

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM  
DESTAQUE

FÁBIO TOMIO FUZII  
SAMUEL DE SOUZA NETO

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E AVALIAÇÃO**

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO  
Responsável pela publicação desta obra

Alexandre Janotta Drigo  
Henrique Luiz Monteiro  
Jose Luiz Riani Costa  
Roberto Tadeu Iaochite

FÁBIO TOMIO FUZII  
SAMUEL DE SOUZA NETO

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E AVALIAÇÃO**  
A EDUCAÇÃO FÍSICA EM  
DESTAQUE

**CULTURA  
ACADÊMICA**   
*Editora*

© 2013 Editora Unesp

**Cultura Acadêmica**

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na Fonte  
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

---

F996f

Fuzzi; Fábio Tomio

Formação de professores e avaliação [recurso eletrônico]: a Educação Física em destaque/Fábio TomioFuzzi; Samuel de Souza Neto. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-485-1 (recurso eletrônico)

1. Professores de educação física - Formação –2. Prática de ensino. 3. Livros eletrônicos. I. Souza Neto, Samuel de. II. Título.

14-08269

CDD: 371.1

CDU: 37.011.3-051

---

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias  
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias

# SUMÁRIO

Introdução 7

1 Problema de estudo 9

2 Formação de professores e avaliação 29

3 Currículo, avaliação e Educação Física 69

Considerações finais 179

Referências 185



# INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade do Instituto de Biociências da Unesp, *campus* de Rio Claro e está concentrado na área de Pedagogia da Motricidade Humana, dentro da linha de pesquisa de formação profissional e campo de trabalho em educação física. Originalmente, foi publicado com o título *Formação de professores de educação física e avaliação: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura*.

O trabalho está filiado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no campo da Educação Física (Nepf) e apresenta estreita relação com a linha de pesquisa de Formação de Professores e Trabalho Docente (PPGE) e com o Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation e la Profession Enseignante (CRIFPE). No âmbito desse processo, cabe destacar que esta pesquisa também contou com o apoio financeiro da Capes por meio de bolsa de mestrado institucional.

Nesse contexto, o presente texto investiga o currículo da formação inicial de professores, com o objetivo de averiguar, nos cursos de licenciatura – formação inicial de professores da educação básica – de uma universidade pública os elementos do currículo de formação que apontam como a avaliação tem sido proposta.



Desse modo buscou-se identificar, nas propostas curriculares (projeto pedagógico: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Matemática, Pedagogia), as concepções de avaliação presente nas perspectivas de professor e de currículo em cada curso de licenciatura dessa universidade, bem como no rol da grade curricular, as disciplinas vinculadas com a temática da avaliação. Além disso, também se buscou confirmar com os coordenadores de curso as informações obtidas sobre a proposta curricular, ampliando o seu enfoque no que diz respeito à avaliação da sala de aula (professor, conteúdo, ensino, aluno), e, também, aprofundar a temática de estudo no curso de licenciatura em Educação Física, priorizando as disciplinas que poderiam fornecer subsídios para o processo de avaliação tanto no que diz respeito ao conteúdo (programa, ementa) como no que está relacionado à compreensão de professor.

Na busca dessas respostas, o caminho escolhido foi a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo construcionismo social, tendo como técnicas de coleta de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada. No tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo acompanhada de uma atitude crítica na sua discussão, e eles foram apresentados em três eixos temáticos: as concepções de professor e currículo, a avaliação e a formação do professor no curso de educação física.

Este livro está organizado em três capítulos, complementados por uma seção de considerações finais, seguida das referências utilizadas. Estruturalmente, o primeiro capítulo trata do “Problema de estudo”, contemplando a origem do problema de investigação, mas também os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados; no segundo capítulo, são apresentados os quadros teórico e conceitual com o título de “formação de professores”; em seguida, no terceiro capítulo “Currículo, avaliação e educação física”, o mais longo de todos, são elucidados os resultados encontrados com uma breve discussão das principais evidências.

Desejamos a todos uma boa leitura.

# 1

## PROBLEMA DE ESTUDO

### Contexto

As vertentes que estudam a formação de professores, tanto no Brasil como na literatura internacional, encontram outras temáticas que se cruzam ou que estão subjacentes a elas, como profissão e movimento da profissionalização (Freidson, 1998; Nóvoa, 1999, Contreras, 2002;), saberes (Tardif, 2002, Saviani, 1996; Pimenta, 2002), prática pedagógica (Fernandes, 1998; Lessard, 2006) entre outros temas que acabam por compor as redes de conexão do macro universo que é o processo de formação.

Entretanto, no Brasil a formação inicial de professores no começo do século XXI foi alvo de diretrizes curriculares que normatizaram os cursos de formação de professores da educação básica, licenciatura plena, atribuindo-lhe uma nova configuração (Brasil, 2001a, 2002b). Nesse contexto, a atenção deste trabalho circunscreveu-se no âmbito do currículo, focando as manifestações de avaliação nesse processo.

A avaliação sempre esteve presente na questão educacional, circunscrita a provas e/ou exames no ano letivo de um grau de ensino,

e seu histórico acompanha os vestígios encontrados na *Ratio Studiorum* dos jesuítas, na constituição das bancas examinadoras e procedimentos de exames, nos estabelecimentos de ensino responsáveis, que tinham como premissa a comunicação pública dos resultados pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente (Luckesi, 1995, p.22).

A avaliação está presente no meio educacional não apenas subsidiando o processo de ensino e aprendizagem como um elemento fundamental da atuação docente, mas também em abordagens mais amplas, envolvendo avaliações de programas curriculares e sistemas educacionais de uma região ou país. Não é raro encontrar na literatura a temática da avaliação discutida em revistas e instituições especializadas no assunto. Por exemplo, Raphael (1995) atribui a avaliação à utilização de informações para formular juízos de valor, diante dos quais se tomam decisões. Essa avaliação, segundo a autora, tem por finalidade antever um controle de qualidade, que supõe confiabilidade nos dados obtidos e, consequentemente, no instrumento usado.

A esse processo somam-se vários conflitos, como o exposto por Luckesi (1995) e Josuá (1986), na utilização de alguns termos como “verificar/medir” tomados como sinônimo de avaliação, podendo-se questionar a sua limitação ao configurar-se exclusivamente em termos de objetividade. Porém, Josuá (1986) afirma que é imprescindível delinear os objetivos na atividade educacional, sendo referência para que a avaliação ganhe forma.

Dentro desse cenário, esta proposta de trabalho teve como ponto de partida dois momentos com relação à minha trajetória de vida. No primeiro, me encontrava na iniciação científica e tive a oportunidade de estar em contato com alguns professores de Educação Física para analisar a prática do ensino; enquanto no segundo, restrito ao próprio curso de Licenciatura em Educação Física, nas disciplinas que tinham como objetivo maior formar o profissional da área, como a disciplina Prática de Ensino. Nesta entrei em contato com a prática docente, na condição de observador e regente da aula, sendo sujeito ativo das implicações profissionais exigidas nessa profissão.

No âmbito desse processo, foi possível constatar que a avaliação não era clara em nenhum dos dois momentos descritos anteriormente. Os professores que participaram das pesquisas iniciais não possuíam um entendimento claro sobre a avaliação, sendo esta vista mais como uma atividade de controle da classe, de final de bimestre e na forma de provas e/ou trabalhos; além disso, a avaliação também não era vista como uma atividade sistematizada. No entanto, quando realizada, contemplava como critério a dimensão atitudinal, ou algo parecido com isso, tendo como critério a frequência e a participação, e o itinerário da aula geralmente era permeado pela dimensão conceitual e procedimental.

Com relação aos estágios de Prática de Ensino nas escolas de educação infantil e ensino fundamental e médio, enfrentamos a mesma dificuldade no que diz respeito a usar conhecimentos adquiridos durante a graduação, apontando este que nos levou a uma reflexão sobre o conjunto de disciplinas que estudamos na licenciatura, pois nenhuma delas trabalhou especificamente a “avaliação educacional”. A disciplina que mais se aproximou do processo avaliativo foi “Medidas e técnicas de avaliação”, a qual se configura estritamente dentro de uma esfera quantitativa e é aplicada no âmbito da saúde, mas restrita em diagnóstico de avaliação física (percentual de gordura, biometria etc). Embora trouxesse a sua contribuição no que diz respeito às capacidades físicas, à questão educacional e pedagógica, acabou ficando em aberto.

Desse modo, questões como “O que avaliar?”, “Qual o entendimento de avaliação?”, “Como realizar a avaliação?”, “Por que avaliar?”, entre outras, causavam inquietações; além disso, também pudemos observar que tanto os professores experientes da rede de ensino como os iniciantes (estagiários) tinham muita dificuldade em lidar com essa situação.

No entanto, a partir do final dos anos 1980 e início da década de 1990, ampliou-se o enfoque avaliativo para além do paradigma tradicional da quantificação dos testes, sinalizando para um modelo mais qualitativo, como é possível verificar nos subsídios ou nas propostas curriculares de Educação Física, chamando a

atenção para outras abordagens, tanto na formação do professor como no processo avaliativo (São Paulo, 1989; São Paulo, 1992; Brasil, 1998; Darido, Rangel, 2005).

Porém, mesmo com esses indicativos para um entendimento maior sobre avaliação, a dificuldade em lidar com o assunto por parte de professores de Educação Física é visível em Alegre (1993), Darido (1999, 2005), Rodrigues Filho et al. (1999), Palafox e Terra (1998), Silva (1998/1999) e Santos e Gonçalves (1996). Com a consciência desse quadro, Alegre (1993) e Batista (1999/200) problematizaram os cursos de formação inicial de professores, buscando respostas frente ao problema.

No geral, constata-se que o problema da avaliação ora aparece vinculado à formação de professores, cursos de graduação, ora direciona-se à falta de compreensão do professor experiente no que tange à própria compreensão de avaliação, pois esta apresenta, ainda, uma identidade muito estreita com a questão da medida. Dada a amplitude do tema, este estudo ficará restrito à formação inicial de professores.

Sobre a formação inicial de professores, Garcia (1999) ressalta que esta traz subjacente a ela uma teoria da formação – do tipo orientação acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social-reconstrucionista –, englobando visão de currículo, concepção de professor, prática pedagógica, avaliação, entre outros aspectos.

Sob esse olhar, Alegre (2006) chama essas orientações conceituais de concepções do papel do professor, formação profissional e competência, classificando-as na seguinte tipologia: o professor como um... “técnico”, “teórico”, “prático-reflexivo”, “acadêmico”, “terapeuta”, “pesquisador” e uma “pessoa responsável pela tomada de decisão”.

Cada orientação/concepção sobre a formação docente traz consigo diferentes competências necessárias para seu desempenho, entendendo competência profissional como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para o bom desempenho profissional (Feitosa, Nascimento, 2006). Dessa forma, cada programa de formação de professores traz subjacente a ele, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor (Garcia, 1999, p.77), podendo-se investigar:

- Qual orientação conceitual segue os cursos de formação de professores?
- Quais são as competências necessárias nos programas de formação de professores? Entre as competências, como está situada a avaliação?
- Como foram organizados os currículos de formação inicial de professores? Há disciplinas que trabalham com a avaliação educacional?
- Nesse contexto, como as propostas de formação de professores têm apresentado a questão da avaliação no âmbito do projeto pedagógico (proposta curricular)?

Diante dos questionamentos apresentados, este livro estudará a avaliação no âmbito do currículo como um dos componentes do processo de formação inicial de professores, tendo como local a universidade pública, mais especificamente os cursos de licenciatura.

Para isso, o livro está dividido em duas partes complementares, abordando, em um primeiro momento, o olhar sobre a instituição no que se refere às concepções de professor nos cursos de formação inicial e, posteriormente, concentrando-se no curso de licenciatura em Educação Física, visando, com isso, aprofundar a temática em questão.

Considerando o itinerário a ser percorrido, a questão principal de estudo deste livro é tentar responder à seguinte pergunta: “Como os cursos de formação de professores de educação básica têm trabalhado com a avaliação?”.

Para isso, partimos do pressuposto de que a avaliação tem sido foco de atenção do Ministério de Educação e Cultura (MEC), como visto nos delineamentos do Enem e do Enade, assim como nas novas diretrizes curriculares para a educação básica e o ensino superior, de modo que a preocupação com esse componente tem sido refletida nas propostas curriculares de formação profissional.

Nesse contexto, o estudo terá como objetivos averiguar, nos cursos de licenciatura – formação inicial de professores da educação básica – de uma universidade pública, os elementos do currículo de formação que apontam como a avaliação tem sido proposta, buscando:

- identificar, nas propostas curriculares (projeto pedagógico), as concepções de professor e de currículo, bem como as perspectivas de avaliação presente nos cursos citados, assim como no rol da grade curricular, as disciplinas vinculadas com a temática da avaliação;
- confirmar com os coordenadores de curso<sup>1</sup> as informações obtidas sobre a proposta curricular de cada um dos cursos, ampliando o seu enfoque no que diz respeito à avaliação da sala de aula (professor, conteúdo, ensino, aluno); e
- aprofundar a temática de estudo no curso de licenciatura em Educação Física, priorizando as disciplinas que podem fornecer subsídios para o processo de avaliação, tanto no que diz respeito ao conteúdo (programa, ementa) como compreensão de professor.

## Procedimentos metodológicos

Na busca de respostas, o caminho escolhido foi a pesquisa de natureza qualitativa, mas que não desconsidera os dados quantitativos. Para Alves (1991), não há metodologias “boas” ou “más” em si, e sim metodologias adequadas ou inadequadas para tratar um determinado problema.

Essa compreensão nos levou a adotar a abordagem qualitativa por se tratar de um estudo em que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos para serem uniformizados. Trata-se de uma abordagem de pesquisa que tem suas raízes na fenomenologia, a qual considera os aspectos subjetivos do comportamento humano, preconizando a entrada no universo conceitual dos sujeitos (André, 1991).

