

NILVA PESSOA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES – REALIDADE E PERSPECTIVAS**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Pedro José Winterstein

**Campinas
2003**

NILVA PESSOA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS E A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES – REALIDADE E PERSPECTIVAS**

*Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado, defendida por Nilva
Pessoa de Souza e aprovada pela Comissão
Julgadora em 12/02/2003.*

ORIENTADOR: Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Campinas

2003

FICHA CATALOGRÁFICA
ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

So89e	<p style="text-align: center;">Souza, Nilva Pessoa de</p> <p>A educação física escolar no estado de Goiás e a formação continuada de professores : realidades e perspectivas / Nilva Pessoa de Souza. -- Campinas, SP : [s.n.], 2003.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Pedro José Winterstein.</p> <p style="text-align: center;">Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.</p> <p>1. Educação física – Goiás (Estado). 2. Professores de educação física – Formação. 3. Esportes escolares. 4. Educação permanente. I. Winterstein, Pedro José.</p> <p>II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
-------	--

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Pedro José Winterstein

Prof.^a Dra. Heloisa Helena Baldy Reis

Prof. Dr. Marcus Fraga Vieira

DEDICATÓRIA

Aos professores da rede pública estadual de Goiás e aos Coordenadores do Encontro de Formação Continuada, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me ensinou o valor de ser verdadeiramente humana.

A minha mãe que, pela sua teimosia, lutou para que as filhas também tivessem a chance de estudar.

Ao Prof. Pedro, que se prontificou em me orientar neste trabalho.

Aos professores da UNICAMP que, pacientemente ministraram suas aulas em Goiânia.

A Prof^ª Heloisa H. Baldy Reis, pela grande amizade surgida no decorrer do curso e pelo carinho em nos receber em sua casa.

A toda minha família, irmãos, sobrinhos e cunhados, em especial a Nilda, Zezinho e Francisco que sempre estiveram presentes durante o percurso deste trabalho e da minha vida profissional.

Aos amigos da Faculdade de Educação Física, que aqui faço representar na pessoa da querida amiga Eunice.

Aos companheiros do Solar do Piqui, a saudade da convivência, em especial a Lusirene que nas horas de banzo sempre esteve ao meu lado.

Aos meus grandes amigos, Wilma, Cinha, Dani Dallago, Tunha, Kelse, Marcelo, Eran, Nega, e em especial a Dani Carvalho e a Soc que sempre me incentivaram e entenderam a minha ausência.

A minha sobrinha Camila, que me deu a chance de ser mãe.

Aos meus alunos da FEF que, pacientemente, entenderam a minha ausência às aulas no período em que estive em Campinas.

Ao Prof. Nivaldo que lutou para que tivéssemos o convênio com a UNICAMP para a realização do Mestrado, e ainda, pelo carinho, incentivo e valorização como profissional na FEF.

Aos meus companheiros da sala 18, “os que ficam”, Mara, Marcus, Marília e Juracy, o meu carinho.

RESUMO

O presente estudo tem, como temática, a Educação Física no Estado de Goiás e a formação continuada de professores – realidade e perspectivas –, em que procuro analisar a não formação profissional como um dos fatores da baixa qualidade do ensino desta disciplina. O objetivo central do estudo é analisar a qualidade do ensino da Educação Física pelo viés da formação continuada. Para isso, busquei realizar uma pesquisa qualitativa junto a um Encontro de Formação continuada de professores, promovido, pela Secretaria de Estado da Educação, nos anos de 2000 e 2001. Para a construção deste trabalho, optei por apresentar a situação da Educação Física em Goiás, a partir dos anos de 1960, década que culmina com a criação da primeira Escola de formação de professores. Faço uma abordagem sobre as duas Instituições, que já colocaram no mercado de trabalho vários professores de Educação Física, desvelando seus currículos e o referencial teórico que sustenta a formação profissional de cada uma delas. Para a compreensão sobre formação inicial e continuada, que dará sustentação teórica à minha pesquisa, apresento um capítulo, no qual procuro dialogar com pesquisadores que vêm tratando deste assunto nos últimos 5 anos. Concluindo, apresento dados da pesquisa e, nas considerações finais, aponto saídas, como a formação de um grupo multi-institucional, para que o ensino da Educação Física escolar em Goiás vislumbre um salto qualitativo no que diz respeito a novas metodologias de ensino, respaldadas em referenciais crítico-progressistas.

Palavras-chave: Educação Física escolar, formação profissional, formação inicial e continuada.

ABSTRACT

The subject of this present study is the Physical Education in the State of Goiás and the continued teachers' formation – reality and perspectives, in which I try to analyse the lack of professional formation as one of the low quality factors in the scholar teaching of this subject. This study main goal is to analyse the teaching quality of Physical Education through the continued formation. So, I tried to accomplish a quality research united to a teachers' continued Formation Meeting, raised by the Education State Office in 2000 and 2001. For this work construction I've chosen to portray the Physical Education situation in Goiás, from the 1960's, a decade where the creation of the first teacher's formation school culminates. My approach is about the two institutions that have already launched several Physical Education Teachers in the work trade, showing their curriculum and theoretical referral that maintain the professional formation of each of them. For the initial and continued formation comprehension that will give my research theoretical sustentation, I present a chapter in which I try to discuss with researchers that have been dealing with this matter for 5 years. To conclude, I present research figures and, in the final respect, I point out solutions, like the formation of a multi-institutional group, so that the scholar teaching of Physical Education in Goiás catches a glimpse of a quality leap, as concerns to new teaching methodologies, based on critical-progressist referrals.

Key words: Scholar Physical Education, professional formation, initial and continued formation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Censo de 2001 – Fonte: MEC/INEP/SEE_SUPP	22
Tabela 2 – Formação de professores e cargos no sistema de ensino público estadual em Goiás	23
Tabela 3 – Grandes números da educação básica – 2001 – Brasil/INEP – Formação de professores	48

LISTA DE SIGLAS

AEE – Associação Evangélica de Ensino
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEFD – Coordenação de Educação Física e Desporto
DCN`s – Diretrizes Curriculares Nacionais
ESEFFEGO – Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
FEF – Faculdade de Educação Física
FESURV – Fundação de Ensino Superior de Rio Verde
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
SEE – Secretaria de Estado da Educação
UCG – Universidade Católica de Goiás
UEG – Universidade Estadual de Goiás
UFG – Universidade Federal de Goiás
ULBRA – Universidade Luterana Brasileira
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIP – Universidade Paulista

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	vii
AGRADECIMENTOS	ix
RESUMO.....	xi
ABSTRACT	xiii
LISTA DE TABELAS	xv
LISTA DE SIGLAS	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS – UM ESTUDO A PARTIR DE 1960	8
1.1-A evolução do ensino superior em Goiás: a formação de professores de Educação Física.....	18
1.1.1. Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás – ESEFFEGO/UEG.....	19
1.1.2- Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – FEF/UFG	25
2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO SABER DOCENTE.....	29
2.1- A formação profissional e as políticas educacionais.....	35
2.2- As competências do saber docente	42
3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA	52
3.1- A formação continuada.....	52
3.2- O papel da Secretaria de Educação frente ao programa de capacitação dos professores	59
3.3- A participação da Faculdade de Educação Física na formação continuada de professores da rede pública de Goiás.	63
3.3.1 – O programa de ensino da área de Educação Física	65
3.4- A execução das atividades de capacitação.....	66
3.5- Conflitos: interesses x necessidades dos professores da rede pública estadual de ensino frente à realidade escolar	69
3.5.1- A ótica dos professores da rede pública estadual de ensino quanto aos cursos de formação continuada	70
3.5.2- Os problemas detectados no decorrer do Encontro.....	72
3.5.3- A teoria e a prática.....	80
3.5.4 – A mudança de perspectiva	82

3.5.5- A continuidade.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	96
ANEXOS	99
Anexo 1 – Organograma da SEE	100
Anexo 2 – Projeto do encontro.....	101
Anexo 3 – Programa de ensino do encontro	108
Anexo 4 – A formação de professores – quantificação em %	111
Anexo 5 – Número de disciplinas por professor	112

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a Educação Física Escolar em Goiás, tendo como foco de pesquisa os participantes do Encontro de Formação de Professores – Novas Perspectivas Metodológicas e Avaliação no Ensino Fundamental–, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEE, com turmas nos anos 2000 e 2001. Neste encontro, do qual fiz parte como professora/monitora, busco identificar a realidade da Educação Física, em Goiás, pelo viés da Formação de Professores, continuada ou não.

Nos últimos anos, especificamente depois da década de 1980, a Educação Física, através de estudos e pesquisas, passou por uma ressignificação, no que se refere ao aporte teórico e às novas metodologias de ensino, recebendo, assim, um novo sentido e significado pedagógico, um novo paradigma. Profissionais da área têm se preocupado em defender esse novo paradigma, objetivando a superação de uma Educação Física reprodutivista, cuja prática pedagógica se baseia na Teoria Tecnicista, com o eixo paradigmático na aptidão física. Este, como a Educação Tecnicista, tem a função da reprodução das relações sociais vigentes (SAVIANI, 1997, p.105). No caso da Educação Física, especificamente, as instituições esportivas reproduzem o esporte como único conteúdo da mesma na prática pedagógica das escolas.

A busca dessa superação tem sido realizada por profissionais, que atuam principalmente, para não dizer exclusivamente, nos cursos de formação das diversas faculdades brasileiras. Esses profissionais têm, como base teórica para seus estudos e investigações, a pedagogia crítica da educação, que busca a transformação da sociedade, na qual:

[...] seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (SAVIANI, 1997, p.109).

A busca da superação de paradigmas também é uma preocupação dos educadores de Goiás, que trabalham na formação acadêmica. Pelo que pude observar, mediante o quadro da formação de professores desse estado, o anseio por mudanças, em busca de novas epistemologias, ocorre somente na Capital e cidades onde houve a interiorização de cursos de Educação Física, como é o caso de Anápolis, Catalão, Rio Verde, Itumbiara, Quirinópolis e Jataí. Mesmo assim, somente entre os educadores que atuam diretamente com a formação acadêmica.

A situação intrigante, percebida já na realização do I Seminário sobre a realidade da Educação Física em Goiás – organizado em conjunto com a Universidade Federal de Goiás, Escola Superior de Educação Física de Goiás, Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação –, através das informações recebidas nas reuniões com a Coordenação do Encontro em 2000, levou-me a optar pela escolha de realizar este trabalho, ou seja, analisar a prática pedagógica dos professores de educação da rede estadual de ensino. Para isso, aproveitei a realização do encontro e a participação de um número de professores de educação física bastante razoável (cerca

de 722), o que permitiria e facilitaria a investigação da situação da área na rede pública estadual desse estado.

A Educação Física na rede pública estadual de Goiás conta hoje com 1.389 professores, que atuam em 1.247 escolas; destes, somente 24% são graduados em Educação Física. Ao tomar conhecimento desses dados e da realidade das escolas durante a participação nas primeiras reuniões com a Coordenação do Encontro de Formação de Professores da Rede Estadual de Ensino, promovido pela SEE e coordenado pela Superintendência de Ensino Fundamental, fiquei um tanto quanto incomodada, pensando no que poderia ser feito.

O Encontro de formação de professores tinha como tema gerador: **“As Novas Perspectivas Metodológicas e Avaliação no Ensino Fundamental”**. Cada área, em sua especificidade, deveria tratar pedagogicamente as contribuições realizadas no campo do ensino-aprendizagem nos últimos anos.

O Grupo da área de Educação Física, do qual fiz parte, decidiu, através da construção de um programa de ensino, tratar a Educação Física escolar de acordo com sua identidade científica, cultural e social, com relevância nos diferentes contextos de formação educativa e pedagógica, bem como nas diversas contribuições realizadas no decorrer dos últimos 20 anos, no que se refere a novas epistemologias educacionais. Estas englobariam a abordagem crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a crítico-emancipatória (KUNZ, 1994) e, ainda, contribuições de estudos como a corporeidade de Moreira (1995), a Educação Física sob a visão da cultura de Daólio (1995), o estudo sobre o jogo, com base na teoria do desenvolvimento de Piaget, de Freire (1999), entre outros.

O professor deve buscar uma formação profissional que lhe dê fundamentos teórico-técnicos, capazes de fornecer subsídios para a transformação social dos educandos, uma vez que ele deve ensinar “[...] *a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental*” (IMBERNÓN, 2000, p.08). Entendo que o professor é o principal responsável pela formação continuada, mas, para que ela ocorra, é necessário que existam políticas de acesso a ela, propiciadas pela escola e pelo Governo Federal. É na escola que se manifesta a necessidade de o professor buscar novas metodologias de ensino, através de um projeto coletivo. O Governo Federal, porque entendo ser ele o responsável por políticas públicas para a educação, as quais devem atender da fomentação de verbas para a manutenção e melhoria do ensino, até a melhoria dos cursos de formação de professores.

Em pesquisas realizadas por profissionais da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – FEF/UFG, Medeiros (1998 e 2002) e David (1998) trazem, em suas análises, um quadro crítico da Educação Física em Goiás. Os problemas apresentados vão desde a falta de formação profissional até a prática pedagógica do fazer pelo fazer, ou seja, o professor não possui um plano de trabalho que dê conta da formação e transformação do aluno.

Sob estes enfoques (da formação profissional e da realidade da Educação Física), busco responder ao seguinte problema: o grande percentual de leigos, atuando como professores da rede pública estadual de ensino em Goiás, é a principal causa da defasagem do ensino-aprendizagem apresentada na Educação Física escolar?

Para responder a este questionamento, lanço mão de uma pesquisa social qualitativa, sob o enfoque da pesquisa-ação. Nesta concepção de pesquisa, o

pesquisador não se atém somente ao levantamento dos dados, mas também à intervenção da realidade pesquisada.

Segundo Thiollent, pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (1986, p.14).

Portanto o tipo de intervenção, realizada pelo grupo de professores/monitores no Encontro, e a pesquisa realizada com os professores, no decorrer do mesmo, justifica a escolha pelo método da pesquisa-ação.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado o diário de campo, e a técnica da observação livre, que possui dois aspectos de natureza metodológica: “[...] *um deles relacionado com a amostragem de tempo, e o outro, com as denominadas anotações de campo*” (TRIVIÑOS, 1987, p.153). Neste trabalho, a amostragem de tempo refere-se à duração do encontro, e as anotações de campo abrangem todo o processo de coleta de dados.

O diário de campo foi escolhido pelo fato do trabalho dos professores/monitores ter sido dividido por tarefas. A cada um, foi dado um rol de conteúdos que deveriam ser repassados e sempre havia, com a turma, dois professores/monitores. Esta metodologia de trabalho facilitou o levantamento de dados sem interromper a dinâmica das aulas, porque, enquanto um professor/monitor estava ministrando a parte que lhe cabia, o outro estava coletando dados e vice-versa.

Os sujeitos pesquisados foram representados pelos 722 professores atuantes na rede pública estadual de ensino, que participaram do I e II Encontro de Formação de Professores – Novas Perspectivas Metodológicas e Avaliação no Ensino

Fundamental. Esse número representa 51,97% do total de educadores que atuam na rede pública estadual em Goiás.

Para o levantamento e análise dos dados da pesquisa, optei por categorizá-los em cinco tópicos: 1) Questões ligadas à formação profissional e/ou continuada; 2) Questões pedagógicas/metodológicas; 3) Questões administrativas; 4) Questões legais da Educação Física no currículo da Educação Básica; 5) Outras questões relevantes.

Para facilitar a análise e a apresentação dos dados, construí uma tabela contendo os assuntos (ou problemas) relevantes surgidos no decorrer do Encontro (registrados no diário de campo) durante as fases presenciais das duas turmas (2000 e 2001). Os dados foram apresentados e discutidos no Capítulo III deste trabalho.

Os temas por mim escolhidos foram agrupados por capítulos, assim distribuídos:

1. **Educação Física escolar no Estado de Goiás** – Nesse capítulo, apresento o desenvolvimento da Educação Física escolar no Estado de Goiás a partir de 1960, marcada pela criação da primeira Instituição de Ensino Superior. Realizo uma abordagem das instituições de ensino superior que já formou profissionais atuantes na área da Educação Física. Mostro, através de tabelas, a realidade da formação de professores.
2. **A formação profissional e as competências necessárias ao saber docente** – Nesse capítulo, faço uma discussão sobre a formação profissional inicial e continuada, com o objetivo de refletir e dar subsídios para a compreensão da formação continuada em Goiás.

3. **Formação continuada de professores da rede pública do estado de Goiás: reflexões sobre a prática** – Nesse capítulo, mostro o desempenho político da Secretaria de Estado da Educação – SEE, através de seus programas; discuto o papel da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás frente à formação inicial e continuada de professores; descrevo o encontro de formação continuada, no qual realizei minha pesquisa; e, por fim, apresento a análise dos dados da pesquisa por tópicos.
4. **Nas considerações finais**, coloco minhas propostas para a articulação do resultado da pesquisa com discussões e algumas proposições pertinentes aos problemas apresentados no decorrer do trabalho.

Finalizando a dissertação, vem o referencial bibliográfico, o qual deu sustentação a este trabalho, e, ainda, alguns anexos que explicam e dão veracidade aos dados apresentados no corpo do trabalho.

No capítulo I, a seguir, busco tratar a Educação Física escolar no Estado de Goiás, a partir da criação da primeira Instituição de Ensino Superior de formação de professores nesta área. Procuo fazer um apanhado histórico da criação das duas Instituições, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás da Universidade Estadual de Goiás – ESEFFEGO/UEG e a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – FEF/UFG, tendo, como referenciais teóricos, pesquisas realizadas por profissionais goianos, nos anos de 1998 e 2002, e a produção teórica da Educação Física Brasileira.

Capítulo I

1. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS – UM ESTUDO A PARTIR DE 1960

A Educação Física escolar no Estado de Goiás, no decorrer de sua história, apresenta-se de acordo com a Legislação Educacional própria, além das influências didático-metodológicas construídas através de transformações sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais ocorridas no último século de nossa história.

Inicialmente, os primeiros profissionais que atuaram no ensino da Educação Física foram professores formados em Instituições de outros Estados brasileiros, como Rio de Janeiro e São Paulo, ex-atletas e/ou militares. Percebe-se, assim, que a maioria dos profissionais, que atuaram no ensino da Educação Física em Goiás, teve vínculos ou influências militares no trato com o conhecimento desenvolvido nas escolas. Segundo Betti, isto se deve ao fato de a Educação Física Brasileira ter sofrido a:

[...] influência dos movimentos ginásticos europeus, especialmente os de Ling, Jahn e depois da escola francesa (Catarino Filho, 1982), todos

concebidos com forte conotação militar.... o método de Educação Física oficialmente adotado nas escolas brasileiras era de origem militar, proveniente da Escola Militar Normal de Ginástica de Joinville-le-Pont, na França, e divulgado no Brasil por uma missão daquele país.... O Ministério da Guerra apresentou, em 1929, um anteprojeto de lei que determinava, dentre outras medidas: obrigatoriedade da Educação Física em todos os estabelecimentos de ensino, a partir dos seis anos, para ambos os sexos; criação, no âmbito daquele Ministério, do Conselho Superior de Educação Física, com amplos poderes; criação da Escola Nacional Superior de Educação Física; adoção, em todo o país, do Método Francês; e designação de instrutores militares para as escolas públicas, enquanto não houvesse pessoal civil diplomado (1991, p.72).

Em Goiás, a pesquisa sobre a história da Educação Física é pouco expressiva e carece de que Instituições de Ensino Superior, como a FEF/UFG, por exemplo, se atenham mais a ela, que é de grande relevância para a Educação Física neste estado e em todo o Brasil. Infelizmente, pelo tempo que disponho, não pude levantar dados, de maneira “profunda”, uma vez que este tema gera um trabalho isolado de mestrado e ou de doutorado. Portanto, é objetivo, neste capítulo, levantar e discutir dados de produções já existentes, bem como junto à SEE e aos professores do Estado que participaram do Encontro de Formação de Professores.

Os dados mais prováveis da consolidação da Educação Física, no Estado de Goiás, culminam com a criação da primeira escola de formação de professores. Portanto, é, a partir de 1960, que começarei a discutir os aspectos concretos da realidade da Educação Física escolar local.

Nessa época, o Governador Mauro Borges, através de uma de suas propostas de mandato (Plano de Desenvolvimento Social), criou a Fundação Estadual de Esportes. Mas, como o Estado era carente em profissionais qualificados, que pudessem trabalhar na administração da Fundação, tanto quanto ministrar aulas de

iniciação esportiva, surgiu a necessidade de criar, também, uma escola de formação de professores. Assim, um dos pólos da Fundação foi cedido para abrigar a primeira Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás – ESEFEGO (MELO, 2002, p.91). A falta de professores, que era o grande entrave para a implementação dos projetos, resultou na decisão do Governador buscar “[...] recursos humanos e administrativos na Escola de Administração da Fundação Getúlio Vargas e na Companhia Militar, onde realizou sua formação, na Escola de Comando do Estado Maior do Exército” (MELO, 2002, p.88).

