoria, elas tem que estar associadas para um bom entendimento”.
- “Considero ambos, pois é possível aplicar na prática (ou observar) o que aprendemos em teorias, bem como teorizar o que fazemos nas práticas”.
- “Acredito que não tem como nenhum dos dois serem bem trabalhados se forem trabalhados individualmente”.
- “Os dois conhecimentos devem caminhar sempre juntos sem exceção”.
- “Não há como isolar um conhecimento do outro”.
- “A junção dos dois é essencial”.
- “Como em todas as profissões não há como desvincular ambos”.
- “Teoria e Prática devem ser interligadas a fim de evitar uma prática empírica e/ou uma teoria abstrata”.
- “Assim, como a teoria não está ‘pairando no ar’ para captarmos e aplicarmos na prática, a prática também está sujeita a teoria, aos aspectos filosóficos, políticos e ideológicos, por isso a importância dessa relação conflituosa”.
- “Acredito que nessa área do conhecimento seja impossível separar teoria e prática”.
- “Não há teoria sem prática e vice versa”.
- “A Educação Física não é completa sem ambos. A teoria precisa da prática e vice versa para consolidar seus conteúdos”.
- “Um não existe sem o outro”.
- “Impossível dissociar a teoria da prática, pois ambos são importantes”.
-

A segunda concepção (QUADRO 11) apresenta a teoria sustentando a prática. Esta visão reforça as respostas da Questão de número 14, na qual os alunos entendem que a prática é a aplicação da teoria (49,2% – TABELA 23), e que a teoria é embasamento da prática (30,6% – TABELA 24).

Quadro 11 - Exemplos de respostas dos alunos com ideias de “teoria embasa a prática”

“Você precisa ter embasamento teórico para explicar o que está fazendo”.

“Para se aplicar a prática é necessário ter o conhecimento teórico. A prática pela prática não valoriza a profissão”.

“Para que sua prática seja desenvolvida com sucesso é preciso antes um conhecimento teórico”.

“A prática é muito importante, porém acredito que a prática é uma derivação da teoria”.

“A teoria sustenta a prática”.

“Não existe prática sem referencial teórico”.

“Sem a teoria não tem como você passar o conhecimento pro aluno para realizar a prática”

Com base nessas respostas, é possível perceber que os alunos que consideram a teoria e a prática como importantes possuem algumas concepções distintas sobre essa desejável relação. As declarações do Quadro 10 mostram uma concepção mais próxima da prática reflexiva, pois compreendem que uma complementa a outra. Com esta percepção, existe uma maior possibilidade da compreensão de que a reflexão acontece antes, durante e após a ação. Contudo, as afirmações do Quadro 11 apresentam uma visão de que a prática é dependente dos conhecimentos teóricos, sem uma reflexão sobre esta prática que permita uma ‘nova’ prática.

Como a prática tem sido desenvolvida

A Questão de número 13 teve por finalidade analisar a opinião dos alunos sobre o desenvolvimento da dimensão prática no curso que estavam frequentando. Na mesma questão, também foi solicitado um parecer sobre a melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas do curso.

Pela análise das respostas, foram identificados posicionamentos positivos/favoráveis e negativos/desfavoráveis em relação ao desenvolvimento da dimensão prática nos cursos.

Tabela 19 - como a prática tem sido desenvolvida*-por instituição

	C1	%	C2	%	C3	%	C4	%	Total	%
A	8	53,3	12	23,1	18	40,9	5	45,5	43	35,2
B	0	0,0	18	34,6	8	18,2	3	27,3	29	23,8
C	4	26,7	7	13,5	4	9,1	2	18,2	17	13,9
D	2	13,3	2	3,8	7	15,9	0	0,0	11	9,0
E	0	0,0	6	11,5	2	4,5	0	0,0	8	6,6
F	1	6,7	4	7,7	1	2,3	0	0,0	6	4,9
G	0	0,0	1	1,9	2	4,5	0	0,0	3	2,5
H	0	0,0	1	1,9	2	4,5	0	0,0	3	2,5
I	0	0,0	1	1,9	0	0,0	1	9,1	2	1,6
Total	15	100,0	52	100,0	44	100,0	11	100,0	122	100,0

Legenda:

- A. Análise sobre a prática e relação da prática com a teoria
- B. Insuficiência ou poucas atividades práticas
- C. Por meio de estágios
- D. Atividades que simulam ou refletem sobre o contexto de atuação
- E. Sem relação com as teorias estudadas
- F. Debates, trocas de experiências e seminários
- G. Sem relação com o mercado
- H. Por meio de leituras
- I. Por meio de projetos de extensão

*Em destaque as 3 respostas mais citadas por instituição

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma disciplina e outros não responderam.

Análise sobre a prática e relação da prática com a teoria (A), foi a maioria das respostas dos alunos (35,2%), sobre a forma que a prática vem sendo desenvolvida nos cursos (TABELA 19). Esse dado oferece um aspecto positivo no processo de preparação profissional, pois demonstra a real preocupação dos professores e da instituição com proporcionar condições para que a teoria e a prática mantenham relação. Porém, esta análise da prática somente subirá a índices mais satisfatórios, se se conseguir superar a visão dicotômica das dimensões teórica e prática, verificada na análise das respostas dos alunos na Questão de número 14.

Apesar deste resultado favorável, muitas respostas (32,9%= B+E+G) dos alunos mostraram aspectos desfavoráveis no desenvolvimento da prática no processo de preparação profissional.

Quando a análise é realizada por habilitação (TABELA 20), a licenciatura apresenta o maior número de aspectos desfavoráveis (51,8%=B+E+G), seguida do bacharelado (34,4%). Ao passo que as respostas dos que cursam ambas as habilitações apresentam o menor número

(10,7%). Aqui, poderia ser levantada a hipótese de que diferentes experiências, nas duas habilitações, proporcionaram a estes alunos um leque mais amplo de possibilidades, como por exemplo, estágios e troca de experiências. Por outro lado, os projetos de extensão são negligenciados, independente da habilitação.

Tabela 20 - Como a prática tem sido desenvolvida*-por habilitação

	BAC	%	LIC	%	AMBOS	%	Total	%
A	20	29,9	12	44,4	11	39,3	43	35,2
B	14	20,9	12	44,4	3	10,7	29	23,8
C	9	13,4	0	0,0	8	28,6	17	13,9
D	8	11,9	0	0,0	3	10,7	11	9,0
E	6	9,0	2	7,4	0	0,0	8	6,6
F	3	4,5	1	3,7	2	7,1	6	4,9
G	3	4,5	0	0,0	0	0,0	3	2,5
H	2	3,0	0	0,0	1	3,6	3	2,5
I	2	3,0	0	0,0	0	0,0	2	1,6
Total	67	100,0	27	100,0	28	100,0	122	100,0

Legenda:

- A. Análise sobre a prática e relação da prática com a teoria
- B. Insuficiência ou poucas atividades práticas
- C. Por meio de estágios
- D. Atividades que simulam ou refletem sobre o contexto de atuação
- E. Sem relação com as teorias estudadas
- F. Debates, trocas de experiências e seminários
- G. Sem relação com o mercado
- H. Por meio de leituras
- I. Por meio de projetos de extensão

*Em destaque as 3 respostas mais citadas por habilitação

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma disciplina e outros não responderam.

Destacam-se, como aspectos desfavoráveis citados pelos alunos, a insuficiência ou a limitação numérica das atividades práticas, a falta de relação com as teorias estudadas e com o mercado de trabalho. Além disso, também inquieta o fato de poucas respostas citarem os estágios (C); projetos de extensão (I); debates, trocas de experiências e seminários (F) como meios utilizados na preparação profissional para desenvolver a dimensão prática. E nenhum aluno citou projetos de iniciação científica.

Souza Neto, Alegre e Costa (2006) sugerem que a preparação profissional faça a articulação entre o eixo horizontal (disciplinas de cada ano), vertical (entre os diferentes anos) e

transversal (integrador-prática como componente curricular). Esta articulação entre os referidos eixos deve privilegiar diferentes metodologias e estratégias. O eixo vertical deve buscar, entre outros aspectos, o contato e conhecimento da realidade; a relação teoria e prática; o trabalho de conclusão de curso a partir de estudos de iniciação científica, práticas e estudos interdisciplinares ou projetos desenvolvidos no estágio curricular. No eixo horizontal,

Espera-se que haja uma adaptação da linguagem científica aos níveis de compreensão em cada etapa do desenvolvimento da aprendizagem, da produção de materiais didáticos, valorização dos laboratórios de pesquisa e/ou ensino, comprometimento com o estágio curricular supervisionado e/ou estágio profissional curricular (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006, p. 40-41).

Os autores acima ainda citam que, no eixo transversal, deverá ser inserida a “prática como componente curricular”, articulada como o estágio e atividades de trabalho acadêmico, por meio de projetos integradores (seminários, vivências e oficinas).

Terá como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, pois nesta prática a ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006, p. 39).

Aqueles aspectos citados pelos alunos indicam a necessidade de as instituições analisadas reformularem seus projetos pedagógicos, no sentido de privilegiarem ações que possibilitem a interação entre as dimensões prática e a teórica.

Complementar à Questão 13, também foi solicitado aos alunos qual a melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas do curso (TABELAS 21, 22).

Tabela 21 - Melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas*-por instituição

	C1	%	C2	%	C3	%	C4	%	Total	%
A	6	40,0	9	19,1	9	29,0	4	57,1	28	28,0
B	5	33,3	15	31,9	5	16,1	1	14,3	26	26,0
C	3	20,0	15	31,9	13	41,9	1	14,3	32	32,0
D	1	6,7	5	10,6	2	6,5	0	0,0	8	8,0
E	0	0,0	1	2,1	1	3,2	0	0,0	2	2,0
F	0	0,0	1	2,1	1	3,2	1	14,3	3	3,0
G	0	0,0	1	2,1	0	0,0	0	0,0	1	1,0
Total	15	100,0	47	100,0	31	100,0	7	100,0	100	100,0

Legenda:

- A. Análise sobre a prática e relação da prática com a teoria
- B. Estágios
- C. Atividades que simulam ou refletem sobre o contexto de atuação
- D. Debates, trocas de experiências e seminários
- E. Colocar em prática o que foi visto na teoria: quadras, laboratórios
- F. Cursos de atualização
- G. Projetos de extensão

*Em destaque as 3 respostas mais citadas

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma disciplina e outros não responderam.

Quando realizada a análise por habilitação (TABELA 22), as respostas permanecem muito semelhantes. O maior número dos alunos que cursam somente bacharelado, ou dos que cursam somente a licenciatura, cita as atividades que simulam o contexto de atuação ou refletem sobre ele (C), enquanto os que cursam ambas as habilitações citam a análise sobre a prática e sobre a relação da prática com a teoria.

Tabela 22 - Melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas* por habilitação

	BAC	%	LIC	%	AMBOS	%	Total	%	
A	12		22,6	6	27,3	10	38,5	28	28,0
B	14		26,4	3	13,6	9	34,6	26	26,0
C	19		35,8	9	40,9	4	15,4	32	32,0
D	2		3,8	4	18,2	2	7,7	8	8,0
E	2		3,8	0	0,0	1	3,8	3	3,0
F	3		5,7	0	0,0	0	0,0	3	3,0
G	1		1,9	0	0,0	0	0,0	1	1,0
Total	53	100,0	22		100,0	26	100,0	101	100,0

Legenda:

- A. Análise sobre a prática e relação da prática com a teoria
- B. Estágios
- C. Atividades que simulam ou refletem sobre o contexto de atuação
- D. Debates, trocas de experiências e seminários
- E. Colocar em prática o que foi visto na teoria: quadras, laboratórios
- F. Cursos de atualização
- G. Projetos de extensão

*Em destaque as respostas mais citadas

Obs: o cálculo foi realizado pelo número de respostas, ou seja, alguns sujeitos informaram mais de uma disciplina e outros não responderam.

Os resultados mostram que os alunos entendem como as melhores formas de refletir sobre a realidade de trabalho os seguintes itens: a análise sobre a prática e a relação com a teoria (A); estágios (B) e atividades que simulam ou refletem sobre o contexto de atuação (C) como as melhores formas de refletir sobre a realidade que encontrarão em sua futura área de atuação. Outras atividades citadas, porém com poucas respostas foram: debates, trocas de experiências e seminários (D); colocar em prática o que foi visto na teoria: quadras, laboratórios (E); cursos de atualização (F); e projetos de extensão (G).

Com relação aos projetos de extensão, foram citados somente 2 vezes; projetos de pesquisa não foram citados. Essas ausências manifestam a desvalorização, por parte dos alunos, desses instrumentos de interação teoria e prática. O dado também pode indicar ausência ou falta marcante de incentivo à participação em projetos de pesquisa e extensão por parte dos professores e da instituição. Quando feito um confronto com as análises de projetos pedagógicos, se percebe que as instituições apresentam apenas possibilidades, e não falam de projetos vinculados às disciplinas. Uma proposta a ser levada em consideração é esta, a saber, a

organização das “práticas como componente curricular” serem organizadas sob a forma de projetos integradores, conforme é já sugerido por Souza Neto, Alegre e Costa (2006).

[...] sob a forma de **Projetos Integradores**, tendo como perspectiva de implementação os *seminários de integração* ou as *vivências práticas* e/ou até mesmo a inclusão de *oficinas experimentais* [...] Esses projetos deverão ter carga horária própria na grade, mas não figurar como disciplina nos moldes convencionais [...] (SOUZA NETO, ALEGRE; COSTA, 2006, p. 41). (grifo do autor).

Dessa forma, é possível verificar que os alunos possuem uma boa compreensão de quais deveriam ser as estratégias, as utilizadas no processo de preparação profissional em Educação Física, ou as que vão no sentido de estimular ou proporcionar a interação entre prática e teoria de forma reflexiva. Porém, alguns problemas também se tornam evidentes com relação ao desenvolvimento da dimensão prática nos cursos de preparação profissional, como a insuficiência de práticas, o pouco estímulo de atividades que simulam o contexto de atuação ou sobre ele refletem, a limitada relação com o mercado de trabalho futuro e o pouco incentivo aos projetos de extensão e pesquisa.

Na formação inicial as principais críticas estão centradas nas estruturas curriculares vigentes, geralmente concebidas por um modelo de aplicação do conhecimento, ou seja, os alunos assistem aulas com o objetivo de conhecer e aprender sobre os conhecimentos disciplinares e depois (ou junto com esse aprendizado) eles vão aplicar esses conhecimentos em seus estágios. [...] é preciso que a formação inicial passe a reconhecer que no exercício profissional do professor existe a construção de saberes e que a teoria precisa dialogar com eles e não fazer de conta que eles não existem (FERREIRA, 2008, p. 30-31).

Portanto, a perspectiva da prática reflexiva se mostra essencial neste processo. A reflexão antes, durante e após a ação se direciona para as expectativas de formação apresentadas pelos alunos pesquisados.

Conceito de conhecimentos práticos e teóricos: alunos

A Questão de número 14 (TABELAS 23, 24), última do questionário, teve por finalidade obter de forma direta o parecer dos alunos sobre o conceito de conhecimento prático e teórico. Alguns alunos não responderam e outros emitiram opinião apenas sobre uma ou outra dimensão (teoria ou prática).

A partir da análise, foi possível identificar três categorias de respostas para os conhecimentos práticos e duas categorias para os conhecimentos teóricos. Também foi possível

identificar alguns alunos que compreendiam a teoria e a prática como dimensões indissociáveis ou complementares. Procurou-se agrupar as respostas dentro das categorias identificadas mais pela sua essência do que pelo rigor gramatical ou sintático das frases.

Como é possível observar na Tabela 23, a prática foi identificada como um movimento mecânico ou execução de uma ação (A) por 36,1% dos informantes, como aplicação da teoria (B) por 49,2% e como experiências de atuação profissional (C) por 14,7%.

Tabela 23 - O que são conhecimentos práticos

INSTITUIÇÃO	A	%	B	%	C	%	Total
C1	10	47,6	10	47,6	1	4,8	21
C2	17	31,5	21	38,9	16	29,6	54
C3	14	36,8	22	57,9	2	5,3	38
C4	6	33,3	11	66,7	0	0	17
Total	47	36,1	64	49,2	19	14,7	130

Legenda:

- A. Executar determinada ação, atividade-Ação motora- atividades técnicas-movimento- atividade- atuação-vivência-experiências.
- B. Aplicação da teoria.
- C. Vivência, experiências e situações de atuação profissional.

Todas estas respostas mostram um distanciamento da prática com respeito à teoria. Mesmo a concepção que entende a prática como uma aplicação da teoria mostra um distanciamento entre essas duas dimensões, pois caminha para uma direção única, da teoria para a prática, sem uma reflexão que ajuda a conduzir para uma prática renovada. Assim, a prática depende da teoria, mas não a modifica.

Com base na análise desta questão, se identificou que o conhecimento teórico (TABELA 24) é percebido como um conteúdo abstrato sem relação com a prática (A) por 69,4% dos alunos, e como embasamento ou fundamentação da prática (B) por 30,6%. A teoria é tomada como desvinculada da prática, ou tomada como dimensão superior que determina a prática, porém sem depender desta.

Tabela 24 - O QUE SÃO CONHECIMENTOS TEÓRICOS

INSTITUIÇÃO	A	%	B	%	Total
C1	13	65	7	35	20
C2	31	66	16	34	47
C3	29	76,3	9	23,7	38
C4	11	68,8	5	31,2	16
Total	84	69,4	37	30,6	121

Legenda:

- A. conteúdo-estudo de autores e livros-estudos em sala de aula- trabalho em casa- pesquisas- textos-artigos-conceitos-reflexões-ideias-explicações-saber-intelectualidade
- B. Embasamento da prática - fundamentação da prática - reflexão sobre a prática

Dessa forma, a análise da questão demonstrou que a maioria dos alunos possuem uma concepção dicotômica da relação teoria e prática. Em algumas declarações, a prática é vista como dependente da teoria sem exercer influência sobre esta. Em outras declarações, a prática é compreendida como um movimento mecânico sem relação com a reflexão. Em outras declarações ainda, a prática é entendida como experiências que simulam a atuação profissional real ou dela se aproximam.

Algumas respostas sobre o conhecimento teórico complementam a ideia de que a teoria embasa a prática, ou seja, a prática depende da teoria. O Quadro 12 ilustra, oferecendo as argumentações apresentadas.

Quadro 12 - Respostas dos alunos que entendem o conhecimento teórico como “embasamento para a prática”

“Conhecimentos teóricos são os embasamentos que nos são passados para que possamos na prática (uma aula, um treino) desenvolvê-los”.

“Conhecimentos práticos são as atividades realizadas corporalmente a partir de um propósito. Já os conhecimentos teóricos é a história ou mecanismos que explicam o porque tal atividade é desenvolvida”.

“Prática: como lidar com o aluno (atividades, avaliações, didáticas). Teóricos: embasamento multidisciplinar para a prática”.

“Conhecimento prático: é aquele adquirido em campo, onde busca-se a prática embasada na teoria aprendida.

Conhecimento teórico: são as esferas transmitidas, sejam elas informações, dados ou história que irão embasar e contribuir para a formação e a prática das atividades futuras”.

“O conhecimento teórico é o que precisamos para fundamentar nossa prática”.

“A teoria aplicada na prática”.

“Teóricos: é a leitura de textos, artigos, conteúdo descrito. Prática: Você coloca em prática o que leu e aprendeu”.

“Conhecimentos práticos são mais a vivência na aula propriamente dita como execução, meios, materiais, estratégia e como fazer a atuação. Conhecimento teórico é o embasamento através da teoria de como aplicar a prática da melhor forma”.

“Teoria é a base para se praticar tudo”.

“Teórico é aquilo que vemos em sala de aula e prática aquilo que vivemos nas aulas de atividades com o professor”.

“Teóricos: saber como ensinar a teoria de como, onde e para que tais conhecimentos vieram. Prática é por em prática o que aprendemos na teoria”.

“Teóricos: todos os conhecimentos voltados de como fazer. Práticos: conhecimentos de como ensinar a fazer”.

“Conhecimentos práticos são aqueles que aprendemos uma base teórica e inserimos ela na prática, tendo bom conteúdo para executá-la, e para saber corrigir”.

“Os conhecimentos práticos são quando acontece uma determinada ação relacionada ao conhecimento teórico e conhecimentos teóricos são estudos adquiridos por diversas formas relacionadas a uma vivência ou experiência”.

“Teóricos: reflexão de ideias com base em alguma coisa, seja um texto, seja uma vivência prática”.

Lidas com atenção as respostas, e feita a análise do questionário, foram selecionadas algumas respostas que se destacaram. Os quadros a seguir ilustram as concepções dos alunos. O Quadro 13 ilustra a visão dicotômica da relação teoria e prática.