Nessa linha de pensamento, concordamos com Denzin e Lincoln (2006), quando afirmam que os pesquisadores dessa área utili-

---

1 Coordenadores de curso: por essa terminologia entende-se aquelas pessoas que coordenam os conselhos de curso de graduação compostos por um colegiado de docentes, eleitos por seus pares e que formam um conselho de curso – espaço social no qual são tratadas as questões relativas ao ensino na graduação do currículo.

zam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Nesse mesmo raciocínio, Alves-Mezzotti e Gewandszajder (1998) caracterizam diferentes tendências de pesquisa sob a forma de paradigmas, apontando três vias como sucessores do positivismo: construtivismo social, pós-positivismo e teoria crítica.

Tendo como referência que o trabalho em pauta aponta para a questão do pensamento interpretativo, optamos pelo paradigma construtivista, que supõe uma ontologia relativista (existem múltiplas realidades), uma epistemologia subjetivista (o conhecedor e o entrevistado trabalham juntos na criação das compreensões) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos, tendo no construcionismo social a metodologia adotada.

Na realidade, o construtivismo social e o construcionismo social podem ser entendidos como as faces de uma mesma moeda, com a diferença de que a primeira vem na perspectiva de um paradigma que orienta as investigações interpretativa-compreensivistas. A segunda, por sua vez, assume uma das modalidades da investigação interpretativa-compreensivista, como Hermenêutica, Interpretativismo, Construcionismo Social.

Schwandt (2006) fala do construcionismo social como uma postura epistemológica para a investigação qualitativa, interessado pelo modo como “funcionam” os enunciados, tornando-se, assim, uma questão de compreensão das práticas sociais e de análise das estratégias retóricas que estão em jogo em determinados tipos de discurso.

Orientado a partir dessa perspectiva, este livro tem como intenção analisar oito cursos de uma universidade pública (dois de Geografia, dois de Ciências Biológicas, um de Matemática, um de Física, um de Pedagogia e um de Educação Física), tendo no curso de Licenciatura em Educação Física um aprofundamento maior dessa temática. Sendo assim, a especificidade recai na centralização da investigação no curso de Licenciatura em Educação Física, colocando em evidência a preparação desse futuro professor em lidar com a avaliação.



Para trilhar o caminho da pesquisa, as técnicas escolhidas para coleta de dados foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. Lüdke e André (1986) definem a análise documental como identificação de informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Nessa linha, pode-se considerar documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação – no caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos etc. (Alves-Mazzotti, Gewandszajder, 1998). Esses documentos podem ser fontes poderosas de evidências, que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; e, destacando o fato de constituírem uma fonte estável, rica e de custo baixo (Lüdke, André, 1986, p.39).

Como documentos analisados, foram solicitados os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação Física, Ciências Biológicas (diurno e noturno), Pedagogia, Geografia (diurno e noturno), e Física e Matemática, buscando entender a proposta de formação desse professor, considerando entre as categorias a ser levantadas o tema avaliação.

De acordo com Alegre (2006), o projeto pedagógico, elaborado pelas pessoas responsáveis pelo processo de formação, deve explicitar uma concepção de professor, sendo possível, então, a identificação das capacidades/habilidades/conhecimentos que esses professores deverão demonstrar como evidência de sua competência.

Posteriormente, com o aprofundamento desse estudo na Educação Física, foram considerados como documento os programas das disciplinas, do eixo curricular didático-pedagógico específico do curso de Licenciatura em Educação Física (Didática da Educação Física, ECS (Prática de Ensino I), ECS (Prática de Ensino II), ECS (Prática de Ensino III), ECS (Prática de Ensino IV), Educação Física escolar I, Educação Física escolar II, Educação Física escolar III) e no âmbito de disciplinas que deveriam instruir sobre avaliação (medidas e avaliação em Educação Física).

O processo da análise documental foi feito levando em consideração as recomendações de Becker (apud Alves-Mazzotti, Gewands-

znajder, 1998) no tocante a procurar conhecer a instituição investigada e os propósitos como quais foram elaborados tais documentos.

A utilização de entrevista, por sua vez, é justificada pelo fato de que procuramos extrair dos atores informações que deem pistas para a melhor compreensão do fenômeno a ser investigado, uma vez que o pesquisador utiliza essa metodologia quando está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. Sendo assim, uma de suas características é a interação entre o pesquisador e o pesquisado, havendo uma atmosfera de influência recíproca (Alves-Mazzotti, Gewandsznajder, 1998; Lüdke e André, 1986).

De acordo com Negrini (1999), as entrevistas podem ser classificadas da seguinte maneira: estruturada, não estruturada e semiestruturada. No caso deste trabalho, o método empregado foi a entrevista semiestruturada, ou menos estruturada, uma vez que permite maior flexibilidade, colaborando para o levantamento dos aspectos afetivos e valorativos das respostas, e, também, para a determinação do significado pessoal das atitudes do entrevistado. Esse tipo de entrevista atinge seus propósitos, uma vez que os entrevistados respondem de maneira espontânea, altamente específica e concreta, e não de forma difusa e geral, acarretando em atitudes pessoais e autorreveladoras, em vez de superficiais (Selltiz, 1987 p.40).

Por meio de entrevistas semiestruturadas foram abordados, no primeiro momento, os coordenadores dos cursos, verificando qual o entendimento de avaliação educacional que este possui e qual a importância para atuação profissional, e a entrevista com cada coordenador de curso se justifica pelo fato de este ser a pessoa responsável pelo curso de formação dos professores e do Projeto Pedagógico.

Essa técnica de entrevista também foi empregada na Educação Física, e foram entrevistados os docentes responsáveis por disciplinas que fazem parte do eixo curricular didático-pedagógico, e, também, os de disciplinas que deveriam tratar da avaliação educacional. Para melhor preparação do pesquisador, além de testar o emprego

das técnicas de pesquisa, é necessário um preparo prévio, com o intuito de familiarizá-lo com o ambiente e com os instrumentos de pesquisa. Nesse sentido, a recomendação de Negrine (2004) é de que seja um estudo preliminar ou piloto, uma etapa imprescindível durante o planejamento da pesquisa, tornando-se um treinamento para aprender coletar dados e evitando, assim, possíveis erros futuros.

Sendo assim, as questões a serem elaboradas para a entrevista necessitam do estudo-piloto, para que não estejam mal formuladas ou confusas. Dessa forma, poderemos identificar com antecedência esse tipo de falha, seguindo, portanto, a recomendação de Thomas e Nelson (2002, p.283), os quais afirmam que “questões que são respondidas da mesma forma por todos os entrevistados precisam ser avaliadas; elas provavelmente carecem de discriminação”.

Com essas considerações, elaborou-se pontos-chave para serem tratados na entrevista com os coordenadores de curso:

- a) Modificações com reestruturação curricular/modelo curricular;
- b) Objetivos do curso e perfil profissional/identidade profissional (professor); e
- c) Avaliação: inserção no curso.

Elaborados os pontos-chave a serem tratados na entrevista, foi feito o aperfeiçoamento do instrumento e da habilidade do pesquisador por meio de um estudo-piloto em que se colocaram à prova as questões a serem realizadas no estudo principal.

Uma vez formulados os pontos da entrevista e devidamente testados, foi feito o levantamento dos coordenadores que estavam à frente do curso no momento da reestruturação; logo em seguida, foi feito o primeiro contato por e-mail, apresentando a pesquisa junto com o convite para a entrevista, e cada coordenador escolheu a data, o horário e o local para conceder a entrevista.

No dia combinado, foi apresentado para cada coordenador o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) mais o documento de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Com todos os coordenadores, o pesquisador se deslocou ao local combinado.

As entrevistas foram gravadas por meio de um gravador de áudio digital Nakashi PDR3-480 e convertidas para arquivos de áudio

dio no formato MP3. Reproduzindo o áudio no computador, transcrevemos as entrevistas no Microsoft Office Word. Cabe esclarecer que a transcrição das entrevistas foi realizada manualmente, sem nenhum programa específico para converter o áudio em texto.

Ao transcrever as entrevistas, foi feito um novo contato com os coordenadores, para que validassem ou não o que foi transcrito pelo pesquisador, tendo eles a liberdade de fazer alterações, retirar e/ou acrescentar as suas falas na entrevista transcrita.

De modo geral, os coordenadores apresentados não têm experiência na área do currículo, enquanto referencial teórico ou processo de avaliação, porém, dois desses seis professores possuem compreensão da questão curricular (conteúdo, avaliação, temas transversais) e/ou processo de formação de professores. O tempo de experiência na docência oscila de 20 a 28 anos e na universidade, de 9 a 24 anos.

Do mesmo modo que foi feito com a entrevista com os coordenadores, na entrevista com os docentes do curso de Educação Física foram levantados os seguintes pontos-chave:

- reestruturação curricular e as consequências para a disciplina;
- papel, função, relevância e contribuições da disciplina no âmbito do currículo de formação de professores;
- funcionamento da disciplina: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação; e
- avaliação educacional: o lugar na disciplina e no currículo.

Com as questões para a entrevista em mãos, foi feito o levantamento dos docentes responsáveis pelas disciplinas do eixo didático-pedagógico e da disciplina Medidas e avaliação em educação física do ano de 2009. Com isso, realizou-se o primeiro contato via e-mail.

Quadro 1 – Caracterização dos coordenadores entrevistados

Entrevistado	Formação inicial	Pós-graduação	Área de atuação	Tempo de atuação na universidade	Tempo de carreira docente
Coordenador M	Licenciatura em Matemática pela Unesp/São José do Rio Preto (1977)	Mestrado (1984) e doutorado (1995) em Matemática	Equações diferenciais com retardamento	Desde 1986 (23 anos)	Desde 1981 (28 anos)
Coordenador F	Graduação em Física pela Unesp/Rio Claro (1974)	Mestrado (1977) e doutorado (1984) em Física pela Unicamp	Magnetismo, ensino de física/educação continuada e cursos a distância.	Desde 1985 (24 anos)	Desde 1985 (24 anos)

Coordenador G	Não consta	Mestrado e doutorado em Geografia Humana pela USP (1993; 1998)	Planejamento Urbano e Regional	Desde 1989 (20 anos)	Desde 1988 (21 anos)
Coordenador CB	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UFSCar (1985)	Mestrado em Biologia Vegetal (1991) e doutorado em Biologia Vegetal pela Unicamp (1999)	Botânica, com ênfase em taxonomia de fanerógamos	Desde 1992 (17 anos)	Desde 1987 (22 anos)

Coordenador EF	Graduação em Educação Física pela USP (1984)	Mestrado em Educação Física (1991) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP (1997)	Educação Física Escolar	Desde 1987 (22 anos)	Desde 1987 (22 anos)
Coordenador P	Graduação em Educação Para o Deficiente da Áudio Comunicação pela PUC-SP (1985)	Mestrado em Filosofia da Educação pela Unimep (1998) e doutorado em Educação pela USP (2005)	Psicologia da Educação, atuando no campo da Sexualidade	Desde 2000 (9 anos)	Desde 1989 (20 anos)

Porém, pelo fato de alguns desses docentes serem substitutos ou residirem fora do município de Rio Claro, ou, ainda, por não terem respondido ao e-mail, o primeiro contato também se deu por telefone ou pessoalmente. Em todo caso, foram feitas a apresentação da pesquisa, o convite para a entrevista e o agendamento desta na data, no horário e no local estipulado por eles. No dia combinado para entrevista, foi apresentado para os docentes o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TCLE) mais o documento de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Dos oito docentes contatados, seis foram entrevistados pessoalmente, utilizando o gravador de áudio digital Nakashi PDR3-480; posteriormente, as entrevistas foram convertidas para arquivo de áudio no formato mp3. Todavia, com os dois outros docentes foi necessário utilizar outro procedimento para se realizar a entrevista. Como eles estavam longe do município de Rio Claro, a entrevista também ocorreu na data e no horário escolhidos por eles, mas foi utilizada a ferramenta Skype, que utiliza VoIP (voz sobre IP) e que permite a comunicação de voz e vídeo pela internet. Quanto ao procedimento da entrega do TCLE e a apresentação do documento de aprovação do Comitê de Ética, isso foi realizado por e-mail. Para gravar a entrevista realizada pelo Skype, foi utilizado um programa gratuito chamado Call Graph, que permite salvar as conversas em arquivo de áudio no formato mp3 e wav. Com um dos docentes, a entrevista se deu de Skype para Skype e, com o outro, foi feita uma ligação do Skype para um telefone fixo.

Esse procedimento, principalmente no primeiro caso, nos oferece uma gravação de voz com excelente qualidade, praticamente anulando qualquer chiado, ruído ou mesmo o cruzamento de vozes e de áudio, o que facilita a posterior compreensão das falas, principalmente no momento da transcrição das entrevistas, uma vez que problemas como esses podem tornar trechos da entrevista incompreensíveis.

Com os arquivos de áudio, a etapa seguinte foi a transcrição das falas das pessoas, da mesma maneira que foi feito com as entrevistas dos coordenadores. Assim que essa etapa foi finalizada, os arquivos com as falas foram encaminhados aos docentes, para que pudessem



validar a entrevista. Nesse retorno, eles tinham a liberdade de alterar, retirar e/ou acrescentar suas falas na entrevista transcrita.

Com os dados emergidos da fonte documental e entrevistas em mãos, a próxima etapa foi a análise dos dados.

Seis dos docentes participantes da pesquisa possuem formação inicial na área de Educação Física, dois deles são formados em Pedagogia e um possui mais de uma graduação. A pós-graduação dos participantes circunscreveu-se à área de Educação Física ou Educação, porém mais voltados para a área de estudos da Educação, com exceção de apenas um dos docentes, que possui experiência na fisiologia do esforço. O tempo de atuação na universidade variou de 2 a 24 anos, e o tempo de atuação na carreira docente variou de 2 a 25 anos.