Ainda segundo Melo (2002), para suprir os cargos de Diretores da Fundação, que já havia sido construída, e da Escola de Educação Física, que ainda precisava ser construída e estruturada, foram convidados, respectivamente, os Capitães Irades Pacheco e José Gentil Rezende de Queiroz, ambos do quadro do exército brasileiro.

Pode-se dizer que a criação da Escola Superior de Educação Física de Goiás foi o grande salto qualitativo e quantitativo, na consolidação da prática da Educação Física nas escolas deste Estado. Sobre este assunto, farei uma abordagem mais ampla, quando discorrer sobre a evolução do ensino superior e a formação de professores de Educação Física.

Na década de 1970, e boa parte da seguinte, a Educação Física em Goiás era tratada da seguinte forma: as aulas eram ministradas três vezes por semana, com duração de 45 minutos cada sessão; o período da aula era diferenciado das demais disciplinas; as turmas eram separadas por sexo; e os alunos podiam optar pela aula de Educação Física ou pelo treinamento de alguma modalidade esportiva. A partir da

segunda metade da década de 1980, na Capital, as aulas passaram a integrar o mesmo período que as demais disciplinas. Isto fez mudar a sua prática, os alunos não mais podiam mais optar pela Educação Física e/ou treinamento. Pedagogicamente, esse talvez tenha sido o grande passo para a consolidação da Educação Física no meio escolar, pois o profissional estaria mais presente na escola, tendo a oportunidade de realizar trabalhos inter ou multidisciplinares com as demais matérias do currículo escolar.

Nessas duas décadas, a prática da Educação Física na escola estava garantida pela legislação brasileira, com a LDBEN nº 4.024/61 e a Lei nº 5.692/71, que estabeleciam novas diretrizes para o ensino fundamental e médio, e, ainda, com Leis específicas da Educação Física, como é o caso da Lei nº 6.503/77 e do Decreto nº 69.450/71, os quais regulamentavam a facultatividade de sua prática e a Lei 5.664/71 que facultava o seu oferecimento aos cursos noturnos (CASTELLANI FILHO, 1998).

No que diz respeito à legislação, a Educação e a Educação Física de Goiás têm recebido o mesmo tratamento dos demais estados brasileiros, ou seja, estão resguardadas pela Constituição Federal de 1988, através da LDBEN de 1996 e a da LDBEN estadual de 1998. Mas a Educação Física, na rede pública de ensino, sofreu algumas alterações, por força de normas expedidas pela Secretaria de Educação. É o que mostrarei a seguir.

Segundo Medeiros (2002), na década de 1990, a então Secretária da Educação, Prof^a. Terezinha Vieira, aboliu, da rede pública de ensino, a Educação Física da primeira fase do ensino fundamental e do ensino noturno. Essa ação foi formalizada

sem nenhum respaldo legal, de forma verbal apenas. Sem explicações fundamentadas e mesmo com a mudança partidária do governo (transição do partido do PMDB para PSDB), esta situação permanece até os dias atuais.

No interstício da construção e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN (Brasil, Lei federal nº 9.394/96), a Educação Física não sofreu alterações, permanecendo presente na segunda fase do ensino fundamental, ensino médio (exceto no período noturno) e superior. No ensino fundamental e médio, as aulas eram ministradas três vezes por semana e, no ensino superior, apenas duas vezes. Somente depois da promulgação da LDBEN, é que essa situação muda. No ensino superior, por exemplo, permanece somente nas Universidades e Faculdades Particulares.

Na referida época, a Educação Física na capital já estava incluída no período das demais disciplinas. E, no interior do estado, ainda era ministrada em outro período. Por causa disso, a Educação Física possuía uma característica de atividade extracurricular;¹ as turmas, em algumas localidades, eram ainda separadas por sexo ou por modalidades esportivas; e as aulas de Educação Física, substituídas pelo treinamento de equipes representativas da escola.

Com a aprovação da LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Educação Física legalmente deixa de possuir características de atividade extracurricular e passa a ser um componente curricular obrigatório (BRASIL, Lei nº 9.394/96, art. 26 § 3º) em todos os níveis de ensino, com exceção do ensino superior e no período noturno, no qual ela

passa a ser facultativa. Apesar da lei estar em vigor desde dezembro de 1996, a situação da Educação Física em Goiás apresenta poucas modificações. Na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas públicas estaduais, as aulas passam a ser estruturadas da seguinte forma: duas aulas semanais e, na maioria dos estabelecimentos de ensino, configuradas juntamente com as demais disciplinas nos respectivos períodos de aula.

Quanto à primeira fase do ensino fundamental, ainda permanece sem a atuação de um profissional da Educação Física, com as aulas ministradas pelos próprios professores de sala de aula, em caráter recreativo.

Para compreender melhor a situação da Educação e, conseqüentemente, da Educação Física, tentarei mostrar dados do Estado quanto ao número de escolas, de alunos e professores que atuam na área. Conforme o censo escolar de 2001, o sistema Educacional de Goiás apresenta os seguintes números:

Estabelecimento de ensino	Federal	8
	Estadual	1.247
	Municipal	2.822
	Particular	1.057
	Total	5.134
Matrículas	Pré-escola	100.970
	Alfabetização	49.747
	Ensino Fundamental	1.099.982
	Ensino Médio	259.871
	Ensino Especial	7.518

¹ Por atividade extracurricular, aqui, entendo como sendo uma atividade desvinculada do projeto pedagógico da escola, no que se refere à educação básica.

	Educação Jovens e Adultos	93.007
	Total	1.611.095
Docentes em Exercício	Federal	408
	Estadual	30.590
	Municipal	23.106
	Particular	13.825
	Total	67.929

Tabela 1 - Censo de 2001 - Fonte: MEC/INEP/SEE-SUPP

Pelo censo de 2001, apresentado no quadro acima, a rede pública de ensino de Goiás tem, hoje, 30.590 professores atuando no ensino fundamental e médio. Pelo levantamento que pude realizar, através de um documento cedido pela Secretaria Estadual de Educação, o qual relaciona os professores de Educação Física por escolas do Estado, concluí que, dos 30.590 professores, 1.389 professores atuam na disciplina de Educação Física. Por esse documento, pude, ainda, levantar dados que apresentarei na Tabela 2, a seguir:

FORMAÇÃO	CARGOS									TOTAL
	P I	P II	P III	P IV	PA-A	PA-B	PA-C	PA-D	OUTR OS	
Grad. em Educação Física	0	5	182	141	0	0	0	0	1	329
Grad. em outras áreas	6	12	46	49	0	0	0	6	0	121
Não Graduados	605	2	0	0	11	2	199	0	3	822
Nada consta	0	0	92	25	0	0	0	0	0	117
TOTAL	611	19	320	215	11	2	201	6	4	1389

Tabela 2 – Formação de professores e cargos² no sistema de ensino público estadual em Goiás.

Pode-se perceber que, dos 1.389 professores que atuam na docência em Educação Física, 827 possuem somente o ensino fundamental ou médio; somente 329 professores possuem formação superior em Educação Física; 116 possuem formação superior em outra área; no documento apresentado, constam 117 profissionais sem o grau de formação dos mesmos.

Outro fato importante, que também deve ser elucidado, é que 55,43% dos profissionais atuam somente em uma disciplina (Educação Física); 22,89% atuam em duas; 20,37% atuam em três; 1,15% atuam em quatro; e 0,14% atuam em cinco. Para maiores esclarecimentos, veja o Anexo 5.

Analisando os dados, percebe-se que a situação do quadro de profissionais de Educação Física, quanto à formação, está muito aquém do desejável, chegando a ser preocupante. Com isso, a Secretaria de Estado da Educação deverá buscar formas e projetos que vislumbrem a qualificação de seus profissionais. Contudo, deve levar em consideração que, de acordo com a legislação federal (LDBEN e DCN's), tem até o ano de 2006 para viabilizar esta qualificação, pois este é o ano limite para que a LDBEN seja implementada por completo.

² Os cargos existentes no sistema de ensino da rede pública do estado de Goiás: P I – é um cargo, cujos profissionais possuem primeiro ou segundo grau; P II – profissionais que possuem licenciatura curta; P III – profissionais com curso superior ou licenciatura plena; P IV – profissionais com pós-graduação (a maioria dos professores possui especialização, somente um possui doutorado); PA-A e PA-B – professor assistente com apenas o primeiro grau; PA-D - professores com formação fora da área da Educação; e, PA-C – profissionais que possuem ensino médio, mas não no magistério.

Pelo número de profissionais sem formação e excesso de disciplinas ministradas pelos mesmos, pergunto: como anda a qualidade do ensino ministrado por esses profissionais da Educação Física em Goiás?

Em pesquisas realizadas no final da década de 1990, por Medeiros (1998) e David³ (1998), sobre a realidade da Educação Física em Goiânia, pode-se observar que o ensino ainda apresenta, na prática pedagógica dos professores da área, o Método Desportivo Generalizado como modelo de aula, tendo, no esporte, o principal conteúdo da disciplina, tanto que:

A julgar pelos números encontrados e pela natureza dos depoimentos registrados, podemos facilmente perceber que é bastante antiga a base teórica que orientam os nossos professores de educação física. Tais resultados insinuam uma constatação de que a maioria desses professores não vivenciou, em nível teórico, as discussões pedagógicas pelas quais a educação física vem passando, nem mesmo a da psicomotricidade iniciada durante os anos 70 (MEDEIROS, 1998, p.87).

Com a prática pedagógica ainda baseada na concepção tradicional tanto em Goiânia como no interior do Estado, os professores permanecem presos em abordagens metodológicas do século XIX, principalmente o método francês, e posteriores – já no século XX, o método Desportivo Generalizado. Em Goiânia, segundo Medeiros (1998), “[...] a maioria dos informantes (80%) prioriza a prática esportiva em suas aulas e nem sempre conseguem fazer alguma diferenciação entre educação física e esporte”.

Os professores não sabem explicar a legitimação da Educação Física como componente curricular, pelo fato de ainda ensinarem o fazer pelo fazer, sustentado por

³ A pesquisa -coordenada por David - foi desmembrada e usada em diversas produções (monografias acadêmicas) do curso de Educação Física da FEF/UFG.

posturas tradicionais, cujo objetivo principal é a forja de campeões e da melhoria da aptidão física.

Com estas características, a Educação Física não passa de um mero fazer prático, destituído de reflexão teórica e amputada em outros conteúdos da cultura corporal, como é o caso da dança, da ginástica, das lutas, dos jogos e das brincadeiras infantis.

No ano de 2002, as aulas de Educação Física, na rede pública estadual de ensino, continuam da seguinte maneira: no ensino fundamental e médio, a maioria das escolas permanecem com duas aulas semanais; um número bastante reduzido de escolas, devido à sua matriz pedagógica aprovada pela SEE, ainda possui três aulas semanais. Ainda hoje, existem unidades de ensino que trabalham com a Educação Física em turno inverso ao das demais disciplinas (informações obtidas junto à Superintendência do Ensino Fundamental da SEE). Esta situação pode caracterizar a falta de unidade metodológica, podendo causar o desvinculamento da Educação Física do projeto pedagógico da escola.

A SEE, na tentativa de solucionar o problema do ensino noturno e da primeira fase do ensino fundamental, toma a seguinte providência: para retornar as aulas de Educação Física ao noturno, o professor deve elaborar um projeto que seja coerente com as características do aluno, com a realidade da escola e ainda de acordo com a carga horária do professor (não se exige que seja graduado na área). O projeto deve ser enviado à SEE, onde é submetido a uma avaliação e, apenas depois de aprovado, poderá ser implantado na escola. Quanto à primeira fase do ensino

fundamental, as regras são as mesmas que do turno da noite, a única diferença é que se exige a graduação, na área de Educação Física, do profissional que irá atuar.

Diante da realidade educacional da rede pública estadual de Goiás, é fundamental a implantação de políticas públicas que atendam à legislação brasileira da educação e que venham contribuir para a solução da situação precária em que se encontra o ensino, principalmente da Educação Física. Quanto à discussão sobre as políticas públicas estaduais para a educação, estarei fazendo uma abordagem no capítulo III desta dissertação.

1.1- A evolução do ensino superior em Goiás: a formação de professores de Educação Física.

A formação de professores de Educação Física em Goiás data da década da década de 1960, quando foi criada a primeira Escola Superior de Educação Física de Goiás, situada em Goiânia. Atualmente, o Estado conta com outros cursos de Educação Física, ministrados por Universidades e Faculdades públicas e privadas. As públicas são: Universidade Estadual de Goiás – UEG, com unidade em Goiânia – ESEFFEGO⁴ e em Quirinópolis; Universidade Federal de Goiás – UFG, Faculdade de Educação Física – FEF em Goiânia e nos campus avançados nas cidades de Jataí e Catalão. As privadas são: Fundação de Ensino Superior de Rio Verde – FESURV; Universidade Luterana Brasileira – ULBRA, de Itumbiara; Associação Evangélica de Ensino – AEE;

⁴ Com a criação do curso de Fisioterapia, o nome da ESEFFEGO, desde 1999, ficou da seguinte forma: Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás – ESEFFEGO.

Universidade Paulista – UNIP e Universidade Católica de Goiás – UCG, ambas em Goiânia.

De todas as Faculdades, as únicas que já possuem profissionais no mercado de trabalho são a ESEFFEGO/UEG, unidade de Goiânia, e a FEF/UFG, unidades de Goiânia e campus de Catalão e Jataí. Portanto é meu objetivo analisar as duas, uma vez que estas contribuíram com a formação de profissionais de Educação Física em Goiás.

1.1.1. Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás – ESEFFEGO/UEG

Em entrevista cedida a Melo, o Governador do Estado de Goiás, Mauro Borges, declarou que, na década de 1960, ele buscava realizar projetos para atender às diversas áreas sociais, dentre elas o esporte e a educação. No que diz respeito à área da Educação e da Educação Física, argumentava que:

[...] Goiás era um estado muito carente de educação, arte e lazer; carente de pessoas capacitadas intelectual e profissionalmente, de pessoas resolutas [...] E a única forma de quebrar a pasmação do estado, e também do indivíduo evoluir, era a educação e o trabalho. Além disso, necessitava-se criar formas de convivência para o povo que estava vindo para as cidades. Quanto ao esporte, conta que não havia nada bem organizado. Quanto a ESEFFEGO, afirma que, desde o seu tempo no exército, imaginava a necessidade de um lugar como aquele em Goiás [...] Que a escola era para formar o professor. Um homem de decisão, com capacidade intelectual e prática com formação científica e didática das coisas. Sem essa formação, não podia fazer muita coisa (2002, p.89-90).

A preocupação de Mauro Borges era plenamente compreensível, pois, até aquele período, o Estado não possuía profissional qualificado para trabalhar nas praças de esportes (chamadas na época de praças do povo) e, também, nas escolas. Para tornar seu projeto realidade, o Governador delegou, ao Capitão José Gentil Rezende, a incumbência de construir e dirigir a Escola de Educação Física de Goiás. Para que o projeto fosse implementado, foi expedida a seguinte ordem de serviço, em 09/11/1962 (apud MELO, 2002, p.102):

Em ordem de serviço encaminhada ao capitão Carlos Ribeiro do Nascimento, presidente da Fundação Estadual de Esportes, o governo Mauro Borges recomenda que seja entregue, desde logo, a Praça de Esportes do povo de Vila Nova à Escola de Educação Física, a fim de que o estabelecimento ali seja sediado e possa funcionar dentro do prazo previsto. A Fundação Estadual de Esportes passará, assim, a direção do aludido estádio popular ao capitão José Gentil Rezende Queiroz, diretor da **Escola Goiana de Educação Física** (grifo meu) (Diário Oficial de Goiás em 09/11/1962).

A Escola Goiana de Educação Física⁵ foi criada pela Lei nº 4.193, de 22 de outubro de 1962, integrada à Secretaria da Educação e Cultura; segundo seu Art. 2.º, a ela competia:

Além de outras atribuições que lhe forem definidas em regulamento, as seguintes:

- I- Formação de professores e monitores necessários aos estabelecimentos públicos, aos educandários e às entidades privadas;
- II- Implantar e difundir o ensino da educação física e dos desportos; e
- III - Realizar pesquisas sobre a educação física e os desportos, indicando os métodos modernos à sua prática (GOIÁS, Lei nº 4.193/62).

⁵ Pelo que consta nos documentos oficiais, inicialmente a primeira Escola de Educação Física em Goiás, tinha o nome de Escola Goiana de Educação Física (Diário Oficial em 09/11/1962) e, para cursá-la, não era necessário a conclusão do ensino médio, portanto não possuía o caráter de Instituição de Ensino Superior. Em 1963, foi criada a Escola Superior de Educação Física de Goiás - ESEFEGO (Lei no 4.640 08/10/63), substituindo a Escola Goiana de Educação Física. Com a criação da Universidade Estadual de Goiás do curso de Fisioterapia, a Escola, desde 1999, passou a se chamar Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás – ESEFFEGO.

Pelo exposto no artigo citado acima, é evidente o papel da Escola: formar professores e monitores, o que caracteriza a não exigência de portadores de diploma de conclusão do ensino médio; os cursos eram direcionados a qualquer pessoa, não interessava o nível de formação; o objetivo principal da Escola era suprir a demanda que existia no Estado.

Em 1963, ainda no governo de Mauro Borges, para dar um caráter de Instituição de Ensino Superior à Escola Goiana de Educação Física, foi criada a Escola Superior de Educação Física de Goiás – ESEFEGO, pela Lei nº 4.640, de 08 de Outubro de 1963, como entidade autárquica, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura, com a mesma competência citada acima. A Escola foi regulamentada pela lei estadual nº 4.640/63.

O art. 7º da Lei nº 4.640/63 traz um dado curioso, o Governador poderia, se quisesse, depois de consenso entre os órgãos técnicos, transferir a Escola Superior de Educação Física de Goiás à Universidade Federal de Goiás, fato não ocorrido, tanto que, hoje, ela é vinculada à Universidade Estadual de Goiás – UEG (criada na década de 1990).

O curso de Educação Física da ESEFEGO foi reconhecido em 1969, pelo decreto federal nº 64.139 de 27 de fevereiro, na Presidência de Costa e Silva. Desde sua criação, a ESEFFEGO já teve oito regimentos, respectivamente nos anos de 1964, 1967, 1973, 1980, 1983, 1993, 1994 e 1998. No intuito de visualizar historicamente os objetivos e finalidades dos respectivos regimentos, farei, a seguir, uma análise dos

mesmos, apresentando alguns pontos relevantes, que tratam da formação de professores:

- 1- Inicialmente, a Escola não possuía caráter de instituição de ensino superior, o objetivo era simplesmente de formar professores e monitores de Educação Física para qualquer instituição ligada ao ensino formal ou de esporte. Somente em 1963, a mesma passou a ser uma instituição de ensino superior; e, no regimento de 1967, aparece, pela primeira vez, a preocupação em formar professores atendendo aos objetivos da Educação Nacional.
- 2- Desde o início, a Escola já se mostrava preocupada em realizar pesquisas na área da Educação Física e Esportes, mas, somente no final da década de 1990, é que os professores e os alunos começaram a publicar resultados de pesquisas em revistas e congressos, como pode ser visto nos anais dos principais congressos e revistas científicas da área.
- 3- Todos os regimentos rezam a necessidade de intercâmbio com outras universidades; basicamente, apenas em cursos de especialização, palestras e cursos de pequena duração é que professores de outras universidades estiveram presentes na ESEFEGO.
- 4- Quanto a difundir a Educação Física em todo o Estado e assessorar entidades na área de Educação Física, Esportes e Lazer, na década de 1990, sob a Coordenação da Professora Ana Maria Vasconcelos da ESEFEGO, houve cursos realizados no interior do Estado, para professores da rede estadual de ensino. Hoje, em convênio com a SEE, realiza-se a Licenciatura

Parcelada em Educação Física (curso ministrado de forma “aligeirada”, para garantir o que determina a Legislação Brasileira: é realizado durante as férias escolares, recessos e pequenos períodos, de forma intensiva, com a duração de dois anos).

- 5- Ainda sob fortes influências da instituição militar e do sistema capitalista de governo, está presente, no regimento, a preocupação em desenvolver o espírito cívico desde 1973, o que coincide com o período em que o Governo Federal mais usou a Educação Física para acalmar o senso crítico e político dos estudantes brasileiros.

Quanto à opção do referencial filosófico que sustenta o tipo de educação, o embasamento teórico do curso, o lócus de trabalho dos profissionais formados pela ESEFEGO, em que tipo de sociedade o profissional irá atuar, este estudo será apresentado e discutido com base nos currículos e regimentos da mesma. O curso de Educação Física da ESEFEGO inicialmente era de três anos, sob o regime de seriado anual. Segundo Melo (2002, p.110), o primeiro currículo:

[...] começa a ser idealizado em 1962, estrutura-se como curso de monitores em 1963 e, neste mesmo ano, se constitui como currículo de um curso superior, sofrendo apenas pequenas modificações em 1966 e 1967.