Quadro 13 - Exemplos de respostas dos alunos que conceituam os conhecimentos práticos e teóricos como “dicotômicos”

-
- “Conhecimentos teóricos é aquilo que você lê, pesquisa, busca em livros ou o professor transmite pra você, em forma de textos, relatórios e prática é colocar isso em andamento é fazer acontecer, por em prática tudo o que foi lido e transmitido”.
- “Conhecimento teórico é o conhecimento científico, o que foi estudado, pesquisado. A prática é a demonstração da teoria expressa através do corpo, ou seja, a vivência do teórico”.
- “Conhecimento teórico são conhecimentos que exigem uma reflexão e imaginação de algo. Conhecimento prático você intervém em algo mais real”.
- “Práticos: por si só é apenas a reprodução e ou execução de algo. Teóricos: apenas discussão”.
- “Os conhecimentos teóricos fundamentam a prática, fazendo com que o aluno entenda, reflita sobre suas ações e não apenas o reproduza sem saber o porquê”.
- “Teorias são aqueles que utilizamos de artigos e livros como instrumentos e práticos são aqueles onde vamos para quadra ou laboratório”
- “Prática é o estudo em campo a aplicação da teoria, onde de forma diversa entendemos a aprendemos a matéria para a aplicabilidade”.
- “Teórico é ter conhecimento quanto ao conteúdo. Prático é ter conhecimento quanto a ensinar a ação”.
- “Práticos: vivenciados. Teóricos: apenas ouvintes”.
- “Práticos: vivenciados, praticados, incorporados. Teóricos: leitura, “estático”, sem movimento, literal, intelectual”.
- “Práticos estão relacionados a execução. Teóricos algo que envolve um estudo”
- “Práticos são conhecimentos adquiridos com a vivência e experiências e teóricos são conhecimentos adquiridos por estudos sem relação com a vivência”.
- “O conhecimento teórico ocorre na esfera intelectual e o prático é a aplicação”
- “Quando o professor explica, falando o objetivo da disciplina e todas as informações é teórico e, quando começamos a fazer tudo o que o professor explicou é a parte prática”.
- “Prático é relacionado à vivência, e teórica quando lemos e estudamos em sala de aula”.
- “Teórico: todo o conteúdo de ordem teórica, ou seja, trabalhos, aulas em sala e aula, estudos dos grandes autores da área. Prática: acontece quando a teoria é levada para o campo da atuação, uma vivência do que foi aprendido na teoria”.
- “Conhecimentos teóricos são aqueles tratados apenas a partir de informações pré-existentes, sem direcioná-los à prática de forma direta. Já os práticos são aqueles tratados de forma direcionada à vivência exterior”.
- “Conhecimentos práticos são aqueles em que podemos ou realizar aquilo que está escrito em uma teoria ou vivenciá-lo. Já os conhecimentos teóricos são aqueles restritos a leituras ou falas de professores que não conseguimos relacionar com nossa realidade”.
- “Conhecimentos teóricos são obtidos com pesquisa e estudo (forma hipotética). Os práticos são conhecimentos empíricos”.
- “Teóricos são conhecimentos de cunho mais históricos e práticos são conteúdos de movimentação corporal não acompanhados de reflexões”. (exemplo)
- “Práticos: aqueles que norteiam as atividades mais técnicas. Teóricos: o conhecimento que está na literatura, não necessariamente testado fora do ambiente acadêmico” (exemplo)
- “Conhecimentos teóricos são conceitos que fornecem base para uma prática, Conhecimentos práticos são vivências no campo profissional”.
- “Prática: envolve o corpo, o movimento, a execução, ou seja, a dimensão processual. Teórico: dimensão conceitual: estudos, artigos, textos, etc.
- “Prático há interação com o estudo através do meio executando as ações exigidas. Teórico é o ‘fala-fala’ de sala de aula se discussões ou debates, apenas para compreender aspectos gerais”. (C3)
- “Na minha opinião conhecimentos práticos são os conhecimentos que aprendemos realizando o movimento, a execução do movimento, ou seja, na prática”.
- “Práticos=tudo relacionado a execução da teoria. Teórico=se sabe mas não executa-se”.
-

O Quadro 14 ilustra ideias dicotômicas da relação teoria e prática, porém, sendo a prática entendida como experiências da atuação profissional.

Quadro 14 - Exemplos de respostas dos alunos que conceituam os conhecimentos práticos como “experiências de atuação profissional”

“Teóricos: explicação de termos, teorias, conceitos e ou processos que servem como base para aplicações práticas. Prática: aplicação dos conhecimentos teóricos voltados para as atividades relacionadas à Educação Física”.

“Para mim, conhecimentos teóricos são aqueles que você toma conhecimento por meio de uma fonte inerte, ou seja, bibliografia, referencial, slides, aula expositiva, previamente estipulada. Já o conhecimento prático decorre de uma vivência, de uma experiência, um contato primário com determinada atividade, como estágios, aulas em laboratórios, pesquisas de campo, etc”.

“Teórico-literatura. Prática: seria a atividade no campo de atuação”.

“Conhecimentos práticos são os aprendidos com o público e nos locais de ensino ou de disponibilidade de serviço e que só são aprendidos nas situações de rotina. Para agir corretamente nestas situações é necessário ter conhecimentos teóricos. Os conhecimentos teóricos são os obtidos em aula, através de exposições e discussões ou de leitura de textos, artigos, observações. A prática é base para interpretar e ter olhar crítico sobre este.

“Conhecimentos práticos: adquiridos com a execução de tarefas, trabalhando em determinada área.

Teórico: adquirido através de aulas, livros, cursos, não houve prática”.

Em continuidade com a análise da Questão de número 14, foi possível identificar algumas declarações dos alunos (15 informantes) que mostraram compreender as dimensões teóricas e práticas como inseparáveis ou interdependentes. Em termos quantitativos, esse número corresponde a apenas 9,6% dos informantes. Entretanto, essas declarações se aproximaram de uma concepção de prática reflexiva. O Quadro 15, abaixo, explana as respostas que, de alguma forma, se aproximam dessa concepção.

Quadro 15 - Respostas dos alunos que consideram as dimensões teóricas e práticas como “interdependentes”

“Entendo que não existe divisão, pois a relação é direta de um com o outro”. (C2)

“Acredito que esses conhecimentos devem ser unidos sempre, não existem sem o outro. Em um curso de graduação eles tem de se relacionar em todas as disciplinas”. (C2)

“Acredito que quando ocorre a passagem de conhecimento, esta vem carregada de informações vividas e estudadas pelo interlocutor, assim torna-se impossível separar os conhecimentos teóricos e práticos” (C2)

“São conhecimentos que caminham juntos para um ótimo desenvolvimento de uma atividade de trabalho”. (C2)

“Conhecimentos práticos seriam aqueles ‘testados’ em uma prática de atuação profissional, numa quadra, num laboratório; conhecimentos teóricos aqueles que são pesquisados a partir de sua origem, buscando aspectos sociais, filosóficos, científicos. Entretanto, após essa questão e posterior explanação, sinto que estes são indissociáveis”. (C2)

“Conhecimentos teóricos são experiências comprovadas, presentes em afirmações de pessoas que estudam um determinado assunto, escritas no papel. Conhecimentos práticos são baseados em experiências da prática, mas necessariamente estão ligados a algum tipo de teoria, mesmo que seja inconsciente”. (C2)

“Na minha opinião teoria e prática engloba uma única concepção ideológica no segmento do aprender”. (C4)

“Conhecimentos práticos e teóricos são áreas de conhecimentos que se completam”.(C4)

“São duas vertentes da área que aparentam ser distantes, porém se relacionam diretamente fazendo o conhecimento completo”. (C4)

“Ambos caminham juntos, basicamente a teoria vem da literatura, mas para haver literatura é necessária a prática”. (C3)

“Conhecimento adquirido em qualquer lugar sendo em uma quadra ou sala de aula (ou outros lugares), mas com experiências diferentes”. (C3)

“São formas distintas de se entender o curso como um todo, em todas as suas vertentes”. (C3)

“São conhecimentos que devem trabalhar juntos como uma engrenagem” (C4).

“Prático é a execução da teoria, teoria é o estudo da prática em busca da melhora” (C4).

“Conhecimento prático não é uma reprodução de movimentos e sim uma reflexão do que o profissional está fazendo com o aluno através dos conhecimentos teóricos” (C4).

Apesar da maioria das respostas apresentar uma concepção da prática separada da teoria, as declarações do Quadro 15 sugerem que é possível utilizar práticas que promovam a reflexão antes, durante e após a ação de ensinar nos cursos de preparação profissional em Educação Física.

Estes dados também indicam que os cursos de preparação profissional em Educação Física necessitam readequar suas práticas de acordo com as determinações das atuais diretrizes curriculares.

A reformulação dos projetos pedagógicos não deve estar baseada apenas nos aspectos da carga horária definida pelas diretrizes curriculares, mas pela compreensão de seus aspectos essenciais. As “práticas como componente curricular” definidas pelas atuais diretrizes de preparação profissional (licenciaturas e bacharelado em Educação Física), estabelecem uma determinada carga horária (400 hs), porém devem estar distribuídas em todas as disciplinas do curso com diferentes estratégias e ações. O principal objetivo desta norma é possibilitar a interação teoria e prática desde o início da preparação profissional.

Contudo, o que se nota, pela análise das questões, é que os cursos ainda não conseguiram mostrar uma tal interação aos alunos. As práticas continuam com uma visão mecânica e as teorias como uma abstração sem relação com a realidade.

As dificuldades dos alunos para entenderem a interação teoria e prática possuem relação direta com os projetos pedagógicos dos cursos. Conforme a análise efetuada dos projetos pedagógicos (CAPÍTULO 5), é possível notar que os cursos não colocam as “práticas como componente curricular” em todas as disciplinas. Assim, em vez de essa norma auxiliar na compreensão da relação teoria e prática, ela é compreendida como mais uma obrigação a ser cumprida pelo aluno. Em alguns casos, práticas e norma são transformadas em mais uma disciplina da matriz curricular, ou aparecem apenas em algumas disciplinas.

Essa concepção e organização das IES influenciam na concepção dos alunos sobre a interação teoria e prática. Dessa forma, é preciso que os cursos de preparação profissional em Educação Física revejam a organização e o desenvolvimento das “práticas como componente curricular”.

Como os alunos pretendem relacionar os conhecimentos teóricos com o campo de atuação profissional

A Questão de número 9 será apresentada por último, pois permite uma análise sobre a perspectiva que os alunos mantêm sobre a futura área de atuação e sobre a forma de relacionar teoria e prática. Após a análise do processo de formação, é importante verificar como os alunos entendem essa relação e a vinculam com expectativas referentes ao momento posterior à graduação, ou seja, com a sua futura atuação no mercado de trabalho.

A Tabela 25 mostra quais as áreas em que os alunos pretendem atuar depois de graduados.

Tabela 25 - Área que o aluno pretende atuar após concluir o curso

Áreas que pretendem atuar	BAC	%	LIC	%	AMBOS	%	Total	%
Academia de ginástica/musculação/fitness/atividade física e saúde	31	33,7	10	15,9	24	45,3	65	31,3
Treinamento esportivo/técnico esportivo	29	31,5	10	15,9	11	20,8	50	24,0
EF escolar	4	4,3	27	42,9	4	7,5	35	16,8
Ensino superior	6	6,5	7	11,1	1	1,9	14	6,7
EF adaptada/grupos especiais	6	6,5	4	6,3	3	5,7	13	6,3
Dança	2	2,2	1	1,6	4	7,5	7	3,4
Atividades aquáticas	5	5,4	0	0,0	0	0,0	5	2,4
Lutas/artes marciais	2	2,2	0	0,0	3	5,7	5	2,4
Recreação e lazer	2	2,2	1	1,6	1	1,9	4	1,9
Iniciação esportiva	1	1,1	2	3,2	1	1,9	4	1,9
Clubes	3	3,3	0	0,0	0	0,0	3	1,4
Não pretende atuar na área	1	1,1	0	0,0	1	1,9	2	1,0
Política pública	0	0,0	1	1,6	0	0,0	1	0,5

As áreas mais citadas foram a de academias de ginástica e musculação e a de treinamento esportivo. A crescente e atual preocupação com a saúde e a qualidade de vida da população, bem como a forte influência cultural do esporte de alto rendimento em nossa sociedade, explicam estas opções. No caso da licenciatura, a maioria citou como área de atuação a Educação Física escolar, como era de se esperar

Contudo, alguns alunos que cursam bacharelado citaram a área escolar como opção para a sua atuação profissional (4,3%). Também chama a atenção, porém, o fato de muitos alunos que cursam licenciatura citarem o campo “não escolar” como o lugar da sua escolha para atuação profissional. Essas informações sugerem que tais alunos estejam insatisfeitos com o curso ou não conhecem a área de atuação do egresso do curso, exceção feita para aqueles que citaram o “ensino superior”; estes, evidentemente, dependeriam de outros fatores para ingresso na área de sua opção. Os dados implicam que deva haver maior atenção, da parte dos sujeitos responsáveis pela preparação dos futuros profissionais, para fazer circular abundantes informações sobre a área de atuação de cada habilitação. Por outro lado, a informação trazida pela pesquisa pode estar indicando uma falha no processo de preparação profissional, no que diz respeito aos conhecimentos (teóricos e práticos) transmitidos em cada habilitação e à relação com a realidade da área de atuação profissional futura.

[...] vários cursos de formação inicial estão baseados em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade [...] A formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Com relação às possibilidades ou às formas de relacionar teoria e prática, na atuação profissional, os alunos não mostraram clareza nem objetividade nas respostas. Foi possível, porém, identificar, nas respostas, algumas tendências que poderiam auxiliar na análise; para isso, vale verificar pela Tabela 25:

Tabela 26 - Como pretende relacionar os conhecimentos teóricos com o seu campo de atuação profissional

Como pretende relacionar	F	%
Utilizar os conhecimentos teóricos aprendidos na graduação	47	46,1
Atualização profissional: cursos, palestras, congressos, seminários, estudos, pesquisas	23	22,5
Levar a teoria para a prática	15	14,7
Cursar uma Pós-graduação	8	7,8
Explicações sobre o conteúdo a ser desenvolvido	7	6,9
Trabalhar com equipe multidisciplinar ou interagindo com outras áreas	2	2,0

A análise das respostas dos alunos direciona para satisfazer à necessidade de formação continuada após a graduação por meio de atividades acadêmico/científicas e cursos de pós-graduação. É um dado importante, não só por mostrar a preocupação dos alunos com a atualização profissional, mas também por deixar entender que estudos e pesquisas contribuem para a reflexão sobre a prática profissional.

Outro dado obtido, e importante, expôs uma favorável pretensão dos acadêmicos de utilizarem os conhecimentos teóricos aprendidos na graduação para relacionar teoria e prática. Tal pretensão mostra o valor que os alunos atribuem conhecimentos ministrados na graduação.

A explicação sobre o conteúdo a ser desenvolvido revela a preocupação dos alunos por embasar teoricamente suas ações profissionais futuras.

Trabalhar em equipe multidisciplinar, ou interagir com outras áreas de saber e de trabalho, também evidenciam a preocupação em adquirir novos conhecimentos. Esses dados

indicam possibilidades para que as instituições e seu corpo docente reorganizem os cursos; terão de considerar melhor as intenções dos alunos em vista do futuro.

É preciso convencer-se de que a relação entre teoria e prática ocorre o tempo todo no processo de preparação profissional, e que levar a teoria para a prática e a prática para a teoria é um movimento contínuo e inseparável. E convencer a discentes e docentes que a participação em eventos acadêmico/científicos deve fazer parte da preparação desde o início do curso. E ainda, mostrar que projetos de pesquisa podem ser desenvolvidos desde a graduação por meio da iniciação científica. Finalmente, salientar a inter-, ou a multidisciplinaridade: interagir com alunos de outros cursos por meio de projetos interdisciplinares ou multidisciplinares de pesquisa e extensão são possibilidades na graduação, que podem auxiliar para aquela frutífera compreensão da relação teoria e prática que cada um carregará para toda a sua atuação profissional.

6.2 Análise dos questionários aplicados aos docentes

Caracterização da amostra

A amostra dos docentes ficou definida com um total de 23 sujeitos. É importante registrar a dificuldade encontrada pelo pesquisador para a aplicação do questionário aos docentes das Instituições pesquisadas. Todos os coordenadores dos cursos foram compreensíveis e permitiram a coleta de informações, mas a maioria dos docentes das instituições não mostrou vontade em participar da pesquisa. Os motivos podem ser muitos; não é possível defini-los com absoluta certeza; alguns deles, porém, podem ser apontados.

Um primeiro motivo está relacionado com o tempo disponível dos docentes. Os questionários foram entregues aos docentes pessoalmente e, ainda assim, vários deles não retornaram. Outros tiveram a bondade de solicitar novamente e, mesmo com a segunda entrega, não houve a devolução esperada.

Outro motivo levantado é relacionado com o fato de alguns docentes não desejarem comprometer-se dando opiniões sobre organização e desenvolvimento de atividades do curso. Essa informação provém da percepção do pesquisador formada *a posteriori*, isto é, da conversa com alguns docentes.

Foram utilizadas várias estratégias para a coleta de informações. No primeiro momento, foi realizada a conversa com os Coordenadores ou Diretores dos cursos de graduação em Educação Física; eles permitiram buscar o contato com os docentes para solicitar destes a participação na pesquisa, e assim facilitaram a coleta de informações com a aplicação dos questionários. Após a liberação, o pesquisador entrou em contato com os docentes nas suas respectivas salas ou na “sala de professores”, antes do início das aulas, respeitada a organização e a dinâmica de cada Instituição. Em alguns casos, o questionário foi entregue aos professores que estavam ministrando aula para a sala em que se devia aplicar o questionário aos alunos. Em poucas oportunidades, o pesquisador pôde encontrar vários professores no mesmo dia, e teve de buscar uma abordagem individual em dias diferentes. Apenas dois professores, de Instituições diferentes, responderam ao questionário no mesmo dia; os outros levaram mais tempo, malgrado a solicitação do pesquisador. A alegação dada por estes foi, principalmente, da falta de tempo disponível para atender logo ao pedido.

Outra estratégia utilizada foi obter do Coordenador que deixasse os questionários nos armários ou escaninhos dos professores e ainda encaminhasse e-mail de apoio solicitando o preenchimento. Assim, o e-mail serviu como recurso alternativo para uma solicitação em vista do preenchimento do questionário. Apesar de a solicitação não incluir o preenchimento com encaminhamento eletrônico, três questionários foram preenchidos e então enviados por esse recurso; recebidos, foram colocados na amostra normalmente. Mesmo não estando previsto nos procedimentos metodológicos o envio eletrônico, a decisão foi por incorporar na amostra as respostas ao questionário, tomando-se em conta estes elementos: de outra maneira, se mantinha a dificuldade para a coleta de informações; a opção de tais professores por responder por esse meio eletrônico brotou de forma muito espontânea; esse modo, escolhido por eles, atendia bem às necessidades de pesquisa e eles ajudavam plenamente para a solução do problema.

Dessa forma, o processo de coleta de informações pode ser considerado como mais um dado da pesquisa, que pode ser utilizado para futuras investigações. O correio eletrônico (e-mail) pode ser um instrumento eficiente e facilitador para a coleta de informações. Com efeito, quanto a vantagens ou a limitações dos questionários eletrônicos via internet, no contexto da pesquisa científica, Vasconcellos e Guedes (2007, p. 1) afirmam as vantagens principalmente:

A expansão da Internet, através do rápido aumento do número de usuários e do desenvolvimento de novas tecnologias, evidencia o potencial desta ferramenta, entre outras utilidades, para a realização de pesquisas científicas [...] A partir dos resultados

encontrados, são propostas recomendações para utilização deste método de coleta no contexto da pesquisa científica.

Dessa forma, fica registrada a sugestão, e até a recomendação, de usar desse meio para futuras pesquisas que pretendam utilizar questionários como instrumento para coleta de informações.

A Tabela 27 apresenta o nível de formação acadêmico-universitária dos docentes que responderam ao questionário e que fizeram parte da amostra. A maioria dos docentes participantes possui o doutorado, seguindo-se mestres, especialistas e um doutorando.

Tabela 27 - Formação dos docentes

IES	Especialista	%	Mestre	%	Doutor	%	Doutorando	%	Total	%
C1	0	0	1	12,5	3	25,0	0	0	4	17,4
C2	0	0	0	0	7	58,3	0	0	7	30,4
C3	0	0	5	62,5	1	8,3	1	100	7	30,4
C4	2	100	2	25	1	8,3	0	0	5	21,7
Total	2	8,7	8	34,8	12	52,2	1	4,3	23	100,0

A Questão de número 2 objetivou expor a área de atuação dos docentes. Como pode ser verificado pela Tabela 28, participaram da pesquisa docentes de diversas áreas de atuação. Destacaram-se as áreas do treinamento esportivo (18,2%) e ciências biológicas (12,1%).

Tabela 28 - Área de atuação dos docentes

Área de atuação dos docentes	Docentes	%
Academia de musculação/ginástica/dança	1	3,0
Ginástica geral	2	6,1
Crescimento e desenvolvimento humano	1	3,0
Educação Física Escolar	2	6,1
Modalidades Esportivas (natação, lutas, futebol, vôlei, basquete, handebol, aventura, etc)	3	9,1
Saúde/qualidade de vida/Ginástica laboral	2	6,1
Treinamento esportivo	6	18,2
Recreação/lazer/circo/jogos	2	6,1
Esporte/atividade física adaptada	1	3,0
Iniciação esportiva/pedagogia do movimento	2	6,1
Dança/atividades expressivas	1	3,0
Gestão esportiva	1	3,0
Metodologia da pesquisa/estatística	2	6,1
Avaliação física	1	3,0
Ciências biológicas (anatomia, neuroanatomia, cinesiologia, biomecânica, fisiologia, nutrição)	4	12,1
Ciências do esporte	2	6,1
Total	33	100,0

A obtenção dessas informações sobre os docentes permite inferir que a amostra obtida é qualificada e adequada aos propósitos da pesquisa, e também a realização fica legitimada, pois os informantes ostentam qualificação acadêmica e experiência em diversas áreas de atuação da Educação Física.

Após a caracterização da amostra dos docentes, o próximo passo é a análise das respostas às demais questões.

Percepção dos docentes sobre a profissão de Educação Física

A Questão de número 3 teve como objetivo verificar a percepção dos docentes sobre a profissão de Educação Física no que se refere à relação teoria e prática. Todos os docentes, sem exceção, entendem que a profissão de Educação Física relaciona teoria e prática. De novo se tem uma informação muito importante, pois, quando os responsáveis pela preparação de futuros profissionais compreendem esta relação, a possibilidade de construir estratégias de ensino-aprendizagem se torna mais plausível.