Após a coleta dos dados, com a fonte documental e as entrevistas realizadas, a próxima etapa foi o tratamento desses dados, utilizando como referência a proposta de Lüdke e André (1986). Para as autoras, essa é a fase mais formal do trabalho, em que o pesquisador já deve possuir uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo quando parte para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

Seguindo esse pensamento, foi levantada a primeira classificação dos dados na forma de um conjunto de categorias descritivas, que foram relacionadas com o constructo teórico, visando fornecer uma base inicial de conceitos. Para chegar a essas categorias, foi necessário ler e reler o material para chegar a uma espécie de “impregnação” do seu conteúdo e, ainda, utilizar codificação pautada em anotações à margem dos relatos e grifos de cor diferentes em trechos do material (Lüdke e André, 1986).

Porém, a categorização não esgota a análise, pois, baseado nas ideias de Lüdke e André (1986), foi preciso ir além da mera descrição, sendo necessário um esforço de abstração para estabelecer conexões e relações que possibilitassem a proposição de novas explicações e interpretações.

Quadro 2 – Caracterização dos docentes entrevistados

Entrevistado	Formação inicial	Pós-graduação	Área de atuação	Tempo de atuação na universidade	Tempo de carreira docente
DEF1	Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Unesp/Rio Claro (2001)	Mestrado em Educação pela USP (2005) e doutorado em andamento pela Unesp/Rio Claro (2007)	Política educacional, trabalho docente, formação de professores e movimento estudantil	Desde 2007 (3 anos)	Desde 2004 (6 anos)
DEF2	Graduação em Educação Física pela Escola de Educação Física pela USP (1982)	Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela UFSM (1992) e doutorado em História e Filosofia da Educação pela FE/Unicamp (2005).	Educação Física, corporeidade e cultura, filosofia do corpo, motricidade e atividade lúdica, educação e teoria do conhecimento sobre as práticas corporais	Desde 1986 (24 anos)	Desde 1986 (24 anos)

DEF3	<p>Graduação em Educação Física pela Universidade de São Paulo (1979)</p> <p>Mestrado em Educação Física (1984) e doutorado em Ciências (Fisiologia Humana) (1990) ambos na USP</p>	<p>Fisiologia, com ênfase em Fisiologia do Esforço. Atuando principalmente nos seguintes temas: Natação, aeróbio, anaeróbio, modelo matemático</p>	<p>Desde 1986 (24 anos)</p> <p>Desde 1986 (24 anos)</p>
DEF4	<p>Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela USP (1978)</p> <p>Mestrado em Educação Física pela Unicamp (1992) e doutorado em Educação pela UFSCar (1998)</p>	<p>Educação Física, educação física escolar, educação física e multiculturalismo, exclusão na educação física escolar</p>	<p>Desde 1988 (22 anos)</p> <p>Desde 1988 (22 anos)</p>
DEF5	<p>Graduação em Licenciatura em Educação Física pela Unesp (2004)</p> <p>Mestrado em Ciências da Motricidade (2007) e Doutorado em andamento em Ciência da Motricidade Humana, ambos pela Unesp</p>	<p>Educação Física, com ênfase na formação de professores/Prática de Ensino</p>	<p>Desde 2007 (3 anos)</p> <p>Desde 2007 (3 anos)</p>

DEF6	<p>Graduação em Educação Física e Pedagogia pela Pontifícia Instituto das Missões (1977, 1980) e graduação em Letras pela Unesp</p>	<p>Mestrado em Educação pela UFSCar, Doutorado em Educação (FEUSP) e livre-docente em Educação Física (Unesp/Rio Claro)</p>	<p>Profissão educação física, profissão Docente, formação de professores, Prática de Ensino e estágio curricular.</p>	<p>Desde 1986 (24 anos) Desde 1985 (25 anos)</p>
DEF7	<p>Graduação em Pedagogia pela UFSCar (2002)</p>	<p>Doutorado (2009) e mestrado (2004) em Educação pela UFSCar, área de concentração em Metodologia de Ensino</p>	<p>Educação, com ênfase em processos de ensino--aprendizagem, metodologia do ensino e psicologia da educação, aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>Desde 2008 (2 anos) Desde 2008 (2 anos)</p>
DEF8	<p>Graduação em Educação Física pela USP (1984)</p>	<p>Mestrado em Educação Física (1991) e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP (1997)</p>	<p>Educação Física Escolar</p>	<p>Desde 1987 (22 anos) Desde 1987 (22 anos)</p>

Embora tenhamos essa compreensão, e visando subsidiar o trabalho de campo, sentimos a necessidade de se constituir também um quadro teórico e conceitual sobre o tema investigado, que será tratado no próximo capítulo.

## 2

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO

Na formação inicial do professor estão presentes vários elementos que perpassam a construção de uma profissão. No contexto específico da área de Educação Física, as diretrizes que orientam os cursos de ensino superior não deixam de mencionar, no âmbito dos currículos, o entendimento de profissão docente e avaliação.

Nesse sentido, este capítulo foi organizado buscando explicitar os principais pontos de discussão da temática de estudo. Portanto, inicialmente, serão privilegiadas a compreensão da profissão/professor de Educação Física e, em seguida, as ideias de avaliação e de currículo, na tentativa de se estruturar uma rede de significados que contribuam com os objetivos e com o delineamento da pesquisa.

### **Profissão e profissão docente**

Com essa ideia de profissionalização, procura-se entender o que é uma profissão para explorar a Educação Física no ensino superior enquanto elemento constitutivo da profissão.

## A ideia de profissão

Para Dubar (1997, p.131), a constituição de uma profissão tem entre os seus critérios:

- uma formação profissional prolongada em estabelecimentos especializados;
- um controle técnico e ético das atividades exercidas pelo conjunto dos colegas considerados os únicos competentes;
- um controle reconhecido legalmente e organizado com o acordo das autoridades legais;
- uma comunidade real dos membros que partilham “identidades” e “interesses” específicos;
- uma pertença por meio dos rendimentos de prestígio e poder às facções superiores das camadas médias.

Porém, Dubar (1997, p.132) também coloca a divisão do trabalho como ponto de partida, afirmando que o profissional pode delegar “tarefas sujas” a terceiros. Nesse âmbito, o autor aponta, ainda, para a questão do diploma (autorização legal para exercer algumas atividades que outros não podem) e mandato (obrigação legal de assegurar uma função específica) como constituintes das bases da divisão moral do trabalho.

Entretanto, na concepção de Freidson (1996), o ponto-chave é a questão do conhecimento, pois o trabalho das profissões se distingue do trabalho dos ofícios por ser uma especialização criteriosa e teoricamente fundamentada. “Qualquer que seja a forma de definir ‘profissão’, ela é, antes de tudo, e principalmente, um tipo específico de trabalho especializado” (p.142). Portanto, o autor define profissão como um tipo específico de trabalho especializado que requer habilidades e conhecimentos particulares para desempenhá-lo.

De acordo com Souza Neto, Alegre e Costa (2006) e Lawson (1984), pode-se encontrar o seguinte contraste:

Quadro 3 – Ocupação e profissão

Ocupação	Profissão
Dedicção exclusiva Recebe salário Preocupado com a qualidade do serviço que presta à sociedade Dependem do método da tentativa e erro	Ocupação de elite Maior recompensa – salário Maior status social Desenvolve pesquisa para orientar e esclarecer seu campo de atuação Trabalho mais significativo Maior controle sobre seu trabalho Comprometido com uma carreira

Fonte: Souza Neto et al. (2006) (grifo do autor)

Porém, o conceito de profissão não pode ser tomado como algo universal, como nos alerta Popkewitz (1992), em função de a palavra “profissão” ser uma construção social, mudando conforme as condições sociais das pessoas que a utilizam. O autor destaca que, conforme o desenvolvimento do Estado (centralizado ou não), há diferenças significantes do conceito anglo-americano, como foi exposto no quadro anterior para o conceito europeu, modelo continental europeu, em que não se apresenta uma distinção. Entretanto, como já foi assinalado pelo autor, esse modelo europeu desde os anos 1990 também está sofrendo mudanças influenciadas pela perspectiva profissional anglo-americana.

Para Popkewitz (1992), embora haja o questionamento à ideologia da profissão, não se deixa de reconhecer que a autonomia, integridade e responsabilidade são componentes indiscutíveis para o exercício profissional, havendo um consenso no que diz respeito a esses aspectos. Desse modo, a profissão, em uma concepção anglo-americana, nos permite olhar para a trajetória da representação social de docência, buscando entendê-la na confluência de profissão e ofício. Concebe-se, nesse processo, uma reflexão sobre a dinâmica social e a dinâmica cognitiva das ocupações. Porém, cabe lembrar que na compreensão dos teóricos ou estudiosos da sociologia das profissões (Freidson, 1998; Lawson, 1984; Venuto, 1999) a profissão nada mais é do que uma ocupação que tem controle ou autonomia com relação ao trabalho. Portanto, essa confluência nos desafia



a entender a trajetória social (histórica) de um grupo ocupacional no país, bem como compreender se os fundamentos da dinâmica cognitiva fornecem os conhecimentos necessários para dar autonomia perante o trabalho que se desenvolve.

No âmbito desse processo, não basta só a existência de um fazer-saber (típico das escolas de ofício), mas prescinde de um saber, conhecimento (correspondente à formação universitária). É esse pensamento que Dubar (1997), associando à expansão e consolidação das universidades e à dissociação de artes liberais e artes mecânicas,<sup>2</sup> apresenta como obstáculo na compreensão de profissão e ofício, pois aquilo que era ensinado nas universidades (sete artes liberais),<sup>3</sup> pertencentes mais ao intelecto do que às mãos, foi reconhecido como profissões.

No entanto, voltando o olhar mais próximo para a docência, essa estreita vinculação de profissão com as universidades permite buscar a crença que Nóvoa (1999) traz ao estabelecer que a consolidação de uma carreira docente única e a dignificação da profissão docente só são alcançáveis com a aquisição de um estatuto universitário pela classe de professores.

Essa busca por maiores privilégios, estatuto e autonomia – que Popkewitz (1992) chama de profissionalização do ensino e que Papi (2005) nos lembra de que ela não é ingênua nem neutra – pode encobrir interesses ocultos e externos. Desse modo, tal movimento pode ser desencadeado por um momento de crise e/ou por agentes externos a profissão, sem vínculo direto com o exercício da docência, como é o caso do “The Homes Group” e o “A Nation at risk” (Silva, 2009; Papi, 2005).

No geral, falar do movimento da profissionalização da docência, como assinala Papi (2005), significa falar de uma busca por uma nova reconfiguração da profissão docente no sentido de se efetivar

---

2 *Artes liberais* (artistas e/ou intelectuais) possuíam por ofício “pensar e ensinar o seu pensamento”, sendo o pensamento seu produto final; e as *Artes Mecânicas* (artesãos e trabalhadores manuais) tinham no seu ofício o manuseio de conhecimentos, das técnicas e das ferramentas na produção da manufatura (Silva, 2009; Sarmento, 1994).

3 As setes artes liberais correspondem ao trívio (gramática, retórica e lógica) e quadrívio (matemática, geometria, astronomia e música) (Rugiu, 1998).

uma mudança no trabalho pedagógico e na posição social, que tem como umas de suas finalidades a busca por uma identidade profissional. Nesse contexto, Contreras (2002) defende a ideia de profissionalidade por se referir às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Dessa forma, o autor atribui importância à autonomia docente, propondo a profissionalidade composta pela obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Desse modo, falar sobre profissão e profissão docente nos leva a discussões que se deparam com o processo de formação do curso de Educação Física e seus indicativos advindos das diretrizes curriculares.

## **A Educação Física no ensino superior**

A formação de professores de Educação Física sedimentou-se com a exigência dos primeiros currículos de formação oficial em 1939, sendo reestruturados, posteriormente, em 1945, 1969, 1987 e 2004.

Porém, a preocupação pedagógica, visando formar o professor de Educação Física, só vai ser formalmente incluída em 1969, na Resolução 69, por força da Resolução 9, que apontava para um conjunto de disciplinas denominadas “matérias pedagógicas” (Prática de Ensino/estágio supervisionado, Psicologia da educação, Didática, Estrutura e funcionamento do ensino), propondo um curso com duração de três anos para a graduação e com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula (Alegre, 2006; Souza Neto, 1999).

Em 1984, quinze anos depois da Resolução CFE nº 69/69 (Brasil, 1969), começou a ser discutido novamente o problema da atuação do profissional de Educação Física, propondo, dentro das necessidades identificadas, modificações no currículo do curso. Entre as propostas, pensou-se na possibilidade de traçar o perfil do licenciado e do bacharel em Educação Física (Alegre, 2006; Souza Neto, 1999).

Nesse itinerário, a Resolução CFE nº 03/87 (Brasil, 1987) foi consequência desse processo. Como marca dessa resolução, implementou-se uma nova visão de currículo aberto e flexível, além de

propor duas formações distintas: o bacharelado e a licenciatura. O primeiro é um profissional cujo campo de atuação é o ambiente não escolar, como clubes e academias, ao passo que o segundo é um profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física escolar, considerando a educação infantil ao ensino médio (Benites, 2007).

Essa proposta se formatou em uma formação generalista, tendo seu conteúdo organizado por blocos de conhecimento do ser humano, da sociedade, filosófico e técnico. Caracterizando a transição de um modelo de formação tradicional-esportivo, centrado nas práticas esportivas, para um modelo técnico-científico, embasado na fundamentação de um corpo de conhecimento (Benites, 2007; Betti e Betti, 1996).

A flexibilidade apontada na Resolução CFE nº 03/87 (Brasil, 1987) ganha destaque por antecipar as novas diretrizes da LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), que assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, bem como uma preocupação com a formação dos professores.