No ano de 1971, em reuniões da congregação de professores da ESEFEGO, vários estudos e discussões aconteceram com o objetivo de promover a renovação do currículo. As mudanças curriculares resultaram na troca do sistema seriado para o de créditos semestrais. Esse novo currículo entra em vigor em 1972, atendendo, ainda, o que determinava a Lei Federal nº 5.540 de 28/11/68, que regulamentava o ensino

superior. Esse novo currículo reformulou os departamentos e incluiu novas disciplinas na grade curricular, como é o caso do treinamento desportivo e da fisiologia do exercício (MELO, 2002).

Apesar da reforma ocorrida, o curso ainda possuía respaldo no paradigma da aptidão física, sendo reforçado pela área de ciências biológicas. Permanecia a ênfase nas disciplinas esportivas, caracterizada pelo Método Desportivo Generalizado, adotado pela grande maioria da Educação Física Brasileira naquele período.

Em 1979, novos estudos foram realizados e, novamente, o currículo é modificado, passando o curso de três para quatro anos. Com um novo currículo em vigor a partir de 1981, criou-se, na ESEFEGO, a estrutura de departamentos (pedagógico, biomédico, ginástico, desportivo e prática de ensino). Houve uma ampliação do espaço físico, criou-se o laboratório, mas não se têm registros de pesquisas realizadas na década de 1980. O referido currículo sofreu algumas modificações ao longo dos anos seguintes até que, em 1994, foi aprovado. Este veio atender às Diretrizes Curriculares de 1987, expedidas pelo Ministério da Educação – MEC (resolução nº 03 de 16/06/1987), para os cursos de licenciatura em Educação Física. Segundo Melo (2002), ele foi orientado pelo currículo do curso de Educação Física da Universidade de São Paulo – USP.

O atual currículo da ESEFFEGO foi implantado em 1999, ainda ligado à área de ciências biológicas, e teve, como objetivo, a formação de profissionais capacitados para atuar nos diversos campos da Educação Física, ou seja, o ensino formal e não formal. E, de acordo com Melo (2002), esse currículo é “[...] *tratado em sua organização*

e constituição pedagógica, desvinculado da estrutura burocrática da Instituição”, que hoje integra o conjunto de unidades da Universidade Estadual de Goiás, o que viabilizou a implementação de seus objetivos. É considerado um currículo progressista, que pretende:

[...] oferecer às pessoas uma formação acadêmica inicial que as torne conhecedoras de suas potencialidades, do seu meio social e da relação deste com o mundo. Sensíveis às questões humanas e competentes no papel de agente na produção de conhecimentos geral e abrangente, nas diversas áreas do saber, especialmente na área da Educação Física... Um profissional engajado politicamente num projeto de sociedade onde se garanta o direito à cidadania (ESEFFEGO, apud MELO, 2002, p.124).

1.1.2- Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás – FEF/UFG

No final da década de 1980, o grupo de professores da então Coordenação de Educação Física e Desportos – CEFD da Universidade Federal de Goiás, através de estudos, vislumbrou a possibilidade de criar o curso de Educação Física na UFG. Essa idéia surgiu devido ao aumento da demanda de profissionais da Educação Física na Capital e, principalmente, no interior do Estado, uma vez que a ESEFFEGO anualmente colocava, no mercado de trabalho, de 90 a 100 profissionais, e estes nem sempre buscavam o interior do Estado como local de trabalho.

A partir daquele estudo e atendendo as Diretrizes Curriculares para as licenciaturas aprovadas em 1987, o grupo de professores procurou elaborar um currículo diferenciado do então currículo da ESEFFEGO e da maioria das faculdades brasileiras. Para isso, ele se apresentava da seguinte forma:

- 1- O curso seria vinculado à área de ciências humanas. Como não existia a Faculdade de Educação Física, foi vinculado à Faculdade de Educação.
- 2- No concurso vestibular, as disciplinas com maior peso seriam história e português.
- 3- Tinha, como base fundamental, o estudo da Motricidade Humana, numa perspectiva da formação humanista (resolução 300 de 22/03/1990);
- 4- O curso teria, como *locus* de atuação, a escola pública;
- 5- Com duração de 4 anos e no mínimo 3.110 horas no sistema seriado anual e sem exame de aptidão física no concurso vestibular;
- 6- Como conclusão final do curso, o aluno deveria apresentar uma monografia;
- 7- O aluno deveria, durante o curso, integralizar no seu currículo o total de 200 horas complementares, desenvolvidas na forma de seminários, palestras, cursos extra-curriculares, conferências, simpósios, congressos, etc.;
- 8- E, ainda no último ano, o aluno deveria optar por um dos aprofundamentos (escolar, popular e esporte), sendo que a monografia deveria estar vinculada a um deles.

Após os trâmites legais, o curso foi implantado no ano de 1989, e todos os professores, que nele atuavam, faziam parte do quadro permanente da UFG: professores das unidades de ensino, do CEFD (hoje Faculdade de Educação Física),

da Faculdade de Educação, da Faculdade de Nutrição, do Instituto de Ciências Humanas e Letras e do Instituto de Ciências Biológicas.

O curso foi criado em 01 de Setembro de 1988, através da resolução nº 283 do então Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da UFG, e teve início no ano letivo de 1989. Depois de um ano de funcionamento, uma nova resolução foi aprovada, revogando a 283. Em 22 de março de 1990, a resolução nº 300 do mesmo Conselho tinha, por objetivo, fixar o currículo do Curso de Educação Física, trazendo, como anexo, as ementas das disciplinas que integram o Curso. Nesses 13 anos de funcionamento, o currículo sofreu uma alteração em 1995, passando a vigorar no ano seguinte, pela resolução nº 393 de 05/12/1995. Este novo currículo foi acrescido em horas, alguns conteúdos foram desmembrados, como é o caso do Desporto Coletivo II (Handebol e Futebol), e foram acrescentadas as disciplinas Oficina Experimental, Ritmo e Movimento Criativo, entre outras, totalizando 3.444 horas.

O regimento da FEF/UFG data de agosto de 1997 e contém todo o funcionamento legal da instituição, bem como especifica a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através de seu curso de graduação, da pós-graduação e do programa de extensão, realizados no decorrer de cada ano letivo.

O curso de Educação Física da FEF/UFG tem como:

[...] preocupação central a formação de professores com capacidade para atuarem na área de cultural corporal, tendo como referência o processo de ensino escolar, o sistema esportivo educacional e o lazer. A formação profissional caracteriza-se por uma formação geral, pelo estímulo à produção de conhecimento técnico-científicos, assim como pela intervenção na realidade social. A preparação que o aluno da Faculdade de Educação Física da UFG recebe tem como finalidade torná-lo capaz de conhecer o potencial e as limitações do corpo humano;

produzir e adaptar conhecimentos e técnicas ligados à área esportiva e desenvolver metodologias de ensino da educação física escolar. Durante o curso, o aluno tem a oportunidade de desenvolver estudos teórico-práticos, projetos de pesquisa e extensão sobre desportos individuais e coletivos, dança, ginástica, jogos e lutas, assim compreender a relação dessas aprendizagens com as ciências, a sociedade, o homem, a cultura, a filosofia e a educação. (Faculdade de Educação Física/UFG. <http://www.fef.ufg.br/apresentaçaograd.html>. Acesso em: 15/10/2002)

A Faculdade de Educação Física tornou-se uma unidade acadêmica, através da portaria nº 1.150 de 07/09/1996, e o curso de Educação Física foi reconhecido pelo MEC em 27 de dezembro de 1994, conforme consta na Portaria Ministerial nº 1.811, publicada no Diário Oficial da União em 28/12/1994.

Pela exposição feita sobre as duas Instituições de Ensino formadoras de profissionais que atuam na Educação Física em Goiás (ESEFFEGO e FEF), por mais que possuam currículos diferenciados em alguns pontos, as duas possuem currículos progressistas. Atentam para a formação de profissionais críticos, criativos, participativos e emancipativos, inseridos num processo de transformação social.

Possuem uma concepção de Educação Física crítica, apontando somente para a diferença do *lócus* de atuação dos formados, ou seja, a ESEFFEGO prima pela formação de profissionais de maneira generalizada, capaz de atender os diversos campos de atuação, o ensino formal e não-formal. Já a FEF busca formar professores para atuar na escola, preferencialmente pública (ensino formal), por acreditar que a escola é:

[...] uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas de dominação existentes na sociedade, constitui-se em um espaço onde se pode lutar pelas transformações sociais (GONÇALVES, 1994, p.32).

Pensando no número de professores formados por ambas Instituições, aproximadamente 3.000, porém ainda considerando que professores formados em outros Estados podem estar, neste momento, atuando em Goiás e, ainda, sem considerar o número de professores aposentados, chega-se à conclusão de que a quantidade de profissionais formados existentes no Estado não atende a demanda das escolas. Provavelmente, isto justificaria a existência de tantos profissionais leigos assumindo as aulas de Educação Física nas Escolas em Goiás. Estes fatos são geradores de outros, como a qualidade do ensino da Educação Física, os modelos de ensino utilizados, o eixo norteador das aulas, o não reconhecimento da Educação Física na escola, etc.. Estes temas serão abordados no capítulo III - A formação continuada de professores da rede pública do Estado de Goiás: reflexões sobre a prática.

No próximo capítulo, abordo a formação profissional e as competências necessárias ao saber docente, sob o ponto de vista da legalidade. Dialogo com autores que, no momento, vêm discutindo, com bastante seriedade e competência, este tema. Este propósito se faz necessário para o entendimento do trabalho realizado pela SEE, o papel da Universidade Federal de Goiás, mais especificamente a Faculdade de Educação Física e ainda o Encontro, que possibilitou a realização da pesquisa deste trabalho.

Capítulo II

2. A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO SABER DOCENTE

O propósito deste capítulo é refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação e da Educação Física. Como a pesquisa de campo deste trabalho foi realizada durante um encontro de formação continuada em Goiás, mais especificamente para professores de Educação Física da rede estadual de ensino, também terá, como objetivo, dar sustentação teórica, justificando a necessidade para a construção do saber nos cursos de formação inicial e continuada, o que resultará na qualidade do ensino a ser tratado nas escolas públicas, especialmente em Goiás.

Embora existam vários cursos de licenciatura plena que já atendem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, adequados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), é necessário que o docente assuma competências que promovam uma transformação

educativa e social no ensino, objetivando que este ensino se torne significativo para o aluno.

De acordo com os dados que pude levantar em pesquisa sobre o número de professores leigos junto à Secretaria de Estado da Educação - SEE de Goiás, que atuam na Educação Física (estes dados ainda serão amplamente discutidos e analisados neste trabalho), existem cerca de 60% de profissionais não graduados, 24% graduados em Educação Física, 8% graduados em outra área, e 8% não foi possível identificar. Esta realidade demonstra a insuficiente e deficiente formação da maioria dos profissionais que atuam na Educação Física, na rede estadual de ensino em Goiás. É importante ressaltar que este número de professores representa uma parcela do total que atuam na Educação Básica em Goiás.

Segundo Silva, duas considerações devem ser necessárias para a compreensão deste quadro:

[...] primeira, os estudos e as análises das mediações entre políticas educacionais nacionais e as políticas e estratégias provenientes dos organismos internacionais permanecem nos círculos acadêmicos do ensino superior, com divulgação insuficiente e longe do alcance dos professores das redes estadual e municipal de educação escolar. A segunda consideração refere-se à ausência de estudos políticos nos cursos de formação de professores e profissionais da educação. Os cursos de licenciatura e de pedagogia contemplam, na organização curricular, estudos específicos voltados para a política das políticas educacionais (2002, P.168).

Por mais que Estado e Município queiram resolver o problema legal, quanto à formação de professores, atendendo ao prazo estabelecido pela LDBEN (lei nº 9.394/96), precisam formar parcerias com as Instituições de Ensino Superior, criando oportunidades para que a formação inicial seja amplamente acessível aos professores.

Para que o professor, em sua formação, realmente domine os conteúdos necessários à sua futura docência, da mesma forma que aprenda o que vai ser ensinado, os currículos dos cursos de magistério superior e de pedagogia devem contemplar disciplinas que tratem pedagogicamente as políticas educacionais.

Estudos dessa natureza, sendo parte efetiva dos cursos de licenciaturas, criariam oportunidades para redimensionar e compreender as questões políticas das políticas educacionais e das instituições escolares públicas, além de habilitarem os docentes para a tarefa de desvendar os nexos estruturais presentes nas políticas e para a tematização de suas práticas pedagógicas (SILVA, 2002, p.168).

Neste sentido, o professor estaria tratando criticamente as ideologias que sustentam a política governamental em relação às políticas educacionais. Contudo, a realidade ainda permanece, isto é, os cursos de formação profissional ainda carecem de disciplinas que orientem os futuros professores quanto às essas políticas. O que se tem percebido é que “[...] estudos e análises críticas sobre as políticas educacionais do país permanecem circunscritas aos círculos acadêmicos e distantes dos profissionais das redes estaduais e municipais” (Silva, 2002, p.169).

Esta realidade faz com que os profissionais, que já atuam nas escolas, cumpram somente com a ideologia repassada, tanto por parte da legislação educacional quanto pelos indicativos didático-metodológicos, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Levando em consideração o que se defende por qualidade de ensino, a escola deve ser um espaço onde, ao mesmo tempo em que os conhecimentos, impostos pelas políticas educacionais e ditadas pelo Governo Federal, são repassados aos educandos, também é um lugar no qual estas políticas devem ser criticadas e reconstruídas, para que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do

saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educando (FREIRE, 2001, p.29).

Quanto ao ensino, o professor deve levar em consideração que não há ensino sem pesquisa, nem o inverso. Para Freire (2001), através do ensino, o educador busca e procura conhecimentos que serão constatados ou refutados pela pesquisa, o que permite a intervenção e aproximação de um novo conhecimento, isto é, conhecer aquilo que se desconhece. Este processo é definido por pensar certo, que é uma exigência do ciclo gnosiológico.

A crescente expansão dos sistemas de ensino, o avanço das ciências e das tecnologias e o surgimento de novas metodologias de ensino fazem com que a formação profissional tome outros rumos, e os professores “[...] *não podem mais basear seu agir profissional em erros e acertos, ignorando as produções científicas que podem esclarecê-los*” (GAUTHIER et al., 1998, p.125). Neste sentido, percebe-se a necessidade de dois fatores essenciais para que a formação profissional (inicial ou continuada) aconteça de forma satisfatória: primeiro, o professor deve querer estar em constante formação, comprometido com o fazer pedagógico; e, segundo, é necessário que o governo institua políticas públicas que viabilizem a formação profissional, principalmente a continuada.

O compromisso com a prática pedagógica deve ser uma constante no trabalho do professor. Deve resultar do seu compromisso com a qualidade do ensino, de sua ética, de seu envolvimento com a sociedade, de sua competência profissional e do seu amor pelo que faz. Enfim:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela

quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e de sua forma de realizá-lo na prática pode-se entender a obrigação moral. Não poderíamos falar senão de uma obrigação com uma ética profissional que não fosse a sua. Da mesma forma, enquanto obrigação moral autônoma, a profissionalidade docente exige dos professores sua consciência e desenvolvimento sobre o sentido do que é desejável educativamente (CONTRERAS, 2002, p.78).

O professor deve ter o conhecimento suficiente para ver além das políticas educacionais propostas pelo Governo Federal, mediando o conhecimento, para não agir de maneira acrítica, e, ao mesmo tempo, atender o currículo proposto pelo Governo. É importante a sua participação na construção do currículo da escola, privilegiando conhecimentos e conteúdos para que os alunos reflitam “[...] *as oportunidades de análise sobre a vida e sobre suas alternativas e suas esperanças*” (CONTRERAS, 2002, p.80).

O trabalho profissional deve estar pautado pela ética, obrigação moral do professor para com a sociedade, seus alunos, seus iguais e sua prática pedagógica. O professor deve entender que somos sujeitos sociais construídos historicamente, que, através de uma educação crítica, tornamo-nos sujeitos “[...] *capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper*” (FREIRE, 2001, p.36). Assim, tornamo-nos éticos, principalmente quando o professor perceber que sua prática não se dá de forma isolada, ela precisa ser compartilhada, tanto com os sujeitos da aprendizagem, quanto com a sociedade.

O professor deve entender que seu trabalho docente está diretamente comprometido com o desenvolvimento social, que a escola é uma ponte da

sociedade, onde os seres humanos buscam apreender conhecimentos que contribuirão com a formação da cidadania e, conseqüentemente, com a transformação social.

O compromisso social que o professor tem, através de sua prática docente, supõe:

[...] um conflito com definições institucionais da escola, a regulação de suas funções e das inércias e tradições assentadas. Através disso, o reconhecimento da significação social e política da intervenção educativa se transforma por vezes em práticas de oposição e em ações estratégicas que ampliam o significado da prática profissional do ensino. Já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas do exercício profissional do ensino (CONTRERAS, 2002, p.82).

O ato de o professor assumir uma prática pedagógica, respaldada na ética e no compromisso com os iguais e com a sociedade, requer que o mesmo esteja apoiado pelas competências “[...] *complexas que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas*” (CONTRERAS, 2002, p.83).

A competência profissional extrapola o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados. Exige-se, entre outras coisas, o conhecimento e a aplicabilidade de novas metodologias de ensino, o engajamento social, o trabalho respaldado na ética, o envolvimento dos sujeitos da aprendizagem no seu trabalho pedagógico, inclusive o trabalho em equipe, a participação do processo administrativo da escola, a utilização de novas tecnologias e, ainda, a busca pela formação (inicial ou continuada). A conciliação de todos esses fatores é que permitirá ao professor um trabalho profissional que transcenda “[...] *o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e*

formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2000, p.15).

2.1- A formação profissional e as políticas educacionais

A formação de professores é um tema considerável e, sem dúvida, vem sendo discutido amplamente nos meios educacionais, principalmente nas universidades brasileiras. Segundo Silva (2002, p.163), “[...] *a formação do professor é resultante do reordenamento jurídico-institucional e da legislação complementar, da conjuntura social e econômica e da velocidade dos meios de comunicação e das práticas inventadas e renovadas*”.

Em países como o Brasil, que sofre grandes influências, nas políticas internas, dos gestores financeiros internacionais, os mesmos estão à mercê das cartilhas ditadas por eles próprios, ao assinarem contratos financeiros. Segundo Silva, nessas cartilhas:

[...] as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário dirigidas à sustentação da política macroeconômica estendiam-se às políticas sociais. No campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e da Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentada pela lei nº 9.424/96; a prioridade no ensino fundamental; a lei nº 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto-lei nº 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública no país em consonância com as políticas e estratégias do Banco Mundial (2002, p.15).

A priori, espera-se que as políticas públicas educacionais venham ao encontro de soluções permanentes no processo da educação brasileira, uma vez que a qualidade da formação de professores é diretamente proporcional à do ensino.

Devido à avaliação negativa feita pelo governo, quanto à formação de professores nas Instituições de Ensino Superior, e revendo a atual política de formação, o Ministério da Educação propõe a criação dos Institutos Superiores de Educação, que teriam, como objetivo, a formação inicial de professores e a construção de projetos para a formação continuada, com o profissional em seu ambiente de trabalho. Segundo Loureiro, o que não fica explícito é:

[...] que existe financiamento direcionado por agências internacionais, especialmente o Banco Mundial, para essa nova formação docente. O Banco Mundial desaconselha o investimento na formação inicial e recomenda a capacitação em serviço, considerada mais efetiva em termos de custos. A universidade com suas resistências, seus questionamentos e sua morosidade não atenderia à rapidez e à eficiência preconizada pelo Banco Mundial, na formação de professores por ele financiada (2001, p.14).

Esta lógica de investir somente na formação continuada é uma forma simplista e dicotomizada, da realidade do ensino brasileiro, em tentar reverter o quadro de grande número de professores sem formação inicial. Se o agir, o planejar, o aplicar da formação for somente em relação à continuada, isto se torna uma estrada sem fim, um trabalho penoso, haja vista que se gastaria muito menos financiando bons cursos de formação inicial nas Instituições de Ensino Superior, que, com certeza, seriam completados com projetos de formação continuada. Nenhuma Instituição, que busca a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, proporia-se a, simplesmente, cuidar da formação inicial, uma vez que todo projeto de formação não deve ser isolado dos segmentos sociais, políticos, culturais e econômicos de uma sociedade.

Dentre as políticas mais recentes para a Educação no Brasil, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da

educação básica (resolução CNE/CP1, de 18/02/2002) e, mais especificamente, aguardando homologação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Graduação em Educação Física.

Sem dúvida alguma, a LDBEN trouxe avanços para a educação brasileira. Mas, quando se pensava na melhoria da formação profissional, acabou-se abrindo brecha para que a formação de professores, em nível das primeiras séries da educação básica, ainda fosse caracterizada pela formação normalista, em caráter de ensino médio. A obrigatoriedade do ensino superior ficou somente para os professores que atuam a partir da segunda fase do ensino fundamental (5ª série).