Esse resultado foi muito semelhante ao dos alunos, a grande maioria (97,9%) considerou a Educação Física uma profissão que relaciona teoria e prática. Dessa forma, é possível caminhar para uma preparação profissional que permita aos alunos e aos professores compreenderem a interação entre as dimensões teórica e prática e superarem a visão dicotômica ainda detectada na área. Portanto, para isso é preciso superar a contraditória visão dicotômica apresentada por grande parte dos alunos, sobre o conceito de conhecimento prático e teórico, conforme os resultados da Questão número 14.

Contudo, esses dados evidenciam a importância dos critérios intelectual e prático da profissão apresentados por Flexner (apud BARROS, 1993), e a importância da reflexão da ação e sobre a ação (prática reflexiva) durante o processo de preparação profissional em Educação Física. A atenção dos cursos de graduação ao campo de atuação profissional é fundamental nesse processo.

[...] é desejável que passe a existir no seio da universidade uma preocupação forte e real quanto ao oferecimento ao futuro profissional de uma condição formativa intelectual, que lhe permita o exercício de múltiplas funções dentro de sua área de conhecimento, e não mais uma preparação altamente especializada e segmentada, como vem ocorrendo, nem tão pouco uma preparação generalista e desfocada, que acabe alijando-o do mercado de trabalho [...] (TOJAL, 2004, p. 51).

Relação teoria e prática das disciplinas: percepção dos docentes

Também foi perguntado (QUESTÃO 4) aos professores como entendem a relação entre teoria e prática em algumas disciplinas do curso de Educação Física.

Esta questão possui a mesma organização da questão de número 6 do questionário dos alunos. As disciplinas foram sugeridas com base em matrizes curriculares de várias IES. As denominações utilizadas foram genéricas, de forma a identificar a área de conhecimento a ser abordada na disciplina sem entrar em pormenores ou influências ideológicas ou epistemológicas adotadas por uma ou outra IES. O objetivo foi apenas orientar o docente para refletir sobre a relação teoria e prática em determinadas áreas de conhecimento que são abordadas em cursos de graduação em Educação Física.

Nenhuma das disciplinas foi considerada exclusivamente prática pelos docentes. Assim como aconteceu com os alunos, os professores não entendem que a dimensão prática é desenvolvida de forma exclusiva nas disciplinas.

Contudo, os docentes consideram algumas disciplinas como exclusivamente teóricas. Destacam-se as disciplinas: biologia; história da educação física e esporte; sociologia da educação física e esporte; filosofia da educação física e esporte; estrutura e funcionamento escolar; administração e organização da E.F. e esporte; teorias da Educação Física e esporte; metodologia da pesquisa; estatística aplicada à educação física; *marketing* esportivo; antropologia da educação física e esporte.

Esse dado estabelece uma relação com o resultado obtido das respostas dos alunos. Com exceção das disciplinas psicologia e nutrição da educação física e esporte, as demais disciplinas citadas como exclusivamente teóricas foram as mesmas citadas pelos alunos. Tal informação indica uma possível influência da concepção dos docentes sobre os alunos. É este um argumento que reforça a ideia de que a forma de o professor desenvolver a disciplina pode direcionar uma melhor interação entre teoria e prática no processo de preparação profissional.

Espera-se que todas as disciplinas estabeleçam a relação entre teoria e prática, independente de seu caráter conceitual ou procedimental, porém isso depende da organização institucional e da concepção do corpo docente. Isso é desejável para se evitar uma “concepção restrita de prática” (BRASIL, 2001a, p. 18).

Outros aspectos também apresentam relação com os resultados dos alunos. O maior número das disciplinas consideradas exclusivamente teóricas está na área de ciências humanas (história, sociologia, filosofia, antropologia e teorias da educação física) e pedagógicas (estrutura e funcionamento escolar, metodologia da pesquisa). As disciplinas administração e organização, marketing esportivo, estatística, também foram consideradas teóricas pelos docentes. Ainda, como ocorreu para o resultado dos alunos, a disciplina biologia foi considerada teórica pelos docentes; isso indicou mais uma vez a necessidade de investimentos em outras estratégias de ensino, por exemplo os laboratórios.

Novamente, estes dados, tanto indicam a influência da concepção dos docentes e da organização institucional sobre a dos alunos, como a importância da atuação docente na compreensão da interação teoria e prática no processo de preparação profissional. Esses dados ainda mantêm relação com a análise dos projetos pedagógicos, ou seja, acusam aspectos da visão dicotômica entre teoria e prática nesses projetos.

Contudo, de acordo com os resultados, os professores compreendem que a maioria das disciplinas relaciona teoria e prática. Este resultado é semelhante ao dos alunos, pois também estes entendem assim.

Os resultados mostram um potencial das Instituições, na figura de seu corpo docente, para o desenvolvimento de ações válidas que efetivem a interação entre as dimensões prática e teórica no processo de preparação profissional. Ainda é necessário, porém, superar a visão dicotômica apresentada por alguns alunos e professores sobre os conhecimentos teóricos e práticos (QUESTÕES de número 14 do questionário para alunos e de número 10 dos docentes).

Disciplinas consideradas mais importantes na preparação profissional

A Questão de número 5 buscou saber a opinião dos docentes sobre as disciplinas consideradas mais importantes na preparação profissional em Educação Física. A maioria dos docentes (33,3%) considera que todas as disciplinas são importantes, como pode ser verificado na Tabela 29. O modo como citam as disciplinas revela um certo equilíbrio nas respostas. É possível notar uma discreta preferência pelas disciplinas de caráter biológico; porém, esta preferência pode estar em conexão com a área de atuação e pesquisa dos docentes participantes nesta pesquisa.

Foi possível verificar, também, que todos os docentes citaram disciplinas que relacionam teoria e prática (conforme análise da questão anterior – a de número 4) como sendo as mais importantes.

Tabela 29 - Disciplinas que os docentes consideram mais importantes na preparação profissional em Educação Física

DISCIPLINAS	DOCENTES	%
Disciplinas de caráter biológico (anatomia, fisiologia, biologia, biomecânica, cinesiologia, bioquímica, nutrição, etc.).	4	12,1
Disciplinas direcionadas para modalidades esportivas	3	9,1
Disciplinas direcionadas para a área de educação física escolar ou pedagógicas	1	3,0
Disciplinas direcionadas para a ginástica geral	2	6,1
Disciplinas direcionadas para a pedagogia do movimento	3	9,1
Disciplinas direcionadas para a área do treinamento físico/esportivo	3	9,1
Disciplinas direcionadas para a área de crecimento e desenvolvimento humano, aprendizagem motora	3	9,1
Disciplinas direcionadas para a área de saúde e qualidade de vida	1	3,0
Disciplinas direcionadas para a área de ciências humanas (antropologia, filosofia, história, sociologia)	2	6,1
Todas	11	33,3
Total	33	100,0

Apenas alguns professores justificaram a escolha feita pelas disciplinas. Alguns justificaram que as disciplinas citadas eram básicas para a formação acadêmica e importantes para posterior aprofundamento ou especialização na área.

Algumas justificativas mostram a importância de todas as disciplinas para o processo de preparação profissional. Abaixo, um quadro (QUADRO 16), com as respostas de alguns docentes, ilustra este argumento, simples, mas relevante para a pesquisa e a tese.

QUADRO 16 - Algumas respostas dos docentes sobre a importância das disciplinas

“Em minha opinião não existe disciplina mais ou menos importante, o que existe é uma grade curricular de acordo com as diretrizes curriculares nacionais e cada região tem livre arbítrio de fazer uma complementação com disciplinas que caracterizem a cultura local e regional ou então a própria faculdade decide quais serão estas disciplinas. Entendo que para a licenciatura e o bacharelado é necessário seguir as diretrizes curriculares nacionais contemplando os blocos das disciplinas da ambos os cursos”.

“Todas – lembrando que não existe mais importante. Todo processo de formação é importante e a aquisição de conhecimentos pode ser feita através das disciplinas, mesmo que o aluno não utilize os conhecimentos específicos (técnicos) da disciplina, mas poderão usufruir do raciocínio, da forma de pensar e assim se tornar um profissional mais capacitado. Além disso sabe-se que o mercado avalia um profissional através de seus valores, morais e se estiver preparado, se souber onde buscar os conhecimento técnicos, poderá fazer assim de forma a completar as exigências do mercado”.

“Eu acho que a EF é interdisciplinar. O sucesso depende de um equilíbrio entre teoria e prática, assim como entre biológicas e humanas”.

“Todas as descritas acima. Formam os principais eixos da formação acadêmica para a licenciatura e bacharelado”.

“Como o campo de atuação é amplo vejo relevância em todas elas”

“Todas são importantes, porém considero um pouco mais importante as que se originam do campo de conhecimento da Educação Física”.

“Todas as disciplinas são importantes para a preparação profissional em Educação Física”.

“Na minha concepção de Formação Profissional, ou seja, ambiente formador que educa e nos conduz a grande dimensão de conteúdos, posiciono minha opinião que TODAS as disciplinas contribuem na formação que não pode ser entendida, na minha opinião, como preparação, como dito na questão”.

Com base nestas respostas, é possível afirmar que a maioria dos docentes possui clareza sobre a importância da interação entre as dimensões teórica e prática do conhecimento para a preparação dos futuros profissionais de Educação Física.

Entretanto, ainda é possível perceber que alguns docentes se movem pela tendência a valorizar a disciplina (ou disciplinas) que ministram, ou a área em que atuam e pesquisam, sem expressar a importância da relação entre todos os elementos da matriz curricular para a preparação do futuro profissional.

É compreensível que os docentes entendam as disciplinas e áreas em que atuam como as mais importantes em termos pessoais, pois delas dependem e a elas se dedicam profissionalmente. Todavia, é necessário que os docentes não cometam o equívoco de achar que apenas as áreas de interesse pessoal sejam as mais importantes, pois, no processo de graduação, todas as disciplinas são fundamentais, assim como é fundamental manter viva uma interação entre as dimensões teórica e prática no interior de cada uma e entre elas todas.

É importante salientar que as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004a) preconizam, entre outros fatores: construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; indissociabilidade entre teoria e prática; e articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.

Relação teoria e prática em diferentes momentos: visão dos docentes

A Questão número 6 teve por objetivo analisar a visão dos docentes sobre a relação teoria e prática em diferentes momentos ou estratégias de ensino (TABELA 30).

Tabela 30 - Relação teoria e prática em diferentes momentos da aula - docentes

MOMENTOS	T	%	P	%	R	%
Laboratórios de saúde: anatomia, fisiologia, anatomia, etc	3	13,6	3,0	13,6	16,0	72,7
Fichamento de um texto	15	68,2	1	4,5	6	27,3
Debates	8	36,4	0	0,0	14	63,6
Exposição de um conteúdo pelo professor em sala de aula	9	40,9	1	4,5	12	54,5
Apresentação de seminário	4	18,2	1	4,5	17	77,3
Visita técnica a uma instituição (escola, clube, academia, etc)	0	0,0	4	18,2	18	81,8
Trabalho em grupo	4	18,2	0	0,0	18	81,8
Leitura de um texto	16	72,7	0	0,0	5	22,7
Atividades na quadra, piscina, pista de atletismo, sala de ginástica/dança, sala de cond físico	0	0,0	6	27,3	16	72,7

Apenas fichamento e leitura de texto foram considerados exclusivamente teóricos pela maioria dos docentes. Nos demais momentos, a maioria considerou encontrar a relação teoria e prática: laboratórios de saúde (anatomia, fisiologia, anatomia, etc); debates exposição de um conteúdo pelo professor na sala de aula; apresentação de seminário; visita técnica a uma instituição (escola, clube, academia, etc.); trabalho em grupo; atividades na quadra, piscina, pista de atletismo, sala de ginástica/dança, sala de condicionamento físico.

Quando feita a comparação com as respostas dos alunos, se percebe a mesma tendência, ou seja, a maioria dos docentes também considera as diferentes estratégias de ensino como momentos que mediatizam a relação teoria e prática. Da mesma forma, se percebe que os

docentes entendem fichamento e leitura de texto como momentos ou estratégias exclusivamente teóricas. Os dados mostram que persiste a influência da visão do professor sobre a dos alunos.

O Parecer CNE/CP nº 09 de 2001, deixa claro que toda prática provoca uma reflexão e toda reflexão provoca uma prática, independente de esta se concretizar ou não. Argumento que está em íntima relação com a perspectiva da prática reflexiva. Assim, fica evidente que, em estratégias como leitura e fichamento de textos, também se preserva a relação com a prática, ou seja, essa estratégia, como tal, promove uma reflexão sobre determinada ação.

O Parecer CNE/CES nº 58 de 2004, afirma que a “prática como componente curricular” pode ser viabilizada por diferentes meios como laboratórios, oficinas, ou outras estratégias; esses meios permitem aos alunos compreenderem a conexão entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade dos conhecimentos. De forma análoga, o Parecer CNE/CP nº 09 de 2001, advoga que a elaboração do projeto curricular deve buscar formas de organização que complementem as tradicionais.

Melhor forma de organizar os cursos: visão dos docentes

Conhecer a visão dos docentes sobre a melhor forma de organizar os cursos de Educação Física para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos foi o objetivo da Questão de número 7. A questão solicitou a opinião sobre as habilitações de licenciatura e de bacharelado na área. As atuais diretrizes curriculares ainda levantam dúvidas entre os responsáveis por estabelecê-las. “Com a divisão apontada e determinada pelos ditames legais, surgem muitas dúvidas em como organizar os currículos e as formas de participação dos acadêmicos” (OLIVEIRA, 2006, p. 29).

Tabela 31 - Opinião dos docentes sobre a forma de organização dos cursos

Forma de organizar os cursos	F	%
A	5	22,7
B	2	9,1
C	1	4,5
D	14	63,6
E	0	0,0
TOTAL	22	100,0

Legenda:

- A. Cursar de forma paralela licenciatura e bacharelado.
- B. Cursar primeiro licenciatura e depois o bacharelado.
- C. Cursar primeiro bacharelado e depois a licenciatura.
- D. Cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado.
- E. Cursar apenas uma das habilitações de acordo com a área que pretende atuar (escolar ou não escolar).

O resultado mostrou que a maioria dos docentes (63,3%) considera que cursar um núcleo comum e depois optar por uma habilitação (licenciatura ou bacharelado) seja a melhor forma de organizar os cursos de Educação Física. Este resultado também foi encontrado nas respostas dos alunos. Assim, pareceu que alunos e professores, uns e outros, entendem que a área possui conhecimentos, considerados básicos, que um profissional de Educação Física deve dominar, independente da habilitação ou da área de atuação. Estes dados podem indicar a necessidade de uma análise mais profunda sobre a organização dos atuais cursos de graduação em Educação Física.

Os dados alcançados podem indicar a influência de uma tradição na formação profissional da área, anterior às atuais diretrizes, tradição segundo a qual a licenciatura era compreendida como área básica de formação do profissional de Educação Física. Este argumento foi discutido atrás, no Capítulo 4; ali, foi analisada a construção da Resolução MEC/CFE nº 03 de 1987, bem como a transição para as atuais diretrizes da Educação Física (BRASIL, 2004a).

É necessário, porém, que se preste muita atenção para as reformulações dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Educação Física. A relação teoria e prática, tão preconizada nos documentos de preparação profissional (licenciatura e bacharelado), analisados através desta pesquisa, pode estar sendo emperrada e diminuída, ou até mesmo anulada; um risco trazido por força de estruturas curriculares equivocadas e movidas conforme interesses de

apressados negociantes que, numa visão estritamente administrativa, só se pautam pelo aumento e pela satisfação da “clientela”. Um dos problemas que pode ocorrer com a adoção de concepções dessa natureza é apresentado por Ramos (2006, p. 148):

Mesmo com esta legislação vigente e específica para as estruturas curriculares em Educação Física, ainda encontramos na grande maioria dos cursos de graduação na área, a ‘licenciatura inchada’, que, pretensiosamente, tenta dar conta de uma preparação voltada para o profissional que irá atuar nos ensinos fundamental e médio (licenciatura) e, ao mesmo tempo e na mesma estruturação curricular, para o vastíssimo mercado de trabalho que ora se apresenta para o profissional da área: clubes, academias, hotéis, empresas, clínicas etc. (bacharelado) [...] Em outras palavras, os próprios cursos de graduação em Educação Física, através de suas estruturas curriculares, acabam não respeitando as suas especificidades, particularidades e características regionais, quando continuam adotando a idéia muito próxima do ‘currículo mínimo’, via de regra, com a nomenclatura de licenciatura.

Importância da teoria e da prática para o profissional de educação física: visão dos docentes

A Questão número 8 procurou saber o que os docentes consideram mais importante para o profissional de Educação Física, no que se refere às dimensões teórica e prática.

Todos os docentes, sem exceção, responderam que ambas as dimensões são importantes.

Esse dado reforça as respostas obtidas nas demais questões, ou seja, fica evidente que os docentes participantes da pesquisa compreendem a necessidade e importância da relação teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

O Quadro 17, ilustrando essa concepção, reúne as justificativas dos docentes.

Quadro 17 - Importância da relação teoria e prática: justificativa dos docentes

-
- “Os conhecimentos estão associados”.
- “O curso de educação física (bacharelado e licenciatura) é importante para o aluno que a teoria e a prática caminham juntos para melhor compreensão. A teoria e a prática é como “alma e espírito de uma pessoa” não podem caminhar sozinhos”.
- “O bom resultado depende de um equilíbrio”.
- “Ambas fazem parte da formação básica e não devem ser dissociadas”.
- “Teoria e prática relacionam-se numa práxis. Complementam-se e dão coerência uma a outra”.
- “Ressalto que minha visão vai de encontro à práxis, em que uma não existe sem a outra”.
- “Ele deve sempre trabalhar o corpo e a mente juntos, é muito difícil separar os dois”.
- “A teoria está para a prática da mesma forma que a prática está para a teoria”.
- “A teoria se fundamenta com a prática e a prática necessita da teoria para sua compreensão”.
- “Entendo que a teoria e a prática estão sempre alinhadas e vinculadas com o conhecimento”.
- “Seja qual for sua opção de trabalho profissional, o professor deverá agir e refletir sobre as modificações do fenômeno do movimento humano”.
- “São ações pertinentes a futura profissão”.
- “Em Educação Física é quase impossível delimitar as fronteiras entre teoria e prática. Em sua maioria, as disciplinas perpassam por fundamentos teóricos complementados e apoiados em conhecimentos práticos ou atividades práticas”.
- “Todas as ações teóricas são voltadas diretamente ou indiretamente a elaboração ou execução ou outro fator voltado a aprendizagem/resposta (motora ou cognitiva) e relacionada a fatores históricos”.
- “Não tem como separar os dois pois a prática tem que ser sempre embasada pelos aspectos teóricos. Não tem como separar teoria e prática. Hoje fala-se em práxis...”
- “A teoria não sobrevive sem a prática e a prática necessita de embasamento teórico”.
- “Qualquer conhecimento teórico tem que ser possível de aplicação”
- “A junção da teoria com a prática se faz importante para o aluno vivenciar o que foi discutido em sala e sentir se a teoria está correta ou há algo que possa ser modificado”.
- “O embasamento teórico é fundamental para a formação do profissional, porém a vivência prática faz-se necessária”.
- “A teoria justifica os meios, mas a prática é a visualização de sua aplicação”.
- “Entendo a educação física como uma área de intervenção profissional, que exige conhecimentos teóricos e práticos. Considero bom professor de educação física aquele que conhece a teoria e sabe aplicá-la na prática, e que sabe entender respostas da prática que podem ser embasadas na teoria. Atuar profissionalmente, intervir como educador, como professor, é fazer a ponte entre teoria e prática diariamente”.
-

Como pode ser notado nessas justificativas, os docentes possuem clareza da interdependência entre teoria e prática para a Educação Física. É importante observar que alguns docentes entendem a teoria como suporte da prática ou a prática como aplicação da teoria. Assim, a teoria é apresentada como uma dimensão superior à prática, quebrando-se a interdependência. Essas respostas interagem com as respostas da Questão de número 10 e com algumas respostas dos alunos à Questão de número 12.

Conhecimento das diretrizes curriculares

Além de se ter a compreensão sobre a importância da íntima relação destas duas dimensões, ainda é fundamental saber como os docentes entendem a concretização dessa relação. Assim, a Questão de número 9 teve por objetivo verificar se os professores conhecem as diretrizes curriculares da Educação Física, e verificar como eles relacionam o campo de trabalho (futura prática profissional) com os conhecimentos partilhados ou construídos em suas disciplinas a partir das diretrizes.

Após a análise das repostas, se confirmou que sete professores não possuem conhecimento ou possuem pouco conhecimento das diretrizes. Dois professores responderam não conhecer as diretrizes, um respondeu ter pouco conhecimento, um respondeu não se basear nas diretrizes para seu trabalho docente, um respondeu conhecer parcialmente as diretrizes, um respondeu ter apenas conhecimento geral e um não respondeu. Este dado se torna significativo, porque todos os docentes deveriam ter conhecimento das diretrizes curriculares do curso em que atuam, e também porque, neste caso, os sete representam quase um terço (30,4%) dos informantes.

Também este dado vem mostrar que os cursos de preparação profissional em Educação Física necessitam realizar um trabalho coletivo na construção e na revisão de seus projetos pedagógicos.

Ramos (2006, p. 154) analisa que, no processo de reformulação curricular, as IES devem formar uma

[...] comissão heterogênea que possibilite o amplo debate entre os sujeitos envolvidos nos processos de preparação profissional na área [...] envolvimento efetivo por parte de todos os docentes de todos os departamentos/áreas vinculados ao processo de preparação profissional em Educação Física.

Também foi solicitado aos docentes dizerem como relacionam o campo de trabalho com os conhecimentos desenvolvidos em sua disciplina a partir das diretrizes curriculares. As respostas dos docentes são ilustradas abaixo no Quadro 18.