Contudo, a partir do ano 2000, iniciou-se um novo processo de discussão curricular, apontando uma nova orientação para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001) deu a partida oficial para essa mudança, colocando como concepção nuclear desse processo a “competência” como orientação do curso de formação de professores. Nessa perspectiva, o documento indica o desenvolvimento de um rol de competências a serem contempladas na formação, dando nítida preocupação com a formação do professor/educador, assim como uma nova orientação da prática que deverá estar presente desde o início do curso.

Como consolidação das proposições do Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001), a Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002), encaminha-se essa nova perspectiva na formação do licenciado, centrando o seu núcleo no desenvolvimento de “competências”. Assiste-se à passagem de um modelo abrangente, pautado na racionalidade, com características próprias,

para um modelo de especificação, no qual a ideia de competências, bem como da Prática como Componente Curricular, perpassa todo currículo, apontando para uma nova formatação do processo de formação do professor.

Freitas (2003) assinala que essa formação centrada nas competências aponta para uma perspectiva de certificação, ou seja, as novas medidas exigem uma quantidade imensa de habilidades. Há, portanto, nesse momento a necessidade de se certificar (dar por certo, afirmar a certeza), e não mais de qualificar (dar qualidade, indicar a qualidade) o profissional.

Assim, a Educação Física vai incorporar essas novas medidas, tendo entre elas a avaliação como uma competência desse profissional. No Parecer CNE/CES 58/2004 e na Resolução CNE/CES 07/2004 (Brasil, 2004) observa-se esse novo olhar para a área como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional, que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano. Coloca-se ênfase na prática pedagógica, devendo constituir no currículo um dos eixos da formação inicial.

Essas resoluções conversam com as diretrizes de formação de professores, mencionadas anteriormente, para balizar a preparação do licenciado em Educação Física, no que tange às suas habilidades e competências.

Essas competências, na Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002), são orientadas por intermédio de avaliações como parte do processo de formação (objetivos e resultados), identificando lacunas e/ou alterando o percurso de formação. Mas a avaliação também é traçada como um instrumento que proporciona ao futuro professor autonomia no processo ensino-aprendizagem, ou seja, uma competência a ser desenvolvida.

Sobre essa questão da avaliação, vale a pena um olhar mais atento para a Resolução, pois ela nos oferece alguns indícios de como deverá aparecer no curso de licenciatura em Educação Física e nas demais licenciaturas. Nesse sentido, sobressai o trecho que fala dos cursos de formação nos artigos:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] d) *a avaliação* como parte integrante do processo de formação, que possibilita o *diagnóstico* de lacunas e a *aferição dos resultados* alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas *competências como norteadoras*, tanto da proposta pedagógica, *em especial do currículo e da avaliação*, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (p.2 – grifo nosso).

E, ainda, a parte que se refere aos projetos pedagógicos informa o seguinte:

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: [...] V – *a avaliação deve ter como finalidade* a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira (p.2-3 – grifo nosso).

Dessa forma, o que se vê com essa exposição é que os processos sociais pelos quais a Educação Física se desenhou no ensino superior são também aspectos legais que contemplam a avaliação em diversas formas (enquanto uma competência, da formação e avaliação disciplinar). Portanto, na incorporação dessas novas demandas, bem como na assimilação de uma nova formatação de currículo, caberá ao processo de avaliação zelar para que o perfil profissional e a prática profissional desejada sejam alcançados.

## **Avaliação e avaliação educacional: componentes do processo de formação e profissionalização**

A avaliação emerge como um tema presente na trajetória de um curso de formação, mas que se aloja nos bastidores deste, sendo extremamente importante e presente em quesitos de mudanças, transformações e evoluções dentro da universidade. Na Universidade Medieval, por exemplo, o título de bacharel era obtido se o estudante fosse aprovado por um júri de quatro mestres, respondendo às questões (responções) de um doutor que avaliava se a pessoa era capaz de argumentar e de dar uma aula (determinatio) (Souza Neto, 1999, p.20).

Comênio (século XVII) também defendia a utilização de exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem (Luckesi, 1995, p.22). Da mesma forma, nos séculos XVIII e XIX a avaliação foi ganhando referência e fazendo parte do cotidiano humano. Sobrinho (2002) nos lembra de que, com a criação das escolas modernas, no século XVIII, a avaliação começou a ser praticada de maneira mais estruturada e constante, adquirindo forte significado político e produzindo efeitos sociais de grande importância, ou seja, consolidando-se como medida para efeito de seleção e legitimação.

Essa escola moderna, de um lado, estruturou a avaliação como a forma mais evidente de organização, atrelando a sua importância como instrumento para o estabelecimento e mobilidade de classes de alunos, criando também os testes escritos, o sistema de notação e a força operacional ao sistema de medidas e seleção. Por outro lado, começaram também determinar uma concepção e uma prática pedagógica que consistia basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e controle por meio dos testes (Sobrinho, 2002).

Dessa forma, fortemente atrelada aos testes, nota-se que a história da avaliação formal ganhou complexidade, tornando-se um campo de investigação científica no século XX, tendo nos Estados Unidos um campo de desenvolvimento privilegiado.

Vianna (1989, 1995, 1998) destaca que os estudos de Alfred Binet influenciaram os Estados Unidos e a Inglaterra em 1905 no que diz respeito à medida de inteligência, especialmente em relação às medidas educacionais.

Nesse contexto, as ideias de Robert Thorndike deram mais força aos testes e medidas educacionais ao enfatizar a importância de medir comportamentos humanos, principalmente no que se refere às habilidades e aptidões dos alunos (Souza e Vieira, 2008).

Porém, depois de 1930, com a ideia de que a educação deveria participar de maneira eficaz dos esforços de recuperação econômica e da expansão da indústria, os testes passaram propriamente a medir a aquisição de programas, tirando o foco do indivíduo, pois era necessário formular mais claramente os programas educativos e medir o cumprimento deste (Sobrinho, 2002).

O nome que surge nesse período como ícone desse processo é Ralph Tyler, em 1942, com *General Statement on Evaluation*, sendo considerado por muitos o pai da avaliação educacional. Tyler partia do princípio de que educar implicava gerar ou mudar padrões de comportamentos. Nessa concepção, concretizou a ideia da avaliação como verificação da consecução dos objetivos propostos, bem como a congruência entre resultados e objetivos, isto é, até que ponto a escola demonstrava eficiência como instituição responsável pela promoção da educação – ou seja, uma forma de validar os pressupostos em que se baseavam os programas curriculares (Souza, Vieira, 2008; Vianna, 1989, 1995).

Nota-se claramente nas ideias de Tyler a preocupação com o controle do planejamento educacional e com quanto os objetivos (metas) eram alcançáveis ou não, seguindo a lógica de pensamento do crescimento industrial da época. Contudo, as ideias de uma racionalidade instrumental desse autor, que visavam à máxima eficiência social, entraram em confronto com a reação estabelecida pelos teóricos sociais na Europa, com repercussões nos Estados Unidos, questionando a possibilidade de estudar da mesma forma fenômenos naturais e sociais a partir de uma unidade metodológi-

ca, determinando, em decorrência, um reducionismo (identidade de conteúdo e de método) (Vianna, 1998).

Destaca-se, ainda, o clima formado nos Estados Unidos, no final dos anos 1950, por conta da corrida espacial e do lançamento do Sputnik pela União Soviética. Os norte-americanos acabaram culpando os educadores pela derrota inicial no que diz respeito à corrida espacial, atribuindo a necessidade de recuperar à qualidade das escolas. Portanto, pensaram em novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores.

Porém, nos anos 1960, a sociedade norte-americana foi desafiada novamente por conta do racismo, do desemprego e da violência. A Guerra do Vietnã, entre outros fatores, fez desabar os sonhos de distribuição de riquezas, sociedade mais justa, democrática e humana, e a revolta contra todos esses problemas levou a uma série de protestos e questionamento das instituições e dos valores tradicionais (Moreira e Silva, 1995).

Para Sobrinho (2002), os anos 1960 chamaram a atenção da sociedade norte-americana para os problemas da educação. Esse foi um período de forte militância e mudanças sociais, dando-se ênfase às abordagens qualitativas pelo seu potencial para apreender os sentidos dos tumultos sociais e de dar oportunidade às manifestações e perspectivas das populações mais desfavorecidas. Desse modo, no que se refere à avaliação enquanto um campo de estudo, Stake e Parllet e Hamilton, citados em Vianna (1998), mostram outras possibilidades ligadas ao entendimento de avaliação educacional, baseando-se em pressupostos qualitativos.

Stake, em 1967, com a obra *Countenance of education evaluation*, não compreendia a avaliação como um episódio isolado, mas como algo que permitisse a compreensão de todo processo relacionado a um programa por intermédio de um amplo levantamento de informações para a tomada de decisões em bases realistas (Vianna, 1998). Nesse processo, foi considerado um líder de uma nova escola de avaliação por propor um método pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo e orientado para o serviço. Seu pensamento deu



origem à avaliação responsiva,<sup>4</sup> favorecendo, posteriormente, o surgimento da avaliação naturalista (Souza e Vieira, 2008).<sup>5</sup>

Parlett e Hamilton, na década de 1970, com a obra *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*, propuseram uma avaliação na tradição humanista, utilizando as ideias da avaliação responsiva, ou seja, valorizando o verbal e não o quantitativo (Vianna, 1998).

Percebe-se aqui uma abordagem mais adequada às ciências humanas, por ter uma compreensão holística, fenomenológica, denominada por Sobrinho (2004) de epistemologia subjetivista, de natureza qualitativa, que requer operações de produção de juízos de valor e aborda os fenômenos do campo social por meio de metodologias complexas.

O quadro que se monta, como destaca Barreto et al. (2001), é de uma tendência de avaliação influenciada pela psicologia até a década de 1950 para uma influência maior das teorias do capital humano e do tecnicismo entre as décadas de 1960 e 1970. Sobre essa situação no Brasil, Bertagna (1997) destaca a década de 1970, quando a avaliação ficou entendida sob a óptica do controle do planejamento escolar dentro das escolas e políticas educacionais influenciadas pelos princípios da pedagógica tecnicista. Entretanto, foi o período em que se intensificaram os estudos que denunciavam os aspectos técnicos da avaliação. Para Barreto et al. (2001), esse processo na década seguinte foi marcado pelas teorias

---

4 Avaliação responsiva, de acordo com Souza e Vieira (2008), é a que melhor se adapta à realização de serviços específicos e que permite considerar aspectos controvertidos que precisam ser analisados; supera formalismos de comunicação e prefere um relacionamento mais natural com a clientela interessada; procura interagir informalmente e registrar as ações e relações dos envolvidos no processo de avaliação; compreende que é necessário ouvir, pois é por meio de conversas que o avaliador começa a identificar os problemas; assegura o máximo de fidedignidade na comunicação com os vários tipos de audiência, podendo, ao final, ser apresentado em um relatório em função do que foi estabelecido entre as partes.

5 Vianna (1997, apud Souza e Vieira, 2008) explica que na avaliação/pesquisa naturalista os sujeitos são observados na sua atividade habitual, em seu hábitat usual, e que as observações são apresentadas em uma linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos com os quais os usuários (clientes) da avaliação estão familiarizados.

crítico-reprodutivistas, questionando os modelos de avaliação pelo caráter mecanicista.

Entretanto, como bem alerta Sobrinho (2002), mesmo enriquecendo com perspectivas e metodologias qualitativas, no período por volta de 1965 até os anos de 1980 houve um predomínio do positivismo e ideias consequentes, como o gerencialismo, o objetivismo, a mensuração ou a quantificação por conta de uma crença neoliberal que atingia a sociedade, principalmente a norte-americana.

Esse fato nos ajuda a entender as considerações de Sousa (1991), que, estudando autores da avaliação da aprendizagem, aponta que a avaliação por objetivos de Tyler é o que está subjacente nas proposições, não se observando, na essência, ideias alternativas à sua proposta. Portanto, a autora completa dizendo que a tendência é conceber a avaliação como o processo de julgamento do desempenho do aluno em fazer dos objetivos educacionais propostos.

O que se remonta com esse quadro é o aparecimento de várias faces sobre o entendimento de avaliação e as várias aplicabilidades dadas a ela,<sup>6</sup> porém, um entendimento que acabou sendo hegemônico foi a ideia de medida, criando uma cultura a esse respeito.

## **Cultura da avaliação... ou medida?**

A ideia de medida é extremamente poderosa, confundindo-se, muitas vezes, com a avaliação propriamente dita. Vianna (1989, p.20) define “medir” como uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, às características dos indivíduos, para estabelecer o *quanto* possui delas. Para citar exemplos, pode-se colocar a forma de ingresso ao ensino superior e as avaliações baseadas principalmente no rendimento escolar, em geral expressa pela quantidade de acertos em um teste – quando esse for o instrumento.

---

6 Para maiores informações sobre os tipos de avaliação, ver Anexo 1.

Nessa confluência, a expressão “pedagogia do exame”, em vez de uma pedagogia do ensino/aprendizagem, como afirma Luckesi (1995), faz sentido, uma vez que as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular.

Sobre o assunto, Sobrinho (2004) observa que desde muito cedo testes, provas e exames marcaram os ritmos e os ritos de passagem do calendário escolar, como se eles fizessem parte da essência das aprendizagens e das formações. Do mesmo modo, pode-se colocar como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que alcança nesses instrumentos de verificação.

Hoffmann (2005) entende que essa trajetória escolar descrita por Sobrinho (2004) marca uma concepção de avaliação como um julgamento de valor dos resultados alcançados e, por isso, há forte presença de elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro etc. Portanto, entende-se que “Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do ‘todo’ do aluno” (Hoffmann, 2005, p.13).