Essas características são, sobretudo, devidas às articulações do Governo Federal, por uma política:

[...] liberal conservadora balizada pela defesa do ideário da flexibilização e, conseqüentemente, da reverência ao mercado. Esta legislação foi, ainda, consubstanciada por uma sucessão de decretos que a antecedem, redirecionando o paradigma da educação e da escola no Brasil por meio da ênfase numa concepção mercadológica de produtividade, eficiência e qualidade total (DOURADO, 2001, p.71).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP traz os seguintes números da Educação Básica, quanto à formação dos professores que nela atuam, no Brasil:

Formação	Níveis e Modalidades de Ensino							
	Pré-escola	Alfabetização	Fundamental	Médio	Especial	Jovens e adultos	Total	%
Nível Fundamental	12.828	4.315	37.197	244	397	3.526	58.507	2,34%
Nível médio	169.633	30.794	737.277	49.682	21.394	53.739	1.062.519	42,49%
Nível superior	61.395	4.021	792.850	398.594	20.694	101.632	1.379.186	55,16%

Total	243.856	39.130	1.567.324	448.520	42.485	158.897	2.500.212	100%
-------	---------	--------	-----------	---------	--------	---------	-----------	------

Tabela 3 – Grandes números da educação básica – 2001 – Brasil/INEP – Formação de professores

Pelo quadro apresentado, em média 44,84% dos professores brasileiros precisam ingressar nos cursos de graduação para que a legislação seja atendida, pois somente 55,16% possuem formação inicial. Pensando-se na qualidade do ensino, resultante também da qualidade da formação profissional, é visível o distanciamento dos mesmos, uma vez que quase metade dos professores brasileiros ainda não possui formação inicial. Isso leva a crer que a qualidade está aquém do esperado, longe de atender às necessidades de uma educação com vistas à formação crítica e emancipatória de cidadãos partícipes na construção de uma sociedade justa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, assim como a LDBEN, trazem avanços para a Educação de uma forma geral, no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino. Mas as políticas sociais, mais especificamente as educacionais, impedem que os objetivos por elas estipulados sejam cumpridos, impossibilitando que as escolas possam, através de projetos políticos, montar suas propostas de trabalho, coerentes com a realidade social na qual estão inseridas.

Para que as políticas educacionais sejam implementadas, é necessário que os profissionais estejam engajados com currículos de vanguarda, que obtenham novas competências, capazes de formar e transformar o ensino, dando reais condições ao aluno de adquirir sua emancipação.

As competências a que se refere a construção do projeto pedagógico das DCN's, para a Formação de Professores da Educação Básica, são as competências referentes:

- I- ao comprometimento com os valores inspirados da sociedade democrática;
- II- à compreensão do papel social da escola;
- III- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV- ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V- ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI- ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (MEC/CNE/CP 1, 18/02/2002. Art. 6º).

Essas competências se referem ao saber que o profissional deve adquirir no decorrer do curso de formação. Quando já em serviço, este deve aliar essas competências à construção e aplicação de conhecimentos de forma contextualizada e complementada com o que vem acontecendo no mundo, de acordo com as questões sociais, culturais, políticas, econômicas, sobre sua própria formação e sobre o desenvolvimento humano, privilegiando, ainda, o conhecimento que o aluno tem ao chegar à escola.

Quanto às DCN's do Curso de Graduação em Educação Física (ainda em fase de tramitação legal), estas têm como objeto:

[...] permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade (DCN's do Curso de Graduação em Educação Física, p. 02).

E como objetivo:

[...] levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender, que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais

com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (DCN's do Curso de Graduação em Educação Física, p. 02).

Pela caracterização do objetivo, fica claro como a construção das DCN's é baseada nas especificações contidas nas cartilhas dos órgãos financiadores das políticas sociais, mais especificamente a da Educação Física, pois, na mesma, estão presentes os quatro pilares para a Educação, elaborados pela UNESCO, que são aprender: a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer.

As DCN's trazem, ainda, as seguintes competências gerais⁶ para o profissional da Educação Física:

- a) Atenção à saúde – deve estar apto ao desenvolvimento de ações preventivas, reabilitação, promoção e proteção à saúde.
- b) Atenção à educação – o trabalho deve estar norteado nos fins e objetivos estabelecidos pela legislação da Educação e nos projetos pedagógicos.
- c) Tomada de decisões – capacidade de tomarem decisões, visando o uso apropriado dos recursos, dos procedimentos e das práticas inerentes à sua ação pedagógica.
- d) Comunicação – deve tratar com ética as informações, por ele obtidas, através das diferentes formas de linguagem e, ainda, o domínio das tecnologias e informação.
- e) Liderança – deve estar apto a assumir lideranças entre os iguais, objetivando o bem estar social.
- f) Planejamento, supervisão e gerenciamento – deve estar apto a exercer essas três atividades em relação aos recursos humanos e materiais, partindo da identificação

das necessidades e, ainda, atuar como gestores na organização de eventos esportivos.

- g) Educação continuada – deve ser capaz de buscar sua formação continuada, tanto na área de estudo, quanto na sua prática.

Além dessas competências gerais, as DCN's trazem competências específicas, ligadas à atuação profissional e, ainda, competências técnico-científicas, ético-políticas e sócio-educativas, que devem ser contextualizadas, permitindo uma atuação profissional de forma a estabelecer nexos entre o saber docente e as políticas sociais do país.

Com uma leitura criteriosa das Diretrizes Curriculares, tanto da Formação de Professores para a Educação Básica, como para o Curso de Graduação em Educação Física, pode-se perceber embutidas, nas mesmas, as políticas neoliberais, enraizadas no sistema econômico capitalista, no qual os financiadores estrangeiros, como o FMI, o Banco Mundial e a UNESCO, preocupados mais com a formação no próprio ambiente de trabalho do que com a formação inicial de qualidade,

[...] evidenciam-se novos tipos de regulação e controle por parte do Estado e de novas práticas discursivas (oficiais) que buscam legitimidade no interior das práticas educativas e pedagógicas para a educação brasileira, sob a força coercitiva do Estado. O exemplo disso está nas Diretrizes Curriculares do CNE, que reafirma o desejo de superação do modelo anterior de formação que se baseou na racionalidade técnica a partir do modelo teórico pautado no conhecimento técnico-científico, porém, tenta hoje direcionar toda sua ação curricular para a racionalidade prática ou para um modelo de formação baseada nas competências forjadas a partir de situação-problema. Este discurso comprova claramente o ideário da instrumentalização técnica para um tipo de fazer cotidiano centralizando

⁶ As competências Gerais para o profissional da Educação estão descritas no documento do Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CES 146/2002 – página 4.

todo o ensino no pragmatismo e no utilitarismo pedagógico (DAVID, 2002, pp.122-123).

Neste sentido, a visão das competências nas DCN's tem, como função, a resolução de problemas, “[...] que se adequa à nova lógica do desenvolvimento capitalista dentro de uma conformada educação técnica de resultados” (David, 2002, p.124).

As competências devem ser qualitativas, no sentido de instrumentalizar o professor, no caso o de Educação Física, objetivando a sua participação na construção da autonomia pessoal e da escola num sentido amplo. É preciso que a Educação Física seja vista como um conteúdo pedagógico, com papel importante na formação dos alunos. A atuação do professor, no que diz respeito ao trabalho coletivo, deve intermediar a atividade pedagógico, no sentido de formar e transformar o ensino, para que ele seja pautado na autonomia e na emancipação dos sujeitos da aprendizagem.

2.2- As competências do saber docente

Para discutir as competências do saber docente, dialogarei com Perrenoud (2000 e 2002) e outros autores que, de alguma maneira, possam contribuir para a concretização das competências profissionais, necessárias à melhoria da qualidade do ensino, mais especificamente em Goiás, foco da minha pesquisa.

O profissional da educação, neste novo milênio, necessita reordenar sua vida profissional, levando em consideração que o panorama educacional brasileiro:

[...] apresenta pequenas grandes mudanças. Pequenas porque ainda há muito a ser modificado. Grandes porque podemos observar a transformação que a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, posteriormente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) vem implantando em cada escola brasileira. Há um novo paradigma vigente diante de uma sociedade que busca novas respostas; entretanto, a "velha ordem" permanece impregnada em cada pessoa, em cada educador (PERRENOUD, 2002, p.160).

Diante disso, o profissional da educação deve buscar uma qualificação que garanta o rompimento com o antigo modelo tradicional, no qual o ensino ocorria de forma fragmentada e reducionista, para inserir-se num contexto educacional crítico, um modelo revolucionário com dimensões humanas (PERRENOUD, 2002).

A inserção do profissional da educação, neste novo contexto, somente se dará à medida que:

[...] a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; a capacidade de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos nos mais diferentes contextos; a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, tendo em vista a tomada de decisões, a solução de problemas ou o alcance de objetivos previamente traçados; a capacidade de colaborar, de trabalhar em equipe e sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas, valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente (PERRENOUD, 2002, pp.151-152).

Neste sentido, quando se pensa em competências necessárias ao saber docente, transcende-se a idéia da resolução imediatista de problemas para além de uma educação voltada para a condição humana, reconhecendo a diversidade cultural inerente a tudo que é humano, pois *"[...] conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele"* (MORIN, 2000, p. 47).

Contudo, o profissional da Educação deve buscar competências para enfrentar as incertezas do conhecimento e tratá-las pedagogicamente, idealizando uma política pedagógica para a escola, construída coletivamente: trabalhar em busca da sua

autonomia e emancipação profissional, escolar, educacional, bem como da autonomia e emancipação dos alunos.

Segundo Perrenoud (2000), para que o profissional tenha um novo papel a desempenhar na concepção crítica de ensino, o mesmo deve ter um referencial, que sustente o seu saber docente, organizado em 10 competências, lembrando que nenhum referencial é suficientemente capaz de garantir “[...] *uma representação consensual, completa e estável de um ofício ou das competências que ele operacionaliza*” (PERRENOUD, 2000, p.14).

O referencial produzido por Perrenoud institui dez grandes famílias de competências a seguir:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua (2000, p.14)

Não vou aqui discutir o conceito de competências, mas, de maneira simples, vou tratá-las como capacidades do profissional em mobilizar recursos para enfrentar situações ligadas ao saber docente: *“Isto equívale dizer que estamos em um terreno instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, das ideologias...”* (Perrenoud, 2000, p.16). É importante ressaltar, também, que Perrenoud descreve competências para uma educação que não possui tantas contradições como a nossa (como é o caso da França), mas vou aproveitar sua discussão sobre elas e remetê-las à realidade do ensino no Brasil, mais especificamente em Goiás.

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem – esta competência requer que o professor busque, através de novos referenciais teóricos, outras metodologias de ensino, que sejam capazes de ensinar o que deve ser ensinado, e que os alunos realmente sejam capazes de aprender. Essas novas metodologias devem levar em conta que não existe ensino sem pesquisa e vice-versa; então, os métodos de pesquisa devem ser ensinados e trabalhados com os alunos de forma que sua aprendizagem se torne mais significativa e emancipatória. Para isso, Perrenoud defende que a:

- [...] competência global mobiliza várias competências mais específicas:
- Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.
 - Trabalhar a partir das representações dos alunos.
 - Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.
 - Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.
 - Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento (2000, p.26).

2. Administrar a progressão das aprendizagens – partindo do princípio de que cada aluno carrega em si características que lhe são peculiares, presume-se que a aprendizagem também se dá de forma peculiar para cada um, ou seja, cada aluno tem um tempo pedagógico que lhe é próprio para assimilar e aprender um determinado conteúdo. Isto obriga o professor a buscar formas inovadoras de ensino, nas quais esse tempo seja respeitado, sem deixar de objetivar a progressão da aprendizagem. Todavia, o professor não pode perder de vista o objetivo, que é a progressão do conhecimento. Esse trabalho somente será possível se o professor estiver atento e reavaliando constantemente sua prática pedagógica. Isso leva a outras competências como: saber ajustar as dificuldades dos alunos a novas possibilidades de ensino; não perder de vista os objetivos propostos para aquele ano letivo, ciclo ou semestre;

estabelecer laços das atividades com teorias que sustentem a aprendizagem dos alunos; realizar avaliações de caráter formativo, objetivando a aprendizagem contínua; e fazer auto-avaliações, avaliações da disciplina, dos métodos de ensino e das teorias utilizadas, que possibilitarão a reestruturação do ensino-aprendizagem.

3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação – nesta competência, o professor deve entender a heterogeneidade da turma, devendo colocar cada um dos alunos em uma situação real de aprendizagem, ou seja, “[...] *criar novos espaços-tempos de formação, jogar, em uma escala maior, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias da formação*” (PERRENOUD, 2000, p.56). O professor deve buscar novos ambientes para as aulas, sair do espaço restrito da sala de aula; proporcionar apoio pedagógico extra-classe para alunos com maiores dificuldades no aprendizado; desenvolver a cooperação de forma que um possa auxiliar no aprendizado do outro. Esta competência possibilita, ainda, uma dupla construção de competências, do professor em saber lidar com as diferenças e dos alunos em saber respeitar as diferenças e tornarem-se partícipes na construção do saber coletivo.

4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho – Neste caso, o professor não pode perder a esperança de trabalhar com alunos interessados na busca pelo conhecimento. Deve promover estratégias de ação no decorrer do processo de ensino, que sejam capazes de motivá-los a manifestar o desejo do saber e a vontade de aprender. Pensando nos sujeitos da aprendizagem, ainda é do professor a maior responsabilidade pela motivação, pois culturalmente a criança não entende o porquê da

necessidade do aprendizado. Se perguntados, na maioria das vezes, a resposta será: eu estudo para passar no vestibular. O professor deve instigar o aluno ao prazer em aprender e ao desejo de saber. Assim, o aluno compreenderá o processo de ensino no qual está inserido, sabendo explicar, por exemplo, a construção curricular das disciplinas que compõem a sua matriz pedagógica. Com isso, o aluno será capaz de aprender o sentido e o significado dos conteúdos para o seu aprendizado. O professor deve, ainda, oferecer atividades diferentes (como, por exemplo, quando o assunto for germinação, pode levar seus alunos a instituições, como Faculdade de Agronomia ou a própria Embrapa, para que saiam do ambiente de sala de aula e aprendam, na prática, como se dá o processo de germinação das plantas). Esses conhecimentos permitirão ao aluno a construção de projeto pessoal de vida.

5. Trabalhar em equipe – Para se pensar hoje em mudanças a serem implantadas na escola e na sociedade, tem-se que pensar no trabalho coletivo dos sujeitos da aprendizagem. Todo projeto pedagógico somente será implantado numa escola se tiver a participação de todos na sua construção e implementação, o que gera a cooperação. É preciso saber, também, liderar a equipe, mas seus componentes devem perceber que o funcionamento de determinado projeto, reunião ou discussões, inerentes ao ensino-aprendizagem, é de responsabilidade de todos. O grupo deve enfrentar os problemas e/ou mudanças, analisando as situações que permitirão que alcance avanços significativos para a realização de um bom trabalho. O professor deve administrar as crises e os conflitos existentes no grupo de trabalho, atuando como um moderador, pois, em um grupo, encontram-se pessoas com diferentes personalidades: frágeis, passivas, serenas, fortes, decisivas, intransigentes, etc. Portanto, deve mediar e

direcionar cada tipo de profissional, tirando contribuições necessárias para que se mantenha a harmonia do grupo.

6. Participar da administração da escola – o professor deve estar sempre participando da administração da escola, pois é o processo que direciona o tipo de educação, de gestão, de aluno, de sociedade, de projeto pedagógico que a escola pretende, como caminho a ser seguido na construção do ensino. O Professor deve participar da construção do projeto político pedagógico da escola (participação garantida pela LDBEN), pois o mesmo norteará toda a sua prática pedagógica; do grupo gestor dos recursos financeiros da escola; com a aprovação dos sujeitos da aprendizagem e o coletivo de pais, dirigir a escola; buscar a participação efetiva dos alunos nos processos decisórios inerentes ao saber pedagógico; trabalhar nas séries para as quais realmente tiver conhecimento.

7. Informar e envolver os pais – É consenso que a participação dos pais na vida da escola melhora tanto a parte administrativa quanto a pedagógica. Atualmente, nas escolas públicas, os pais ainda têm participado de maneira discreta, participando no conselho que gerencia a verba destinada à escola. Mas, na tentativa de fazer com que participem mais na vida escolar de seus filhos, o Governo Federal instituiu o dia dos pais na escola. Perrenoud (2000) acredita numa relação mais direta entre professor e pais, ou seja, estes poderiam contribuir, inclusive, na elaboração de propostas de ensino, seleção de conteúdos, de metodologias e projetos extracurriculares. Dessa forma, todo o conjunto da escola também estaria envolvido no processo de construção e execução de tais projetos. Para que esta relação seja viável e para que se envolva os

pais na construção dos saberes, cabe ao professor a manutenção do diálogo e, à escola, proporcionar encontros, reuniões e entrevistas, nos quais a informação e o debate sobre a educação sejam discutidos.

8. Utilizar novas tecnologias – Neste século, o que mais se percebe é um avanço crescente das tecnologias da informação e comunicação. Portanto os professores devem estar preparados para se adaptarem a elas, além de adequarem seus conteúdos e metodologias às novas tecnologias de ensino. Atualmente, um grande número de escolas públicas já possui laboratórios de computação, e os professores das diversas disciplinas têm feito uso dos mesmos para ensinar conteúdos. Além do mais, esta mudança permite o uso para fins de pesquisa, comunicação e exploração de novas formas de ensinar, além de proporcionar ao aluno o aprendizado do manuseio de software e internet. O mais importante, em relação à utilização de novas tecnologias para o professor, é que elas abrem as portas para a formação continuada.

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão – Como profissional da educação, o professor precisa criar estratégias de ensino que permeiem a tomada de decisão, a construção de valores, de identidade moral e cívica, visando à construção da cidadania de forma emancipada. Para isso, deve estar atento aos problemas enfrentados na escola, como a violência e a discriminação entre outros, pois os mesmos são reflexos da sociedade na qual a escola está inserida. Os conteúdos a serem trabalhados desta forma devem contribuir para o desenvolvimento da solidariedade, da justiça, da igualdade, do respeito, etc.. Assim, o professor conseguirá

mediar suas aulas a partir de decisões coletivas, que permeiam o fazer pedagógico com mais facilidade, uma vez que o aluno participa das decisões tomadas em sala de aula.

10. **Administrar sua própria formação contínua** – Esta é, sem dúvida, a mais importante de todas as competências, pois é ela que dará subsídios necessários para que o professor consiga gerenciar e aplicar todas as outras. Este deve acompanhar as mudanças ocorridas no ensino, pois, como o conhecimento é inacabado, constantemente estará em contato com novos textos, metodologias e paradigmas, a partir dos quais poderá seguir a evolução e transformação social. Portanto é necessário que o professor seja capaz de explicitar e analisar sua prática pedagógica e, a partir dessa análise, buscar novas modalidades de formação continuada. Ela deve partir do professor, mas, para que aconteça, é necessário que o grupo de professores da escola também reconheça esta necessidade e, a partir de um projeto coletivo, participe da formação continuada, resguardando cada um a especificidade de sua disciplina e tendo, como objetivo único, a adequação e melhoria da qualidade do ensino. Para que a formação continuada aconteça de forma satisfatória, tanto para a escola quanto para os professores, deve existir uma parceria entre as escolas e as instituições responsáveis pela formação inicial e/ou continuada de professores. Além de atender aos anseios dos profissionais e da escola, deve atentar para a necessidade de construção do projeto político, que direcione os trabalhos realizados nos cursos de formação continuada, vislumbrando as legislações educacionais brasileiras e, ainda, respeitando a construção histórica, política, econômica, social, cultural e educacional da sociedade, na qual o profissional está inserido. Perrenoud afirma que seria “[...] importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela **política de formação contínua** (grifo

do autor) e entrevistas individual ou coletivamente nos processos de decisão” (2000, p.169).

Ter as competências como referencial, na prática pedagógica, tem, como objetivo, trabalhar a educação de forma crítica, aberta, visando à transformação, à formação de cidadãos reflexivos e emancipados, que, coletivamente, também podem mudar e transformar a sociedade.

O próximo capítulo trata do programa de formação continuada de professores da rede pública do estado de Goiás, no qual realizei a pesquisa de campo e, ainda, do qual busco tratar e discutir os dados, apontando a realidade do ensino da Educação Física na rede pública estadual.

Capítulo III

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O Governo de Goiás (na gestão de Marconi Perillo), em sua proposta administrativa, tem como principal objetivo “[...] *a conquista e a consolidação da cidadania[...]*”⁷; para isso, a educação tornou-se um dos principais projetos para que a conquista da cidadania seja real na vida dos goianos. Portanto coube à Secretaria de Educação – SEE “[...] *o papel de gerenciar a mobilização de forças construtivas na construção de uma nova realidade*”⁸ para o ensino neste estado.

3.1- A formação continuada

⁷ Goiás. Educação de qualidade. [http:// www.see.go.gov.br](http://www.see.go.gov.br). Acessado em 20/08/2002.

⁸ Goiás. Educação de qualidade. [http:// www.see.go.gov.br](http://www.see.go.gov.br). Acessado em 20/08/2002.