Quadro 18 - Conhecimento das diretrizes curriculares e relação com o campo de trabalho: visão dos docentes

Informante 1	“Não tenho este conhecimento”.
Informante 2	“Não tenho o conhecimento necessário para responder a esta pergunta”.
Informante 3	“Confesso que tenho pouco conhecimento, por não ser minha área direta de atuação. Procuro sempre, nas minhas disciplinas, atender as propostas das diretrizes, trabalhando das mais variadas formas possíveis e principalmente pensando na formação integral do aluno”.
Informante 4	“Tenho conhecimento geral sobre as diretrizes curriculares. Acredito que minhas disciplinas procuram relacionar a teoria e a prática”.
Informante 5	“Parcialmente. Trata-se de disciplinas do núcleo comum, básicas para o conhecimento do profissional que irá trabalhar com exercício físico em qualquer faixa etária e com objetivos quaisquer (escola, esporte, fitness, saúde, reabilitação)”.
Informante 6	“Não me baseio atualmente nas diretrizes curriculares e sim na visão pessoal formada pela influência interdisciplinar das necessidades do sujeito da aprendizagem baseada no diagnóstico situacional”.
Informante 7	“Adaptando os focos de cada linha determinada nas diretrizes com as disciplinas da licenciatura e do bacharelado”.
Informante 8	“A relação feita entre as disciplinas que ministro está voltada para a formação na licenciatura – formar cidadão e com o bacharelado atentar para o trabalho do cidadão não da máquina e respeitá-lo quanto aos aspectos da saúde”.
Informante 9	“Sim conheço. A partir do conhecimento, surge a reflexão. Da reflexão surge o questionamento da aplicação. Da aplicação surge a avaliação e utilização”.
Informante 10	“Nós temos conhecimento das diretrizes curriculares e sabemos que as disciplinas ministradas, por mim, são muito importantes, ou seja, são a base para compreensão de outras disciplinas do curso e servem de ‘alicerce’ para o campo de trabalho do futuro profissional”.
Informante 11	“Uma das disciplinas pode ser incluída nas dimensões culturais do movimento humano, no bloco da formação específica, outra na dimensão didático pedagógico no bloco dos estágios; outra refere-se a formação ampliada, na dimensão relação humana e sociedade”.
Informante 12	“Sim. Busco relacionar a prática dos conteúdos da disciplina com o cotidiano nos ambientes escolar ou de iniciação desportiva”.
Informante 13	“Sim. A partir das competências e das habilidades propostas pelas diretrizes curriculares e de acordo com o mercado de trabalho (licenciatura ou bacharelado)”.
Informante 14	“Sim. Torna-se importante o conhecimento teórico e associado a conhecimento prático, na medida em que o profissional de EF deverá atuar e sobretudo, refletir sobre essas práticas. Para que este consiga refletir existe a necessidade de conhecer a teoria que abrange a EF”.
Informante 15	“Sim. A teoria é de extrema necessidade para alicerçar o conhecimento do aluno e partir daí a prática se torna mais direta e mais direcionada tendo teoria os resultados da prática são mais rápidos e elucidativos. Teoria = elucidativo. Prática=aplicar a teoria e verificar se o resultado é de fato constatado”.
Informante 16	“Sim, com o norte das diretrizes curriculares de EF, todos os conhecimentos trabalhados em minhas disciplinas são voltados para o mercado. Através de exemplos, práticas e discussões entre os alunos”.
Informante 17	“Sim. Tendo em vista o campo vasto de possibilidades de trabalho pelo profissional de ED é fundamental compreender os conteúdos da área ‘EF’, relacionando as diversas atividades desenvolvidas no dia-a-dia com as práticas físicas e esportivas. Trabalhar de forma interdisciplinar e possibilitar ao aluno um senso crítico com relação aos esportes e as atividades físicas”.
Informante 18	“Sim”.
Informante 19	“Sim. Como atuo com muitas disciplinas ressalto que a aprendizagem crítica reflexiva e autônoma é a perspectiva que considero relacionado”.
Informante 20	“Sim, tenho esse conhecimento. O campo de trabalho possui uma relação direta com as disciplinas que leciono. Elas são básicas e aplicadas à prática de atividades físicas em todos os contextos. Conhecimentos básicos representam o pilar da fundamentação das práticas esportivas escolares e do treinamento de alto rendimento”.
Informante 21	“Procurando sempre trazer ações do dia a dia da profissão para as aulas, acredito fornecer ferramentas para aplicação prática dos alunos depois de formados”.

Excetuando os docentes que afirmaram não conhecer as diretrizes (informantes 1 e 2), os demais reforçaram a importância da relação teoria e prática. É possível notar que a maioria dos docentes procura apontar essa relação dando exemplos de aplicação, na prática profissional, dos conteúdos estudados, ou mostrando a afinidade da sua disciplina com outras do currículo. Também, é conveniente destacar que dois docentes (informantes 9 e 19) citam a importância da reflexão para bem relacionar as dimensões teórica e prática ou mesmo para enfatizar a relação.

Contudo, se nota que estratégias como seminários, visitas técnicas, projetos de extensão, grupos de estudo, grupos de pesquisa, laboratórios, planejamento de atividades em grupo, entre outras, não foram citadas pelos docentes. Somente um docente (informante 11) citou o estágio como relacionado com a disciplina que ministra.

Todas estas estratégias podem ser utilizadas, no momento da aula ou como complementares ao processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de relacionar conceitos e procedimentos. Visto que a maioria dos alunos realiza estágio (TABELAS 3, 4), os docentes poderiam utilizar dessa experiência como estratégia para desenvolver os conteúdos de suas disciplinas.

As “práticas como componente curricular”, apresentadas nas diretrizes curriculares (artigo 13), defendem diferentes procedimentos para promover a relação teoria e prática (BRASIL, 2002a). Entretanto, tomando como base as respostas analisadas, é legítimo concluir que os docentes não utilizam ou utilizam de forma insuficiente tais procedimentos.

Este resultado pode ser reflexo da (des-) organização das “práticas como componente curricular” nos projetos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior analisadas. Conforme previsto nas diretrizes curriculares, elas devem aparecer em todas as disciplinas, e desde o início do curso (Resolução CNE/CP nº 01 de 2002, artigo 12, parágrafo 3º.). Nos projetos pedagógicos analisados (CAPÍTULO 5), contudo, elas aparecem apenas em algumas disciplinas ou sob a forma de disciplina isolada. Isso acaba dificultando ou anulando o objetivo central da presença da “prática como componente curricular” nos currículos de preparação profissional em Educação Física.

Como citado anteriormente, Souza Neto, Alegre e Costa (2006) propõem que as “práticas como componente curricular” sejam desenvolvidas como “Projetos Integradores”. Esta é uma proposta viável para o desenvolvimento das práticas no processo de preparação

profissional; deveria ser debatida entre os sujeitos envolvidos na construção do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física.

Assim, é premente uma reformulação em torno às “práticas como componente curricular” nos cursos de preparação profissional em Educação Física (graduação – licenciatura e bacharelado), para que, promovendo ali a relação teoria e prática, se chegue à efetiva implantação do que fora objetivado no processo de uma inserção clara nas diretrizes curriculares. Caso contrário, tudo ficará apenas “no papel”, e o principal objetivo não será alcançado, ou seja, o de promover a relação teoria e prática no processo de preparação profissional (professores e profissionais de Educação Física).

[...] para a organização de um projeto de curso de preparação profissional em Educação Física, é sempre necessário que ocorra previamente a identificação e definição dos conhecimentos, conteúdos, qualidades, competências e habilidades que estarão sendo oferecidas e esperadas como resultantes da organização e desenvolvimento de cada um dos projetos pedagógicos – graduação (licenciatura) e graduação (bacharelado) – que possam permitir atuações diferenciadas em locais e situações também diferentes, mas que em muitas vezes são oferecidas e desenvolvidas para os mesmos indivíduos, mudando apenas o local (TOJAL, 2004, p. 116).

Conceito de conhecimentos práticos e teóricos: docentes

A última questão do questionário aplicado aos docentes teve por objetivo verificar como eles conceituam o conhecimento prático e o teórico.

A partir das respostas, foi possível identificar três categorias de análise. Uma categoria entende a teoria como embasamento da prática; a outra compreende os conhecimentos prático e teórico como dicotômicos, sem conceber uma relação direta entre eles; e a terceira categoria entende os dois conhecimentos como inseparáveis. Os Quadros 19, 20 e 21 reagrupam as respostas dos professores conforme as categorias identificadas.

Quadro 19 - Respostas dos docentes que consideram a teoria como embasamento da prática

Informante 1	“A prática é a aplicação de uma teoria (práxis) enquanto a teoria é o conhecimento científico de uma ação”.
Informante 2	“Conhecimentos teóricos – fundamentação /conhecimento/aprofundamento. Conhecimentos práticos-aplicação dos fundamentos buscando a realização do ato”.
Informante 3	“Conhecimentos teóricos são aqueles ministrados e fundamentados nas definições, características e fundamentos da teoria do conteúdo. Já prático são aqueles que podem ser realizados pelos alunos ou relatados pelos alunos ou prof. Na sala de aula ou em outro local como laboratórios, quadras, etc”.
Informante 4	“Conhecimentos teóricos dizem respeito aos estudos das hipóteses com suas confirmações ou não sobre os determinados fenômenos. Conhecimentos práticos são experiências realizadas sobre o fenômeno situado, sem provocar modificações”.
Informante 5	“Teórico – base do conhecimento, organização deste para aplicação e ações profissionais. Prático – aplicação, ações ??? ligadas a teoria básica, aplicabilidade fundamentada”.
Informante 6	“Quando eu trabalhava com a graduação ministrava as disciplinas de anatomia, neuroanatomia e cinesiologia. Primeiro ministrava os conteúdos teóricos e depois através das aulas práticas mostrava tudo o que tínhamos falado nas aulas teóricas exemplificando movimentos corporais relacionados com os conteúdos práticos específicos da educação física (escolar, esporte e rendimento)”.
Informante 7	“Conhecimentos teóricos são os que nos embasamos para levarmos à prática. Conhecimentos práticos são conhecimentos que colocamos em desenvolvimento, é como utilizamos os teóricos”.
Informante 8	“Conhecimentos teóricos são aqueles que buscamos nas referências e que utilizamos para coloca-los na prática. Não existe como entrar na prática sem conhecer a teoria”.
Informante 9	“O conhecimento prático depende da fundamentação fornecida pela teoria. Eles não são excludentes um do outro. Os profissionais que fundamentam suas práticas são os que fazem ciência aplicada e dão sentido ao estudo das duas áreas”.
Informante 10	“Conhecimentos teóricos são aqueles que baseia e dão suporte para as aplicações práticas. Os teóricos oferecem os subsídios para que a prática seja bem sucedida. Já os conhecimentos práticos estão ligados à aplicação em campo”.
Informante 11	“Conhecimentos práticos são aqueles adquiridos , transmitidos ou ensinados solidamente pela vivência motora ou experiência profissional, tais como aprender movimentos, adquirir consciência corporal, ou executar um protocolo de avaliação física. Conhecimentos teóricos são aqueles que explicam o porquê de ser realizado um movimento ou tomada uma ação de ensino de uma determinada forma, assim como o porquê de essa ação apresentar determinadas respostas em situações semelhantes e outras em quadros distintos individual ou coletivamente”.
Informante 12	“Conhecimentos práticos e teóricos são a base para a formação profissional. A prática fundamentada numa boa base teórica é o alicerce para o desenvolvimento de um trabalho competente. Os dois tipos de conhecimento se completam sendo, muitas vezes, bastante difícil separá-los de forma estanque”.
Informante 13	“São vivências, ações, interpretações (motora ou cognitiva) relacionadas e fundamentadas em parâmetros científicos”.
Informante 14	“As experiências acumuladas e os conhecimentos formados à partir de ações práticas e teóricas vivenciadas anteriormente”.

As respostas do Quadro 19 apresentam uma concepção de que a teoria é a base para a prática, ou seja, a partir de conceitos estudados é possível a aplicação e desenvolvimento destes na realidade. Segundo essa concepção, se deve entender que a prática tem como função avaliar as teorias estudadas, e que ela não possui elementos que permitam uma reflexão (intencional e planejada, pelo menos) durante a ação desenvolvida. Esta ideia leva por um caminho de mão única, ou seja, a prática não é tomada como elemento de reflexão para um aprimoramento, ou para elaborar uma nova teoria, mas é contemplada como um “campo de testes” da teoria.

Quadro 20 - Respostas dos docentes que consideram as dimensões teóricas e práticas como “dicotômicas”

Informante 1	“Conhecimento prático é aquele fundamento na transmissão de técnicas que podem ser exposta sem necessariamente discutir teoria. Conhecimento teórico é aquele fundamento na explicação de modelos sem aplicação imediata no real”.
Informante 2	“As práticas devem ser abordadas como vivência na modalidade esportiva”.
Informante 3	“O conhecimento prático está relacionado as vivências e experiências práticas com determinado assunto. O conhecimento teórico está relacionado ao conteúdo e discussões que envolvem determinado assunto. Por conta disso, é importante associá-los pensando em uma formação ampla nas diversas formas de ensino”.
Informante 4	“Conhecimento prático é aquele em que o aluno toma conhecimento através de jogos e brincadeiras, procedimentos e análises, sendo assim, seu corpo experimenta de forma direta o processo de aprendizagem. Já o teórico parte do princípio que a literatura retem as informações e todo o conhecimento se dá dentro de sala de aula”.

O Quadro 20 mostra as respostas que conceituam teoria e prática como dimensões distintas e dicotômicas. As respostas procuram mostrar a importância de ambas dimensões no processo de preparação profissional em Educação Física, porém as colocam em posições independentes, distante uma da outra. Embora representada por poucos docentes, essa concepção dicotômica de teoria e prática pode levar a um desenvolvimento equivocado das disciplinas nos cursos de graduação, visto que teoria e prática não são assumidas como interdependentes. Assim, a produção de conhecimento na área não é compreendida como melhoria da prática profissional/docente. A prática não mantém relação com os conhecimentos acadêmico-científicos; não é, pois, aprimorada, nem suscita nova reflexão que leve à produção de novos conhecimentos.

QUADRO 21 - Respostas dos docentes que consideram as dimensões teóricas e práticas como “inseparáveis”

Informante 1	“Tenho dificuldade nessa separação entre T e P. Como disse acima, todo conhecimento teorizado deve ser passível de aplicação e todo conhecimento aplicado ser passível de teorização”.
Informante 2	“É a mesma coisa, não faço distinção entre e sentar numa cadeira numa sala de aula ir para uma quadra. Para mim, ambos locais são tidos como sala de aula e estamos ministrando conteúdos. Assim não tem distinção entre teórica e prática”.
Informante 3	“A pergunta deveria ser: para você o que é conhecimento? Pois a resposta poderia vislumbrar a importância da mesma ser sugerida e não frágil. Com isso justifico que não há uma dicotomia teoria e prática, mas sim existem conhecimentos que devem ser transformados e adaptados em novas situações para realmente serem compreendidos”.

Poucos docentes (QUADRO 21) apresentaram respostas que colocam a dimensão teórica e prática como interdependentes. Apesar de os informantes não se referirem a prática reflexiva, a visão deles, como foi expressa, se aproxima da perspectiva da interdependência entre teoria e prática, pois chegam a falar de reflexão na ação, durante a ação e após a ação. Também, a teoria da Motricidade Humana privilegia esta interação a partir da intencionalidade operante.

Embora todas as respostas dos docentes tenham mostrado a importância das dimensões teórica e prática no processo de preparação profissional em Educação Física, apenas três (QUADRO 13) mostram melhor a dependência recíproca entre teoria e prática; são, assim, as que mais se aproximam da perspectiva da prática reflexiva e da Motricidade Humana. É importante frisar: a análise ainda não afirma que esses docentes possuem como referencial tais ideias ou teorias, mas afirma somente que as respostas possuem relação com elas.

Esse dado mostra que ainda é necessário aprofundar o diálogo e a reflexão sobre as atuais diretrizes curriculares, no sentido de compreender mais e de implementar meios para promover a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de preparação profissional. Conforme a resolução CNE/CES nº 7 de 2004,

A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades complementares (BRASIL, 2004a).

6.3 Considerações Sobre a Análise dos Questionários

Após a análise dos questionários, é possível levantar alguns pontos consistentes sobre a compreensão de prática e sobre a relação de prática com teoria nos alunos e nos docentes das

Instituições de Ensino nos Cursos de Graduação em Educação Física do Município de Campinas/SP.

O primeiro ponto a ser indicado é que a escolha pelo curso de Educação Física está relacionada com alguma experiência com a área, ou seja, existe uma relação próxima do aluno com a realidade prática e, portanto, com a área de atuação que abraçará no futuro. Esse dado deveria ser utilizado pelos docentes para apresentar o campo de conhecimento aos seus alunos e proporcionar as primeiras reflexões sobre a relação teoria e prática no processo de preparação profissional.

A maioria dos alunos e docentes entende que a área de Educação Física e o curso que estudam ou atuam relacionam teoria e prática. Isto pode ser verificado no resultado de todas as questões. Porém, alguns aspectos específicos interferem na compreensão desta relação quando o objetivo é uma prática reflexiva.

Um aspecto se refere ao fato de as disciplinas da área de ciências humanas e da área pedagógica serem consideradas pela maioria dos alunos e docentes como teóricas, sem relação com a prática. Isso dificulta a relação teoria e prática, visto que estas disciplinas possuem elementos essenciais para refletir sobre a realidade da atuação profissional.

Outro aspecto se relaciona com o predomínio das disciplinas da área de ciências biológicas; seriam as mais importantes para a preparação profissional. Todas as disciplinas deveriam apresentar o mesmo nível de importância no processo de preparação profissional em Educação Física, ao menos como embasamento para uma especialização, seja imediatamente no trabalho de conclusão de curso, seja no futuro com estudos de pós-graduação. Esse predomínio indica um direcionamento restritivo da preparação profissional e da própria caracterização da área nos dias atuais para esta perspectiva “biológica”.

E mais um aspecto é o da dificuldade da relação teoria e prática, porquanto existe em alunos e docentes a concepção de que leitura e fichamento de texto são momentos ou estratégias exclusivamente teóricas. Esse aspecto merece muita atenção:

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão - a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor (BRASIL, 2001a, p. 45).

As estratégias podem ser momentos privilegiados para realizar uma “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”. Não é necessário o movimento mecânico para que a relação teoria e prática se efetive. Veja-se Pérez Gomes (1997, p. 38):

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, (reflexão crítica segundo Habermas) pode considerar-se como a análise que o homem realiza a posteriori sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as aulas que na memória correspondem à intervenção passada. Mas bem deveria denominar-se ‘reflexão sobre a representação’ ou reconstrução a posteriori da própria ação.

O segundo ponto de destaque, na análise dos questionários dos alunos e docentes, é este: a maioria entende que cursar um núcleo comum, e depois optar por licenciatura ou bacharelado, seja a melhor forma de organizar os cursos. A partir deste dado, se entende como fundamental uma discussão sobre a organização das grades curriculares dos cursos de graduação em Educação Física.

Talvez, a divisão em habilitações esteja criando uma separação indesejável para a área. Não parece realista considerar que se dê a possibilidade da volta de uma “licenciatura ampla”; mas, podem ser projetados elementos que evitem uma perda de identidade da área, e que conduzam para a compreensão da interdependência das duas habilitações para o desenvolvimento e qualidade na atuação profissional no campo da Educação Física (escolar e não escolar).

A divisão entre licenciatura e bacharelado também influenciou na articulação entre as dimensões teórica e prática. Esta “bifurcação” representava dupla preocupação: de um lado e à parte, com o mercado de trabalho; de outro, também à parte, pensar a área como um campo de conhecimento específico ou de investigação acadêmica na preocupação com a pesquisa na área. Tal “bifurcação” também trouxe alguns equívocos, como o da ideia de que o bacharelado estaria ligado à pesquisa e a licenciatura unicamente ao ensino. Essa visão ainda ignora o professor como produtor de conhecimentos e restringe o papel do bacharel em Educação Física. Ramos (2006, p. 154) alerta que as instituições formadoras devem acabar com esses equívocos, “[...] enfatizando a importância da pesquisa e do ensino em ambos os processos de preparação e atuação profissional”.

Merece destaque a compreensão dos alunos de que a melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho, a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas, são “atividades que simulam ou refletem sobre o contexto de atuação”.

Contudo, os alunos tropeçam em vários aspectos desfavoráveis no desenvolvimento da dimensão prática. De forma geral, eles citam a insuficiência ou a pouca variedade das atividades práticas, a falta de relação com as teorias estudadas e com o mercado de trabalho. Visto que um dos princípios norteadores da preparação docente é o da relação dos conhecimentos adquiridos na preparação profissional com o contexto profissional, esse dado indica um problema grave a ser enfrentado pelos cursos analisados.

No processo de preparação profissional, um elemento fundamental a ser privilegiado é o da “simetria invertida”. A “simetria invertida” preconiza que a preparação do profissional, por acontecer em ambiente semelhante àquele em que ele atuará, deve ser pautada pela afinidade e consistência entre o que o acadêmico da área realiza na formação e o que dele se espera como futuro profissional.

O terceiro ponto que se pretende destacar na análise dos questionários trata da concepção sobre conhecimento prático e teórico. A maioria dos alunos e docentes mostrou uma visão dicotômica da relação teoria e prática. A prática foi conceituada como “movimento mecânico” ou “aplicação da teoria” por grande número dos alunos; e a teoria, como “um conteúdo abstrato sem relação com a prática” ou como “embasamento ou fundamentação da prática”. Com relação aos docentes, o maior número deles considera a teoria como embasamento da prática ou compreende os conhecimentos prático e teórico como dicotômicos. Poucos alunos e docentes conceituaram as dimensões teórica e prática como “interdependentes”.