Por entender que esse processo de avaliação é independente do processo de ensino-aprendizagem, Luckesi (1995) afirma que, ao longo da história moderna e da prática educativa, a avaliação da aprendizagem escolar, marcada por provas e exames, foi se tornando um fetiche.<sup>7</sup> O autor continua com essa denúncia no sentido de que, nas avaliações, nem sempre foi levado em consideração o que foi ensinado, tendo as notas operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem e que as médias são feitas entre números, e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas. Assim, o ato de avaliar está centrado na classificação.

---

7 Por *fetiche*, Luckesi (1995, p.23) está entendendo como uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.

Essa norma da mensuração e, conseqüentemente, da comparação/classificação é tão forte que André (1996) observa que os alunos, desde o início dos anos escolares, se medem e comparam, surgindo daí “os que leem melhor”, “os que sabem escrever, discutir”, “os mais habilidosos no esporte” e, ao mesmo tempo, surgem também os razoáveis e os que não se enquadram nesses aspectos. A autora, utilizando as ideias de Perrenoud, cita que:

[...] mesmo que a escola não tenha qualquer tipo de avaliação formal ou que o professor se abstenha de qualquer juízo público, isso não impedirá que os alunos se comparem e elaborem, para seu uso, hierarquias informais. O professor [...] dificilmente conseguirá orientar o trabalho dos alunos sem formular implícita ou explicitamente um juízo de valor. É muito difícil imaginar uma ação pedagógica que não origine algum tipo de hierarquia informal (p.17).

Com o exposto, entendemos que, na avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária, nem suficiente, para que efetue a avaliação. Pode-se dizer também que a medida pode levar à avaliação, que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor (Vianna, 1989, p.20).

Embora seja possível dizer que a medida é constituída pelas partes integrantes da cultura da avaliação, também se pode assinalar que há a perspectiva de considerar que ela, de forma isolada, não corresponde aos anseios da avaliação educacional. A avaliação não é um processo meramente técnico, mas implica uma postura política e educacional que inclui valores e princípios ao refletir uma concepção de educação, escola e sociedade. Portanto, não se pode basear somente em aspectos técnicos da avaliação, mas urge a reflexão da intencionalidade subjacente ao processo pedagógico (Sousa, 1991).

Nesse contexto, vem o desafio de se tentar entender como esse tema vem se apresentando na Educação Física.

## Educação Física: a cultura da avaliação

A avaliação na área de Educação Física apresenta, ao longo de sua história, uma ligação com a questão da aptidão física e motora, citando, como exemplo, as baterias de exames para ingressar no curso de Educação Física, que era utilizado até recentemente.

Sobre a questão, Novaes (1981) aponta considerações sobre a avaliação médico-funcional realizadas com os candidatos ao curso de Educação Física. Destaca-se a preocupação com a exigência de aptidão física com o futuro aluno, compatível com as exigências do currículo do curso, quando se realiza um teste que avalia indiretamente o consumo máximo de oxigênio.

No estudo de Cagigal (1981), realizado no início dos anos 1980, 92% das instituições pesquisadas tinham algum tipo de prova para o ingresso ao curso de Educação Física, e habilidades básicas como velocidade, resistência, potência geral, potência muscular determinada, flexibilidade, elasticidade, entre outros, eram medidas na maior parte das instituições onde existe um sistema de seleção.

No âmbito do ensino superior, Capinassú (1984), ao falar da disciplina Organização da Educação Física e Desporto, que era obrigatória nos cursos de Educação Física (hoje transformada na disciplina “Administração e organização da Educação Física”, ou Esporte, em cursos de graduação (Bacharelado) em Educação Física), propõe uma avaliação do alunado mediante a organização de competição. Consistiria, portanto, em um trabalho em grupo para a elaboração de competições esportivas, incluindo aí confecção de cartazes, tabelas, notas para imprensa etc. Nesse tipo de avaliação, o autor descreve como se deveria atribuir as notas e as formas de correção.

Ao focalizar a questão sob a lente da escola, Lorenzetto (1977) já pensava na proposição da autoavaliação na Educação Física nos anos 1970. Nesse estudo, o autor propunha uma ficha individual para que os próprios alunos colocassem suas marcas pessoais (recorde) em variados exercícios físicos de modalidades esportivas.

Nos anos 1980, Josuá (1985) defendeu a avaliação nas aulas de Educação Física, pois entendia que sem ela haveria resultados danosos, uma vez que a medida de desempenhos físicos e técnicos era importantíssima para o professor. Assim, o autor apontou as medidas de desempenho físico e motor como possibilidade para a avaliação na Educação Física, utilizando dados estatísticos para subsidiar as tomadas de decisões.

No entendimento de Cechella (1991), esse tipo avaliação apontava para uma concepção tradicional e tecnicista da Educação Física, pois entendia que se limitava ao julgamento do produto final do desempenho do aluno em termos de comportamento psicomotor, sem levar em consideração aspectos cognitivos e afetivos.

Por sua vez, Soares et al. (1992) criticava essas avaliações em que as crianças eram observadas, medidas e comparadas em seus desempenhos motores e fisiológicos, para uma busca enfaticamente de “talentos esportivos”, transformando a Educação Física escolar em uma atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos, ou que não estejam decididos pelo rendimento esportivo.

Nesse contexto, Palafox e Terra (1998) afirmam que a avaliação na Educação Física escolar esteve frequentemente ligada a uma visão tradicional de educação, reproduzindo modelos de ensino vinculados ao desenvolvimento da aptidão física e das habilidades desportivas, restringindo-se a comparar, classificar e selecionar os alunos com base no desempenho motor ou nas médias biométricas dos alunos.

Nesse sentido, Silva (1998/1999) também vai assinalar que a avaliação na Educação Física, quando realizada, tem denotado claramente os aspectos quantitativos de mensuração do rendimento do aluno. Essa questão passa a ser observada a partir da ênfase nos gestos técnicos, nas destrezas motoras e nas qualidades físicas, visando, principalmente, à seleção e à classificação.

Para superar essa característica de avaliação na Educação Física, Resende (1995) entende que:

A avaliação deve ser encarada como um instrumento auxiliar do ensino--aprendizagem e não um mecanismo de aprovação ou reprovação dos alunos, ou coercitivo para obtenção da disciplina da turma. Esse princípio é fundamental para que a avaliação assegure a sua função diagnóstica, funcionando para os alunos como um meio de autocompreensão. Para tal é fundamental que ela tenha, também, o caráter participativo, princípio pelo qual o professor, a partir da utilização de procedimentos adequados de avaliação, discute com os alunos seus interesses e expectativas, sua prática social, seus conflitos e contradições, as perspectivas do planejamento em face dos legítimos interesses e necessidades constatados, os critérios qualitativos de desempenho, o estado da aprendizagem em que se encontram, as necessidades de alteração do planejamento e os resultados atingidos. O objetivo da participação é que professor e alunos, coletivamente, compreendam e interpretem a situação do ensino--aprendizagem, visando tomar a melhor decisão do que se deve ser feito em função dos resultados constatados (p.12).

Entretanto, Santos e Gonçalves (1996) indicam que a maioria dos professores de Educação Física que foram investigados na cidade de Maringá utilizava provas teóricas e práticas como instrumento de avaliação, além de incluir participação e frequência como medida para as avaliações. Os autores constataram que a maior parte dos professores, quando questionados, não tinha claro o significado de modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa, por exemplo), apresentando respostas incorretas e evasivas, quando não deixavam sem resposta.

Pesquisando os professores de Educação Física da antiga 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, Rodrigues Filho et al. (1999) apontaram um distanciamento do discurso (provenientes de manuais ou eventos de capacitação) com relação à prática avaliativa e aos conhecimentos vagos sobre o assunto.

Darido (1999) mostra que alguns professores de Educação Física, na tentativa de romper com a perspectiva tradicional de ensino na área, onde a avaliação ficou configurada em testes físicos e de habilidades, ministravam aulas teóricas, sem uma preparação muito planejada,

mas de perspectiva rápida, para aplicar uma prova sobre o assunto, aumentando a confusão entre proposta de ensino e de avaliação.

Nesse questionamento sobre a avaliação, Alegre (1993) observou em seus estudos contradições entre os elementos do plano de ensino do professor, sobretudo no que diz respeito aos objetivos priorizados e aos atributos subjetivos considerados na avaliação por partes dos professores. No que diz respeito à prática pedagógica de professores de Educação Física na escola, Alegre (1993), Darido e Rangel (2005) assinalaram que as avaliações são limitadas, utilizando-se de pouca diversidade nos instrumentos de coleta de dados e/ou ficando restritas, muitas vezes, em participação.

No estudo de Alegre (1993), os professores de Educação Física, quando questionados com relação a esse processo, relataram falhas na formação inicial, alegando não receberem conhecimento adequado durante a graduação, bem como declararam que os cursos de graduação não lograram capacitá-los para avaliar os alunos.

Nesse sentido, Rombaldi e Canfield (1999), ao problematizarem a formação de professores de Educação Física, verificaram que os professores das disciplinas técnico-desportivas de um determinado curso de formação entenderam que são os responsáveis em ensinar os futuros professores da educação básica a como avaliar. Entretanto, o estudo confronta essa constatação com o fato de que a maioria desses professores não soube responder “como” fazem para ensinar os futuros professores a avaliar.

Batista (1999/2000) problematizou essa questão ao colocar que a maioria dos professores desconhece o que é e qual tem sido a função da avaliação. Para ele, nos cursos de formação de professores há a tendência de as práticas avaliativas serem praticamente idênticas àquelas que os graduandos tiveram em toda a sua escolarização. Segundo o autor, se um graduando, com todo o seu histórico de avaliação, passar pela formação inicial e continuar a reconhecê-las como significativas, dificilmente conseguirá abandoná-las.

No quadro apontado, foi possível visualizar a forte ligação que a avaliação na Educação Física teve, e ainda tem, com os aspectos físicos e motores dentro das escolas. Há também a tentativa de su-



perar tal visão, mediante críticas e lutas por parte dos agentes envolvidos. Porém, em um primeiro olhar parece que o esforço da área não tem conseguido romper com a tradição, levando-nos, assim, a olhar com mais atenção para os currículos de formação.

## O currículo como teoria de formação e processo de avaliação

Nesse enfoque, estabeleceremos um diálogo com os componentes que fundamentam a noção de currículo enquanto estrutura que contempla os aspectos da avaliação, bem como o processo de formação de professores, o que considera o termo currículo como vinculado a uma teoria de formação.

### Do termo “curriculum” às teorias curriculares

Na etimologia da palavra, o termo currículo (do latim *curriculum*) significa “pista de corrida”, produzindo “identidades” e “subjetividades” no curso dessa corrida para nos tornar o que somos (Silva, 1999). O currículo como objeto de estudo e pesquisa nos remete aos Estados Unidos dos anos 1920, em um contexto de industrialização e urbanização. Relacionado ao intenso processo de massificação da escolarização, pessoas ligadas à administração educacional começaram a dar ênfase aos processos da construção, desenvolvimento e testes de currículos. A visão que se tinha sobre o currículo era de um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente medidos e especificados (Silva, 1999).

Nesse contexto, Bobbit, em 1918, escreveu *The Curriculum*, sendo considerado um marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos de tendência técnica por possuir um entendimento dessa atividade no âmbito instrumental. Posteriormente, em 1949, as contribuições de R. Tyler influenciaram fortemente o currículo no Brasil, apresentando um paradigma

curricular técnico-linear, centrado nas questões de organização e desenvolvimento, com a perspectiva de preparar os indivíduos para o desempenho de funções em situações definidas. O currículo se apresentava com alma de indústria, tendo a eficiência como palavra-chave (Silva, 1999; Isayama, 2002).

Entretanto, ao final da década de 1950, os Estados Unidos se julgaram derrotados na corrida espacial por causa do lançamento do Sputnik pela União Soviética, caindo sobre a escola a responsabilidade de resgatar a qualidade supostamente perdida. Surgiram novos programas, materiais, estratégias e propostas de treinamento de professores, similar ao processo de novas maneiras de se avaliar (Moreira, Silva, 1995).

No conjunto dos acontecimentos, a década de 1960 marcou um período de grandes agitações, como os movimentos de direitos civis nos Estados Unidos e o seu envolvimento na guerra do Vietnã, gerando protestos, movimentos de contracultura (prazeres sexuais, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo etc.), o movimento de independência das antigas colônias europeias, os protestos estudantis na França e em outros países, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, entre outros fatos que marcaram o período. Não por acaso foi também nessa década que surgiram ensaios e teorizações que colocaram em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional (Silva, 1999; Moreira, Silva, 1995).

Emerge uma nova maneira de enxergar o currículo, argumentando contra a neutralidade ou o desinteresse científico, mas afirmando a existência de relações de poder. É a separação das teorias tradicionais das teorias críticas que configura um novo quadro teórico sobre o currículo.

No entanto, as teorias tradicionais entendem o currículo como algo neutro e desinteressado, privilegiando os conhecimentos dominantes, mediante a manutenção do *status quo*. Nessa perspectiva, o currículo é ligado às teorias de aceitação, de ajuste e de adaptação, que se baseiam em uma concepção conservadora de cultura (fixa, estável, herdada), do conhecimento (como fato, como informação) e das funções sociais e culturais da educação (Silva, 1999; Isayama, 2002).

Por sua vez, as teorias críticas do currículo buscaram a transformação, abrindo novas possibilidades por meio de uma abordagem mais crítica que visava à superação do caráter técnico-prescritivo dominante até então. Nesse sentido, a década de 1970 foi palco para vários autores apresentarem teorias educacionais com viés crítico. Silva (1999) aponta como principais autores desse movimento Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Baudelot Establet, Basil Bernstein, Michael Young, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Willian Pinar, Madeleine Grumet e Michael Apple. Por meio do esforço desses teóricos, já não se permitia alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais (Moreira, Silva, 1995).