A evolução das teorias críticas da educação, que atua como mola propulsora para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil, vem mostrando “a cara da educação”, ou seja, a má qualidade do ensino, que não atende à demanda da sociedade, nem possibilita que o profissional aprenda a aprender para depois ensinar. Tornou-se fator preponderante, para a preocupação dos pesquisadores brasileiros, a formação inicial e continuada de professores.

Mesmo com o surgimento de novos cursos de pós-graduação nas duas últimas décadas, ainda não foi suficiente para atender a demanda, principalmente no que diz respeito à formação continuada dos professores que atuam nos cursos de graduação e licenciaturas. Isto talvez se deve ao fato da maioria dos cursos de mestrado e doutorado ainda restringirem-se aos grandes centros brasileiros.

Para que o professor consiga acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido nas últimas décadas, a globalização social e a mudança dos processos de produção, bem como as conseqüências destes fatores para a educação, necessitam de novas exigências e novos modelos de educação inicial e, principalmente, continuada. Esses fatores, ao mesmo tempo em que trazem benefícios à população, geram a exclusão social, uma vez que grande parte da população não tem acesso aos conhecimentos, pela má qualidade da educação na atualidade (LIBÂNIO, 1998).

Na tentativa de aproximar essa realidade e buscando solucionar problemas, como a exclusão social, Libânio propõe que é “[...] necessária uma reavaliação das relações escola e sociedade, entre informação e conhecimento, entre as fontes de informação providas pelos meios de comunicação e o trabalho escolar realizado pelo professor” (1998, pp.76-77). Essa reavaliação deve se tornar real, levando em

consideração as propostas educacionais vinculadas aos interesses do capitalismo; deve, acima de tudo, ser discutida, criticada e, depois disso, promover um projeto de educação que:

[...] se posicione em relação às obrigações sociais do Estado, à organização do sistema nacional de ensino e aos temas mais recorrentes da questão escolar: gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização de professores e processo de ensino aprendizagem. Tal projeto inevitavelmente remete ao aprimoramento da educação básica pra todos e, conseqüentemente, de investimento na formação de professores. O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e do exercício profissional (LIBÂNIO, 1998, p.77).

Pensando no grande número de professores leigos que atuam no ensino brasileiro (de acordo com números apresentados anteriormente), é mister pensar em políticas que permitam a esses professores resolverem suas situações com cursos de qualidade, já que isto também é uma preocupação da legislação educacional brasileira. Concordando com Demo (2002), que a qualidade do ensino está estreitamente relacionada com a qualidade da formação dos professores, fica óbvio que a não formação inicial e continuada é um dos grandes fatores que contribuem para a má qualidade do ensino no Brasil e, especificamente, em Goiás.

Como o Governo Federal e o de Goiás não deram conta de promover políticas que resolvessem a questão da formação inicial, pelo menos devem promover meios, via FUNDEF, para que os professores tenham acesso à formação continuada, principalmente privilegiando a formação no *lócus* de trabalho, através de projetos coletivos.

Pensar na formação continuada é ir além da preparação técnica, com a qual o profissional empregará seu trabalho, seguindo as concepções pedagógicas em que se pode estabelecer a ação docente. Segundo Imbernón, a formação terá como base:

[...] uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (2001, p.49).

Entretanto, isso indica que o professor em processo de formação continuada deve expandir seus horizontes no que diz respeito às capacidades, habilidades e atitudes (competências), tendo seus valores e concepções pedagógicas, de mundo, de homem, de política e de cultura, constantemente questionados e avaliados, para que o processo seja contínuo.

Há um grande índice de profissionais leigos no Estado de Goiás, falta de políticas públicas para solucionar o problema da formação inicial, pouca política de formação continuada, baixos salários dos profissionais da Educação e, ainda segundo Demo, deve-se levar em consideração a história dos professores que:

- a) não manejam bem teleducação ou aportes da inteligência artificial;
- b) não conhecem teorias da aprendizagem pós-modernas, permanecendo na velha pedagogia de aula e da prova;
- c) estão cansados de inovações fictícias, sobretudo advindas da “qualidade total” e geralmente farsantes;
- d) encontram-se perdidos diante de problemáticas candentes novas, como indisciplina, drogas, desatenção, desinteresse etc.;
- e) não lêem com frequência, sem falar que muitos sequer sabem ler e muito menos pesquisar (2002, p. 86-87).

A isto acrescento que referenciais teóricos ainda são inacessíveis aos professores, na medida em que a maioria está localizada no interior, como é o caso de Goiás, e não possuem acesso aos livros, devido ao alto custo, inacessíveis aos salários

deles. Por isso a educação está aquém do ideal, ou seja, há uma grande defasagem entre o ensino público e o privado. Este fato levou a Secretaria de Estado da Educação a elaborar vários programas de formação continuada, que serão apresentados no próximo capítulo deste trabalho, com ênfase na área de Educação Física.

“Para resgatar o professor é importante ir muito além de lhe garantir acesso a conferências e seminários, onde permanece como objeto das aulas dos outros” (DEMO, 2002, p.87), é necessário que o professor, a partir de um projeto coletivo da escola, busque manter-se bem formado/informado, para isso deve ter uma boa formação inicial e estar em constante formação continuada.

Demo (2002) afirma que os projetos de formação continuada devem ter, por objetivos, proporcionar aos professores:

- A volta aos estudos e pesquisas sobre novas teorias e práticas pedagógicas;
- Inovações didáticas que permitam ao aluno apreender novos conhecimentos, inclusive com variação do local de aula;
- Aprender a elaborar suas propostas pedagógicas individuais para, a partir delas, proporcionar a construção de projetos pedagógicos coletivos, que facilitarão o trabalho interdisciplinar na escola;
- Monitoração e avaliação constante do trabalho docente em processo de formação continuada, bem como de seus alunos, uma vez que é este último o maior beneficiário deste tipo de formação;

- Os cursos, seminários e ou encontros da formação continuada devem ter períodos definidos, ou seja, no mínimo devem ser semestrais, para que haja um controle da aprendizagem;
- Os cursos iniciais devem ter, por finalidade, a iniciação ao saber pensar e ao aprender a aprender.

Durante a fase inicial dos cursos de formação continuada, é importante que os profissionais compreendam a necessidade de se criar o hábito da leitura, o que resulta no ato de estudar. Para isso, é necessário que o mesmo tenha acesso a bibliografias; que os cursos sejam colocados no calendário da escola; que, de preferência, aconteçam no próprio ambiente de trabalho; que haja, na escola, projetos coletivos de formação continuada, etc..

O propósito maior da formação continuada não é oferecer receitas para a prática pedagógica. No caso específico da Educação Física, “[...] *não é oferecer ‘novas receitas’ de como ensinar educação física, expectativa majoritária nos programas tradicionais de formação continuada de professores*” (BRACHT et al., 2002, p.14). Ninguém possui soluções mágicas capazes de resolver problemas pedagógicos dos professores, uma vez que cada sociedade, escola e aluno da prática pedagógica possui uma história. Portanto a solução não pode ser dada em um curso ou encontro. Na realidade, o que se espera é que o conhecimento teórico aprofundado, os estudos, as pesquisas realizadas, a reflexão e a problematização sobre a prática dos professores e a troca de experiência entre os iguais sejam fatores capazes de contribuir para a construção de suas práticas pedagógicas, de acordo com as especificidades do cotidiano escolar.

Para que a melhoria da qualidade do ensino torne-se real, é necessário que as escolas assumam projetos inovadores tanto de educação, quanto de formação continuada de seus professores. Na ótica da inovação, a escola deve buscar a construção de um novo projeto pedagógico, de construção coletiva, priorizando pedagogias críticas, que busquem uma nova seleção de conteúdos, de competências, de atitudes, de ética, etc., que devam priorizar uma nova concepção de infância, de homem, de educação, de sociedade, de cultura e de conhecimento.

Através da formação continuada, o professor tem condições de pensar essas novas concepções e participar da construção do novo projeto pedagógico da escola, uma vez que ele é o sujeito da inovação. E, neste caso, inovar:

[...] não significa apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e depois treinar professores para que melhor transmitam os conteúdos tidos como mais contemporâneos, como mais adequados às exigências das mudanças sociais e econômicas. Inovar é, antes de tudo, redefinir os critérios de seleção e de organização dos saberes escolares, mudar concepções, desenvolver nos professores consciência crítica, para que possam questionar o conhecimento tido como oficialmente válido e recriar criticamente os conteúdos que transmitem (ARROYO: 1998, p.142-143).

Concluindo, o professor em formação continuada deve lembrar que, para aprender, “[...] é mister pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar, refazer com mão própria [...]” (DEMO, 2002, p. 75), portanto, a formação inicial e continuada parte, primeiramente, dele mesmo, mas sua iniciativa será em vão se não se conseguir a adesão do grupo de professores da escola. Com projetos de formação continuada da própria escola em parcerias com Secretarias de Educação, Faculdades de Educação e outras Faculdades formadoras de profissionais em licenciaturas, é que novos projetos educacionais serão viáveis e atenderão aos anseios da sociedade.

3.2- O papel da Secretaria de Educação frente ao programa de capacitação dos professores

Segundo a Secretaria de Educação, “[...] o compromisso político de construir uma nova sociedade, cujo valor central é o fortalecimento da cidadania, determinou a prioridade para a Educação no Estado de Goiás”⁹. Para que o compromisso político com a educação fosse efetivado, a SEE buscou parcerias em diferentes setores da Comunidade, inclusive com a Universidade Federal de Goiás, o que possibilitou a implementação de diversos programas¹⁰. São eles:

- a) Proformação – Programa de Professores em Exercício – é um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância.
- b) Parâmetros Curriculares / Ensino Fundamental e Médio – Este programa tem, por finalidade, capacitar professores de todos os níveis e modalidades em Parâmetros Curriculares Nacionais, com módulo específico de conteúdo. Tem, como objetivo, a formação continuada de professores e demais seguimentos que atuam na escola.
- c) Educação de Jovens e Adultos / 1º Segmento – Este programa consiste em capacitar professores de todos os níveis e modalidades em Parâmetros Curriculares Nacionais, com módulos específicos de conteúdo. Os Parâmetros em Ação, em Educação de Jovens e Adultos – 1.º Segmento do

⁹ Goiás. Educação de qualidade. <http://www.see.go.gov.br>. Acessado em 20/08/2002.

¹⁰ Os programas e as explicações mais detalhadas de cada um deles estão disponíveis na home page da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. www.see.go.gov.br

Ensino Fundamental consiste no programa de formação continuada de professores; é desenvolvido em regime de parceria entre a Secretaria de Educação e as Secretarias Municipais.

- d) Educação Especial – Consolidar os projetos e parcerias que compreendem o programa, tais como: Acelere/Avance, Escola Ativa, Projeto Despertar, Projeto Caminhar Juntos, Projeto Escola Inclusiva, etc.. Estes projetos têm, por finalidade, a inclusão dos portadores de necessidades especiais, tanto na escola como na sociedade.
- e) Capacitação no Uso de Novas Tecnologias – TV Escola: habilitar 40% dos professores da rede pública no uso de novas tecnologias. Programa dirigido à atualização e aperfeiçoamento de professores do Ensino Fundamental e Médio a novos cursos, assegurando material didático de qualidade.
- f) Capacitação no Uso de Novas Tecnologias (PROINFO) – preparar 40% dos professores da rede pública no uso de novas tecnologias, para encaminhar os alunos à convivência com a informática.
- g) Formação Continuada de Gestores e Colegiados – Capacitar 100% dos gestores das Unidades Escolares. Habilitação sistemática dos grupos estaduais, visando mudança na gestão, autonomia das escolas e melhoria do processo de ensino aprendizagem.
- h) Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) – Capacitação de professores de forma continuada, que atuam ou desejam atuar em classes de alfabetização e séries iniciais. O programa foi elaborado a partir da

constatação de que a instituição escolar não tem conseguido ensinar efetivamente os alunos a ler e a escrever.

- i) Licenciatura Plena Parcelada – foi lançada pela Secretaria de Educação com o objetivo de atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e, ainda, objetivar a melhoria da qualidade do ensino em Goiás, através da formação continuada de professores.

Esses programas desenvolvidos pela SEE são coordenados pelas Superintendências de Ensino, que são distribuídas de acordo com os campos de atuação e, ainda, por parcerias seladas, com o intuito de atender a formação continuada de professores (Ver anexo 1).

O encontro de Formação Continuada, durante o qual realizei minha pesquisa de campo, foi coordenado justamente por uma dessas Superintendências, a do Ensino Fundamental. Pelo quadro apresentado no capítulo I deste trabalho, é verificável que o professor pode atuar nos dois níveis de ensino (fundamental e médio) e em mais de uma disciplina. Isto foi plenamente constatado tanto nos documentos analisados no capítulo I, como durante a realização do encontro, que foi planejado e executado com o seguinte tema: **Encontro de formação de professores – Novas Perspectivas Metodológicas e Avaliação no Ensino Fundamental.**

De acordo com o projeto desse encontro, o que levou a SEE – Secretaria de Estado da Educação – a promovê-lo foi o fato de: *“A educação brasileira, como um todo, ter tido um péssimo desempenho nas avaliações realizadas em nível*

*internacional. E, numa avaliação interna, a educação pública fica muito aquém da particular*¹¹.

Esse encontro foi planejado para atender professores da rede pública estadual de ensino nas áreas de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês, Artes, Recursos Humanos e Educação Física.

Pelos dados obtidos junto a SEE e apresentados neste trabalho, pode-se perceber que os professores de Educação Física, que participaram desse Encontro, em sua maioria, não possuíam e não possuem formação inicial na área de Educação Física. Os que possuem e que trabalham na rede pública estadual ainda são um número inexpressível, levando em consideração o número de professores formados pelas duas instituições de ensino superior em Goiás desde a criação das mesmas.

Quanto ao corpo docente, foram convidados professores que, de alguma forma, tivessem relação com a formação acadêmica, ou que já tivessem tido vínculos com instituições de ensino superior, no caso específico da Educação Física, o convite foi feito diretamente para a Faculdade de Educação Física/UFG.

Cada docente ligado às áreas de conhecimento deveria apresentar um programa mínimo, com conteúdos que nortegassem os problemas diagnosticados pela SEE durante a fase de planejamento do referido encontro.

Este foi planejado para três módulos, num total de 120 horas, assim distribuídas: 40 horas presenciais, quando o professor/monitor trabalharia todos os conteúdos; 60 horas não presenciais, nas quais professores/cursistas, através de propostas indicadas pelos professores/monitores do encontro, estariam aplicando, na

¹¹ Texto extraído do projeto do encontro – Anexo 2.

sua prática pedagógica, os conteúdos que lhes foram ensinados no decorrer do encontro; e 20 horas presenciais: os professores/cursistas apresentariam os resultados dos trabalhos realizados nas horas não presenciais, para os professores/monitores e demais professores/cursistas.

Como a SEE possui 37 subsecretarias, distribuídas por regiões do estado de Goiás, para atender todos os professores, a Coordenação do curso, a cargo de três profissionais da Superintendência do Ensino Fundamental, optou por dividir o número de professores em dois grandes grupos, sendo os encontros realizados em 2000 e 2001. Cada grande grupo foi subdividido em 7 subgrupos, para facilitar a realização dos trabalhos e cada um destes era formado de cinco a sete subsecretarias, perfazendo um total aproximado de 60 professores em cada área de conhecimento. O curso foi realizado na Pousada dos Pirineus (escolhida através de licitação pública), em Pirenópolis, cidade que fica a 120 km da capital, Goiânia. O projeto (incluindo honorários dos professores/monitores, transporte dos professores da rede estadual de ensino, a hospedagem e alimentação dos sujeitos envolvidos no projeto) foi financiado pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola).

3.3- A participação da Faculdade de Educação Física na formação continuada de professores da rede pública de Goiás.

É proposta da Faculdade de Educação Física – FEF da Universidade Federal de Goiás contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da região. Para tanto, desde sua criação, sempre com base em um currículo respaldado por uma abordagem crítica da Educação e Educação Física, ela procura formar professores que atuem na escola

pública. Sempre esteve aberta a parcerias e assessorias, que promovessem o ensino, buscando a superação de metodologias e paradigmas ultrapassados, presentes na Educação Física no decorrer de sua história.

A Faculdade de Educação Física, em suas ações como uma unidade acadêmica de cunho didático-científico, tem, como finalidade básica:

[...] transmitir, sistematizar e produzir conhecimentos, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício da reflexão crítica, da descoberta do saber e da criatividade visando qualificar profissionais com capacidade técnica, política e social para intervir no sentido de responder adequadamente sobre os problemas da cultura, da ciência e da sociedade (FEF/UFG. <http://www.fef.ufg.br/apresentação>. Acessado em 08/09/2002)

O Curso de Licenciatura em Educação Física da FEF/UFG tem, como finalidades e objetivos, a formação de professores que sejam capazes de:

- a) Dominar os conteúdos fundamentais e metodológicos inerentes à área;
- b) Compreender a escola enquanto realidade histórica concreta e determinada socialmente como espaço objetivo de sua práxis;
- c) Compreender o trabalho como dimensão social, cultural e pedagógica, e ser capaz de criar e recriar, na especificidade de sua ação educativa, novos conhecimentos e aplicá-los rumo a transformação da sociedade (Resolução CCEP/UFG nº 393 de 05/12/ 95).

Fica evidente que o trabalho pedagógico da FEF/UFG visa a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, através de uma proposta que vai além dos muros da UFG, buscando assessorar, colaborar e intervir em projetos que estejam engajados em propostas inovadoras e transformadoras da realidade educacional em Goiás e no Brasil.

Levando em consideração a proposta de trabalho da FEF/UFG e o convite feito pela então Secretária da Educação, três professores, que atuam no curso de

graduação, foram indicados pelo Diretor e aprovados pelo Conselho Diretor da FEF, para trabalharem no Encontro de Formação Continuada da Rede Estadual de Ensino.

A participação do grupo de professores da FEF no Encontro de Formação de Professores foi viabilizada: primeiro, pela própria política de intervenção e cooperação com o Ensino da Educação Física em Goiás; segundo, pela análise feita pela FEF/UFG no projeto do curso de Formação Continuada, vislumbrando a possibilidade de atuar no mesmo. Esta possibilidade se concretizou devido à liberdade que o grupo de professores teria em trabalhar os conteúdos, de acordo com a proposta pedagógica do curso de Licenciatura da FEF, ou seja, numa perspectiva crítica e inovadora, o que possibilitaria à Educação Física em Goiás passar por transformações no que diz respeito à abordagem teórica, conteúdos, metodologias e avaliação.

O grupo de professores da Educação Física, durante um certo período, participou de várias reuniões na Superintendência do Ensino Fundamental, para que se inteirasse das diretrizes e objetivos do encontro. Foi solicitada, pela Coordenação do encontro, a cada área de conhecimento, a elaboração de um programa de ensino, que atendesse aos objetivos formalizados e presentes no projeto do curso.

3.3.1 – O programa de ensino da área de Educação Física

O programa de ensino foi elaborado pelos professores, atendendo à solicitação feita pela Coordenação do Curso, mas sem deixar de explicitar o que de novo estava acontecendo na Educação Física Brasileira, principalmente no que se refere à ausência de metodologias de ensino, que visavam à formação do cidadão

crítico, emancipativo, superador e participativo, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Basicamente, o programa de ensino foi estruturado da seguinte forma: ementa, objetivos, estrutura pedagógica do curso (conteúdo, metodologia, avaliação) e uma ampla bibliografia (Anexo 3).

Para se compreender a filosofia e a epistemologia do encontro, trago aqui a ementa elaborada pelo grupo de professores da FEF, com o intuito de clarificar o tipo de trabalho que seria desenvolvido no decorrer do encontro. A ementa diz que será trabalhado o:

Estudo da Educação Física Escolar, sua identidade científico-cultural e seus valores sociais nos diferentes contextos da formação educativa e pedagógica. Perspectivas atuais da Educação Física no sistema educacional brasileiro e as contribuições da cultura corporal no processo de ensino e aprendizagem na escola. Apresentação de modelos de ensino orientado por temáticas significativas (Programa de Ensino do Encontro - Anexo 3).

Esta proposta de trabalho, evidenciada pela ementa, deixa claro que o grupo de professores levaria em consideração toda a contribuição dada à Educação Física por pesquisadores no decorrer de sua construção histórica, mais especificamente nos últimos 20 anos, período em que a Educação Física Brasileira passou por momentos de crise e de reposicionamento didático-pedagógico, através de novos referenciais teóricos.

3.4- A execução das atividades de capacitação

As primeiras atividades presenciais (40h) foram, metodologicamente, assim programadas: durante dois dias e meio, os professores/monitores trabalhariam os conteúdos indicados no programa de ensino e, devido ao fato da SEE estar ministrando cursos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, fariam ainda uma discussão crítica quanto a sua construção e tentativa do Governo Federal em propor sua inclusão na escola como “proposta curricular”. Durante um dia e meio, seriam ministradas vivências práticas e trocas de experiências realizadas de acordo com os conteúdos apresentados nos primeiros dias, para que os professores/cursistas se inteirassem dos problemas e formas de trabalhos dos demais colegas, oportunizando discussões que contribuíssem para a melhoria da prática pedagógica de cada um deles. Esse processo é de bastante significação em vários aspectos, pois:

[...] pode-se constatar que muitos dos problemas, dúvidas e tensões vividos pelos professores são comuns, isto é, o que muitos pensavam ser um problema seu, pessoal, era na verdade um problema, uma angústia comum à maioria. Este fato foi básico para que o grupo considerasse a possibilidade de buscar alternativas num trabalho coletivo. Logo o grupo percebeu que a troca de experiências poderia ser extremamente produtiva para pensar ou construir as soluções para as suas próprias dúvidas e/ou angústias (BRACHT et al., 2002, p.15).