Quarto ponto que se destaca na análise das respostas dos docentes se refere à verificação de que boa parte desconhece as diretrizes curriculares, ou delas sabe bem pouco. Limitações nesse sentido, também entre os docentes, como já aparece no fato de que, de forma específica, apenas um deles citou uma estratégia (o estágio) para relacionar sua disciplina com o campo de trabalho da área.

Essas informações revelam que, apesar da compreensão da importância da relação teoria e prática pelos alunos e docentes, estes ainda encaram tais dimensões como estanques e independentes, ou seja, a responsabilidade em relacionar as duas dimensões acaba ficando com cada aluno, de acordo com suas necessidades e concepções. Esta concepção se distancia da perspectiva da prática reflexiva e da Motricidade Humana, apresentadas nesta pesquisa como úteis para a articulação entre as dimensões teórica e prática.

Segundo o já citado Perrenoud (2002), a ideia de formação prática deve ser combatida, deve-se incentivar uma prática reflexiva. Conforme modelos anteriores, os teóricos ficariam responsáveis pela formação teórica por meio de aulas e seminários clássicos, sem relacionar com a profissão. Enquanto que os responsáveis pela formação prática se encarregariam dos estágios, na função de, através deles, iniciarem os alunos na futura profissão. De acordo com esse autor,

É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de atuações profissionais, moderação e grupos de análise de práticas ou reflexão comum sobre os problemas profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 23).

É necessário levar em consideração que, admitido ter-se transcorrido ainda pouco tempo desde a divulgação das atuais diretrizes para licenciatura e para bacharelado, falta promover muitos debates, discussões e pesquisas para que as recomendações sejam bem interpretadas e as estratégias alcancem elaboração apropriada e eficiente.

Portanto, a pesquisa confirma que é bem possível observar que a trajetória reclama por ajustes críticos, ou seja, as “práticas como componente curricular” devem ser mais debatidas para serem melhor compreendidas, organizadas e vivenciadas nos cursos de preparação profissional em Educação Física. Não se oferecem muitas alternativas. É desejável, é urgente, para a Educação Física e a formação do profissional da área, que os princípios de ação e reflexão, bem como a própria norma lentamente conquistada, sejam continuamente debatidos. A norma, resultado de debates e de lutas organizadas, também não vai se tornar mais um item de legislação que não cumpra seus objetivos por motivo da eventual incompreensão de seu real sentido. Resulta que todos os responsáveis, operando pela ainda necessária implantação da norma, não se eximam de já dedicar-se também ao trabalho e à reflexão pelo seu desenvolvimento.

Com base numa trajetória acadêmica e profissional, para desenvolver a presente pesquisa, este autor adotou as perspectivas teóricas: a “prática reflexiva” e a “motricidade humana”. A busca, porém, de elementos que explicassem como a dimensão prática é compreendida e organizada nos cursos de preparação profissional em Educação Física, e de sua relação com a dimensão teórica, norteou o desenvolvimento desta investigação.

A perspectiva “cartesiana”, com sua visão dualista de ser humano, havia marcado profundamente o campo da Educação Física e contribuído, sobremaneira, para o distanciamento

entre as dimensões teórica e prática no processo de preparação profissional. Segundo Sérgio (2010, p. 16), Descartes

[...] nunca entendeu que a consciência é matéria também. Para Descartes, pensar equivalia a pensar-se e o conhecimento circunscrevia-se a um subjectivismo extremo. Com efeito, o ser humano só consigo mesmo se relaciona devidamente. Ele é sujeito, subjectum, e deve estar subjacente ao conhecimento de tudo o que o rodeia.

A busca da identidade acadêmica, a partir de pesquisas que formassem um corpo de conhecimento sólido, também marcou a sobrevalorização do conhecimento teórico sobre o prático. Mas, o despertar de pesquisadores da área para analisar o distanciamento dos resultados das pesquisas acadêmico/científicas da realidade da atuação profissional foi decisivo para a busca de novas perspectivas da relação entre teoria (produção de conhecimento) e prática (atuação profissional).

Os currículos, no percurso histórico de preparação profissional em Educação Física, foram construídos e constantemente reelaborados e, como consequência, a relação entre teoria e prática também se modificou. A preparação profissional passou de uma preparação com ênfase extremamente técnica e esportiva para uma preparação voltada aos aspectos pedagógicos, caracterizando-se, assim, o “ensinar a ensinar”. A visão dicotômica de que a teoria está na sala de aula e nos textos, e a prática em ambientes como quadra, piscina, campo, etc, marcou a relação teoria e prática na preparação profissional da área. Assim, a prática foi definida como aplicação da teoria, em uma relação de mão única.

As diversas propostas ideológicas e institucionais que surgiram não foram suficientes, e ainda não são nestes dias atuais, para constituir um consenso sobre a identidade acadêmica da área. Assim, o autor da pesquisa se sente criticamente confortável para se posicionar com a sua opção pela Motricidade Humana, a qual, sem dúvida, é “[...] também um processo dinâmico de aquisição do saber” (SÉRGIO, 2010, p. 16).

CONCLUSÃO

A conclusão é apresentada levando-se em consideração o objetivo geral da pesquisa em identificar a concepção e organização da prática e sua relação com a teoria, nas Diretrizes Curriculares e nas Instituições de Ensino Superior em Educação Física.

A análise da literatura mais relevante ressaltou que, após todas as transformações e debates ocorridos, alguns sérios problemas persistem quanto a caracterização curricular e processo de preparação profissional em Educação Física. É possível destacar, como pontos a serem superados: a ênfase indébita no enfoque técnico/biológico e esportivo; e a falta de articulação adequada entre os conhecimentos adquiridos na graduação e as práticas pedagógicas/profissionais. Assim, se torna evidente que é necessário saber defrontar-se com reformulações curriculares, no que se refere ao processo de preparação profissional e à articulação entre teoria e prática.

Com relação ao primeiro objetivo específico de analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física identificam a prática e sua relação com a teoria no processo de preparação profissional é possível concluir que após a análise dos documentos (pareceres e diretrizes) que embasam a preparação profissional na área de Educação Física (licenciatura e graduação/bacharelado), ficou evidente a positiva ênfase sobre: pesquisa e práticas investigativas; princípio metodológico da ação-reflexão-ação; relação da preparação profissional com diferentes contextos de prática profissional; resolução de problemas advindos de situações reais da prática profissional; e conhecimento advindo da experiência. Estes aspectos reforçam a importância crucial da indissociabilidade entre teoria e prática desde o início do curso. Estes aspectos também são reforçados pelo conceito de “simetria invertida” e pela inclusão das “práticas como componente curricular” na licenciatura e, igualmente, no bacharelado (graduação).

Dessa forma, também a análise dos documentos mostrou que as atuais diretrizes de preparação profissional em Educação Física privilegiam a articulação reflexiva de teoria e prática. A dimensão prática passa a ter um papel fundamental, e agora se vê articulada com a teoria em uma simbiose impossível de separação. Afirmar a interdependência entre essas dimensões passa a ser o objetivo central na tarefa e processo de preparação profissional em Educação Física.

Com isso, se julgou que as perspectivas da prática reflexiva e da Motricidade Humana passam a ter uma contribuição fundamental neste processo. De fato, essas perspectivas contribuem por possuírem suficientes elementos apropriados a facilitar a compreensão e valorização dos pressupostos teórico-práticos inscritos nas diretrizes curriculares que embasam a preparação profissional em Educação Física.

O segundo objetivo específico foi examinar como as IES de Educação Física do Município de Campinas/SP interpretam e organizam a prática e sua relação com a teoria, com base nas “práticas como componente curricular”.

Os projetos pedagógicos analisados mostraram a quase inexistência de um referencial teórico específico a orientar o processo de preparação profissional.

As Instituições também mostraram a necessidade de preparar o profissional de Educação Física para compreender o mercado de trabalho e conseguir acesso a ele. Entretanto, apenas uma instituição indicou a regulamentação da profissão como um fator premente em todo o processo.

Revela-se a urgência de uma aproximação entre Instituições de Ensino Superior, que preparam profissionais de Educação Física, órgãos de representação das categorias e órgãos de fiscalização profissional (CONFEF e CREF's). Tal aproximação pode cooperar para a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional. Independentemente da postura ideológica, ou dos posicionamentos contrários ou favoráveis, aqueles órgãos estão presentes na sociedade e representam a profissão (sem negar que também outros órgãos assumem aquelas tarefas e funções). Assim, o diálogo e o debate, que devem acontecer no sentido de desenvolvimento da profissão, também ficarão abertos a um esforço por não interferir acintosamente na autonomia e nas responsabilidades específicas da outra entidade.

Todas as instituições abordadas pelas análises evidenciam a pesquisa (iniciação científica), projetos de extensão e estágios como fatores importantes na preparação profissional em Educação Física e no cumprimento da “prática como componente curricular” nas duas habilitações (licenciatura e bacharelado/graduação). Mas, é apenas como possibilidades que as instituições os colocam, e não como elementos integrantes e inseparáveis do processo.

A consequência dessa organização pode ser verificada através do exame das respostas dos alunos sobre os aspectos desfavoráveis ao desenvolvimento das práticas nos cursos que frequentam. Os alunos citaram pontos como a insuficiência ou as carências das atividades

práticas, como a falta de relação entre as teorias estudadas e o mercado de trabalho. Mas, aconteceu também serem poucos os alunos que citaram projetos de extensão e estágios; e nenhum deles mencionou o projeto de iniciação científica como ajuda para refletir sobre a realidade do trabalho.

As Instituições atendem à determinação legal no que se refere ao cumprimento da carga horária das “práticas como componente curricular”, porém estas práticas apenas estão presentes em algumas disciplinas. Elas cumprem a determinação também ao desenvolver a mesma disciplina nas duas habilitações (licenciatura e bacharelado - graduação).

Como foi visto quando da análise dos documentos, elementos como presença em toda a matriz curricular, articulação entre as “práticas como componente curricular” e as pesquisas, práticas investigativas e estágio são essenciais no processo de preparação profissional. Assim, é fundamental que as Instituições analisadas estabeleçam uma revisão desses elementos no seu interior.

O terceiro e último objetivo específico foi identificar a compreensão de prática e sua relação com a teoria, dos docentes e discentes de graduação em Educação Física em IES do Município de Campinas/SP. Dessa forma, pelos questionários e pela sua análise, foi possível perceber que um alto número dos alunos e docentes acredita que a melhor forma de organizar os cursos é fazer cumprir um núcleo comum para as duas habilitações e depois assumir o específico, ou, igualmente, cursar as duas habilitações de maneira que elas se estejam complementando. Essa informação mostra que existe uma linha que une as duas habilitações e a área de Educação Física de modo geral. Contudo, fica evidente a necessidade de que as instituições formadoras entendam, e apontem aos alunos, a especificidade e o papel de cada habilitação, sem perder a importância da unidade de ambas para o desenvolvimento da área.

A análise dos questionários permitiu delinear um cenário que ajuda a compreender a dimensão prática na sua relação com a dimensão teórica. Com base nos questionários analisados, é evidente que alunos e docentes captam a importância da articulação entre teoria e prática no processo de preparação profissional.

Também fica evidente a dificuldade (talvez de todos, pesquisadores e pesquisados) em superar a visão dicotômica; dificuldade, sobretudo, no momento de expressar a superação numa forma escrita. A visão dicotômica entre teoria e prática predominou na análise das respostas de alunos e docentes.

Resultaram temas de relevo da análise dos questionários: a visão de prática como aplicação da teoria; a teoria como via de mão única sem interdependência com a prática; o desconhecimento ou pouco conhecimento de alguns docentes em torno às diretrizes curriculares; a desconsideração de projetos de extensão e pesquisa, e de estágios como instrumentos privilegiados de articulação (presença e efetividade interdependentes das dimensões prática e teórica) entre conhecimentos das disciplinas que compõem a matriz curricular e a realidade do campo de trabalho.

Em vista dos argumentos apresentados para a conclusão, os resultados merecerão destaque em boa medida, e é desejável que sejam debatidos e analisados para gerar propostas de reformulação curricular nos cursos de graduação em Educação Física. Visto que a preparação profissional é um processo contínuo e, ao mesmo tempo, dependente de fatores históricos, socioculturais, ideológicos e também acadêmico-científicos, se espera que as análises e os resultados alcançados por esta pesquisa sejam úteis como referência; espera-se que as Instituições analisadas e outras Instituições de Ensino Superior no Brasil reflitam sobre possíveis alterações e reformulações; espera-se então que, tanto em seus projetos pedagógicos, como no cotidiano do processo de preparação profissional em Educação Física, atentem historicamente para a interdependência inevitável das dimensões teórica e prática.

Outro resultado que eu desejaria sublinhar modestamente é a trajetória profissional e acadêmica que realizei durante este percurso de doutoramento. Passei por vários momentos em que pude perceber as dificuldades da articulação entre teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

Tive a oportunidade de fazer parte de um processo de autorização de curso de Educação Física (instituição particular) na figura de coordenador. Nesse tempo, pude ver de perto, perceber as dificuldades na interpretação e implantação das diretrizes curriculares para a construção de um projeto pedagógico.

Depois, coordenei os cursos de bacharelado (graduação) e licenciatura por quatro anos. Durante esse período, vivenciei muitos dos desafios a construir uma identidade para o curso e a definir os perfis profissionais para formandos e egressos da área escolar e não escolar. As discussões sobre a articulação entre as dimensões teórica e prática foram contínuas.

Ao mesmo tempo, também fui coordenador de esportes da Prefeitura Municipal de Campinas. Esta função, igualmente, me possibilitou refletir e melhor compreender as

dificuldades e as possibilidades de parcerias de diversas naturezas entre as Instituições de Ensino Superior e agentes externos (neste caso a Prefeitura na figura do Departamento de Esportes, Lazer e Recreação). Essa experiência permitiu testar novas estratégias para articular teoria e prática no processo de preparação profissional.

O último estágio que ocorreu, paralelo ao curso de doutorado, foi minha preparação para o ensino universitário público com sucessivo ingresso. Além da satisfação de ver mais uma aspiração realizada (o doutorado vai somar), pude perceber os desafios e as dificuldades de outro contexto acadêmico. Explico. Apesar de toda essa trajetória acadêmica ter ocorrido no ensino público (fundamental, médio, graduação, mestrado e doutorado), a experiência de docente no ensino superior se havia dado sempre em instituições particulares. Contribuí, como fruto que sou da escola pública, para levar alguns questionamentos aos ambientes de ensino privado. Questionamentos motivadores me trouxeram ao doutorado.

Novamente problematizo, porém, e já estou vivenciando outras questões, e palpitando com as possibilidades de aprofundar, por algum outro viés (“bias”), as minhas interpretações dessa articulação entre teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física e de reformulação curricular. Abro-me a um método fenomenológico. Mais desperto para sentir a importância do ensino, da pesquisa e da extensão, que amadurecem o acadêmico e também o docente, assumo os impulsos para novos passos no compromisso universitário.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. O. A. **Reflexão crítica e colaboração**: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2008.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Cortez: São Paulo, 2003.

ALEGRE, A. N. Formação de professores: a práxis curricular e as competências apresentadas pelas novas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S.; HUNTER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006.

ANDERÁOS, M. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil**: aspectos históricos significativos. 2005. 185 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

AROEIRA, K. P. Currículo e formação de professores: sobre os registros da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2002). In: SOUZA NETO, S.; HUNTER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 129-139.

_____.; FERREIRA NETO, A. Currículo e Educação Física na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1980-2000). In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**, Vitória: Ed. da UFES: Proteoria, 2001. v. 6. p. 85-110.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BARBOSA-RINALDI, I. P. Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 185-207, set./dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARROS, J. M. C. Educação Física e esportes: profissões? **Kinesis**, v. 11, p. 5-16, 1993.

BARROS, J. M. C. Educação Física: perspectivas e tendências na profissão. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 49-52, jun.1996.

_____. A preparação profissional continuada em educação física. In: FÓRUM NACIONAL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL, Belo Horizonte, 2000. **Anais...** Belo Horizonte, 2000(a).

_____. Educação Física na sociedade brasileira atual e a regulamentação da profissão. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, p. 107-109, 2000(b).

_____. Profissão, regulamentação profissional e campo de trabalho. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 245-250.

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

_____. Perspectivas na formação profissional. In: GEBARA, A. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-254.

BENTO, J.O. Profissionalidade, ciência da profissão e competência profissional na formação do pedagogo do desporto e educação física. **Espaço**, Porto, v.1, n.1, p.5-16, jan./jun. 1993.

BETTI, M. Sociologia da Educação Física e esporte no Brasil: passado, presente e futuro. In: RESENDE, H. G. (Org.). **Educação Física e esporte: ensaios e perspectivas**. Rio de Janeiro: SBDEF; Ed. da UGF, 1994. p. 31-45.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física, Efdeportes.com: revista digital, Buenos Aires, ano 10, n. 90, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital>. Acesso em: 17 maio 2007.

_____. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis: revista de divulgação científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**, v.1, n.1, p.73-127, dez., 1996.

_____.; RANGEL-BETTI, I.C. Currículo e formação profissional. **Motriz**, v.2, n.1, p.10-15, jun., 1996.

BETTI, M. et. al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 39-53, jan. 2007.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução MEC/CFE nº 03 de 16 de junho de 1987, **fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física** (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Brasília, 1987a.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer MEC/CFE nº 215 de 11 de março de 1987, **Dispõe sobre a formação profissional em educação física**. Brasília, 1987b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 776**, orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, 1997.

_____. **Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001**, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001a.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**, dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001b.

_____. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica. Brasília, 2002a.

_____. **Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002**, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Educação Básica. Brasília, 2002b.

_____. **Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004**, fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, Brasília, 2004a.

_____. **Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969**. Fixa o currículo mínimo de Educação Física. Brasília, 1969.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: 2008.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010**, 3a ed. Brasília: MTE, SPPE, 2010. v. 1.

BRACHT, V. Educação física/ciências do esporte: que ciência é esta? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.14, n.3, p.111-118, maio 1993.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999a.

_____. **Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1999a.

_____. Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n.1, p.53-63, maio 2000.

CAGIGAL, J.M. Sugestões para a Educação Física na década de setenta. *Revista Brasileira de Educação Física*, n. 6, p. 21-23, 1974 apud TOJAL, J. B. A. G. **Motricidade humana: o paradigma emergente**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal De Campinas. **Plano diretor 2006**. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/plano-diretor-2006/>> Acesso em: 08 jun. 2009.

CANFIELD, J. T. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: PASSOS, S. (Org.). **Educação física e esporte na universidade**. Brasília: Universidade de Brasília: MEC, 1988, p. 405-418.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CBCE. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/br/cbce/estatuto.asp>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

CONFED. **Conselho Federal de Educação Física**. Disponível em: <www.confef.org.br>. Acesso em: 25 jun. 2011.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ELLIS, M. J. **The business of physical education**: future of the profession. Champaign: Human Kinetics Books, 1988.

FACHIN, O. **Fundamentos da metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIA JUNIOR, A. G. Pesquisa em Educação Física: enfoques e paradigmas. In: FARIA JR., A. G.; FARINATTI, P. T. V. (Org.). **Pesquisa e produção de conhecimento em educação física**: livro do ano 1991/SBDF. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p.13-33.

_____. et.al. O velho problema da regulamentação: contribuições críticas à sua discussão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 266-272, maio 1996.

FARINATTI, P. T. V. Pesquisa em Educação Física no Brasil: por um compromisso com a evolução. In: FARIA JR., A. G.; FARINATTI, P. T. V. (Org.). **Pesquisa e produção de conhecimento em educação física**: livro do ano 1991/SBDF. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p. 34-68.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. N. Educação física: quais competências profissionais? In: SOUZA NETO, S.; HUNTER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 87-98

FENSTERSEIFER, P. E. A crise da racionalidade moderna e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.1, p.29-38, maio 2000.

FERREIRA, L. A. Ensinando e aprendendo na ação docente em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.1 p.30-40, jan./mar. 2008.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. II Seminário de estudos e pesquisas em formação profissional no campo da Educação Física - "A formação profissional no campo da Educação Física: limites e possibilidades". In: SOUZA NETO, S.; HUNTER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

FREIRE, E. S.; REIS, M. C. C.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n. 1, 2002.

GAYA, A. Mas, afinal, o que é educação física? **Movimento**, Porto Alegre, v.1, p. 29-34, 1994.

_____. **Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GHIRALDELLI JR. P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

GONÇALVES JUNIOR, L. A motricidade humana no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE MOTRICIDADE HUMANA: PASSADO-PRESENTE-FUTURO, 1., São Paulo, 2007. **Anais...** São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p. 29-35.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1975.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1999.

HENRY, F. Physical education: an academic discipline. In: BROOKS, G. A. (Ed.). **Perspective on the academic discipline of physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1981. p.10-15.

KOKUBUN, E. Negação do caráter filosófico-científico da educação física: reflexões a partir da biologia do exercício. In: FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. (Org.). **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 53-69.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAWSON, H. A. **Invitation to physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1984.

LAWSON, H.A. Teachers uses of research in practice: a literature review. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.12, p.366-374, 1993.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LIMA, J. R. P. Caracterização acadêmica e profissional da educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, 1994. p. 54-67.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 21, n.1, p.11-25, jan./mar. 2007.

MARCONI, E. M.; LAKATOS, M. A. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARINHO, I.P. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Brasil Editora, s/d.

MARINHO, I.P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952(a). vol. I.

MARINHO, I.P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952(b). vol. II.

MARINHO, I.P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1953. vol. III.

MARINHO, I.P. **História da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1954. vol. IV.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, S. C. E. (Org.). **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, 1988. p. 225-46.

_____. Educação Física: tendências e perspectivas. In: Semana da Educação Física, 1., São Paulo, 1993. **Anais...** São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, 1993. p. 6-22.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, V.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NASCIMENTO, C. C. Inezil Penna Marinho: o tempo de uma história. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997. p. 121-156.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**, vol.2. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 59-75.