Silva (1999) afirmou que o currículo estava envolto com as questões de poder porque selecionar é uma operação de poder. Assim, privilegiar determinado tipo de conhecimento em detrimento de outro é uma operação de poder, ou seja, como descrito anteriormente, assumir/decidir uma identidade ou uma subjetividade entre as múltiplas possibilidades acaba configurando um exercício de poder.

Desse modo, se existia uma noção central à teorização educacional e curricular crítica era a questão do poder que se deveria nomear. Na visão crítica, o poder se manifesta por meio das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, entre outros, constituindo a origem e os resultados de relações de poder (Moreira, Silva, 1995). Com isso, assume-se também, mesmo que implicitamente, uma ideologia de um determinado grupo com maiores forças na constituição do currículo. É uma imposição da ideologia dominante que Pérez Gómez (1998a, p.17) observa como constituintes de instituições de ensino (escola) ao conceber o processo de transmissão de ideias, comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos. Por meio da assimilação dos conteúdos e interiorização das mensagens o currículo se configura em um corpo de ideias e representações subjetivas na aceitação da ordem real como inevitável natural e conveniente.

Porém, as vertentes de estudo sobre o currículo não acabam por aqui, pois as teorias críticas sobre o currículo englobam a questão cultural, tendo no currículo um terreno de produção e criação simbólica. Nesse viés, a cultura encontra-se em um espaço de diferentes e conflitantes concepções de vida social, sendo aquilo pelo qual se luta, e não aquilo que recebemos (Moreira, Silva, 1995).

Para Hall (1997), no cenário contemporâneo a cultura assume papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, além do amplo poder analítico e explicativo que o conceito de cultura adquiriu na teorização social. É isso que o autor chama de centralidade da cultura, pois se assiste a uma verdadeira revolução cultural, onde tudo pode ser associado e visto como cultura. O aspecto cultural se reflete no currículo, uma vez que a distinção clássica entre a “base” econômica e a “superestrutura” ideológica é de difícil sustentação, como assinala Hall (1997), necessitando um melhor entendimento da dinâmica do poder, nas questões de gênero, raça, sexualidade, entre outros. São esses questionamentos que apontam para outra forma de ver o currículo naquilo que se denomina chamar de teorias pós-críticas, enfatizando a necessidade de incorporar grupos e culturas diversas ao suposto núcleo cultural comum de nossa sociedade (Isayama, 2002).

Essas são as ideias do chamado multiculturalismo que começaram a fazer parte das teorias curriculares. Segundo Silva (1999), o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas. Porém, o autor nos alerta para não separar as relações de poder do multiculturalismo, uma vez que as diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais foram obrigadas a conviverem no mesmo espaço, atrelando a questão do fluxo migratório de exploração.

Dessa forma, pensar um currículo multicultural significa refletir na dimensão política que o currículo assume, na medida em que o multiculturalismo defende a ideia de uma sociedade democrática que respeita o pluralismo (Isayama, 2002). Ou, como assinala Moreira (2003), uma orientação multicultural no currículo abre espaço para

as ausências e estimula a articulação entre os diferentes, ou seja, a política da diferença convive em tensão com uma política da igualdade.

Nessa óptica, Neira (2008) aponta para uma compreensão de currículo, pensando mais próximo da temática estudada neste livro como um projeto educacional desenvolvido a partir de uma seleção da cultura, podendo se pensar também em culturas e nas experiências com as quais se deseja que os futuros profissionais participem ou vivenciem. Entretanto, a elaboração de um currículo não é simples, pois pensar, por exemplo, um currículo multiculturalista requer ações em diversas instâncias burocráticas. Nesse enfoque, uma mudança curricular não está livre de obstáculos, como ausências de recursos e de apoio, e formação precária, bem como condições desfavoráveis de trabalho, que são fortes barreiras para que um currículo multicultural venha a se materializar (Moreira, Candau, 2003).

Sobre o currículo, Gimeno Sacristán (1998a, p.142) assinala, ainda, entre os obstáculos da compreensão processual os seguintes fatores:

- a burocratização da instituição escolar, que concebe esta como uma organização vertical, com um sistema centralizado de decisões, no qual os subordinados devem cumprir fielmente as ordens impostas e propostas desde cima;
- uma concepção política e técnica do professor que o entende mais como servidor de um projeto não elaborado por ele, com uma ênfase maior na aplicação do que na criação de planos de ensino, assim como alguém que intervém mais em problemas técnicos do que na decisão do conteúdo e na orientação do sistema escolar; e
- toda uma concepção técnica que concebeu o ensino como uma prática baseada em habilidades dirigidas para conseguir objetivos concretos, em vez de compreendê-lo como algo complexo em que as concepções e decisões dos professores desempenham um papel importante que dá sentido e realidade ao que se faz.

Girando em torno desse enfoque, a contribuição de Goodson (1995) ajuda a entender melhor o currículo ao introduzir a noção de currículo pré-ativo, ou seja, aquilo que antecede o currículo ativo, posto em prática, que carrega uma concepção de escola, ensino, professor, currículo, avaliação etc. O autor afirma que entender a criação de um currículo deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.

Dessa maneira, questões vinculadas à produção, seleção, distribuição, aprendizagem e avaliação do conhecimento configuram-se relacionam-se a controle e dominação, o que implica afirmar a existência de elos íntimos e complexos entre universidade, conhecimento, poder, ideologia e subjetividade. Subjacente a essa ideia, cabe também maior atenção com as ações que acontecem nas instituições de ensino e nas salas de aula, bem como em todas as relações que se estabelecem nesses espaços, que é a noção de currículo oculto (Isayama, 2002).

Com essas teorias do currículo logo se pensa nos projetos, planos e propostas envolvidos no processo educacional, focando a atenção para os chamados currículos prescritos. Porém, mesmo que nas teorias críticas não fosse o seu foco principal, a noção de currículo oculto aparece quando essas teorias atribuem importância a uma dimensão mais prática e material, como as relações sociais na escola (Silva, 1999).

Sobre o currículo oculto, Silva (1999) afirma que é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial (pré-escrito), contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. O currículo oculto ensina por meio de rituais, regras, regulamentos e normas, e se aprende por meio das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar.

Nesse enfoque, Garcia e Moreira (2008) comentam que o currículo abre pouco espaço para conhecimentos das classes populares, valorizando o erudito, transmitindo uma mensagem de conhecimento certo e errado. Entretanto, para Neira (2008) também se ensina pelo que não se aprende, dando a ideia de que a menor presença ou exclusão de determinado conteúdo possui efeitos naquele profissional a ser formado nos currículos de formação. Desse modo, per-

cebe-se que, na compreensão do currículo oculto, aparecem muito mais que novas categorias de análise, ou seja, um currículo mais global que absorve as práticas micro e macrosociais, modelando e sendo modeladas ao mesmo tempo.

Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (1998a, p.132) declara que as mensagens derivadas do currículo oculto estão coerentes ou não com as intenções declaradas, não são alheias aos conflitos sociais, citando como exemplo os papéis dos sexos na cultura, o exercício da autoridade e do poder, os mecanismos de distribuição da riqueza, as posições de grupos sociais, políticos, raciais, religiosos etc.

O que se pode perceber é que o currículo é um processo histórico, de lutas entre grupos sociais, resultando em um projeto, planos e objetivos que atendem a interesses particulares. Os conhecimentos selecionados e julgados como importantes para um currículo estão envolvidos na questão do poder, em um processo que permite várias análises. O currículo é dinâmico, é global e cultural, e para entendê-lo é preciso compreender também as outras esferas sociais que se inserem.

Com o esmiuçamento da ideia de currículo, compreende-se que em um curso de formação estão presentes variáveis que influenciam o seu caminhar, bem como o sentido atribuído ao quesito de avaliação. Como aponta Moreira e Candau (2003) um novo currículo requer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Nesse sentido, na tentativa de se aliar os três aspectos tomados como pontos-chave (formação, avaliação e currículo), segue-se o último tópico que traz, enquanto possibilidade de delineamento, perspectivas sobre as teorias de formação de professores que possam estar fundamentando o currículo.

## **A teoria da formação nas propostas de preparação profissional do professor de Educação Física**

A formação do professor é a finalidade de todo um processo do curso de licenciatura. Em linhas gerais, Garcia (1999) lembra-nos

de que esse caminho traz subjacente a ele uma teoria da formação, incluindo visões de currículo, concepção de professor, prática pedagógica, avaliação, entre outros aspectos que são norteados por orientações conceituais. Sobre essa questão, o autor elucida o raciocínio de que na formação de professores também há estruturas de racionalidade envolvendo esse processo, sendo possível identificá-las e classificá-las.

Para o autor, essas orientações a respeito da formação ou concepções sobre o professor variam em função de diferentes perspectivas, trazendo subjacentes a elas projetos e imagens de professor (eficaz, técnico, pessoa, profissional etc). As orientações não são, necessariamente, as únicas possibilidades de leitura de um programa de formação inicial, mas uma abstração sobre determinado quadro teórico *a priori*. Nessa perspectiva, é possível apontar as seguintes orientações:

- **Acadêmica:** enfatiza o papel do professor em uma ou mais disciplinas – a ênfase está no domínio do conteúdo. Portanto, essa formação se estrutura na transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada. Citam-se ainda duas abordagens dentro dessa orientação, que é a abordagem enciclopédica (enfatiza mais fortemente a importância do conhecimento como o mais importante que o professor deve possuir) e a abordagem compreensiva (o professor não é uma enciclopédia, mas um intelectual que compreende logicamente a estrutura da matéria que ensina, assim como a história e características epistemológicas da sua matéria, e, ainda, a forma de ensinar a matéria). A avaliação nessa orientação está no sentido de verificar, por meio de provas e testes, o domínio do conteúdo específico da disciplina.
- **Tecnológica:** foca a atenção no conhecimento e nas destrezas necessárias para o ensino, decorrendo tais destrezas da investigação processo-produto. A formação inicial centra na aquisição de princípios e práticas oriundos dos estudos



científicos sobre o ensino. Um dos programas mais representativos dessa orientação é a “formação de professores centrada nas competências”, e uma variante dentro dessa orientação é a competência para a “tomada de decisões” (mais importante que possuir destrezas ou competências é a capacidade de selecionar e decidir qual a competência mais adequada em cada situação). Sendo assim, a avaliação é entendida pela verificação das competências (habilidades técnicas) necessárias ao ensino, como a capacidade de investigação e da tomada de decisões.

- **Personalista:** com influências da psicologia da percepção, do humanismo, da fenomenologia, o ponto central desse movimento é a pessoa, com todos os seus limites e possibilidades. Os conceitos de si próprio, autoconceito, desenvolvimento são comuns nessa abordagem. O comportamento de uma pessoa depende do modo como ela percebe a si própria, de como entende a situação em que está inserida e da inter-relação dessas duas percepções, enfatizando o caráter pessoal do ensino, no sentido em que cada sujeito desenvolve as suas estratégias peculiares de aproximação e percepção do fenômeno educativo. O conceito do professor eficaz pode ser substituído pelo de professor suficiente, e aqui a avaliação trabalha no sentido de privilegiar os traços de personalidade de natureza ética, como respeito e empatia.
- **Prática:** junto com a orientação acadêmica, a orientação prática tem vindo a ser a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. Nessa perspectiva, é dado um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar. Essa é a aprendizagem pela experiência e pela observação, e existem duas abordagens dentro dessa orientação: a “tradicional”, que consiste no processo de aprendizagem do ofício do ensino, realizado fundamentalmente por tentativas e erros, e a “reflexiva sobre a prática”, que, utilizan-

do o conceito de reflexão, desenham um perfil de professor aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais. A exposição dos futuros professores a situações reais, práticas, para lidar com os problemas, raciocinando e encontrando soluções é o modo como deve ser entendida a avaliação para essa orientação.

- **Social-reconstrucionista:** do ponto de vista social-reconstrucionista, a reflexão não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com seu tempo. A formação de professores mantém uma relação direta com a teoria crítica aplicada ao currículo ou ao ensino, e nessa orientação a teoria deve estar integrada na prática, dado que a prática produz conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor. Do ponto de vista da avaliação, assim como a orientação prática, a orientação social-reconstrucionista coloca os futuros professores em situações reais de ensino, porém com a preocupação no desenvolvimento da capacidade de refletir sobre sua ação profissional e nas questões éticas, pessoais e políticas sobre o ensino e a escola.

Na prática curricular ou mesmo no plano pedagógico do currículo, essas concepções não são encaminhadas da forma pura, podendo aparecer mescladas. Tendo como referência o quadro apresentado, observa-se que, se for feita uma analogia com o quadro evolutivo da Educação Física no cenário nacional, será possível obter a seguinte configuração:

## De 1939 a 1945

O currículo de Educação Física sofreu tanto as influências vinculadas à caserna, de orientação mais prática até uma orientação mais acadêmica centrada na biologia. Sobre a questão da Biologia, ou de uma Biologia educacional, tanto Saviane (2009) como Viviane e Bueno (2006) vão assinalar a sua influência marcante no processo de formação de professores. Entretanto, as observações efetuadas também se coadunam com os estudos de Garcia (1999) ao apontar para um modelo de formação pautado na observação e experiência em virtude da ênfase dada no “saber fazer”, como na perspectiva de uma formação mais científica e acadêmica. Nesse delineamento formava-se o instrutor de ginástica, o professor de Educação Física, o técnico desportivo, o massagista, o médico especializado em Educação Física e o professor de educação primária (no que diz respeito aos domínios de conteúdo da Educação Física), tendo como matriz principal o modelo acadêmico.