Através das vivências, abriu-se um leque de possibilidades para se trabalharem os conteúdos nas aulas de Educação Física de forma diferenciada do que era feito por eles até o momento. Mas isso somente poderia ser comprovado na medida em que os mesmos voltassem para suas escolas e experimentassem essa nova prática pedagógica, pautada em um novo sentido e significado.

Para a fase não presencial (60h), os professores/monitores solicitaram que os professores/cursistas, de acordo com os conteúdos apreendidos durante a primeira fase presencial, fizessem um projeto de trabalho (considerado como a avaliação do Encontro) e implementassem-no em suas escolas. Para a turma de 2000, o roteiro do

projeto constituía-se em responder algumas perguntas inerentes aos conteúdos trabalhados no decorrer do Encontro, análise do texto “*Futebol de rua*” (NOVAES, Carlos E. e Outros. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1981) e, ainda, a realização de uma pesquisa junto aos alunos e comunidade próxima da escola, onde os professores/cursistas trabalham.

Depois que os professores/monitores fizeram essa pesquisa, chegaram à conclusão de que poderiam, para a turma de 2001, solicitar um tipo de avaliação que fosse mais significativa à prática pedagógica do professor. Portanto optaram pela construção de um plano de ensino e um plano de aula, que deveriam ser implementados na escola e, também, apresentados na segunda fase presencial do Encontro para os professores/monitores e demais colegas. Tal trabalho deveria conter, ainda, os objetivos do Projeto Político Pedagógico da Escola e a opção, por parte do professor, por uma das abordagens da Educação Física, justificando sua escolha.

Durante o processo de correção dos trabalhos (avaliações), que antecedeu à segunda fase presencial, os professores/monitores perceberam que a maioria dos professores/cursistas, formados ou não, ainda não tinham assimilado os conteúdos que foram trabalhados durante a primeira fase presencial. Esse fato fez com que optassem pela seguinte metodologia na segunda fase: a partir dos equívocos apresentados nas avaliações, os professores/monitores fariam novas intervenções sobre os conteúdos abordados na primeira fase; depois disso, os professores/cursistas teriam a oportunidade de refazer seus trabalhos, em pequenos grupos, e, posteriormente, apresentariam para todo o grupo.

Após a apresentação dos trabalhos, os professores/monitores e os professores/cursistas fizeram uma avaliação do processo de trabalho, chegando à seguinte conclusão: somente durante a segunda fase presencial, ao refazerem os trabalhos coletivamente, com a intervenção dos professores/monitores, é que a maioria dos professores/cursistas, realmente, compreendeu a proposta do Encontro e como poderiam estender os conhecimentos ali assimilados até seu fazer pedagógico nas aulas de Educação Física.

3.5- Conflitos: interesses x necessidades dos professores da rede pública estadual de ensino frente à realidade escolar

Como a maioria dos professores da rede pública estadual de ensino em Goiás é formada por leigos (60% não graduados e, ainda, 8% graduados em outra área), sempre que se fala em um curso ou encontro, estes esperam que sejam atendidos seus anseios e dificuldades encontradas no decorrer de sua prática pedagógica, caracterizada pela falta de formação inicial e continuada. Entretanto, é importante ressaltar que, neste tipo de encontro, não é objetivo dos professores/monitores *“oferecer ‘novas receitas’ de como ensinar educação física, expectativa majoritária nos programas tradicionais de formação continuada de professores”* (BRACHT et al., 2002, p.14).

As dificuldades evidenciadas a partir das práticas pedagógicas, que se resumem, na maioria das vezes, na falta de experiência de ensino, levam o profissional leigo a reproduzir as aulas de Educação Física que fez enquanto estudante do primeiro

e/ou segundo grau; ou, ainda, pelo fato de ter sido atleta de alguma modalidade esportiva, repetir as aulas ou treinos que teve durante sua vida atlética. Já o profissional formado compromete sua prática pedagógica ao, simplesmente, reproduzir experiências adquiridas durante a formação acadêmica no curso de Licenciatura. Estes são fatores que minimizam e desqualificam alguns conteúdos da Educação Física em detrimento de outros. Isto influencia na qualidade das aulas e, principalmente, sonega conhecimento ao aluno à medida que o professor não consegue trabalhar metodologicamente os conteúdos da Educação Física (esportes, lutas, ginástica, dança, jogos e brincadeiras).

No decorrer do encontro, pude levantar dados que vislumbravam a situação do ensino da Educação Física, vista pelos olhos dos professores ali presentes, e constatar sua prática pedagógica, relatada durante o encontro.

3.5.1- A ótica dos professores da rede pública estadual de ensino quanto aos cursos de formação continuada

Durante a primeira fase presencial do encontro, foi possível perceber que os professores/cursistas, na maioria das vezes, estão totalmente desinformados, sem mesmo saber o tema gerador do encontro. A falta de informações é entrave entre a SEE, a subsecretaria, a escola e o professor. A subsecretaria, que recebe da SEE informações de toda natureza, por sua vez, envia-as para as escolas e cabe a estas comunicar ou repassar as informações ao corpo docente e administrativo. Devido à distância entre a Capital e as demais cidades-sede das subsecretarias, às vezes as informações demoram a chegar até a parte interessada, causando insatisfações e, até

mesmo, recusa em participar de eventos, como é o caso do referido encontro, que, para os professores, foi programado de última hora.

Pelo que pude averiguar, a maioria recebeu a convocação para participar do encontro alguns dias antes do início do mesmo, o que dificulta um planejamento prévio de suas ações, inclusive tomar conhecimento do tema gerador do encontro. Diante disso, a expectativa gira em torno de que o encontro possa garantir a tomada de decisões, que contribuam para solucionar os problemas pelos quais passam no cotidiano escolar.

Como já foi dito, os professores sempre esperam que tais encontros venham balizar os problemas didáticos e metodológicos de suas práticas pedagógicas. A participação dos professores/cursistas, nos encontros realizados, objetiva a imediatez de respostas, ou seja, buscam, dos professores/monitores, receitas de como enfrentar os problemas (materiais, didáticos, metodológicos e avaliativos, entre outros), tanto quanto modelos de aulas aplicáveis em suas escolas. Entretanto, é importante ressaltar que ninguém possui conhecimento suficiente ou mágico que possa ser oferecido aos professores para que as mudanças na prática pedagógica se tornem acessíveis e compatíveis com as necessidades de cada um. O papel dos professores/monitores era de:

[...] auxiliar na problematização da e na reflexão sobre a prática (incluindo aí, por vezes, nossa própria prática na universidade) e na busca de respostas e alternativas que pudessem ser úteis para o aperfeiçoamento de nossa prática (BRACHT et al., 2002, p.14).

Essa ótica dos professores/cursistas em relação à participação em encontros e cursos ainda está por se superar. O que eles precisam entender é que estes encontros são oportunidades de troca de conhecimentos, entre os sujeitos neles

envolvidos. É importante que os professores/cursistas compreendam que, por mais que existam excelentes modelos de aula, cada escola é única, assim como cada aluno é único, e que as diferentes realidades da sociedade, da escola e do aluno devem ser respeitadas. Assim, o ensino deve ser direcionado para atender a esta diversidade, que é real, principalmente ao se comparar a dimensão do espaço geográfico de Goiás.

3.5.2- Os problemas detectados no decorrer do Encontro

Com a visão simplista dos professores/cursistas quanto ao encontro, instauraram-se problemas. 1º: por serem da área de Educação Física, esperavam que as aulas fossem ministradas em uma quadra, demonstrando, portanto, grande resistência para as aulas “teóricas”, que requerem atenção, leituras, interpretação de textos, discussões e apresentação de trabalhos em sala de aula. 2º: esperavam que as aulas fossem eminentemente práticas, na qual os professores/monitores repassariam modelos prontos de aula, principalmente sobre o conteúdo esporte, uma vez que é este o principal conteúdo trabalhado nas escolas públicas estaduais de Goiás. 3º: houve uma resistência muito grande quanto ao novo. 4º: como a maioria não teve formação acadêmica, não conseguem entender e nem justificar a Educação Física nos currículos das Escolas. 5º: desconhecem por completo a legislação, que garante a permanência da Educação Física nos currículos, como a própria LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Os professores/cursistas sabem da existência dos PCN's, mas não têm leitura dos mesmos, muito menos crítica, quanto à sua elaboração e implementação no sistema de ensino brasileiro.

Estes problemas, aparentemente simples, desencadeiam outros, que refletem diretamente na qualidade do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na rede pública estadual de ensino, os quais apresentarei em seguida.

Para facilitar o trabalho de apresentação e análise dos dados obtidos durante a realização da pesquisa de campo, foi usada a categorização que listava as questões ligadas: à administração (secretaria, subsecretaria e escola); à formação profissional e/ou continuada; às pedagogias/metodologias; à legalidade da Educação Física; e a outros dados, pertinentes ao trato pedagógico da Educação Física, que serão discutidos a seguir.

3.5.2.1- Questões ligadas à administração

De acordo com 30,19% dos professores/cursistas, a subsecretaria passou, aos diretores dos estabelecimentos de ensino, a informação de que as aulas de Educação Física deveriam ser ministradas duas vezes na semana, sendo uma teórica, portanto em sala de aula, e a outra prática, no espaço físico destinado à Educação Física. Isto foi repassado aos professores, que assumiram este ato como lei e passaram a realizar seu trabalho desta maneira. Este fato oportunizou ao professor a chance de ministrar a aula teórica no mesmo horário que as demais disciplinas e a aula prática em outro horário. Sem um profissional da área de Educação Física nas Superintendências de Ensino em Goiânia e sem um Coordenador de área nas subsecretarias, que realmente entenda da legislação (LDBEN e Diretrizes Curriculares Nacionais) sobre Educação e, conseqüentemente, sobre a Educação Física, percebe-

se um desmando e um descaso no que diz respeito à inclusão desta disciplina como componente curricular obrigatório da educação básica.

Segundo os relatos dos professores/cursistas, somente 1,24% das escolas em que atuam reconhecem a Educação Física como componente curricular, o que a desvincula das demais disciplinas. Quanto à distribuição da verba para compra de material didático-pedagógico, 97,01% dos professores/cursistas não sabem que o material da Educação Física deve entrar no total de compra de materiais didáticos da escola. Isto aponta para o fato de que a escola não consegue perceber a Educação Física como uma disciplina importante e, como o professor não tem respaldo para justificá-la no currículo da escola, a situação permanece inalterada.

Do total de professores que participaram do encontro, somente 3% atuam na atividade administrativa e pedagógica da escola, o que resulta na descredibilidade do mesmo junto ao grupo de docentes, tanto que 2,07% afirmam ter problemas de cunho profissional junto à direção e colegas.

3.5.2.2- Questões ligadas à formação profissional

Como foi discutido no capítulo anterior, dos 1.389 professores de Educação Física da rede pública estadual, 68% não possuem formação na área; destes, 722 participaram do encontro, sendo que 66,06% não possuem formação, 23,40% são graduados em Educação Física e 10,54% são graduados em outra área. Devido aos baixos salários, os professores/cursistas não têm como deixarem suas cidades e

procurarem Universidades para realizarem sua formação (inicial ou continuada) e, muito menos, fazerem gastos com compra de material bibliográfico, que poderia auxiliá-los em suas práticas pedagógicas.

Os encontros e cursos de formação continuada (mesmo de curta duração), promovidos pela SEE, ainda não atendem à demanda do Estado. O curso de licenciatura parcelada (realizado pela ESEFFEGO, através de convênio com a SEE) também não conseguiu ainda atingir todo o percentual de professores leigos do Estado. Todos esses dados, juntamente com as necessidades de novas leituras (segundo depoimento de 1,10% dos professores/cursistas) e de aprofundar os conhecimentos inerentes à área de conhecimento da Educação Física (reconhecimento de 96,95% do professores/cursistas), refletem na ação do professor quando ele não possui fonte de pesquisa para auxiliá-lo no planejamento didático-pedagógico.

Os professores sentem dificuldades na elaboração de planos de ensino e, principalmente, na construção de propostas curriculares para a Educação Física, o que, com certeza, dificulta a práxis pedagógica. Eles declararam terem dificuldades para selecionar os conteúdos de acordo com a série em que trabalham, o que resulta na escolha do esporte como único conteúdo da Educação Física:

[...] na história da educação física, dada a relação que se estabeleceu entre a EF e o esporte, também a identidade da EF foi (e é) “confundida” com o esporte. Assim, o professor de EF foi entendido como treinador; os professores de EF foram levados a construir sua identidade profissional enquanto treinadores, no sentido de um papel específico presente na instituição esportiva, e menos como professores ou educadores (BRACHT et al. 2002, p.14).

A quase totalidade dos professores/cursistas desconhece o referencial teórico construído nos últimos 20 anos, principalmente as novas metodologias de

ensino, o que justifica a sustentação dos trabalhos ainda no método tradicional de aula, com modelos de aulas (parte inicial, principal e volta à calma) embasadas no paradigma da aptidão física.

3.5.2.3- Questões pedagógicas/metodológicas

Segundo seus depoimentos, 90,02% dos professores/cursistas ainda trabalham na perspectiva tradicional da Educação Física – mesmo considerando que alguns deles possuem formação inicial ou cursaram uma faculdade com currículo respaldado na perspectiva crítica da Educação Física –, e 92,10% trabalham o esporte como único conteúdo da Educação Física escolar.

Os Jogos Escolares, promovidos pelo Programa de Desporto Escolar da SEE, passaram a ser a finalidade de se trabalhar o esporte nas aulas de Educação Física, apesar da existência de programas relacionados a equipes de treinamento (garantido por decreto da SEE e dirigido, orientado e aprovado pelo Programa de Desporto Educacional). Neste caso, 78,94% dos professores/cursistas admitem treinar as equipes da escola, durante as aulas de Educação Física, no período que antecede a realização dos jogos.

Do total de professores, 98,05% admitem que não sabem como avaliar qualitativamente, ficando sua prática somente na avaliação quantitativa. Como têm dificuldades na construção de planos de ensino, existe a total desvinculação entre os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Eles elaboram um plano de ensino

somente para cumprir uma formalidade legal, sem realizar nenhum tipo de direcionamento pedagógico.

Os professores/cursistas (100%) admitem que a escola realiza o exame médico dos alunos, mas não sabem tratar os dados como elementos de pesquisa e, juntamente com outros levantados junto aos alunos e pais, transformá-los em conteúdos a serem trabalhados nas aulas. De acordo com eles, o exame acaba simplesmente sendo uma segurança para a execução prática das atividades em relação às condições físicas dos alunos.

Dos professores/cursistas, 95,84% admitem que têm dificuldades em trabalhar com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Estas dificuldades são reais à medida que a maioria dos professores não possuem formação inicial e, mesmo quando possuem, os cursos ainda não dão conta de tratar este assunto com a devida competência necessária. Para a inclusão desse aluno, portador de necessidades especiais, além de buscar novas metodologias de ensino, seria necessário a superação de outras dificuldades, como o preconceito, por exemplo.

Os professores/cursistas (97,22%) admitem que a inclusão da Educação Física no período, junto com as demais disciplinas, proporcionou uma aproximação entre as mesmas e abriu a possibilidade de se trabalhar a interdisciplinaridade, através do desenvolvimento de projetos.

Devido ao programa de Governo (federal e estadual) para a Educação, os PCN's estão sendo amplamente difundidos nas escolas públicas de todo o Brasil. Em Goiás não é diferente. No decorrer do encontro, 11,08% dos professores assumiram estar fundamentando seu trabalho didático-pedagógico de acordo com os PCN's. Isto

pode ser percebido pelos programas da SEE, citados no capítulo II deste trabalho, quando abordo a difusão dos PCN's como proposta curricular. Apesar da pouca leitura que os professores têm da proposta, já é um avanço, pois é um material de fácil acesso, que dá indícios de como tratar metodologicamente a Educação Física. Por mais que existam contradições teórico-metodológicas na sua construção, estas não são percebidas pelos professores, devido à falta de referencial teórico e de formação citada anteriormente. A forma de aplicar o PCN's, numa abordagem acrítica, fez com que os professores, ao trabalharem os temas transversais, por exemplo, descaracterizassem por completo o papel e os conteúdos da Educação Física, ou seja, contribuíram para que essa disciplina perdesse toda sua especificidade.

3.5.2.4- Questões quanto à legalidade da Educação Física

A proposta de haver duas aulas de Educação Física nas escolas públicas estaduais não partiu da construção do projeto político pedagógico da escola, mas, sim, da própria SEE. Algumas instituições, de acordo com 30,19% dos professores, assumem a obrigatoriedade de que uma aula de Educação Física deve ser teórica, e a outra, prática. Apesar deste fato já ter sido discutido neste trabalho, é importante ressaltar que, de acordo com os próprios professores, a Educação Física ainda é tratada como uma atividade desvinculada dos demais componentes curriculares, não fazendo parte do projeto pedagógico da escola.

A LDBEN, desde 1996, situa a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais

(ensino fundamental e médio) também garantem a Educação Física no rol das disciplinas que compõem o currículo mínimo nacional. O maior problema, quanto à legalidade, é o total desconhecimento, por parte dos professores, das leis que regulamentam a Educação e, conseqüentemente, a Educação Física. A maioria somente tomou conhecimento desse fato a partir do encontro. Isso, somado ao desconhecimento da história da Educação Física, leva os professores a realizarem suas aulas sem uma sustentação teórica e legal, desvinculadas, portanto, do Projeto Político Pedagógico da Escola.

3.5.2.5- Outros dados que valem a pena serem apresentados

Atualmente, os Jogos Escolares representam, para as Escolas, um meio de atingir status junto a SEE. Isto faz com que os diretores das escolas, tendo ou não projetos de treinamento esportivo, obriguem os professores (78,94%) a participarem com equipes nos referidos jogos, implicando na transformação das aulas de Educação Física em treinamentos esportivos (desprovidos do rigor científico que os mesmos requerem), caracterizados mais como aulas de iniciação esportiva.

Os professores de educação física (2,07%) sofrem discriminação nas escolas, uma vez que docentes e servidores administrativos acham que qualquer pessoa é capaz de ministrar aulas desta disciplina e que as mesmas se revestem de uma prática, objetivando o gasto de energia das crianças e dos adolescentes, para que estes se tornem mais dóceis nas aulas de outras disciplinas.

Outro problema que os professores (1,80%) enfrentam é a questão da religião. Existem algumas que proíbem suas crianças e adolescentes, principalmente as meninas, de fazerem Educação Física e ou participarem das aulas quando alguns conteúdos, como a dança, são tratados.

Ainda existem escolas da subsecretaria de Goiás em que as turmas de Educação Física são separadas por sexo. Este problema é reflexo do não conhecimento da Educação Física como disciplina pedagógica, respaldada pela atual legislação educacional, que tem conteúdos específicos, os quais objetivam a formação integral da criança e do adolescente.

3.5.3- A teoria e a prática

Analisando o relato sobre o trabalho pedagógico dos professores durante a primeira fase do encontro, constata-se que não existe, nos trabalhos desenvolvidos por eles, uma práxis pedagógica, mas sim uma prática respaldada em experiência adquirida ao longo dos anos, desvinculada de uma proposta curricular e mesmo de um planejamento. O plano de ensino simplesmente atende a uma formalidade legal, portanto nada muda de ano para ano e, às vezes, sentindo dificuldades em sua elaboração, os professores fazem cópia de planos de outros colegas. De acordo com os relatos, nenhum deles participou da construção do projeto político pedagógico da escola e, mesmo a escola tendo um projeto, 99% admitiram que o plano de ensino é totalmente desvinculado deles, fato que descaracteriza ainda mais o propósito de sua elaboração, entendendo que o plano de ensino é:

A organização das unidades didáticas [...] que deve representar um verdadeiro momento de reflexão a respeito da práxis pedagógica e a concepção pessoal do professor a respeito do papel da escola vinculado ao papel específico daquela disciplina como fazendo parte do contexto escolar [...] deve conter os objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos, o desenvolvimento metodológico e as formas de avaliação (MEDEIROS, 1998, p.71).

Ora, se o plano de ensino tem toda esta conotação, é evidente que, mesmo tendo dificuldades, o professor deve procurar elaborar o seu, de modo vinculado ao projeto pedagógico da escola, o qual deve ser construído baseando-se nas características sociais da comunidade, no tipo de educação que sustenta a práxis educativa e no tipo de homem que pretende formar. Estes dados se tornam indicadores para a construção do plano de ensino do professor, acrescido de sua concepção pessoal de mundo, de educação e de Educação Física. Ele deve buscar sustentar sua prática em uma abordagem que seja congruente com o projeto de educação da escola.