NEWELL, K. M. Kinesiology: the label for the study of physical activity in higher education. **Quest**, n. 42, 1990a. p. 269-278.

OLIVEIRA, A. B. Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v.8, n.4, set. 2000.

_____. A. B. formação profissional no campo da Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 17-32.

PARLEBAS, P. Perspectivas para uma educação física moderna. passine, espanha: unisport and andalucia, 1987 apud TOJAL, J.B.A.G. **Motricidade humana: o paradigma emergente**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

PELLEGRINI, A. M., ALBUQUERQUE, L. M. B. A educação física para o novo milênio. In: RESENDE, H. G., VOTRE, S. J. **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: SBDEF: UGF, 1994. p. 103-14.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 29-43, jun. 1997.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, n.12, set./dez. 1999.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: _____.; THURLER, M.G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-34.

RAMOS, G. N. S. **Preparação profissional em Educação Física: a questão dos estágios**. 2002. 136 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RAMOS, G. N. S. A formação profissional em Educação Física e as novas diretrizes: reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 147-158.

RANGEL-BETTI, I. C.; GALVÃO, Z. Ensino reflexivo em uma experiência no ensino superior em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3, p. 105-116, maio 2001.

REIS, M. C. C. **A legitimidade acadêmico-científica da Educação Física**: uma investigação. 2003. 301 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANCHES NETO, L.; BETTI M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n.1, p.5-23, jan./mar. 2008.

SCHNEIDER, O.; FERREIRA NETO, A. Intelectuais, pedagogia e educação física: contribuição de Rui Barbosa, Manoel Bomfim e Fernando de Azevedo. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na Educação Física**, Vitória: UFES, Proteoria, 2001. v. 6. p. 111-130.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. **Revista Brasileira de Educação**, p. 28-40, maio/ago. 2005.

SERGIO, M. **Motricidade humana**: uma nova ciência do homem. Lisboa: Direção Geral dos Desportos, 1987.

_____. **Educação Física ou ciência da motricidade humana?** Campinas: Papyrus, 1989(a).

_____. Carta aberta à presidente do CBCE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.10, n.2, p. 74-75, 1989(b).

_____. **Epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Edições FMH, 1996.

_____. Motricidade humana: qual o futuro: In: **Colóquios sobre epistemologia da educação física**. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id={CADF420C-7CDB-4851-854B-E6B384E19DB5}>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

_____. Motricidade humana: qual o futuro? **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 6, jan./jun. 2005.

SERGIO, M. The sport and the human kinetics (E)(P). **FIEP BULLETIN**: Journal of the International Federation of Physical Education. Foz do Iguaçu-Paraná/Brasil, v.79, n.1, p. 7-21, 2009/2010.

SILVA, R. V. S. O CBCE e a produção do conhecimento em educação física em perspectiva. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Leituras da natureza científica do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-64.

SILVA, S. A. P. S.; CARNEIRO, A. B. Perfil de ingressantes e razões de escolha pelo curso Superior de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.1 p.09-21, jan./abr. 2006.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes européias e Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

_____. Imagens do corpo “educado”: um olhar sobre a ginástica do século XIX. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa histórica na educação física**, Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997. v. 2

SOEIRO, M. I. P. Educação Física, profissão e mercado. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 257-264.

SOUZA, I. M.; SILVA, D. M. C. Práxis pedagógica dos egressos do curso de Educação Física, esporte e lazer do centro universitário Vila Velha – UVV. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 121-128.

SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. D. N.; COSTA, A. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 33-42.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

STEINHILBER, J. **Profissional de educação física existe?** por que regulamentar a profissão!!!. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

TANI, G. Pesquisa e pós-graduação em educação física. In: PASSOS, S. **Educação Física na universidade**. Brasília: Ed. da UnB, 1988.

_____. Vivências Práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? **Caderno Documentos**, São Paulo, n.2, p.1-27, 1996.

_____. Cinesiologia, Educação Física e Esporte: Ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**: revista de divulgação científica do mestrado e doutorado em educação física. v. 3, n. 2, p.9-49, 1996a.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, L. A. Estudo da motricidade humana como fonte de ordem para um tema científico, uma profissão e um componente do currículo escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 7, n. 1, p.77-91, jan./jun. 1993.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOJAL, J. B. A. G. **Motricidade humana**: o paradigma emergente. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

_____. **Currículo de graduação em educação física: a busca de um modelo**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

_____. **Da educação física a motricidade humana**: a preparação do profissional. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. **Perspectivas da motricidade humana no Brasil: nas diretrizes curriculares, nos programas de formação profissional e nas relações e ações em saúde**. Movimento & Percepção, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 6, jan./jun. 2005a.

TOJAL, J. B. A. G. Motricidade humana: ciência ou campo de intervenção? In: COLÓQUIOS SOBRE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id={119ECCD4-EC30-4018-9889-7DA3776EBC33}>>. Acesso em: agosto de 2005(b).

_____. (Org.). In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., São Paulo, 2006. **Anais...** São Paulo: CREF 4, 2006.

_____. Manuel Sergio's human kinetics perspectives for its implementation im Brazil (E) (P). **FIEP BULLETIN**: journal of the International Federation of Physical Education. Foz do Iguaçu-Paraná/Brasil, v. 79, n.1, p. 22-36, 2009-2010.

TORRI, D.; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 185-200, set. 2006.

TRIVINÕS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. A. E-Surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: SEMINÁRIO DE ADMINISTRAÇÃO, São Paulo, 2007. **Anais...** São Paulo, 2007. v. 1. p. 1-15.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

VERENGUER, R. C. G. **Mercado de trabalho em educação física**: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. 2003. 156 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VOTRE, S. J.; BOCCARDO, L. M.; FERREIRA NETO, A. **Pesquisa em Educação Física**. Vitória: Ed. da UFES, 1993.

APÊNDICE A – Questionário para alunos

PREZADO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Venho por meio desta, solicitar a sua colaboração na realização da pesquisa com o título “**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**”. A pesquisa em pauta é parte do meu programa de Doutorado em Ciência do Desporto da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Andreotti Gomes Tojal.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional a partir da reflexão sobre as práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física. Para tal precisamos conhecer a opinião dos alunos sobre o assunto. Sua participação é muito valiosa e imprescindível, pois só através da mesma será possível a realização deste estudo. Os dados fornecidos serão tratados globalmente sem identificar os informantes ou a instituição e utilizados única e exclusivamente na realização da referida pesquisa. O relatório final da pesquisa (tese) ficará disponível no site da UNICAMP após sua aprovação http://www.prg.unicamp.br/teses_defesa.phtml e se desejar receber por e-mail solicite pelo endereço abaixo.

Contando com o seu apoio e compreensão, antecipadamente agradeço a colaboração,

Atenciosamente,



Alfredo Cesar Antunes

Aluno de Doutorado em Ciência do Desporto – UNICAMP
e-mail: alfredo.cesar@hotmail.com ou alfredo.cesar@ig.com.br ou alcantunes@uepg.br

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

1. Aluno de: () Bacharelado () Licenciatura 2. Período/ano que está cursando: _____

2. Instituição: () pública () particular () outra _____

3. Quais os motivos que o levaram a escolher o curso de Educação Física?

4. Você considera a profissão de Educação Física uma área:

() Teórica () Prática () relaciona teoria e prática

5. Você realiza ou já realizou estágio? () sim () não

Em qual área de atuação? _____

Você considera a área de atuação do seu estágio:

() TEÓRICA () PRÁTICA () RELACIONA TEORIA E PRÁTICA

6. Das disciplinas abaixo indique sua opinião sobre a relação teoria e prática.

Coloque a **letra T** para as que você considera exclusivamente **TEÓRICAS**.

Coloque a **letra P** para as que você considera exclusivamente **PRÁTICAS**.

Coloque a **letra R** para as que você considera que **RELACIONAM TEORIA E PRÁTICA**.

- | | |
|---|--|
| () Anatomia | () Pedagogia do movimento |
| () Crescimento e desenvolvimento humano | () Fisiologia |
| () Biomecânica | () Esportes de raquetes |
| () Aprendizagem e comportamento motor | () Ritmo e expressão |
| () Psicologia da Educação Física e esporte | () Treinamento esportivo |
| () Biologia | () Metodologia da pesquisa |
| () História da Educação Física e esporte | () Educação física e saúde |
| () Sociologia da Educação Física e esporte | () Esportes e atividades aquáticas |
| () Modalidades esportivas coletivas | () Estatística aplicada à educação física |
| () Didática | () Atividade física e esportes para pessoas com deficiência |
| () Medidas e avaliação física | () Cinesiologia |
| () Ginástica | () Lazer |
| () Nutrição aplicada à educação física e esporte | () Atividade física e esportes para grupos especiais: obeso, gestante, diabéticos, cardiopatas, etc |
| () Lutas/artes marciais | () Marketing esportivo |
| () Ginásticas competitivas | () Iniciação esportiva |
| () Filosofia da Educação Física e esporte | () Ginástica e atividades de academia |
| () Dança | () Ed. Fís. escolar: infantil, fundamental e médio |
| () Jogos e brincadeiras | () Antropologia da ef e esporte |
| () Estrutura e funcionamento escolar | () Musculação |
| () Modalidades esportivas individuais | () Outras, por favor descreva _____ |
| () Administração e organização da E.F. e esporte | _____ |
| () Bioquímica | _____ |
| () Socorros de urgência/Primeiros socorros | _____ |
| () Teorias da Educação Física e esporte | _____ |

7. Descreva abaixo quais as disciplinas que você considera mais importante na sua preparação profissional em Educação Física. Por favor, justifique.

8. Em que momento das aulas você considera que está estudando conhecimentos teóricos, práticos ou relacionam teoria e prática:

Coloque a **letra T** para os que você considera exclusivamente **TEÓRICO**.

Coloque a **letra P** para os que você considera exclusivamente **PRÁTICO**.

Coloque a **letra R** para os que você considera que **RELACIONAM TEORIA E PRÁTICA**.

() Laboratórios de saúde:
anatomia, fisiologia, anatomia, etc

() Fichamento de um texto

() Visita técnica a uma instituição
(escola, clube, academia, etc)

() Debates

() Exposição de um conteúdo pelo
professor na sala de aula

() Apresentação de seminário

() Trabalho em grupo

() Leitura de um texto

() Atividades na quadra, piscina,
pista de atletismo, sala de
ginástica/dança, sala de cond. físico,

() Outros, por favor descreva: _____

9. Em qual área você pretende atuar após concluir o curso e como pretende relacionar os conhecimentos teóricos com o seu campo de atuação profissional?

10. Alguma disciplina ajudou ou foi determinante na escolha de sua futura área de atuação?

Qual (is)? _____

Você considera esta disciplina

() teórica () prática () Equilibra teoria e prática

11. Na sua opinião, para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos de cada curso qual a melhor forma de se organizar os cursos de Educação Física:

() Cursar de forma paralela licenciatura e bacharelado.

() Cursar primeiro licenciatura e depois o bacharelado.

() Cursar primeiro bacharelado e depois a licenciatura.

() Cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado.

() Cursar apenas uma das habilitações de acordo com a área que pretende atuar (escolar ou não escolar).

() Outro, por favor descreva:

12. O que você considera mais importante para o profissional de Educação Física?

() Teoria () Prática () Ambos, teoria e prática

Por favor, justifique.

13. Em sua opinião, como a prática tem sido desenvolvida em sua formação e qual a melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas do curso?

14. Para você o que são conhecimentos práticos e teóricos?

OBS. UTILIZE O VERSO DA FOLHA CASO QUEIRA ESCREVER MAIS. Por favor, numere a questão.

MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!!!, SUAS INFORMAÇÕES SERÃO FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

O RELATÓRIO FINAL DA PESQUISA (TESE) FICARÁ DISPONÍVEL NO SITE DA UNICAMP APÓS SUA APROVAÇÃO. http://www.prpg.unicamp.br/teses_defesa.phtml SE DESEJAR RECEBER POR E-MAIL SOLICITE PELO ENDEREÇO: alfredo.cesar@hotmail.com ou alfredo.cesar@ig.com.br ou alcantunes@uepg.br

APÊNDICE B – Questionário para docentes

PREZADO DOCENTE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Venho por meio desta, solicitar a sua colaboração na realização da pesquisa com o título “**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**”. A pesquisa em pauta é parte do meu programa de Doutorado em Ciência do Desporto da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Andreoti Gomes Tojal.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional a partir da reflexão sobre as práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física. Para tal precisamos conhecer a opinião dos docentes sobre o assunto. Sua participação é muito valiosa e imprescindível, pois só através da mesma será possível a realização deste estudo. Os dados fornecidos serão tratados globalmente sem identificar os informantes ou a instituição e utilizados única e exclusivamente na realização da referida pesquisa. O relatório final da pesquisa (tese) ficará disponível no site da UNICAMP após sua aprovação http://www.prg.unicamp.br/teses_defesa.phtml e se desejar receber por e-mail solicite pelo endereço abaixo.

Contando com o seu apoio e compreensão, antecipadamente agradeço a colaboração,

Atenciosamente,



Alfredo Cesar Antunes

Aluno de Doutorado em Ciência do Desporto – UNICAMP
e-mail: alfredo.cesar@hotmail.com ou alfredo.cesar@ig.com.br ou alcantunes@uepg.br

QUESTIONÁRIO –

DOCENTE do curso de () bacharelado () licenciatura

1. Formação acadêmica:

() Bacharelado () Licenciatura

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

() Outro, por favor descrever: _____

2. Área de atuação profissional e acadêmica:

3 . Você considera a profissão de Educação Física uma área:

() Teórica () Prática () relaciona teoria e prática

4. Das disciplinas abaixo indique sua opinião sobre a relação teoria e prática.

Coloque a **letra T** para as que você considera exclusivamente **TEÓRICAS**.

Coloque a **letra P** para as que você considera exclusivamente **PRÁTICAS**.

Coloque a **letra R** para as que você considera que **RELACIONAM TEORIA E PRÁTICA**.

- Anatomia Crescimento e desenvolvimento humano
 Biomecânica Aprendizagem e comportamento motor
 Psicologia da Educação Física e esporte
 Biologia
 História da Educação Física e esporte Sociologia da Educação Física e esporte
 Modalidades esportivas coletivas Didática
 Medidas e avaliação física Ginástica
 Nutrição aplicada à educação física e esporte
 Lutas/artes marciais
 Ginásticas competitivas Filosofia da Educação Física e esporte
 Dança
 Jogos e brincadeiras Estrutura e funcionamento escolar
 Modalidades esportivas individuais
 Administração e organização da E.F. e esporte
 Bioquímica
 Socorros de urgência/Primeiros socorros
 Teorias da Educação Física e esporte
- Pedagogia do movimento Fisiologia
 Esportes de raquetes
 Ritmo e expressão Treinamento esportivo
 Metodologia da pesquisa Educação física e saúde
 Esportes e atividades aquáticas Estatística aplicada à educação física
 Atividade física e esportes para pessoas com deficiência
 Cinesiologia
 Lazer
 Atividade física e esportes para grupos especiais: obeso, gestante, diabéticos, cardiopatas, etc
 Marketing esportivo Iniciação esportiva
 Ginástica e atividades de academia
 Ed. Fís. escolar: infantil, fundamental e médio
 Antropologia da ef e esporte Musculação
 Outras, por favor descreva _____

5. Descreva abaixo quais disciplinas que você considera mais importante na preparação profissional em Educação Física. Por favor, justifique.

6. Em que momento das aulas você considera que está ensinando conhecimentos teóricos, práticos ou relacionam teoria e prática:

Coloque a **letra T** para os que você considera exclusivamente **TEÓRICO**.

Coloque a **letra P** para os que você considera exclusivamente **PRÁTICO**.

Coloque a **letra R** para os que você considera que **RELACIONAM TEORIA E PRÁTICA**.

- () Laboratórios de saúde: anatomia, fisiologia, anatomia, etc
- () Fichamento de um texto
- () Debates
- () Exposição de um conteúdo pelo professor na sala de aula
- () Apresentação de seminário
- () Visita técnica a uma instituição (escola, clube, academia, etc)
- () Trabalho em grupo
- () Leitura de um texto
- () Atividades na quadra, piscina, pista de atletismo, sala de ginástica/dança, sala de cond. físico,
- () Outros, por favor descreva: _____

7. Na sua opinião, para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos de cada curso qual a melhor forma de se organizar os cursos de Educação Física:

- () Cursar de forma paralela licenciatura e bacharelado.
- () Cursar primeiro licenciatura e depois o bacharelado.
- () Cursar primeiro bacharelado e depois a licenciatura.
- () Cursar um núcleo comum e depois optar por licenciatura ou bacharelado.
- () Cursar apenas uma das habilitações de acordo com a área que pretende atuar (escolar ou não escolar).
- () Outro, por favor descreva: _____

8. O que você considera mais importante para o profissional de Educação Física?

- () Teoria () Prática () Ambos, teoria e prática

Por favor, justifique. _____

9. Você tem conhecimento das diretrizes curriculares de Educação Física? Como você relaciona o campo de trabalho com os conhecimentos trabalhados em sua disciplina a partir da proposta das Diretrizes Curriculares?

10. Para você o que são conhecimentos práticos e teóricos?

OBS. UTILIZE O VERSO DA FOLHA CASO QUEIRA ESCREVER MAIS. Por favor, numere a questão.

MUITO OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!!!, SUAS INFORMAÇÕES SERÃO FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.

O RELATÓRIO FINAL DA PESQUISA (TESE) FICARÁ DISPONÍVEL NO SITE DA UNICAMP APÓS SUA APROVAÇÃO.http://www.prg.unicamp.br/teses_defesa.phtml

SE DESEJAR RECEBER POR E-MAIL SOLICITE PELO ENDEREÇO:
alfredo.cesar@hotmail.com ou alfredo.cesar@ig.com.br ou alcantunes@uepg.br

APÊNDICE C – Parecer de avaliação dos questionários por professores doutores

Campinas, 06 de dezembro de 2010.

Por intermédio do presente formulário apresento a avaliação do questionário a ser utilizado para coleta de dados na pesquisa intitulada “**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**”, a ser realizada no Programa de Doutorado em Ciência do Desporto da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Andreoti Gomes Tojal.

O objetivo da pesquisa é analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional a partir da reflexão sobre as práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física.

Como parte da referida pesquisa será analisada a percepção da relação teoria e prática de alunos e docentes das Instituições de Ensino Superior do município de Campinas/SP. Apresentaram-se dois questionários, sendo um para alunos de graduação e o outro para docentes de cursos de graduação em Educação Física.

FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR PROFESSORES DOUTORES ALUNOS

QUESTÃO NÚMERO 1

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 2

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 3

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 4

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 5

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 6

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 7

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 8

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 9

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 10

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 11

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: reformular

QUESTÃO NÚMERO 12

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 13

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

OBSERVAÇÕES GERAIS: sugiro alterar a ordem das questões 3 e 4.

**FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR PROFESSORES
DOUTORES DOCENTES**

QUESTÃO NÚMERO 1

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 2

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 3

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 4

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 5

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 6

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 7

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: reformular

QUESTÃO NÚMERO 8

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 9

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

OBSERVAÇÕES GERAIS: Os dois questionários estão claros e precisos. Faço duas observações, tanto no questionário dos alunos como no questionário dos docentes. A primeira (questão 7 no questionário dos docentes e 11 no dos alunos) é em relação a uma certa duplicidade de assuntos presente nessas questões, já que não vejo relação direta entre a teoria/prática e a questão da melhor sequência para cursar licenciatura ou bacharelado. Acho que isso dificultará a resposta por parte dos respondentes. A segunda observação que faço é em relação ao uso da palavra "conteúdo" com duplo sentido: ou como sinônimo de disciplinas do curso de graduação ou como forma de abordagem, aqui referindo-se á teoria e prática. Isso também pode confundir os respondentes.

As sugestões apresentadas têm por objetivo complementar o instrumento de coleta de dados. Portanto, não existem restrições ao instrumento por não adoção das sugestões. Considero o instrumento apropriado para a coleta das informações necessárias para a realização da pesquisa.

Prof. Dr. Jocimar Daolio
Livre Docente UNICAMP
Professor Assistente Departamento de Educação Física

Ponta Grossa, 22 de novembro de 2010.

Por intermédio do presente formulário apresento a avaliação do questionário a ser utilizado para coleta de dados na pesquisa intitulada “**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**”, a ser realizada no Programa de Doutorado em Ciência do Desporto da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Andreoti Gomes Tojal.

O objetivo da pesquisa é analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional a partir da reflexão sobre as práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física.

Como parte da referida pesquisa será analisada a percepção da relação teoria e prática de alunos e docentes das Instituições de Ensino Superior do município de Campinas/SP. Apresentaram-se dois questionários, sendo um para alunos de graduação e o outro para docentes de cursos de graduação em Educação Física.

FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR PROFESSORES DOUTORES ALUNOS

QUESTÃO NÚMERO 1

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 2

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 3

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 4

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 5

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 6

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 7

() MANTER () RETIRAR (X) ALTERAR PARA: _Acrescentar a solicitação de justificativa na resposta. Esse acréscimo permitirá ao pesquisador verificar se a prática tem lugar de destaque nas falas dos discentes. Ao mesmo tempo permitirá levantar outras argumentações sobre a importância das disciplinas.