Quadro 4 – Proposta curricular de 1939 a 1945

Educação Física	1939		1945		
	1° ano	2° ano	1° ano	2° ano	3° ano
Disciplinas					
Anatomia e fisiologia humanas	x				
Fisiologia aplicada				x	
Cinesiologia (aplicada/1945)	x			x	
Fisioterapia (aplicada/1945) Obs.: desenvolve-se como Ginástica Terapêutica		x			x
Metabologia (aplicada/1945)				x	
Higiene Aplicada	x		x		
Socorros de Urgência	x		x		
Biometria (aplicada/1945)	x				x

Psicologia aplicada	x	x			x
Traumatologia desportiva					
Metodologia da Educação Física (e desportos/1945)	x	x	x		x
Metodologia do treinamento desportivo					
História da Educação Física e dos desportos	x				
(História e/1945) Organização da Educação Física e dos desportos		x	x		
Ginástica rítmica (feminino)	x	x		x	x
Educação Física geral	x	x	x	x	x
Desportos aquáticos (e Náuticos/1945)	x	x	x	x	x
Desportos terrestres individuais	x	x	x	x	x
Desportos terrestres coletivos	x	x	x	x	x
Desportos de ataque e defesas	x	x	x	x	x

Obs.: 1) Entre os parênteses aparece uma ou duas palavras e o ano (às vezes não), significando que foi introduzida aquela palavra a partir daquele ano; 2) A revisão dos conhecimentos de anatomia humana será feita em aula complementar à disciplina que solicitar essa contribuição

Fonte: Souza Neto (1999).

## Em 1969

Com a Resolução CFE nº 69/69 (Brasil, 1969) propõem-se um currículo mínimo e a inclusão de matérias pedagógicas, com destaque para a Prática de Ensino/estágio supervisionado a ser desenvolvida nas escolas. Esse currículo dá continuidade à orientação prática – abordagem tradicional, ao se valorizar a experiência na

formação, bem como se mescla com a orientação tecnológica no que diz respeito às prescrições advindas do conhecimento esportivo e da didática. Porém, o modelo hegemônico é o acadêmico.

Quadro 5 – Proposta curricular de 1969

EDUCAÇÃO FÍSICA		1969
CAMPO DE CONHECIMENTO/DISCIPLINAS*		3 anos
NÚCLEO BÁSICO Conhecimento do ser humano (biológico – estudo da vida humana em seu aspecto celular, anatômico, fisiológico funcional, mecânico, preventivo e psicológico – estudo do desenvolvimento humano)	Anatomia	x
	Fisiologia (aplicada/1945)	x
	Cinesiologia (aplicada/1945)	x
	Fisioterapia (aplicada/1945) (ginástica terapêutica)	
	Metabologia (aplicada/1945)	
	(Higiene/1969) aplicada	x
	Socorros de urgência	
	Biometria (aplicada/1945)	x
Conhecimento da sociedade (Histórico-Social – estudo dos valores antropológico, histórico, social e filosófico das atividades física e motora)	(História e/1945) Organização da Educação Física e dos desportos	
	Educação Física geral	
NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE Conhecimento lúdico (recreação)	Recreação	x
Conhecimento ginmico-desportivo	Metodologia da Educação	
(Ginástica – estudo dos exercícios físico e motor)	Física (e Desportos/1945)	
	Rítmica	x
	Ginástica rítmica (feminino)	
	Ginástica	x

(Esporte – estudo dos exercícios físico e motor)	Natação	x
	Desportos aquáticos (e náuticos/1945)	
	Atletismo	x
	Desportos terrestres individuais	
	Desportos terrestres coletivos	
	Desportos de ataque e defesas	
Conhecimento pedagógico (estudo das matérias) pedagógicas: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da educação e Prática de Ensino) (b)	Didática	x
	Estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio	x
	Psicologia da Educação	x
	Prática de Ensino	x

\* Procurando estabelecer um paralelo com as diretrizes que viriam em 1987, na Resolução CFE nº 03, procurou-se fazer uma adequação das categorias para possíveis análises. Observações: (a) os conhecimentos de anatomia humana serão feitos por meio de revisões em aulas complementares à disciplina que os reclamar; (b) no Parecer CFE nº 292/62 aparece o mínimo a ser exigido na preparação pedagógica do licenciado: Psicologia da Educação, Adolescência, Aprendizagem; Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Porém, no Parecer CFE nº 672/69, as matérias pedagógicas mudam apenas o nome de Elementos de Administração Escolar para Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. Novo parecer é emitido ainda nesse mesmo ano, Parecer CFE nº 894/69, observando-se que deverá ser dado um relevo maior à Prática de Ensino, tornando-se autônoma.  
Fonte: Adaptado de Souza Neto (1999).

## Em 1987

A Resolução CFE nº 03/87 (Brasil, 1987) rompe com todos os pressupostos vinculados à ideia de currículo nos normativos legais. Apresenta a sua proposta organizada por blocos de conhecimento, englobando o conhecimento do ser humano, da sociedade, o filosófico e técnico. Portanto, organiza-se na forma de dois grande eixos

temáticos, sendo o primeiro vinculado ao conhecimento humanístico e o segundo, restrito ao aprofundamento de conhecimento. Cria-se o curso de Bacharelado em Educação Física e passa-se a mencionar a necessidade de iniciação científica na área, traduzida sob a forma de uma monografia (TCC). Com a divisão Bacharelado/Licenciatura, enfatiza-se a formação de um profissional como especialista em uma ou em várias disciplinas, ganhando, portanto, uma orientação acadêmica para a sua formação. A orientação tecnológica aparece ao se privilegiar, na formação geral, o conhecimento técnico envolvendo disciplinas ligadas diretamente à prática profissional. Entretanto, é o modelo acadêmico que dá o seu perfil.

## **Em 2004**

A formação de professores de Educação Física com as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002 e com a Resolução CNE/CES 07/2004 (Brasil, 2002a, 2002b e 2004) ganha a sua configuração atual no que diz respeito à perspectiva curricular para a formalização do projeto pedagógico. Nota-se grande ênfase à prática, como estrutura que deve permear todo o currículo em dimensão crítica e reflexiva, apesar de ser uma proposta curricular pautada no escopo da Pedagogia das competências.

A Resolução CNE/CES 07/2004 reorganiza a Resolução CFE 03/1987 (Brasil, 1987) propondo uma formação ampliada, pautada em conhecimentos vinculados a relação ser humano-sociedade, conhecimento biológico do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico, bem como uma formação específica em que se trabalha o conhecimento identificador da área nas dimensões de conhecimento: cultural do movimento, didático-pedagógico e instrumental.

Quadro 6 – Proposta curricular de 1987 com exemplo de matérias para a grade curricular

<p>Formação geral (80%)</p>	<p>Conhecimento filosófico, da sociedade, do ser humano (= 20%)</p>	<p>I) CONHECIMENTO FILOSÓFICO                      1 – Introdução à Filosofia; 2 – Filosofia da Educação e do Desporto; 3 – Caracterização Profissional; 4 – Ética Profissional; 5 – Dentre outras.</p> <p>II) CONHECIMENTO DO SER HUMANO                      1 – Fundamentos Biológicos (incluindo tópicos de Histologia, Embriologia, Biofísica, Bioquímica, Citologia e Biologia - especialmente Genética); 2 – Anatomia Aplicada; 3 – Fisiologia (incluindo Fisiologia do Esforço); 4 – Aprendizagem Motora (incluindo Psicomotricidade); 5 – Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade; 6 – Psicologia Desportiva; 7 – Cineantropia (Medidas e Avaliação, incluindo crescimento e desenvolvimento); 8 – Biomecânica do exercício; 9 – Fundamentos de Fisioterapia; 10 – outros;</p> <p>III) CONHECIMENTO DA SOCIEDADE                      1 – Fundamentos de Antropologia Cultural; 2 – Educação, sociedade e cultura física; 3 – História da Educação Física; 4 – Sociologia (incluindo a Sociologia do desporto e do lazer); 5 – Políticas desportivas do mundo contemporâneo; 6 – Outras.</p>
-----------------------------	---	---



Formação geral (80%)	Conhecimento técnico(= 60%)	<p style="text-align: center;"><b>IV) CONHECIMENTO TÉCNICO</b></p> <p>1 – Didática da Educação Física; 2 – Organização e Funcionamento da Educação formal e não formal; 3 – Educação Física sob o enfoque da Educação Permanente; 4 – Prática de Ensino;</p> <p>5 – Lazer e recreação; 6 – Medidas e avaliação em Educação Física; 7 – Programas de Educação Física no 1º e 2º graus; 8 – Currículos em Educação Física; 9 - Teoria, prática e metodologia dos desportos: do handebol, do atletismo; do basquetebol; do tênis de mesa; da capoeira; da esgrima; do futebol; do futebol de salão; da ginástica olímpica; da ginástica rítmica desportiva; do halterofilismo; do judô; da natação; do polo aquático; dos saltos ornamentais; do tênis de campo; de outros ; 10 – Teoria, Prática e Metodologia da Ginástica Analítica; 11 – Teoria, prática e metodologia da ginástica natural; 12 – Teoria, prática e metodologia da dança; 13 – Organização e administração da Educação Física; 14 – Folclore; 15 – Higiene e socorros de urgência; 16 - Educação Física e esporte especial (atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, auditiva, visual ou múltipla);</p>
----------------------	-----------------------------	---

<p>Formação geral (80%)</p>	<p>Conhecimento técnico(= 60%)</p>	<p>17 – Treinamento desportivo; 18 – Direito desportivo; 19 – Comunicação em Educação Física; 20 – Seminário em Educação Física; 21 – Técnica de elaboração de projetos em Educação Física; 22 – Tecnologia do Material e instalações na Educação Física; 23 – O profissional de Educação Física como agente de saúde; 24 – Rítmica; 25 – Esportes comunitários; 26 – Outros.</p>
<p>Aprofundamento de conhecimento (20%)</p>	<p>Aprofundamento de conhecimento (20%)</p>	<p>Optativas Trabalho de formatura</p>

Fonte: Souza Neto (1999).

## Em 2004

A formação de professores de Educação Física com as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002 e com a Resolução CNE/CES 07/2004 (Brasil, 2002a, 2002b e 2004) ganha a sua configuração atual no que diz respeito à perspectiva curricular para a formalização do projeto pedagógico. Nota-se grande ênfase à prática, como estrutura que deve permear todo o currículo em dimensão crítica e reflexiva, apesar de ser uma proposta curricular pautada no escopo da Pedagogia das competências.

A Resolução CNE/CES 07/2004 reorganiza a Resolução CFE 03/1987 (Brasil, 1987) propondo uma formação ampliada, pautada em conhecimentos vinculados à relação ser humano-sociedade, conhecimento biológico do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico, bem como uma formação específica em que se trabalha o conhecimento identificador da área nas dimensões de conhecimento: cultural do movimento, didático-pedagógico e instrumental.

Perpassa essa proposta curricular a perspectiva de uma orientação prática, uma abordagem reflexiva no que se refere à reflexão da atuação profissional; uma orientação tecnológica pautada na Pedagogia das competências; uma orientação acadêmica vinculada ao conhecimento disciplinar; uma orientação sociorreconstrucionista mediada com a questão da função social da escola. Porém, a orientação prática e a orientação sociorreconstrucionista estão sob um domínio relacionado mais à orientação acadêmica e orientação tecnológica, considerando que se trata de um modelo dual de formação: uma forte básica teórica no início (modelo acadêmico) mesclada com componentes de uma reflexão prática epistemológica e de um currículo mais operacional e profissional na segunda metade da formação com ênfase para o campo de atuação, ou seja, a escola.

Embora haja a inserção da Prática como Componente Curricular ao longo da formação, esta, necessariamente, pode não refletir a perspectiva desejada no quesito de se produzir algo no âmbito do ensino, lembrando que o estágio só ocorre a partir da segunda metade do curso. Nesse contexto, cabe ressaltar que o estágio ganharia mais significado se fosse tratado como área de estudo e não atividade.

Quadro 7 – Proposta curricular de formação de professores de Educação Física de 2004

Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002	
	<p>* Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <p>I – Cultura geral e profissional;</p> <p>II – Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</p> <p>III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p> <p>IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</p> <p>V – conhecimento pedagógico;</p> <p>VI – conhecimento advindo da experiência.</p>
Resolução CNE/CES 7 de 2004	

Com esses apontamentos, não quer dizer que as orientações indicadas sejam exclusivas, tampouco lineares, pois em algum momento são hierárquicas. Relembrando Garcia (1999), nenhuma das

orientações explica e compreende na sua totalidade a complexidade da formação de professores.

Contudo, fica o registro de que existe uma grande complexidade em todo o processo de formação. Em seu conjunto, essas diferentes concepções engendram componentes e atitudes ligadas a uma ideia do que deveria ser o professor e aquilo que o definiu enquanto trajetória na perspectiva do currículo, bem como da avaliação.

# 3

## CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA

Os resultados encontrados foram organizados a partir dos objetivos do estudo na forma de eixos temáticos:

- as concepções de professor e currículo presentes nas propostas curriculares;
- as perspectivas de avaliação presentes nas propostas curriculares;
- a formação do professor de Educação Física no curso de Licenciatura: visão docente;
- a avaliação e a licenciatura em Educação Física; e
- o currículo como um “campo”.

Cabe ressaltar que o último eixo mencionado não estava presente na elucidação dos objetivos, mas emergiu no âmbito da discussão dos resultados configurando-se como um eixo particular, mas que permite uma reflexão para novos trabalhos.

## As concepções de professor e currículo presentes nas propostas curriculares

Este eixo temático foi organizado em dois tópicos: proposta de profissional a ser formado e o currículo.

### Proposta de profissional a ser formado

Para alguns estudiosos, como Almeida (1996, p.84), quando se pensa em uma mudança de currículo a discussão prioritária gira em torno do perfil profissional a ser formado, e dela decorrem as outras questões, como o elenco das disciplinas, conteúdo e carga horária, e também a ilusão de que o “novo” é sempre melhor que o “velho”.

Desde o início da década de setenta os cursos de graduação oferecidos pelas Universidades e Faculdades brasileiras sofrem mudanças curriculares em ritmo frenético, de tal modo que, no mesmo ano letivo, pode haver turmas cursando três diferentes currículos. É comum entre os professores universitários a ilusão de que o “novo currículo” é sempre melhor que o anterior. Esta crença faz com que o currículo “envelheça” e se ele é “velho” é preciso trocá-lo por um “novo”. Na maioria dos casos, não se muda o currículo, altera-se a grade curricular.