O professor deve entender que, para ensinar, é necessário que, constantemente, esteja fazendo uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, pois a “[...] *prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...]*” (FREIRE, 1996, p. 43).

As mudanças são necessárias e visíveis aos olhos dos professores da rede pública estadual de ensino, tanto que 96,95% deles reconhecem a necessidade de aprofundar seus estudos, buscando novos conhecimentos. O que lhes falta é oportunidade, ou seja, que as políticas públicas para a educação venham atender aos seus anseios tanto quanto dos alunos das escolas públicas em Goiás.

3.5.4 – A mudança de perspectiva

Ao final da primeira fase presencial do encontro, já era evidente a ansiedade dos professores por mudanças. Isto foi fácil observar durante as vivências práticas, quando os professores/monitores apresentaram possibilidades de trabalhar os diversos conteúdos da Educação Física, de acordo com a realidade das escolas onde os professores/cursistas trabalhavam.

As vivências práticas vieram ao encontro das expectativas, pois, naquele momento, abriu-se um espaço para novas discussões e, mais uma vez, eles próprios perceberam quão importante era a necessidade de buscar novos conhecimentos e novos conceitos em relação aos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação da Educação Física. Viram a necessidade de buscar mudanças que superassem o paradigma da aptidão física, o qual estava sendo o princípio gerador de suas aulas – o esporte era o conteúdo a ser ensinado em todas as séries do processo educacional.

As modalidades de avaliação, propostas aos dois grupos (2000 e 2001) participantes do encontro, possibilitaram aos professores/monitores identificar e reforçar conteúdos, que os professores/cursistas ainda tinha dúvidas durante a realização da segunda fase presencial, que foi totalmente reformulada (em acordo realizado com a coordenação do curso). Esta escolha se deu pelo fato de que somente 25% dos professores/cursistas atingiram média para aprovação, devido à baixa qualidade dos trabalhos apresentados.

Essa abordagem permitiu aos professores/cursistas uma resignificação dos conteúdos trabalhados no decorrer do curso, abrindo, assim, a possibilidade de mudanças em sua prática pedagógica e ampliando as possibilidades de trabalhar com novas perspectivas da Educação Física, que atendessem aos preceitos da Educação, com vistas à formação de alunos críticos, emancipados e construtivos.

Mas, em minha perspectiva de observadora e também de professora/monitora do encontro, pude perceber que os profissionais, mesmo com o reconhecimento da necessidade de mudanças, têm dificuldade de pôr em prática os novos conhecimentos adquiridos. As causas desta dificuldade, de acordo com os próprios professores/cursistas, eram: poucos recursos financeiros (baixos salários), a inexistência de materiais didático-pedagógicos nas escolas, falta de tempo (devido aos baixos salários são obrigados a trabalhar, na maioria das vezes, nos três turnos), falta de referencial bibliográfico e o não acesso a um curso de graduação, ou de formação continuada, próximo à sua região.

Pude perceber que os professores/cursistas queriam e necessitavam de uma política educacional voltada para a formação inicial e continuada, para que o nível educacional em Goiás fosse compatível com os demais Estados Brasileiros.

3.5.5- A continuidade

Após a avaliação da coordenação do encontro e dos professores/monitores de todas as áreas, a SEE, ali representada pela Superintendência de Ensino Fundamental, percebeu a necessidade de continuar promovendo encontros de

formação e possibilitar o ingresso dos professores, que atuam na rede estadual de ensino, num curso de licenciatura, de caráter parcelado ou não.

Esta preocupação se torna real à medida que, há três anos, a SEE, em convênio com a ESEFFEGO (unidade de Goiânia) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, tem promovido o curso de licenciatura parcelada em Educação Física. Este tem duração de dois anos, e o ingresso é feito através de seleção fechada para professores da rede estadual de ensino. A licenciatura parcelada hoje também é realidade em todas as áreas de conhecimento, viabilizada pelo convênio da UEG com SEE, em diversas unidades espalhadas pelo interior do Estado e Capital.

Com um projeto de formação continuada previsto para 2003, específico para os professores que atuam na Educação Física, a SEE, juntamente com o Programa de Desporto Educacional e Superintendências de Ensino, procura possibilitar o aprofundamento dos conteúdos específicos da Educação Física, como esportes, jogos, lutas, ginástica e dança. Desta forma, a SEE auxiliará os professores (leigos ou não) a dar um novo tratamento para a Educação Física, como componente curricular obrigatório da educação básica, haja vista que, ao terem acesso a esses conteúdos específicos, conseqüentemente estariam também mudando sua prática pedagógica, na qual a práxis educativa fosse realidade no cotidiano escolar.

Defendo que estes encontros e a licenciatura parcelada fazem parte de um contexto maior. A práxis educativa da Educação Física no Estado de Goiás somente será viável quando o Governo executar políticas públicas educacionais, nas quais a formação de professores for um dos pontos abordados, pois outros assuntos – como plano de carreira e salários, materiais didático-pedagógicos, melhoria da estrutura física

das escolas, acesso ao referencial bibliográfico e construção de propostas curriculares – são pontos que complementam a qualidade do ensino da Educação Física.

A seguir, nas considerações finais, busco traçar algumas constatações percebidas no decorrer da pesquisa e proponho uma discussão sobre os problemas detectados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação, a “boniteza”¹² de pesquisar reside no fato de poder atuar e contribuir com as mudanças que podem melhorar a prática pedagógica dos investigados.

O fato de ter trabalhado no Encontro de formação de professores, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, possibilitou-me a investigação e a intervenção no processo de desenvolvimento da Educação Física escolar na rede pública estadual de ensino. Diante da possibilidade de investigação, optei por realizar este trabalho por ser de grande relevância para a abertura de novas possibilidades de ensino nesta área.

Pela realidade da Educação Física em Goiás apresentada no Capítulo I e pelos dados obtidos durante a pesquisa de campo, foi possível chegar às seguintes constatações:

1. Por mais que a Educação Física Brasileira tenha apresentado grandes avanços teóricos e didático-metodológicos nos últimos 20 anos, em Goiás ela ainda está sob influências da abordagem tradicional, mais precisamente

respaldada pelo paradigma da aptidão física. Somente em algumas instituições, os profissionais conseguiram avançar, aproximando-se de uma pedagogia progressista.

2. Goiás tem hoje um total de 1.247 escolas e 30.590 professores. No que se refere à Educação Física, 67% do total das escolas possuem a disciplina Educação Física no currículo, com 1.389 professores da área atuando. Isso representa em média a existência de 1,65% professor em cada escola, restando ainda 409 escolas sem a disciplina Educação Física. Estes dados são preocupantes, pois a LDBEN foi promulgada em 1996 e, até hoje, 2003, temos escolas sem a disciplina, que é componente curricular obrigatório, garantida tanto pela LDBEN quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ficam ainda, perguntas sem respostas: Como as escolas, subsecretarias e a própria SEE estão reagindo perante tal problema? Até quando este problema irá persistir? Afinal, os prazos para a regulamentação tanto da formação de professores quanto da educação de um modo geral estão estipulados para breve, 2006.

Por mais que a SEE tenha reagido frente aos problemas da Educação em Goiás, com tantos programas em andamento, percebe-se que estas ações ainda são insuficientes para resolver a demanda de qualificação e formação continuada dos professores em Goiás.

Cursos e eventos – como o Encontro de formação de professores, Novas Perspectivas Metodológicas e Avaliação no Ensino Fundamental, realizados em 2000 e

¹² Termo muito utilizado por Paulo Freire em a *Pedagogia da autonomia*, 1996.

2001, com finalização de ambos em 2002 – tiveram, como objetivo, além da troca de conhecimentos entre os sujeitos, a oportunidade de apresentar aos professores da rede pública estadual de ensino o que de novo está acontecendo na área da Educação Física, abrindo possibilidades para que os mesmos busquem modificar sua prática pedagógica em cursos de formação superior e pós-graduação.

O quadro da Educação Física escolar em Goiás é inquietante, da mesma forma que o grau de formação dos professores que atuam na rede pública estadual de ensino. De acordo com os dados analisados, dos 1.389 professores que atuam na disciplina de Educação Física da rede, somente 329 são graduados na área, o que pressupõe ser esta uma das causas da má qualidade do ensino da referida disciplina em Goiás.

Durante a realização do Encontro de formação de professores em 2000 e 2001, chegou-se à conclusão de que os professores buscam dar aulas de Educação Física por terem uma concepção de que qualquer pessoa pode ministrar suas aulas, basta ter tido alguma experiência como atleta, ou ainda reproduzir nas aulas o que fizeram quando ainda eram alunos. Ao serem indagados quanto aos conteúdos, a resposta era sempre a mesma: esportes e recreação. Percebe-se que estes não têm a mínima idéia da história da Educação Física; que, ao longo dos últimos vinte anos, ela tem passado por estudos, discussões e pesquisas respaldados na Educação Progressista; que tem apresentado novas propostas metodológicas, permitindo-lhe um novo conceito, baseado numa concepção de sociedade, de cultura, de homem e de educação. Conseqüentemente, apresenta também uma gama de conteúdos, com *locus* de trabalho diferenciado.

Na escola, o direito de todos acessarem os mais diferenciados conteúdos da Educação Física é resguardado por abordagens teórico/metodológicas que garantem aos alunos o aprendizado dos conteúdos, como os esportes, os jogos, as danças, a ginástica, as brincadeiras e as lutas. Este processo de acesso e garantia também está previsto no projeto político pedagógico da escola, o qual é construído pelos sujeitos da aprendizagem (direção, corpo docente, discente e administrativo) que, se baseando em uma epistemologia progressista, direciona o trabalho pedagógico à construção da cidadania.

A maioria dos professores formados, que atuam na rede pública estadual de ensino, concluiu o curso de licenciatura na ESEFFEGO. Como até 1993 essa Escola ainda possuía um currículo conservador, os profissionais ali formados traziam consigo o modelo da aptidão física como metodologia de ensino, o que retrata os dados também obtidos por Medeiros (1999, 2002), de que a maioria dos professores trabalha os conteúdos de forma aleatória, com opção desde os PCN's até a cargo do interesse dos alunos. Ao investigar junto aos alunos, Medeiros (2002) chegou à conclusão de que 88% deles dizem que aprendem durante o ano letivo alguma modalidade esportiva. Também pude comprovar esses dados durante a realização do Encontro: 98,10% dos professores assumiram que trabalham o esporte como único conteúdo da Educação Física nas escolas.

Baseando-se nestes dados, pressupõe-se que nossos alunos em Goiás têm sido privados de nossa cultura, uma vez que não têm acesso aos diversos outros conhecimentos da cultura corporal, como os jogos, as danças, as brincadeiras, as ginásticas e as lutas, fato esse que provoca a exclusão, a discriminação do menos hábil

e a supremacia do mais competente. Entretanto, não creio que a não formação inicial destes professores seja a única causa da baixa qualidade do ensino da Educação Física. Este fato se deve também à falta de formação permanente, de difícil acesso às Instituições de Ensino Superior, baixos salários, número excessivo de disciplinas ministradas pelo mesmo professor, etc.. Resumindo, a não existência de políticas públicas viáveis à resolução de tais problemas.

Para que a Educação Física escolar supere os problemas apresentados no decorrer deste trabalho, é necessário tomar algumas medidas para revolucioná-la. Para isso, precisa-se da articulação entre os profissionais que atuam nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior, das Secretarias de Educação Estadual e Municipais, do Governo Federal e do elemento principal desta problemática, o profissional que atua na rede pública de ensino em Goiás, graduado ou não.

Partindo das pesquisas existentes principalmente nos últimos anos, sobre a Educação Física em Goiás, o resultado das mesmas deve ser apresentado à SEE, propondo a formação de grupos de estudos (multi-institucional), com a participação da própria SEE, das Instituições de Ensino Superior, que possuem o curso de Licenciatura em Educação Física, e representantes dos professores, com o objetivo de superar, pelas vias democráticas da realidade do Estado, as necessidades de transformação dos problemas detectados no decorrer das pesquisas.

O grupo, tendo como objetivo a construção de uma nova sociedade, pelas vias da Educação, deverá concretizar mudanças, levando em consideração que:

Toda forma de conhecer uma realidade, para nela intervir, pressupõe uma determinada concepção desta realidade; a planificação em e para uma sociedade democrática exige necessariamente clareza teórica

acerca do que seja essa sociedade, a partir do que serão definidos os procedimentos metodológicos que permitam as transformações pretendidas. Sem essa clareza correm-se dois riscos, que comprometem o projeto político em curso: ou se reproduzem antigas formas de intervenção, ou se cai nos modismos (KUENZER, et al. 1999, p.63).

Todo projeto de intervenção deve partir de novas leituras sobre a realidade onde ela ocorrerá. As transformações devem surgir a partir de um novo projeto (conceito) de sociedade que, conseqüentemente, resultará num novo projeto pedagógico (KUENZER et al., 1999), mas não se pode esquecer de que toda implementação de projetos acarreta tempo, pois são necessários diagnósticos da realidade, estudos e adequações a esta realidade, construção de propostas, discussão, aprovação pelos órgãos competentes e implementação do projeto. Estas são as vias pelas quais todo projeto político passa, o que justifica a demanda de tempo. Mas devo lembrar que a situação da Educação Física em Goiás é preocupante e que a SEE deve direcionar seu olhar com bastante carinho e zelo, para que novos projetos sejam implementados com urgência a fim de que a Educação realize um salto qualitativo em nosso Estado.

Para a efetivação do Grupo multi-institucional, é preciso atentar para estes pontos:

- Com base nos dados das pesquisas, o grupo deve apontar soluções didático/metodológicas para o ensino da Educação Física, no que diz respeito à construção de uma proposta curricular, respeitando a diversidade cultural, social e econômica das regiões do Estado de Goiás.
- Propor, de forma ordenada, a interiorização dos cursos de licenciatura em Educação Física pelas Instituições como a ESEFFEGO, UFG e UCG, uma vez

que já possuem campus em outras cidades do interior do Estado. Isso facilitaria a qualificação dos profissionais leigos atuantes no ensino da Educação Física. Esta interiorização pode ser feita em parceria com Prefeituras, como é o caso do Campus da UFG em Jataí e Catalão.

- Elaborar políticas públicas para soluções imediatas quanto à formação dos leigos, em regime emergencial, uma vez que o prazo permitido para se colocarem em prática todos os desígnios da LDBEN finda em 2006.
- Fiscalizar, orientar e instruir os programas já em execução por parte da SEE, quanto à qualidade e aplicação dos mesmos no seio da escola.

Para que o projeto da Educação Física seja efetivado em Goiás, ela deve ser tratada desde a sua gênese até o momento atual, ou seja, deve ser estudada em seu processo de formação histórico-cultural, respeitando a diversidade social existente no estado. A partir disso, devem-se buscar formas para destituir a atual Educação Física tratada na escola e, como diz Assis (2001), “reinventar a Educação Física”.

Mas, este reinventar não pode ser de forma aleatória, deve-se entender que:

[...] a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerando como transformação educativa e social” (IMBERNÓN, 2000, p.19).

Partindo do velho em busca do novo, o profissional deve, antes de querer reconstruir a Educação Física, buscar respaldo na Educação, pois somente através de uma Educação transformadora é que se pode conseguir o intento de:

[...] promover a liberdade pessoal, levando o aluno a um autoconhecimento que lhe possibilite superar suas próprias contradições, desenvolvendo a capacidade de compreender a si mesmo e a seu mundo, desvelando as mútuas relações que, tanto em nível

peçoal como social, são historicamente condicionadas (GONÇALVES,1994, p.127).

Para concretizar a possibilidade de reinvenção da Educação Física, é necessário que se forme, ou que se tenha como base, um novo conceito, “que deve romper com inércias e práticas do passado”, assumidas passivamente como verdades absolutas em nossa prática pedagógica, em busca de um novo paradigma epistemológico. Portanto, o profissional deve entender que:

A Educação Física possui, todavia, sua especificidade. Em vista disso, pretendemos, neste item, focalizar aspectos peculiares à sua práxis, buscando atingir uma compreensão do sentido da Educação Física na vida humana, que apóie, justifique e aponte direções à sua prática. A Educação Física como ato educativo relaciona-se diretamente à corporeidade e ao movimento do ser humano. Implica, portanto, uma atuação intencional sobre o homem como ser corpóreo e motriz, abrangendo as formas de atividades físicas, como a ginástica, o jogo, a dança e o desporto. Essas formas de atividades físicas são fenômenos culturais, correspondem a formas de apropriação do mundo pelos homens, e, como tais, são realidades sócio-históricas, integradas no processo dialético da história da humanidade (GONÇALVES,1994, pp.133-134).

O profissional deve entender que a Educação Física pode ser tratada de forma dialética em relação à sociedade, que é visível quando se percebe a Educação como ação transformadora do homem, em busca de sua humanidade. Para se tornar humano, é necessário a convivência em sociedade, e esta está em constante mudança devido à intervenção do homem na natureza e na cultura, que são apreendidas e transmitidas pela educação.

Portanto, o homem é um ser dialético que, através da Educação, e, conseqüentemente, da Educação Física, tem possibilidades de obter o “[...] *desenvolvimento de qualidades pessoais como a autonomia, a capacidade de decisão, a autoconfiança, a cooperação, a criatividade e a socialidade*” (GONÇALVES, 1994, p.159).

Somente a partir da apropriação do conhecimento da Educação Física, os profissionais terão condições de inovar e promover a qualidade do ensino em suas aulas. Para isso, antes de buscar somente o estudo da área da Educação Física, devem buscar a formação inicial e a continuada, levando em consideração as discussões feitas no capítulo anterior, no qual procurei fazer um amplo debate a respeito, levantando a responsabilidade das formações, a partir de políticas e ações que beneficiem o profissional.

Sendo a educação continuada um processo que propicia novos conhecimentos, ela deve assumir um papel que:

[...] transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza [...] a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional –, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2000, p.15).

Toda ação formativa deve ter, como base, o velho e, a partir dele, buscar a construção de uma nova prática epistemológica que lhe dê condições e capacidades de tomar decisões pedagógicas, éticas, morais, de elaborar e desenvolver um currículo contextualizado, aplicável de acordo com a realidade escolar e social. Deve ter, como base, os preceitos do projeto político pedagógico, com a práxis voltada para a transformação social, e que o sujeito principal da aprendizagem seja criativo, crítico e emancipado em busca da construção de sua humanidade.

A situação apresentada no transcurso desse trabalho retrata historicamente o que a Educação Física em Goiás vem passando como disciplina curricular. Pelos dados levantados e pela análise apresentada neste contexto, esta situação não será resolvida facilmente. Vejo uma saída a partir da consolidação do Grupo multi-institucional que, com forças representativas das diversas instituições, poderá elaborar políticas públicas educacionais viáveis à essa realidade, tanto para a formação inicial, quanto para a continuada, pois a qualidade de ambas reflete na da Educação. Somente assim a Educação e a Educação Física poderão caminhar no presente, acompanhando as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da população em Goiás.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARROYO, Miguel. *Currículo: políticas e práticas* In: MOREIRA, Antônio F.B.(org.). Campinas: Papirus, 1999.

ASSIS, Sávio. *Reinventando o esporte – possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, Valter. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

BRACHT, Valter et al. *A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação*. In: Revista brasileira de Ciências do Esporte. Capinas, v.23, n.2, jan, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 146/2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física*.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CASTELLANI FILHO. L. *Educação Física no Brasil – a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

_____. *Política Educacional e Educação Física*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

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

DAOLIO, Jocimar. *Cultura – Educação Física e Futebol*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DAVID, Nivaldo A. N. *A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física*. In: Revista brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.23, n.2, jan, 2002.

DEMO, Pedro. *Professor e seu direito de estudar*. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEE, Lizete S. B. (orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002.

DOURADO, L.F. *A formação inicial e continuada de professores e a educação a distância no Brasil: um caminho para a expansão da educação superior?* In: LISITA, V. M.; PEIXOTO, A.J. Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: editora alternativa, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

GAUTHIER, C. (Org.). *Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GONÇALVES, Maria A. S. *Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A., CALAZANS, M. J. e GARCIA, W. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999.

KUNZ, Elenor (org.). *Didática da educação física*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994.

LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, W.N. *Formação de professores: realidade e perspectivas*. In: LISITA, V. M.; PEIXOTO, A.J. Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: editora alternativa, 2001.

MEDEIROS, M. *Didática e prática de ensino da educação física – para além de uma abordagem formal*. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

_____. *Problemática de la educación física de las escuelas estatales de Goiás en el interior de Brasil: una perspectiva de solución*. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) – Instituto Superior de Cultura Física Manuel Farjado. Havana, 2002.

MEDEIROS, M et al. *Conteúdo e metodologia da educação física: um mapeamento da realidade*. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. v.1. Águas de Lindóia/SP. p. 460-461, 1998.

MELO, Perpétua do S. N. *O saber especial das licenciaturas em educação física em Goiás: seu conteúdo, forma e função social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2002.