QUESTÃO NÚMERO 8

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 9

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 10

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 11

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 12

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 13

() MANTER () RETIRAR (X) ALTERAR PARA: Para se atingir os objetivos propostos pelo pesquisador, seria interessante o discente descrever como a prática tem sido desenvolvida em sua formação. Ela ocorre em todas as disciplinas como a legislação aponta? Verificando como a prática foi realizada permite um diagnóstico a partir da confrontação com a simetria invertida (conceito usado nas Diretrizes Curriculares atual)

OBSERVAÇÕES GERAIS:

**FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR PROFESSORES
DOUTORES DOCENTES**

QUESTÃO NÚMERO 1

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 2

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 3

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 4

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 5

() MANTER () RETIRAR (X) ALTERAR PARA: Acrescentar na questão a pergunta “Por que?”.
Ou ainda uma solicitação de justificativa para a resposta. Essa justificativa poderá levantar a representação do docente sobre outras variáveis que podem estabelecer relações com a teoria e a prática. Ou seja, por meio dela espera-se que o discurso aponte também essa relação teoria e prática, além de outros fatores que poderiam servir para uma reflexão ao final do trabalho. _____

QUESTÃO NÚMERO 6

(X) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 7

(x) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 8

(x) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 9

(x) MANTER () RETIRAR () ALTERAR PARA: _____

OBSERVAÇÕES GERAIS: __

Sugere-se o acréscimo de mais uma questão que aponte no sentido de verificar se o docente conhece a proposta da legislação vigente (Diretrizes Curriculares) e sua influência no contexto de ensino. Por meio desta questão poder-se-á diagnosticar as estratégias dos docentes a partir ou não do confronto com o que se prevê na legislação.

Saliento que não existem restrições ao instrumento por não adoção das sugestões feitas acima. A intenção é a de complementar o questionário para sua aplicação. Portanto, considero o instrumento adequado para a coleta das informações necessárias para o término da construção da pesquisa.

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Jr.

Vice-Coordenador do Colegiado de Licenciatura em Educação Física
Vice-Coordenador do Programa de Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa, 22 de novembro de 2010.

Por intermédio do presente formulário apresento a avaliação do questionário a ser utilizado para coleta de dados na pesquisa intitulada “**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**”, a ser realizada no Programa de Doutorado em Ciência do Desporto da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Andreoti Gomes Tojal.

O objetivo da pesquisa é analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional a partir da reflexão sobre as práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física.

Como parte da referida pesquisa será analisada a percepção da relação teoria e prática de alunos e docentes das Instituições de Ensino Superior do município de Campinas/SP. Apresentaram-se dois questionários, sendo um para alunos de graduação e o outro para docentes de cursos de graduação em Educação Física.

FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR PROFESSORES DOUTORES ALUNOS

QUESTÃO NÚMERO 1

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: |

QUESTÃO NÚMERO 2

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: | _____

QUESTÃO NÚMERO 3

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: |

QUESTÃO NÚMERO 4

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: |

QUESTÃO NÚMERO 5

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: | _____

QUESTÃO NÚMERO 6

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: | _____

QUESTÃO NÚMERO 7

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: |

QUESTÃO NÚMERO 8

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: |

QUESTÃO NÚMERO 9

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: | Após sua formação inicial como pretende relacionar os conhecimentos teóricos com o seu campo de atuação profissional. |

QUESTÃO NÚMERO 10

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: | _____

QUESTÃO NÚMERO 11

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 12

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 13

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: Acrescentar na questão: Qual a melhor forma de refletir sobre a realidade de trabalho a partir dos conhecimentos tratados nas disciplinas do curso de graduação. Isto permitirá verificar o conceito de 'simetria invertida' apresentado nas Diretrizes curriculares da área.

OBSERVAÇÕES GERAIS:

1. O termo relacionar é mais adequado do que equilibrar. O primeiro parece mais qualitativo e o segundo quantitativo.
2. Acrescentar a questão: Para você o que são conhecimentos práticos e teóricos? Por meio desta questão será possível identificar o que o acadêmico e o docente concebem por teoria, prática e a relação entre ambos

**FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO POR PROFESSORES
DOUTORES DOCENTES**

QUESTÃO NÚMERO 1

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 2

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 3

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 4

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 5

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 6

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 7

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 8

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: _____

QUESTÃO NÚMERO 9

MANTER RETIRAR ALTERAR PARA: Acrescentar na questão como o docente relaciona o campo de trabalho com os conhecimentos trabalhados em sua disciplina? Isto permitirá verificar o conceito de 'simetria invertida' apresentado nas Diretrizes curriculares da área.

OBSERVAÇÕES GERAIS:

1. O termo relacionar é mais adequado do que equilibrar. O primeiro parece mais qualitativo e o segundo quantitativo.
2. Acrescentar a questão: Para você o que são conhecimentos práticos e teóricos? Por meio desta questão será possível identificar o que o acadêmico e o docente concebem por teoria, prática e a relação entre ambos

As sugestões apresentadas têm por objetivo complementar o instrumento de coleta de dados. Portanto, não existem restrições ao instrumento por não adoção das sugestões. Considero o instrumento apropriado para a coleta das informações necessárias para a realização da pesquisa.

Prof. Dra. Silvia Pavesi Sborquia
Doutora em Educação Física
Universidade Estadual de Ponta Grossa

APÊNDICE D – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: “A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica”

Pesquisador responsável: Prof. Ms. Alfredo Cesar Antunes

I - Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional. Este estudo é fundamental para a análise sobre a concepção das práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física e a relação entre a organização acadêmica e o processo de preparação do profissional da área.

II – Você responderá a um questionário sobre a relação teoria e prática no processo de preparação profissional em Educação Física.

III – A qualquer momento você poderá desistir da participação na pesquisa.

IV – Os dados obtidos com as respostas do questionário serão tratados globalmente sem identificar os informantes ou a instituição e utilizados única e exclusivamente na realização da referida pesquisa.

V – Contatos:

- Prof. Ms. Alfredo Cesar Antunes, aluno de Doutorado em Ciência do Desporto – UNICAMP. E-mail: alfredo.cesar@hotmail.com ou alfredo.cesar@ig.com.br. Celular: 42-91567447. Endereço: R.Xavier de Souza, 840. Uvaranas. Ponta Grossa-PR.

- Comitê de Ética em Pesquisa- Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 - Caixa Postal 6111 13083-887 Campinas – SP.

Fone (019) 3521-8936 Fax (019) 3521-7187 e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Eu, _____, sujeito da pesquisa, pelo presente instrumento, após leitura da “CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA” e ter recebido informações sobre o estudo “**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**” sob responsabilidade do prof. Ms. Alfredo Cesar Antunes, declaro que ficaram claros os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado sobre a pesquisa e seus procedimentos, concordo voluntariamente em participar deste estudo, o qual poderei deixar de participar a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos, ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Campinas, de _____ de 2011.

Assinatura: _____

APÊNDICE E - Carta de informação ao sujeito da pesquisa

Prezado docente

Venho por meio desta, solicitar a sua colaboração na realização da pesquisa com o título “**A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA**”. A pesquisa em pauta é parte do meu programa de Doutorado em Ciência do Desporto da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Andreoti Gomes Tojal.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional a partir da reflexão sobre as práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física. Para tal precisamos conhecer a opinião dos docentes e alunos sobre o assunto. Sua participação é muito valiosa e imprescindível, pois só através da mesma será possível a realização deste estudo. Os dados fornecidos serão tratados globalmente sem identificar os informantes ou a instituição e utilizados única e exclusivamente na realização da referida pesquisa. O relatório final da pesquisa (tese) ficará disponível no site da UNICAMP após sua aprovação http://www.prgg.unicamp.br/teses_defesa.phtml e se desejar receber por e-mail solicite pelo endereço abaixo.

Contando com o seu apoio e compreensão, antecipadamente agradeço a colaboração,

Atenciosamente,



Prof. Ms. Alfredo Cesar Antunes
Aluno de Doutorado em Ciência do Desporto – UNICAMP
e-mail: alfredo.cesar@hotmail.com
alfredo.cesar@ig.com.br
alcantunes@uepg.br

APÊNDICE F– Carta de solicitação de participação na pesquisa às IES

Campinas, 06 de dezembro de 2010

Ilmo(a). Senhor (a)

**Coordenador(a) do curso de Educação Física da
Universidade _____**

Venho por meio desta, solicitar a colaboração de V.Sa. na realização de uma pesquisa com o título “A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica”. A pesquisa em pauta é parte do meu programa de Doutorado em Ciência do Desporto da UNICAMP sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Andreoti Gomes Tojal.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a relação teoria e prática no processo de preparação profissional a partir da reflexão sobre as práticas como componente curricular (PCC) apresentadas nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Educação Física. Para tal precisamos conhecer o que é oferecido nos diferentes cursos superiores de Educação Física sobre o assunto.

Por esse motivo solicitamos que nos seja disponibilizado para análise o regulamento/norma das “Práticas Como Componente Curricular” do curso de Educação Física dessa instituição. Também, solicito a autorização para aplicar um questionário para alunos e professores do curso de Educação Física desta instituição.

Os detalhes da pesquisa e os questionários a serem aplicados estão em documento anexo e estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Segue também o termo de autorização para ser assinado pelo senhor e será encaminhado ao Comitê de Ética da UNICAMP.

Os dados fornecidos serão tratados globalmente sem identificar a instituição ou os informantes (alunos e professores) e utilizados única e exclusivamente na realização da referida pesquisa.

Contando com o seu apoio e compreensão, antecipadamente agradeço a colaboração,

Atenciosamente,

Alfredo Cesar Antunes
Aluno de Doutorado em Ciência do Desporto – UNICAMP
Alfredo.cesar@hotmail.com celular: (42) 91040471 e 91567447

APÊNDICE G – Termo de autorização para desenvolvimento da pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

Campinas, 06 de dezembro de 2010

AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- UNICAMP

Eu, _____, coordenador do curso de Educação Física da Universidade _____ de acordo com informações e documentos recebidos em anexo sobre os detalhes do estudo, autorizo a coleta de informações, neste departamento, da pesquisa intitulada “**A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica**” desenvolvida na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas/SP) pelo professor mestre e doutorando em Ciência do Desporto Alfredo Cesar Antunes sob orientação do Prof. Dr. João Batista Andreoti Gomes Tojal.

A autorização se refere exclusivamente à análise do regulamento/norma das “Práticas Como Componente Curricular” do curso de Educação Física e a aplicação de questionário para alunos e professores do curso de Educação Física desta instituição.

Informo que esta autorização está condicionada à aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade _____.

Coordenador do curso de Educação Física da
Universidade

APÊNDICE H - Análise de conteúdo completa das Resoluções e Pareceres

ANÁLISE DA RESOLUÇÃO MEC/CFE N. 03 DE 1987 E PARECER MEC/CFE N. 215 DE 1987			
<u>CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE</u>	<u>PONTOS IMPORTANTES</u>	<u>INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</u>	<u>COMPREENSÃO DE PRÁTICA</u>
<u>ARTIGO 1º.</u>	<u>UC – FORMAÇÃO PROFISSIONAL</u> UR: bacharel UR: licenciado		
Comentários no respectivo parecer		<u>UC – PERFIL PROFISSIONAL</u> UR: formação abrangente UR: embasamento humanístico UR: pouca diferença entre licenciado em EF e Técnico desportivo. UR: necessidade do bacharelado UR: cuidado com a ambigüidade na formação do licenciado e bacharel UR: titulações distintas e específicas UR: linha de unidade entre os cursos UR: depende do perfil e campo profissional UR: bacharelados específicos UR: problemas no processo de formação do licenciado UR: bacharelado como campo de conhecimento específico UR: licenciatura como preparo de professores UR: licenciatura não impede a atuação na área não-escolar	
<u>ARTIGO 2º.</u>		<u>UC – CURRÍCULOS PLENOS</u> UR: aquisição de conhecimentos e técnicas UR: EF escolar UR: EF não-escolar	
Comentários no respectivo parecer		<u>UC – FORMAÇÃO INICIAL OU BÁSICA:REFERENCIAIS</u> UR: análise e síntese UR: atitude crítica UR: dominar instrumentos, métodos e técnicas UR: necessidades regionais UR: autonomia UR: atualização UR: utilização de conteúdos, materiais, espaços UR: diferenças individuais	
<u>ARTIGO 3º.</u>		<u>UC1 – FORMAÇÃO GERAL</u> UR: conhecimento filosófico UR: conhecimento do ser humano UR: conhecimento da sociedade UR: conhecimento técnico UR: elenco de disciplinas UR: peculiaridades regionais UR: perfil: bacharelado licenciatura <u>UC2- APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTOS</u> UR: mercado de trabalho UR: peculiaridades regionais UR: perfil profissional UR: de forma teórico-prática UR: campo real de trabalho	<u>UC- CONHECIMENTO TÉCNICO</u> UR: planejar UR: executar UR: orientar UR: avaliar <u>UC- VIVÊNCIA DE EXPERIÊNCIAS</u> UR: campo real de trabalho <u>UC- REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE</u> UR: nível de práxis UR: nível da teoria
Comentários no respectivo parecer		<u>UC – CURRÍCULO</u> UR: conjunto de experiências UR: conhecimento filosófico- nível da práxis e nível da teoria UR: conhecimento do ser humano: biológicos, psicológicos, meio ambiente. UR: conhecimento da sociedade – realidade brasileira <u>UC2 - APROFUNDAMENTO DE CONHECIMENTOS</u> UR: pesquisas UR: estudos teóricos e/ou práticos UR: qualidade e quantidade UR: disciplinas	<u>UC: PRÁXIS</u> UR: existência cotidiana -histórico, social, político, econômico UR: professor UR: bacharel

		<p>UR: atividades profissionais na graduação UR: interesses dos alunos UC3 – TRANSIÇÃO DA PROPOSTA UR: mecanismo de controle UR: estratégias de implantação UR: apoio institucional UR: assumir a responsabilidade</p>	
<u>ARTIGO 4º.</u>		<p>UC – DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA UR: divisão da carga horária por área de conhecimento UR: maior carga horária para conhecimento técnico UR: estágio supervisionado</p>	
Comentários no respectivo parecer		<p>UC – DURAÇÃO E CARGA HORÁRIA UR: tempo útil de trabalho escolar (horas/aula) UR: tempo total UR: formação pedagógica UR: Estudo de Problemas Brasileiros UR: necessidade da ampliação da duração em cursos noturnos UR: enfoque pedagógico mais abrangente UR: desenvolvimento integral UR: superar a formação para o adestramento e biológica UR: necessidade de mudança UR: atitude UR: compromisso UR: necessidade da formação pedagógica para licenciatura e bacharelado</p>	<p>UC – PRÁXIS PEDAGÓGICA UR: exercício constante e adequado de teorias e práticas UR: durante todo o curso UR: forma harmônica e observada UR: valorização das práticas de laboratório na aplicação didática</p>
<u>ARTIGO 5º.</u>		<p>UC- ESTÁGIO CURRICULAR E MONOGRAFIA UR: licenciatura UR: bacharelado UR: complementares (teoria e prática)</p>	
Comentários no respectivo parecer		<p>UC – ESTÁGIO UR: expressão da prática de ensino UR: adequações das práticas para a licenciatura e bacharelado UC: TRABALHO DE CONCLUSÃO UR: ao final do estágio UR: obrigado no bacharelado</p>	
<u>ARTIGO 7º.</u>		<p>UC-TÉCNICO ESPORTIVO UR: licenciatura UR: bacharelado UR: especialização</p>	
Comentários no respectivo parecer		<p>UC-TÉCNICO ESPORTIVO UR: debates UR: história UR: preparação profissional UR: cursos: técnico desportivo, treinador e massagista UR: curso superior de EF UR: curso normal de EF UR: curso de medicina da EF e desportos UR: habilitações profissionais em nível de 2º grau UR: monitor de futebol UR: problemas na formação: descaracterização profissional UR: graduados em EF: registro como técnico desportivo UR: especialização após a graduação</p>	

ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 01 DE 2002 E PARECER CNE/CP 09/2001			
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	
ARTIGO 1º	UC - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS UR: formação de professores UR: educação básica UR: licenciatura de graduação plena UR: princípios fundamentais e procedimentos		
Comentários no respectivo parecer	UC – CONTEXTO EDUCACIONAL ANTERIOR A RESOLUÇÃO UR: necessidade de profissionais qualificados UR: importância da educação para o desenvolvimento e superação das desigualdades sociais UR: melhoria da educação básica UR: preparo inadequado dos professores UR: formato tradicional UC- POLÍTICAS NECESSÁRIAS UR: fortalecer características acadêmicas e profissionais UR: sistema nacional de desenvolvimento profissional UR: vínculos entre instituições e sistema educacional UR: melhorar infra-estrutura UR: sistema de avaliação e certificação UR: remuneração condigna UR: jornada de trabalho e planos de carreira	UC – CARACTERÍSTICAS NÃO CONTEMPLADAS NA FORMAÇÃO TRADICIONAL UR: ensino para a aprendizagem UR: sucesso da aprendizagem UR: diversidade UR: enriquecimento cultural UR: práticas investigativas UR: projetos para desenvolver conteúdos UR: novas metodologias, estratégias e materiais de apoio UR: colaboração e trabalho em equipe UC – OBJETIVO DAS DIRETRIZES UR: mudança nas instituições formadoras UR: capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores UR: atualizar e aperfeiçoar os currículos UR: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura UR: Licenciatura - terminalidade e integralidade própria UR: antiga formação – modelo 3+1 UR: docência como base da formação – relacionando teoria e prática UR: atualização dos recursos bibliográficos e tecnológicos	
ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 01 DE 2002 E PARECER CNE/CP 09/2001			
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	COMPREENSÃO DE PRÁTICA
ARTIGO 2º	UC – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR UR: aprendizagem UR: diversidade UR: enriquecimento cultural UR: projetos UR: tecnologias da informação e comunicação UR: colaboração e trabalho em equipe	UC – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR UR: práticas investigativas	
Comentários no respectivo parecer	UC – CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES UR: sintonia com a LDBEN UR: diretrizes da educação infantil, fundamental e médio UR: parâmetros e referenciais curriculares UR: referenciais para formação de professores UC – LDBEN E FORMAÇÃO DE PROFESSOR UR: formação adequada a diferentes níveis e modalidades de ensino UR: experiências significativas UR: formação de nível superior em curso de licenciatura plena UC: QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS UR: proposta integrada de formação	UC – CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES UR: processo de reflexão entre concepções e práticas UC – LDBEN E FORMAÇÃO DE PROFESSOR UR: a relação entre teoria e prática UR: aproveitamento da experiência anterior UR: experiências significativas UC: QUESTÕES A SEREM ENFRENTADAS UR: formação integrada com as novas dinâmicas culturais e demandas sociais UR: desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação. UR: necessidade de sólida e ampla formação cultural dos professores UR: trabalho em equipe UR: necessidade de inserir as tecnologias da informação e das comunicações nos cursos de formação de professores UC: VISÃO EXCESSIVAMENTE ACADÊMICA DA PESQUISA UR: componente constitutivo tanto da teoria como da prática. UR: atuação prática possui uma dimensão investigativa UR: a formação de professores não valoriza a prática investigativa UC- TRANSPosição DIDÁTICA UR: relação entre conhecimento do objeto de ensino e expressão escolar UR: sem a relação ocorre a dissociação entre	UC – CONCEPÇÃO RESTRITA DE PRÁTICA UR: pólos isolados: sala de aula e estágio UR: sala de aula/conhecimentos teóricos/desprezo as práticas UR: estágio/fazer pedagógico/desprezo à teoria UR: visão ativista da prática UR: teorias prescritivas e analíticas UR: concepção de prática mais como componente curricular: reflexão sobre a atividade profissional e quando se exercita a atividade profissional (estágio) UR: planejamento e avaliação do estágio (prática) apoiado nas reflexões. UR: superação da ideia: sala de aula/teoria e estágio/prática UR: tempo dos estágios: curto/pontual e contínuo UR: visão excessivamente acadêmica da pesquisa: distancia da teoria e da prática UR: valorização da pesquisa como fundamento da construção teórica UR: atuação prática como criação e recriação do conhecimento UR: falta de valorização da prática investigativa na formação de professores

	<p>de professores: fundamental I e II UR: identidade própria da licenciatura UR: interação entre a proposta pedagógica e a organização institucional de um curso de formação UR: conhecimento de documentos e diretrizes nos cursos de formação. UR: Tratamento restrito da atuação profissional: regência de classe UR: necessidade de temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena UR: Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica (professor especialista)</p>	<p>teoria e prática UR: pedagogismo UR: conteudismo UR: tratamento superficial dos conteúdos UR: desprezo aos contextos escolares UR: necessidade da relação entre currículo da graduação e ensino fundamental e médio</p>	
ARTIGO 6º.	<p>UC – COMPETÊNCIAS NO PROJETO PEDAGÓGICO UR: sociedade democrática UR: papel social da escola UR: articulação interdisciplinar UR: conhecimento pedagógico UR: desenvolvimento profissional UR: específicas por etapa e área de conhecimento UR: todas as faixas etárias e necessidades especiais</p>	<p>UC – COMPETÊNCIAS NO PROJETO PEDAGÓGICO UR: conteúdos em diferentes contextos UR: investigação que aprimore a prática UR: contextualizadas UR: dimensões cultural, social, política e econômica. UR: conhecimento advindo da experiência</p>	
Comentários no respectivo parecer	<p>UC – COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS UR: baseada na análise da atuação profissional e diretrizes e legislação UR: complementadas e contextualizadas pelas competências específicas UC – VALORES DA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA UR: ética democrática UR: pressupostos epistemológicos coerentes UR: respeitar a diversidade UR: dignidade profissional e qualidade do trabalho UC – PAPEL SOCIAL DA ESCOLA UR: compreensão do contexto UR: realidade econômica, cultural, política e social UR: participação coletiva do projeto e currículo escolar UR: características</p>	<p>UC – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO UR: Analisar situações interpessoais com distanciamento UR: reflexão sobre a prática docente UR: atualização e pesquisa como aprimoramento da prática profissional</p> <p>UC – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL UR: organização e tratamento de conteúdos diferenciado do bacharelado UR: realidade social e política, leis, ética e cidadania, temas transversais UR: conhecimento pedagógico: currículo, didática, avaliação, relação professor-aluno, pesquisas. UR: domínio de conhecimentos específicos UR: domínio de conceitos e de procedimentos UC – DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS UR: dominar os conteúdos das áreas de conhecimento UR: relacionar com fatos da realidade, sociais e pessoais UR: compartilhar com outros docentes UR: ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos UR: Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação UC- DOMÍNIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO UR: especificidades didáticas e temas transversais UR: organização do tempo e espaço UR: diferentes estratégias de comunicação UR: diversificar recursos didáticos e estratégias de avaliação</p>	<p>UR: CONHECIMENTO ADVINDO DA EXPERIÊNCIA UR: construído “na” e “pela” experiência UR: construído de outra forma senão na prática profissional UR: não pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. UR: Saber e aprender um conceito é diferente de saber e aprender a exercer um trabalho. UR: aprender a “ser” professor UR: Perceber as diferentes dimensões do contexto UR: construir novas respostas UR: capacidade de criar soluções apropriadas em situações complexas e singulares. UR: práticas próprias da atividade de professor UR: conhecimento experiencial articulado com a reflexão sistemática UR: conexão com o conhecimento teórico UR: refletir sobre a experiência e atribuir significado</p>