MOREIRA, W. W. *Corpo presente*. Campinas: Papirus, 1995.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

NOVAES, Carlos E. e outros. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1981.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRONOU, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.

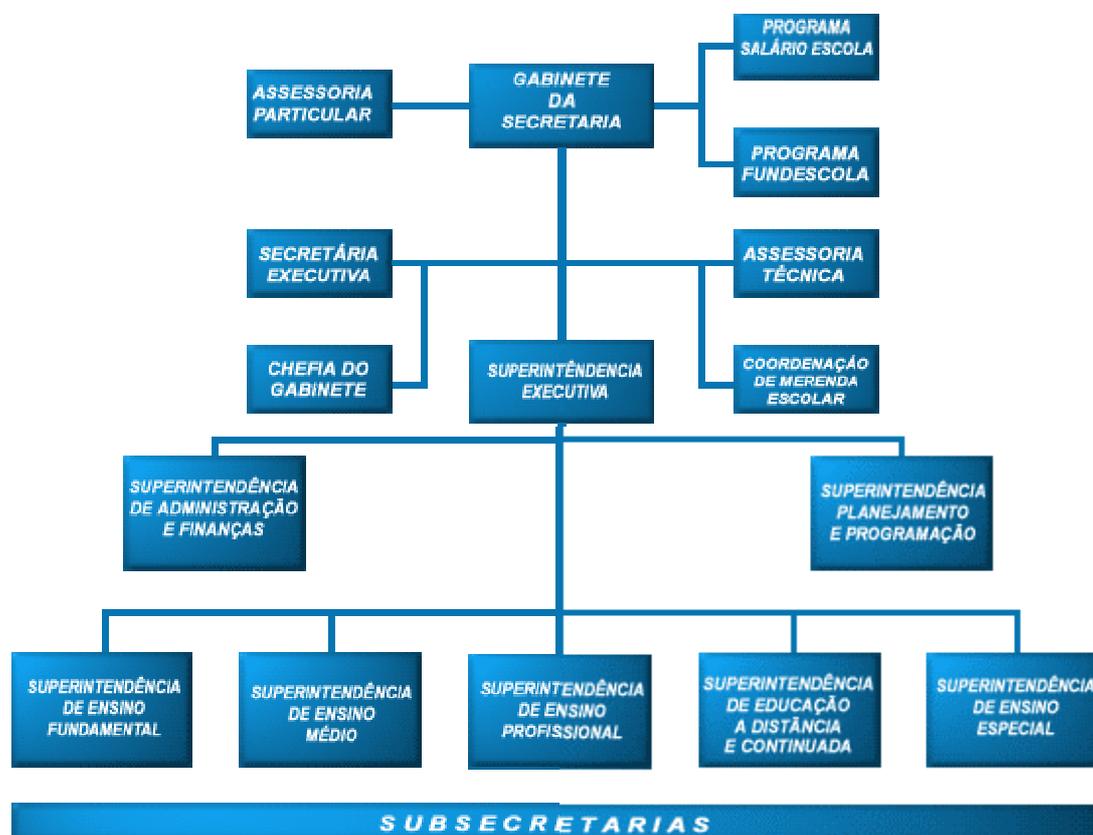
SILVA, Maria A. da. *Intervenção e Consentimento – a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIVIÑOS, A. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

Anexo 1 – Organograma da SEE



Anexo 2 – Projeto do encontro

Encontro de Formação de Professores – Novas Perspectivas Metodológicas e Avaliação no Ensino Fundamental

1. APRESENTAÇÃO/JUSTIFICATIVA

O curso Novas Perspectivas Metodológicas e Avaliação no Ensino Fundamental foi concebido como uma oportunidade de atualização para professores da rede pública estadual.

A educação brasileira, como um todo, tem tido um péssimo desempenho nas avaliações realizadas em nível internacional. E, numa avaliação interna, a educação pública fica muito aquém da particular. O Estado de Goiás, aproveitando o empenho e as oportunidades proporcionadas pelo Ministério da Educação para se investir na atualização de professores, não está medindo esforços nesse sentido. Esse é mais um curso oferecido ao professorado goiano.

O interesse em dar aos participantes um certificado legalizado passa pelo reconhecimento de que se trata de um curso bastante consistente no que se refere a conteúdos e, por outro lado, motiva os cursistas dando-lhes oportunidades de conseguir titularidade.

Serão capacitados 3.100 professores de 1ª a 8ª série a cada ano em duas etapas, sendo uma por semestre em 2000, 2001, 2002 e 2003.

2. OBJETIVO GERAL

Aperfeiçoar e atualizar profissionais de diversas áreas ou componentes curriculares.

3. CARGA HORÁRIA:

120 horas, assim distribuídas:

60 horas presenciais 60 não presenciais constituídas de estudos de temas a serem designados pelos especialistas de cada área que ministraram o curso na fase presencial. Esses estudos serão acompanhados pela Equipe da Superintendência do Ensino Fundamental e deverão culminar com a elaboração de um projeto de trabalho a ser enviado para apreciação dos monitores e desenvolvidos nas escolas. Nessa oportunidade serão socializadas as experiências dos projetos, quando receberão por parte dos professores, ajustes, correções, implementações para se obter melhores resultados no processo ensino/aprendizagem.

4. PROGRAMA/CONTEÚDO

4.1 – Conteúdo de Português

Significando o ensino de Língua Portuguesa

- A produção de texto: da produção de texto na escola à produção de texto para a escola, a refacção do texto.
- A literatura de textos – para que se lê o que se lê
- A obra literária na escola e projetos de trabalho

Avaliação: finalidades, modalidades, critérios e registros.

4.2 – Conteúdos da Matemática

Números e operações

- Resolução de problemas
- Jogos lógicos
- O ensino de matemática através de projetos

Grandezas e Medidas

- Medidas padrões e medidas usuais.
- Sistema métrico, medidas de capacidade, medidas de superfície.

Espaço e forma

- Geometria de canudos
- Figuras geométricas planas e especiais
- O uso de instrumentos de desenho geométrico

O tratamento da Informação

- Noções de estatística
- Leitura de gráficos
- O uso de jornais e revistas na sala de aula de matemática

4.3 - Conteúdos de Ciências

- O que é e por que ensinar Ciências
- A Ciência que é importante ensinar
- Práticas metodológicas: instrumentos para a construção do conhecimento, da inteligência emocional e interpessoal.
- A interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos.
- A ação educativa com base na redescoberta e na descoberta.
- A construção do conhecimento através da experimentação e da investigação.
- Etapas da avaliação.
- Tipos de avaliação.
- Quando avaliar.
- Instrumentos de coleta de dados de avaliação.
- Coleta de dados.
- Análise de dados e julgamento.
- Replanejamento de objetivos, conteúdos e práticas metodológicas.
- O planejamento de projetos e o Método Científico.

- Passos de planejamento.
- Níveis de planejamento.
- Execução de projetos.
- Relatórios de projetos (importância, partes e níveis).

4.4 – Conteúdos de Geografia

- Buscando o significado da Didática.
- Técnicas de Ensino. Por que não?
Aula expositiva
Estudo de texto como técnica da Didática
Estudo dirigido em sala de aula
Da discussão e do debate nasce a rebeldia
- Seminário como técnica de ensino
- A Geografia na vida cotidiana
- O trabalho organiza o Espaço
- Produzir é produzir o Espaço
- O trabalho com mapas
- Indústria
A indústria como fator de organização do Espaço
Para trabalhar o tema Indústria Urbana em sala de aula
- A Cidade
O papel da Cidade na organização do Espaço
Para trabalhar a Geografia Urbana em sala de aula
- O Campo
Organização do Espaço agrário brasileiro
Para trabalhar Geografia Agrária em sala de aula
- A População
População brasileira: crescimento e estrutura
Para trabalhar o tema população em sala de aula
- A Migração
A importância das migrações na estrutura do Espaço agrário
Para trabalhar o tema migrações em sala de aula
- A Região
Questões regionais e organização regional do Brasil
Para trabalhar a região em sala de aula
- A América Latina
A América Latina e suas relações com o mundo Capitalista desenvolvido
Para trabalhar a América Latina em sala de aula
- A Natureza
Dinâmica da Natureza: equilíbrio e desequilíbrio ecológico
Para trabalhar a natureza em sala de aula
- O trabalho com Mapas

4.5 – História:

- PCN's e Parâmetros em ação

- Projetos de Pesquisa
- A construção do saber histórico em sala de aula
- O museu e o estudo do meio como possibilidades históricas em sala de aula.

4.6 – Conteúdo de Artes

- Os três eixos do ensino de música propostas pelos PCN's: o fazer (composição, improvisação, interpretação), a apreciação e a contextualização.
- Ensino/Aprendizagem da linguagem musical no mundo contemporâneo.
- Noções musicais: novas perspectivas
- As culturas musicais presentes em nossa comunidade, nosso Estado e algumas de suas relações com as culturas nacionais e internacionais.
- Saber música e saber ser professor de música: buscas constantes do professor pesquisador e criador.
- Possibilidades de conexão dos temas transversais e linguagem musical em projetos coletivos na escola.
- Fundamentos da Arte de Dançar (PCN's em Arte).
- Contextualização histórico-social da dança.
- Trajetória da Arte na Escola.
- Exploração de níveis, planos e direções.
- Combinação de formas e linhas.
- Seleção de gestos e movimentos observados em dança, imitando, recriando, mantendo suas características individuais.
- Criação de movimentos em duplas ou grupos, opondo qualidade de movimentos.
- Improvisação e criação de seqüências de movimentos individualmente e em grupo.
- Identificação e reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diferentes culturas considerando as criações regionais, nacionais e internacionais.
- Contextualização da produção em dança e compreensão desta como manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura.
- Improvisação, músicas e/ou textos.
- Manipulação de objetos e orientação espacial.
- Texto teatral, colagem de textos e adaptação.
- Artes visuais.
- A artes visuais na escola.
- Metodologia para o ensino das artes plásticas – A metodologia triangular e suas implicações na organização do trabalho escolar.

4.7 – Conteúdo de Inglês

- Novas perspectivas teóricas em aquisição de linguagem: o valor do texto, a gramática contextualizada, o sócio-interacionismo (intertextualidade), o

lugar do “erro”, a função sonora da língua, nas fontes de pesquisa do professor, as diferentes linguagens (corporal, imagética, musical, informática) e suas interlocuções com a língua estrangeira, o processo de avaliação permanente e cumulativo.

- Oficina de leitura do livro “A Baby” de Deise Nanci Mesquita: leitura de imagens e do texto escrito (transparências), leituras em grupo e dramatizações.
- Oficina de inglês instrumental: parte teórica e prática = Texto sobre os PCN’s em inglês (Revista Speak up).
- PCN’s de língua estrangeira (transparências) e o enfoque interdisciplinar.
- Confecção de cartazes temáticos (temas transversais) nos moldes do que será pedido para as 60 horas não presenciais.
- Oficina de leitura de livros literários variados enfocando técnicas de leitura em voz alta (jogral), dinâmicas corporais, musicalidade, grafismos e produções escritas.

4.8 – Conteúdo de Educação Física

- Princípios norteadores de metodologia de ensino da Educação Física.
- Saberes necessários para a compreensão da prática educativa.
- Perspectivas de mudanças na Educação Física escolar.
- O esporte no contexto da Educação Física escolar.
- Currículo da Educação Física escolar, a partir da Lei 9.394/96 (LDB).
- O projeto Político Pedagógico e o planejamento da Educação Física escolar.
- Teorias da educação Física quanto à metodologia de ensino.
- Os conteúdos da Educação Física escolar, a partir das concepções pedagógicas.
- Avaliação na Educação Física escolar.
- Vivências pedagógicas em Educação Física escolar.

5 – METODOLOGIA/ESTRATÉGIA

Aulas expositivas com o emprego de técnicas variadas e recursos audiovisuais tais como retroprojeter, vídeo cassete e textos. Em algumas disciplinas como História e Geografia serão realizadas visitas a locais significativos para o desenvolvimento dos conteúdos.

6 – CORPO DOCENTE

- Prof^a Nanci Esperança Lopes – Português – Especialista em Educação – UFG
- Prof^a Maria Conceição Silva – História – Mestre em História - UNESP
- Prof^o Paulo Marcelino – Relações Humanas – Mestre em Letras - UFG
- Prof^o Fernando Pereira dos Santos – Matemática - Mestre em Educação – UNB

- Prof^a Rosa Maria Viana – Relações Humanas - Mestre em Ciências Sociais – UFBA
- Prof^a Ruti A.de R. Macedo – Geografia – Especialista em Planejamento em Geografia – UFG
- Prof^a Maria Aparecida Rangel Silveira – Ciências – Especialista em Planejamento Educacional – UNIVERSO
- Prof^a Ilka Canabrava – Artes – Mestre em Educação – FGV
- Prof^a Deise Nanci de Castro Mesquita – Inglês – Mestre em Educação Escolar Brasileira – UFG
- Prof^o Ari Lazarotti Filho – Educação Física – Mestre em Educação Escolar Brasileira – UFG

7 – AVALIAÇÃO, FREQUENCIA E APROVEITAMENTO

Serão concedidos certificados aos participantes que obtiverem setenta e cinco por cento de frequência e média final igual ou superior a sete.

8 – COORDENAÇÃO DO PROJETO

Prof^a Belizia de Oliveira Nóbrega
 Prof^a Delairdes Graciano de Souza
 Prof^a Elizabeth Pereira do Nascimento

9 – RECURSOS

Serão necessários R\$ 865.737,00 para a realização do curso em cada ano. Tais recursos são oriundos do FNDE – R\$ 779.164,00 e Quota Estadual – R\$ 86.573,00.

10 – CRONOGRAMA

10.1 – Ano 2000
 23 a 28 de abril
 01 a 06 de maio
 14 a 17 de maio
 21 a 26 de maio
 28 de maio a 02 de junho
 04 a 09 de junho

10.2 – Ano 2001
 05 a 09 de março
 18 a 23 de março
 01 a 06 de abril
 15 a 20 de abril
 22 a 27 de abril
 07 a 11 de maio

14 a 18 de maio

Anexo 3 – Programa de ensino do encontro

CURSO: “Novas Perspectivas de Metodologia e Avaliação”

Área: Educação Física

EMENTA:

Estudo da Educação Física Escolar, sua identidade científico-cultural e seus valores sociais nos diferentes contextos da formação educativa e pedagógica. Perspectivas atuais da Educação Física no sistema educacional brasileiro e as contribuições da cultura corporal no processo de ensino e aprendizagem na escola. Apresentação de modelos de ensino orientado por temáticas significativas.

1. OBJETIVOS

1.1. Gerais:

Contribuir com o processo de formação continuada de professores de Educação Física do sistema público de educação em Goiás;

Melhorar a qualidade do ensino da escola pública em Goiás;

Possibilitar aos professores o acesso ao saber, ao processo de sistematização, a organização e a produção de conhecimentos da cultura corporal na Educação Física escolar;

Possibilitar aos professores de Educação Física a apropriação de instrumentos necessários à intervenção ativa na organização cultural, científica e tecnológica com vistas à transformação do cenário escolar.

1.2. Específicos

Promover a atualização dos conhecimentos relacionados à cultura corporal junto aos professores de Educação Física;

Possibilitar a compreensão dos diferentes conceitos e tendências pedagógicas da Educação Física no campo das práticas escolares;

Desenvolver práticas alternativas visando a construção de metodologias de ensino-aprendizagem ligadas aos elementos que constituem a Cultura Corporal tendo, como referência, as necessidades da comunidade escolar;

Desenvolver metodologias que auxiliem a apropriação de novos instrumentos de intervenção na realidade educacional a partir de projetos temáticos matriciais, junto aos professores.

2. ESTRUTURA PEDAGÓGICA DO CURSO

2.1. Conteúdo Programático:

A Educação Física, sua identidade e valores histórico-culturais nos diversos contextos da sociedade e da educação.

A Educação Física no sistema Educacional Brasileiro: A LDB, o Projeto Político Pedagógico e o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Novas tendências sobre a metodologia de ensino na Educação Física Escolar: Teorias críticas, Pedagogias tradicionais, PCN's, entre outros. Aprofundando estudos sobre os conceitos, conteúdos significativos e as concepções de aulas abertas.

Aplicação vivencial (prática) de modelos pedagógicos do ensino tendo como pressupostos a tematização de conteúdos, a criatividade e a reflexão crítica da cultura corporal nas aulas de Educação Física na escola.

2.2. Metodologia:

Aulas expositivas com debates, discussões e aprofundamento sobre os temas específicos de cada unidade.

Aulas vivenciais (práticas) sob a forma de oficinas pedagógicas

Apresentação de filmes temáticos e materiais ilustrativos.

Orientação sobre estudos, acesso às redes informacionais, leituras e bibliografia obrigatória para aprofundamento de conhecimentos.

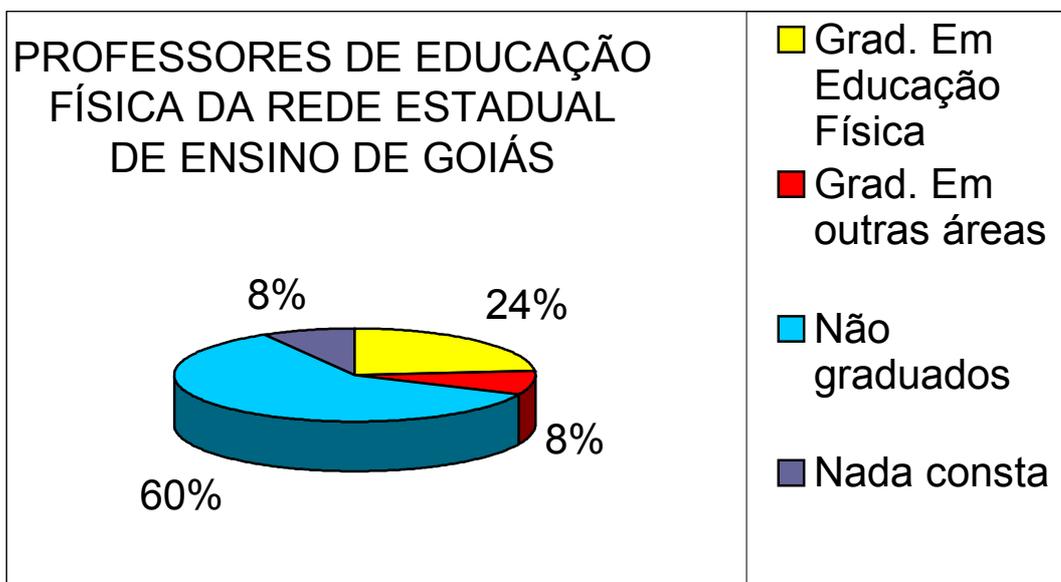
2.3. Avaliação:

A avaliação será realizada tendo como referências os trabalhos sugeridos e a elaboração/organização de propostas de ensino. Produção e análise de texto. Participação e assiduidade.

3. BIBLIOGRAFIA:

ASSMAN, Hugo (1994). *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP.

- BETTI, Mauro (1991). *Educação Física e Sociedade: a educação física na escola brasileira*. São Paulo: Movimento.
- BRACHT, Valter (1992). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister.
- CAPARROZ, Francisco E. (1997). *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da Escola*. Vitória: CEFD/UFES.
- COLETIVO DE AUTORES (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- CARMO, Apolônio A (1992). *Educação Física: crítica de uma formação acrítica*. São Paulo: UFSCar.
- CASTELLANI FILHO, Lino (1988). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus.
- GHIRALDELLI, JR. P. (1988). *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física*. São Paulo: Loyola.
- HILDEBRANDDT, H e LAGING, R. (1986). *Concepções Abertas no ensino de educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- KUNZ, Elenor (1991). *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: Unijui.
- LOVISOLO, Hugo (1997). *A Arte da Mediação*. Rio de Janeiro: Sprint.
- OLIVEIRA, V.M. (1994). *Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira*. Campinas: Papirus.
- TANI, GO et alli (1998). *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/USP.
- TAFARREL, Celi N. (1985). *Criatividade nas aulas de Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- SNYDERS, George (1998). *A Alegria na Escola*. São Paulo: Manole.
- _____ (1981). *Escola, classes e luta de classes*. Lisboa: Moraes.
- _____ (1993). *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SOARES, Carmem L. (1994). *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Anexo 4 – A formação de professores – quantificação em %

Anexo 5 – Número de disciplinas por professor

CARGO	NÚMERO DE DISCIPLINAS					TOTAL	%
	1	2	3	4	5		
P I	239	194	167	10	1	611	43,98%
P II	8	7	4	0	0	19	1,36%
P III	221	48	49	2	0	320	23,03%
P IV	155	32	24	3	1	215	15,47%
PA-A	6	1	4	0	0	11	0,79%
PA-B	1	0	1	0	0	2	0,14%
PA-C	136	34	30	1	0	201	14,47%
PA-D	1	2	3	0	0	6	0,43%
OUTROS	3	0	1	0	0	4	0,28%
SOMA	770	318	283	16	2	1389	
%	55,43%	22,89%	20,37%	1,15%	0,14%	100%	
TOTAL DE PROFESSORES						1389	100%