	<p>dos alunos UR: parceria e colaboração com os pais</p> <p>UC – GERENCIAMENTO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p> <p>UR: diferentes fontes e veículos de informação UR: leitura e escrita UR: projetos pessoais de estudo e trabalho UR: conhecimento sobre gestão, legislação e políticas públicas</p> <p>UC – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p> <p>UR: cultura geral: significados e interpretações UR: cultura profissional: tendências da educação e papel do professor UR: Conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos: aspectos físicos, cognitivos, afetivos, emocionais, desenvolvimento, cultural, social, diversidade e diferenças. UR: trabalho interdisciplinar UR: complementação da formação de base (fundamental e médio)</p>	UR: autoridade e confiança	
ARTIGO 7º	<p>UC – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL</p> <p>UR: formação dos professores UR: desenvolvimento de competências UR: licenciatura plena com identidade própria UR: articulações externas UR: colegiados próprios UR: atividades de formação na jornada de trabalho UR: Institutos Superiores de Educação</p>	UC – ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL UR: interação com escolas de educação básica UR: garantia de recursos pedagógicos (laboratórios, etc) UR: parcerias para atividades culturais	
<u>Comentários no respectivo parecer</u>	<p>UC – ORGANIZACAO</p> <p>UR: processo autônomo UR: parcerias: institutos, departamentos e cursos UR: direção, colegiados e unidades acadêmicas para projetos, organização e administração</p>	UC – ORGANIZACAO UR: prever na formação atividades coletivas, estudos e investigações	

ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 01 DE 2002 E PARECER CNE/CP 09/2001			
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	COMPREENSÃO DE PRÁTICA
ARTIGO 3º		UC – PRINCÍPIOS NORTEADORES UR: competência UR: coerência entre formação e prática futura UR: simetria invertida UR: aprendizagem em interação com a realidade UR: conteúdos UR: avaliação UR: pesquisa	UC – PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM UR: dispor de conhecimento e mobilizá-lo para ação UR: construção do conhecimento
Comentários no respectivo parecer	UC – CONTEÚDOS UR: aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências UC – AVALIAÇÃO UR: diagnosticar lacunas UR: aferir resultados UR: mudanças necessárias UR: análise da aprendizagem dos futuros professores UR: conhecer os critérios, análise e instrumentos utilizados UR: auto-avaliação UR: avaliar competências UR: uso funcional e contextualizado dos conhecimentos UR: instrumentos para avaliação de competências UC – PESQUISA UR: dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar UR: ensino da pesquisa nos cursos de formação é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos UR: conhecer os métodos e procedimentos de pesquisa UR: postura de investigação e a relação de autonomia UR: produz conhecimento pedagógico quando investiga UR: curso de formação como espaço de construção de conhecimento sobre ensino e aprendizagem UR: pesquisa como instrumento de ensino conteúdo de aprendizagem	UC – CONTEÚDOS UR: dimensão conceitual, procedimental e atitudinal UR: conteúdo, método de ensino e aprendizagem significativa. UC – COMPETÊNCIA UR: transformar conhecimentos em ação UR: conhecimentos específicos x resolução de problemas x tomada de decisão UR: avaliar a própria atuação e o contexto que atua UR: interagir com a comunidade que atua UR: ação teórico-prática UR: sistematização teórica articulada com o fazer UR: fazer articulado com a reflexão UR: exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central. UC – APRENDIZAGEM UR: algo que está sendo construído UR: interação com a realidade, indivíduos e capacidades pessoais UR: interação com o meio social e escola UR: significação da cultura UR: relação/interação entre competências e conhecimentos UR: metodologia: situações-problema e projetos UR: co-participação de alunos e professores UR: experiências pessoais e profissionais dos futuros professores UR: refletir, experimentar e agir	UC – SIMETRIA INVERTIDA UR: aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar UR: coerência entre a formação e o futuro profissional UR: experiência como aluno é constitutiva do papel docente UR: vivenciar na formação o papel de aluno UR: aprender as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola UR: analogia com a experiência de aprendizagem que oferecerá
ARTIGO 8º	UC – AVALIAÇÃO DO CURSO UR: periódicas, sistemáticas UR: conteúdos trabalhados UR: organização UR: desempenho dos formadores UR: procedimentos internos e externos UR: processos e resultados	UC – AVALIAÇÃO DO CURSO UR: qualidade da vinculação com escolas	
ARTIGO 11º	UC – EIXOS ARTICULADORES DA MATRIZ CURRICULAR UR: interação e comunicação UR: autonomia intelectual e profissional	UC – EIXOS ARTICULADORES DA MATRIZ CURRICULAR UR: diferentes âmbitos do conhecimento profissional UR: disciplinaridade e interdisciplinaridade UR: formação comum e específica UR: conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos UR: dimensões teóricas e práticas	
Comentários no respectivo parecer	UC - DISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE UR: sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações UR: ensinar e promover a aprendizagem UR: aprofundar conhecimentos e indagar a relevância para o ensino e aprendizagem	UC - DIFERENTES ÂMBITOS DE CONHECIMENTO UR: tempos e espaços curriculares diversificados UR: oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão UC: AUTONOMIA INTELECTUAL E PROFISSIONAL UR: produção coletiva UR: senso de responsabilidade, pessoal e coletiva: ética profissional UR: interação entre instituição e ambiente educacional UR: experiências, memoriais, monografias UC - FORMAÇÃO COMUM E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA UR: diferentes etapas da escolaridade UR: docência como referência da atuação profissional UR: tematização de questões educacionais e sua dimensão prática UR: conhecimento sobre objetos de ensino	UC - DIMENSÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS UR: todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer UR: além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz UR: não existe prioridade ou ponto de partida UR: a prática não pode ser reduzida a um espaço isolado e desarticulado do curso UR: não deixar para o futuro professor a tarefa de integrar as duas dimensões UR: reflexão coletiva e

		<p>UR: perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar UR: atuação em modalidades ou campos específicos <u>UC - CONHECIMENTOS A SEREM ENSINADOS</u> UR: superar: conteudismo e pedagogismo UR: transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino UR: atuação integrada do conjunto dos professores</p>	<p>sistemática do processo UR: situações didáticas que utilizem os conhecimentos aprendidos UR: diferentes experiências UR: todas as disciplinas têm sua dimensão prática UR: dimensão prática aplicada na perspectiva social e didática UR: coordenação da dimensão Prática UR: articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar UR: observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas UR: registro de observações e resolução de situações-problema UR: observação direta, computador, vídeo, narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos</p>
--	--	---	--

ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CP N. 01 DE 2002 E PARECER CNE/CP 09/2001			
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	COMPREENSÃO DE PRÁTICA
ARTIGO 12º	UC – DURAÇÃO UR: parecer e resolução específica		UC – PRÁTICA UR: não ficar reduzida a um espaço isolado UR: não restringir ao estágio UR: não ficar desarticulada do restante do curso UR: desde o início do curso UR: permear toda a formação UR: todas as disciplinas terão a dimensão prática
Comentários no respectivo parecer			UC – CONCEPÇÃO RESTRITA DE PRÁTICA UR: dois pólos isolados UR: trabalho em sala de aula UR: atividades de estágio UR: teorias prescritivas e analíticas UR: estágio é o momento de colocar os conhecimentos em prática UC- PRIMEIRO PÓLO UR: trabalho em sala de aula – conhecimentos teóricos e acadêmicos UR: desprezo às práticas UR: visão aplicacionista das teorias UC-SEGUNDO PÓLO UR: atividades de estágio UR: fazer pedagógico UR: desprezo a dimensão teórica UR: visão ativista da prática
ARTIGO 13º		UC – DIMENSÃO PRÁTICA UR: transcender o estágio UR: articulação das diferentes práticas (perspectiva interdisciplinar) UC – ESTÁGIO OBRIGATÓRIO UR: escola de educação básica UR: colaboração entre escola formadora e campo de estágio	UC – PRÁTICA UR: ênfase nos procedimentos de observação e reflexão UR: resolução de situações-problema UR: observação e ação direta UR: enriquecidas com tecnologias da informação UR: narrativas orais e escritas dos professores UR: produções dos alunos UR: situações simuladoras UR: estudos de casos
Comentários no respectivo parecer	UC- TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DAS COMUNICAÇÕES UR: ausência de conteúdos da tecnologia e mídia na formação UR: formas tradicionais de interação	UC-INADEQUAÇÃO DO TRATAMENTO DA PESQUISA UR: visão excessivamente acadêmica de pesquisa UR: desconsideração da pesquisa como componente constitutivo tanto da teoria como da prática. UR: pesquisa é o fundamento da construção teórica UR: atuação prática como dimensão investigativa UR: atuação prática não como reprodução mas criação ou recriação do conhecimento UR: desvalorização da prática investigativa UC - ESTÁGIO UR: superar a ideia do estágio como prática e sala de aula como teoria UR: ao longo de todo o curso e diferentes dimensões UR: período final para a docência compartilhada sob supervisão UR: projeto de estágio: instituições e escolas	UC- VISÃO DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR UR: dimensão do conhecimento UR: na reflexão sobre a atividade profissional UR: durante o estágio UR: nos momentos em que se exercita a atividade profissional UR: execução das práticas apoiados nas reflexões realizadas nos cursos de formação UR: avaliação da prática como momento de uma visão crítica da teoria e currículo do curso UR: inadequação da ida às escolas apenas na etapa final da formação UR: responsabilidade coletiva e não de um professor

Análise da Resolução CNE/CP n. 02 de 2002 e Parecer CNE/CP 28/2001			
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	COMPREENSÃO DE PRÁTICA
ARTIGO 1º	UC- CARGA HORÁRIA UR: licenciatura de graduação plena UR: mínimo 2800 hs UR: alunos que exercem atividade docente: redução de 200 hs no estágio	UR: articulação teoria-prática UR: estágio curricular supervisionado: 400 hs ao longo do curso UR: conteúdos curriculares: 1800 hs UR: atividades acadêmico-científico-culturais: 200 hs	UR: prática como componente curricular: 400 hs ao longo do curso
Comentários no respectivo parecer	UC- CARGA HORÁRIA UR: número de horas de atividade científico-acadêmica UR: requisito para a validação de um diploma UR: unidade de tempo útil UR: efetivo trabalho acadêmico UC – LICENCIATURA UR: licença, autorização, permissão ou concessão de autoridade pública para exercício profissional UR: título acadêmico para o exercício do magistério na educação básica UR: LDB UR: histórico: complementação pedagógica - esquema 3+1 UR: histórico: currículo mínimo, duração em horas-aula, licenciatura curta e plena, UR: 2200 a 2500 hs - 3 a 7 anos UC - LEI 9.394/96 UR: novo paradigma – padrão de qualidade UR: flexibilidade da lei UR: duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo UR: informação aos alunos UR: aproveitamento de estudos UR: cursos noturnos UR: autonomia universitária UR: estágio	UC - LEI 9.394/96 UR: relação teoria e prática UR: conteúdo de integralização: sala de aula e outras atividades acadêmicas UR: elementos obrigatórios: dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico- científicas UR: elementos facultativos: monitoria UR: prática de ensino: 300 hs, UR: as atividades não devem ser vistas como atividades estanques UR: formar um todo, articular teoria e prática UR: diretrizes: referenciais de qualidade para as atividades teórico-práticas e validade nacional do diploma	
ARTIGO 2º	UC: DURAÇÃO UR: 200 dias letivos UR: 3 anos letivos: mínimo		
Comentários no respectivo parecer	UC: DURAÇÃO UR: tempo decorrido entre o início e o término de um curso UR: anos letivos, por dias de trabalho escolar ou por combinação UR: mínimo para um teor de excelência UR: tempo variável de país e profissão UR: formato adotado define debate teórico e prática profissional	UC: DURAÇÃO UR: Variabilidade: debate teórico e prática profissional, UR: Prática de ensino: 300 hs insuficiente para associar teoria e prática UR: realidade: movimento constituído pela prática e teoria UR: teoria não é o reflexo da prática UR: teoria: conceituar, significar UR: administrar o campo e sentido da atuação UR: relação ampla entre teoria e prática UC – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA UR: movimento contínuo entre saber e fazer UR: busca de significados na gestão e administração UR: resolução de situações educacionais UC – ESTÁGIO SUPERVISIONADO UR: aprender a prática para depois exercer a profissão UR: relação entre profissional e aluno UR: exercício direto in loco e ambientes da profissão UR: não e atividade avulsa ou mão-de-obra barata UR: junto com a PCC objetiva a relação teoria-prática UR: efetiva o processo ensino-aprendizagem UR: conhecimento do real em situação de trabalho UR: verificar e provar as competências da	UC – PRÁTICA UR: não é uma cópia da teoria UR: o próprio modo como as coisas são feitas UR: seu conteúdo é atravessado por uma teoria UR: fazer algo UR: produzir alguma coisa UR: vários modos de se fazer a prática UR: como componente curricular UC-PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR UR: uma dimensão do conhecimento UR: presente na reflexão sobre a atividade profissional UR: presente no estágio: exercício da atividade profissional UR: diferente da prática de ensino e do estágio UR: é mais abrangente: além da lei UR: produz algo no âmbito do ensino UR: trabalho consciente e flexível UR: desde o início e ao longo de todo o curso com supervisão e avaliação UR: deve articular com o estágio e atividades acadêmicas

		<p>prática UR: capacitação em serviço: assumir o papel de professor UR: obrigatório, segunda metade do curso, 400 hs UR: aproveitamento de estudos e práticas: até 200 hs UR: coroamento formativo da relação teoria-prática UR: parceria entre IES e escolas UR: não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização UR: princípio ação-reflexão-ação UC-TRABALHO ACADÊMICO UR: aprender a ser professor UR: saber profissional, crítico e competente UR: conhecimentos e experiências UR: outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico UR: seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas</p>	<p>UR: formação da identidade do professor como educador UR: marca dos projetos pedagógicos UR: transcender a sala de aula para o ambiente escolar UR: articulação com órgãos normativos e executivos UR: tempo mínimo 400 hs: 300 + 100</p>
--	--	---	--

Análise da Resolução CNE/CES n. 07 de 2004 e Parecer CNE/CES 58/2004		
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	COMPREENSÃO DE PRÁTICA
ARTIGO 10º	<p>UC- INDISSOCIABILIDADE TEORIA-PRÁTICA UR: prática como componente curricular UR: estágio profissional curricular supervisionado UR: atividades complementares UC – ESTÁGIO UR: competências UR: exercício acadêmico-profissional UR: Supervisão UR: segunda metade do curso UR: núcleo temático de aprofundamento: 40% específico UC:ATIVIDADES COMPLEMENTARES UR: ao longo do curso UR: aproveitamento de conhecimentos e de experiências UR: práticas independentes, presenciais e/ou à distância UR: monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos</p>	<p>UC - PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR UR: contemplada no projeto pedagógico UR: diferentes contextos UR: desde o início do curso</p>
Comentários no respectivo	<p>UC- ESTÁGIO UR: efetivar a autonomia no processo de intervenção UR: conhecimento do real em situação de trabalho UR: verificar e provar a aquisição das competências e habilidades UC:ATIVIDADES COMPLEMENTARES UR: atividades de caráter científico, cultural e acadêmico UR: Seminários, apresentações, exposições, UR: visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, participação em eventos científicos, monitorias UR: produções coletivas, resolução de situações-problema, ensino dirigido, relatórios de pesquisas, estudos de caso UR: aprendizado de novas tecnologias de comunicação e de ensino UR: diversificação dos espaços de intervenção UR:</p>	<p>UC - PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR UR: inserida no contexto programático UR: viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização UR: nexos entre as dimensões conceituais e a aplicabilidade</p>

Análise da Resolução CNE/CES n. 07 de 2004 e Parecer CNE/CES 58/2004		
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
ARTIGO 5º	UC- PRINCÍPIOS DO PROJETO PEDAGÓGICO UR: autonomia institucional UR: graduação como formação inicial UR: formação continuada UR: ética pessoal e profissional UR: ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento UR: construção e gestão coletiva do projeto pedagógico UR: abordagem interdisciplinar UR: articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica.	UR: articulação entre ensino, pesquisa e extensão UR: indissociabilidade teoria-prática
Comentários no respectivo	UC- PRINCÍPIOS NORTEADORES UR: conjunto articulado de princípios e de orientações UR: pautados nas tradições cultural e científica da área de formação	UC- PRINCÍPIOS NORTEADORES UR: questões que emergem do cotidiano UR: compreensão sobre o mundo vivido UR: construção de conhecimentos significativos: teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes UC-AUTONOMIAE FLEXIBILIDADE (LDB) UR: peculiaridades regionais UR: contexto institucional UR: mercado de trabalho UR: características, interesses e necessidades da comunidade UR: interação da especificidade com a realidade

Análise da Resolução CNE/CES n. 07 de 2004 e Parecer CNE/CES 58/2004		
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
ARTIGO 4º	UC – GRADUADO UR: formação generalista, humanista e crítica UR: intervenção acadêmico-profissional UR: rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética UR: estilo de vida fisicamente ativo e saudável UR: Professor da Educação Básica: docência e licenciatura plena	UR: analisar e intervir por diferentes manifestações e expressões do movimento humano
Comentários no respectivo	UC- PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL UR: possibilitar a todas as pessoas a prática das diferentes expressões e a manifestações culturais do movimento humano	
ARTIGO 7º	UC – UNIDADES DO CONHECIMENTO UR: formação ampliada UR: formação específica UC – FORMAÇÃO AMPLIADA UR: Relação ser humano-sociedade UR: Biológica do corpo humano UR: Produção do conhecimento científico e tecnológico UC – FORMAÇÃO ESPECÍFICA UR: Culturais do movimento humano UR: Técnico-instrumental UR: Didático-pedagógico UR: núcleos temáticos de aprofundamento: até 20% da carga horária total UR: abordar questões regionais, culturais, ambientais, trabalho, grupos especiais	
Comentários no respectivo	UC – FORMAÇÃO ESPECÍFICA UR: conhecimentos identificadores da Educação Física UR: competências e das habilidades específicas UC – FORMAÇÃO AMPLIADA UR: relação do ser humano com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho UR: formação cultural abrangente UR: diálogo entre conhecimento científico e específico da área UR: formação crítica, investigativa e reconstrutiva UR: valores sociais, morais, éticos e estéticos UR: sociedade plural e democrática UC- NÚCLEOS TEMÁTICOS DE APROFUNDAMENTO UR: não se constituem em habilitações UR: não são especialização precoce	UR: indissociabilidade entre teoria e prática
ARTIGO 11º	UC - INTEGRALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO UR: trabalho de conclusão de curso UR: orientação acadêmica de professor qualificado.	
Comentários no respectivo	UC- TRABALHO DE GRADUAÇÃO UR: componente curricular opcional UR: monografia, projetos de atividades UR: trabalho sobre o desempenho do aluno no curso	

Análise da Resolução CNE/CES n. 07 de 2004 e Parecer CNE/CES 58/2004		
CATEGORIAS UNIDADES DE ANÁLISE	PONTOS IMPORTANTES	INTERAÇÃO TEORIA E PRÁTICA
<u>ARTIGO 6º</u>	<p><u>UC - CONCEPÇÃO NUCLEAR DO PROJETO PEDAGÓGICO</u> UR: competências: natureza político-social, ético-moral, técnico profissional e científica</p> <p><u>UC - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</u> UR: valores sociais, morais, éticos e estéticos de uma sociedade plural e democrática UR: intervir na realidade social: estilo de vida fisicamente ativo e saudável UR: equipes multiprofissionais UR: Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas UR: planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar UR: aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias UR: atualização e produção acadêmico-profissional UR: utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação UR: licenciatura plena: legislação própria UR: IES: liberdade para outras competências e habilidades</p>	<p><u>UC - COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</u> UR: conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais UR: intervir acadêmica e profissionalmente</p>
Comentários no respectivo	<p><u>UC-CONCEPÇÃO NUCLEAR NA ORIENTAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS</u> UR: transformar os conhecimentos em ação UR: compreender as questões e as situações-problema UR: autonomia para tomar decisões UR: responsabilidade pelas ações UR: avaliar a própria atuação UR: interagir com a comunidade acadêmica e sociedade</p>	<p><u>UC- AQUISIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS E DAS HABILIDADES</u> UR: experiências de interação teoria-Prática UR: sistematização teórica com situações de intervenção UR: posicionamentos reflexivos UR: equilíbrio entre plano teórico e instrumental UR: coerência entre formação, exigências práticas e enriquecimento cultural das pessoas</p> <p><u>UC-VISÃO DE COMPETÊNCIA</u> UR: além das dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir UR: refazer permanentemente relação com a sociedade e natureza UR: conhecimento inovador de perspectiva emancipadora</p>