Porém, se começar pelo avesso, discutindo a carga horária e o elenco das disciplinas, o perfil do profissional a ser formado pode permanecer inalterado ou perder a compreensão do que é uma proposta, um projeto. Entretanto, não foi o que encontramos nos projetos de formação profissional da Matemática, Física, Geografia, Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia.

A proposta de formação na Matemática, mesmo sem explicitar o objetivo do curso, revela a existência da Licenciatura e do Bacharelado, apresentando a seguinte distinção: “a Licenciatura visa formar o profissional para atuar no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso. O bacharelado é o curso inicial da carreira

de matemático cuja formação exige o prolongamento no mestrado, no doutorado e em atividades de pesquisa (Unesp, 2006a, p.5-6).

Para o coordenador M, isso significa dizer que, na licenciatura, o que pretendemos do profissional formado é que ele esteja apto a lecionar no ensino básico, fundamental e médio. Que ele saia daqui apto a trabalhar como professor. E o bacharel, o que pretendemos é que ele saia com uma preparação inicial de um futuro pesquisador, começamos a dar uma formação de um pesquisador de matemática e o preparamos para que ele curse um mestrado. No Bacharelado, a ideia é partir para a pesquisa, para o mestrado.

Esses profissionais, segundo o coordenador M, possuem “[...] uma preparação muito boa em termos de conteúdo matemático, e talvez vá além do normal [...] porque nós entendemos que o importante é saber o que você vai ensinar.

Com relação ao perfil do egresso – professor de Licenciatura em Matemática –, observa-se na proposta a perspectiva de alguém que deverá dominar o conteúdo básico da matéria para trabalhar com as diferentes modalidades de ensino. Porém, em termos do projeto pedagógico fica vaga a compreensão do perfil profissional do licenciado. No geral, passa-se a compreensão de formação de um profissional de conteúdos, ou seja, vinculado à transmissão cultural cognitiva.

Essa questão pode ser confirmada em Saviani (2009, p.148-9), quando assinala que, no contexto histórico brasileiro, configuraram-se dois modelos de formação de professores:

*modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:* para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

*modelo pedagógico-didático:* contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Para esse autor, no ensino secundário (Ensino Médio) e segundo ciclo do ensino fundamental predominou o modelo dos conteú-



dos culturais-cognitivos. Nesse contexto, com relação a Matemática, observa-se que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos apresenta uma estreita relação com a visão do depoente M, assim como com o fragmento extraído do projeto pedagógico. No entanto, torna-se fundamental registrar que não se fala do profissional professor de forma declarada, mas se tem como configuração significativa o bacharelado acadêmico. No curso de Física, a diferenciação do perfil profissional de uma área ou outra, segundo o projeto pedagógico, assinala que:

Do licenciado espera-se que conheça Física Básica, tanto teórica quanto experimental, além das técnicas pedagógicas necessárias para o ensino de 2º grau. Do bacharel espera-se que, além do conhecimento da Física básica, ele tenha conhecimento de algumas especialidades que irão proporcionar-lhe oportunidades no mercado de trabalho. Em primeiro lugar, sua formação deverá permitir-lhe cursar pós-graduação em Física em qualquer instituição que a ofereça. Além disso, ele deverá estar preparado para exercer uma série de outras atividades, bem como cursar pós-graduação em áreas correlacionadas à Física (Unesp, 2005a, p.8).

Sobre o assunto, o coordenador F também não dá outros indicativos sobre o perfil profissional que o curso quer formar. Contudo, ao se explorar mais essa questão, há o seguinte depoimento sobre o que se espera do licenciado:

Eu acho que, nada assim, muito significativo [...] a não ser mostrar a ele novas maneiras de trabalhar [...] novas metodologias... nem sei se posso chamar de metodologias [...] a ideia não é ensinar ninguém a dar aula, mas é abrir um pouco mais o leque de possibilidades, usar desde o 1º ano, a gente pode trabalhar de maneiras diferenciadas.... nós temos uma disciplina [...] que é instrumentação para o Ensino da Física [...] o aluno, se ele não tinha um laboratório, como na maioria das nossas escolas não tem, como é que ele podia... adaptar ou criar ou desenvolver experimentos para complementar sua aula. [...] então, o diferencial está nisso, que o profissional, quando sair daqui, tenha uma visão um pouco mais ampla que vá além da Física.

De fato, é uma proposta muito similar à da Matemática, em que o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos é predominante, ficando nítida a preocupação no domínio dos conteúdos da área de estudo, no qual se espera para o bacharelado, ponte para a pós-graduação. No curso de Geografia, identificamos dois projetos pedagógicos, um para a licenciatura e outro para o bacharelado, bem como uma delimitação do que é o geógrafo:

[...] a formação do geógrafo deve cuidar de construir um modo de pensar o espaço a partir do qual se definirá o *corpus* da escola geográfica que queremos. E a partir da definição do objeto que encontraremos os conceitos que, construídos e reconstruídos cientificamente a partir da realidade, garantirão coerência e operacionalidade ao exercício de análise e interpretação do espaço como espaço geográfico (Unesp, 2004, p.5).

No projeto da Licenciatura, encontra-se um perfil comum (que subentende para ambas as modalidades) e um perfil específico:

**Perfil comum:** atuação ética, crítica, autônoma e criativa; autonomia intelectual; respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais; atuação propositiva na busca de soluções de questões colocadas pela sociedade no ensino de Geografia.

**Perfil específico:** compreensão dos elementos e processos concernentes ao espaço geográfico, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia e a aplicação desse conhecimento no ensino de Geografia e na busca do desenvolvimento social; domínio e permanente aprimoramento das abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. Domínio e permanente aprimoramento dos conhecimentos didáticos e pedagógicos relativos ao ensino de Geografia no nível da educação básica (Unesp, 2004, p.5).

Com relação ao perfil e à prática profissional do egresso em Geografia, nota-se uma preocupação com os conhecimentos didáticos e pedagógicos do licenciado quando se lê o fragmento anterior. Entretanto, o coordenador G menciona que esse perfil não sofreu mudan-

ças com relação ao anterior e, ainda, revela que com a licenciatura não deu a devida atenção na hora da reestruturação curricular. Portanto, não se pensou no perfil profissional do licenciado: “Olha, vou ser extremamente franco com você. Ninguém pensou na Licenciatura!”.

Sobre esse aspecto apontado pelo coordenador G, Saviani (2009) comenta que não se trata de um esquecimento da licenciatura ou da formação de professores ao pé da letra, ou seja, com o preparo didático--pedagógico do professor, mas uma luta entre dois modelos distintos de formação (conteúdos culturais-cognitivos e pedagógico-didático) em que:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (p.149)

Nesse sentido, nota-se a similaridade do modelo da Geografia para os modelos de formação dos cursos de Matemática e Física, como foi exposto anteriormente. Essa similaridade pode ser explicada pelo fato de os três cursos pertencerem ao mesmo instituto e serem orientados pela mesma diretoria técnica acadêmica, o DTA, que tem por finalidade a orientação de assuntos da graduação.

No âmbito das tipologias da formação, como no estudo de Garcia (1999), percebe-se o predomínio da orientação acadêmica para os três cursos, sendo mais forte essa concepção de professor que domina a sua matéria no curso de Física e Matemática. Entretanto,

não se pode negar também os vestígios de uma orientação tecnológica no perfil profissional do licenciado em Física, ao se esperar que ele tenha o conhecimento de técnicas pedagógicas, e no perfil do licenciado em Geografia ao apontar que se espera dele o domínio e permanente aprimoramento dos conhecimentos didáticos e pedagógicos relativos ao ensino. Nota-se, ainda, na Geografia uma orientação sociorreconstrucionista que perpassa as orientações vinculadas às questões de atuação ética, crítica, autônoma e criativa, bem como autonomia intelectual, respeito à pluralidade inerente aos ambientes profissionais, desenvolvimento social e atuação positiva na busca de soluções de questões colocadas pela sociedade.

Partindo para o outro instituto da universidade investigada, identificamos que, nas Ciências Biológicas, o perfil profissional do graduado compreende um profissional que:

deverá possuir uma formação básica ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática, que inclua o conhecimento profundo da diversidade dos seres vivos, sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relações com o ambiente em que vivem. [...] propiciar o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento na área biológica, no que diz respeito a conceitos, princípios e teorias, e a compreensão do significado das Ciências Biológicas para a sociedade e da sua responsabilidade, como educador, nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos. [...] busca autônoma, produção e divulgação do conhecimento, e propiciar a visão das possibilidades presentes e futuras da profissão. [...] se comprometer com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, norteando-se por referenciais éticos e legais. [...] ter consciência da realidade em que vai atuar e da necessidade de se tornar agente transformador dessa realidade, na busca da melhoria da qualidade de vida da população humana, destacando a relação entre o ser humano e o meio ambiente, assumindo a sua responsabilidade na preservação da biodiversidade como patrimônio da humanidade (Unesp, 2006b, p.18).

Sobre o perfil profissional, o professor CB revela que:

[...] o próprio MEC optou por fazer uma diferenciação maior, do licenciado com o bacharel [...] focar e aprofundar mais o licenciado... [...] no sentido de ser voltado mais para a educação mesmo. A educação do nível básico, do nível médio e até do nível superior [...] Do ponto de vista do bacharelado [...] nós vamos estar procurando fazer isso de forma mais específica, para a formação de um profissional de um determinado perfil [...] uma ênfase voltada para a Biotecnologia [...] ou, então, a ênfase voltada para a análise em ecossistema, [...] ou uma formação bastante generalista [...], tendo uma formação mais generalista do que especialista.

Como pode se observar, o coordenador CB entende que o licenciado é aquele que trabalhará em instituições de educação e o bacharel é quem será absorvido no mercado de trabalho em função das ênfases do curso (campos de atuação) ou por sua formação generalista. Entretanto, o projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas não apresenta uma distinção entre os perfis profissionais do licenciado e do bacharelado ao tratá-los com um perfil único no projeto pedagógico – o do educador. Um educador que tenha como responsabilidade a formação do cidadão.

Porém, para Arendt (1972, p.238-43), essa responsabilidade compreende a seguinte proposição:

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-las de tomar parte em sua educação. Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade.

Essa autoridade, que vem da responsabilidade que se assume pelo mundo que será apresentado à criança, estrutura-se no compromisso com a educação, humanização e o exercício da cidadania.

No projeto pedagógico das Ciências Biológicas, esse educador, que carrega tal responsabilidade, também é norteado por referen-

ciais éticos vinculados à formação de cidadãos. Sobre esse aspecto, Fernandes (1989, p.162-3) entende que “o principal elemento da condição humana do professor é o cidadão. Se o professor não tiver em si a figura forte do cidadão, acaba se tornando instrumental para qualquer manipulação, seja ela democrática ou totalitária”.

Dessa forma, esse profissional das Ciências Biológicas deve, em seu agir, carregar consigo um postura ética, um saber plural e, ao mesmo tempo, específico, proveniente da área de estudo, sem ignorar o saber tácito (experiências, vivências) que compõem o universo do currículo no processo de formação.

Porém, se dentro dessa ideia se identifica o educador, poderíamos perguntar “Onde está o professor?”. Para Tardif (2002) o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber para os outros. Conforme assinala Polastri (1997), o professor é todo aquele que ensina determinada matéria, e o educador, aquele que, além de ensinar a matéria, reveste-a de um sentimento especial. Entretanto, há o alerta de que, em muitos casos, é difícil ter responsabilidade suficiente para ser professor e ser educador.

Nesse contexto, Weber (2003) aponta a vinculação do professor como educador no momento em que se assume uma visão política na atividade educativa. A escola pública é o lócus principal da atuação docente como um educador, pois transparece a dimensão política quando se pensa em uma educação comprometida com a democracia, na superação de desigualdades existentes em prol das camadas populares. Ou, como prefere a autora ao utilizar os documentos da Anfope:

[...] embora a identidade do profissional seja fortemente baseada na docência (p.91), é fundamental garantir a formação de profissionais da educação como educadores e não apenas como docentes [...]. Todo profissional da educação deve ser um educador, é sobre esta base que se desenvolvem a docência e uma possível especialização [...] constituindo um princípio que permite o avanço na formação dos profissionais do ensino necessário à luta, no plano educativo, pela transformação da

sociedade brasileira. Deve se caracterizar pela reapropriação, por esses profissionais, de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado, pela compreensão e participação consciente nas tentativas de uma ordem social igualitária e justa e pela efetiva articulação entre teoria e prática desde o começo do curso (Weber, 2003, p.1135-36).

Porém, como perspectivas, nas Ciências Biológicas também se observam uma orientação acadêmica como a mais preponderante no que se refere ao fato desse professor ser um especialista na sua área e uma orientação sociorreconstrucionista (Garcia, 1999), de caráter mais crítico, menos hegemônica, quando se aponta para a responsabilidade de ser educador, como um todo, bem como na formação do cidadão, o que exigiria uma postura ética e política.

Sobre o curso de Educação Física, constam do Projeto Pedagógico a existência de dois perfis, licenciatura e bacharelado, sendo que enfocaremos só o primeiro, relacionado à formação de professores da educação básica, assim como o que for comum aos dois cursos:

[...] tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência – uma docência que traz subjacente a ela como condição *sine qua non* o conhecimento do movimento humano (motricidade humana) [...] De modo que esta formação deverá incluir conhecimentos, competências e conteúdos que contemplem:

- Cultura geral e profissional (conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; conhecimento de processos de investigação);
- Conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados);
- Conhecimento pedagógico (domínio do conhecimento pedagógico);
- Conhecimento advindo da experiência;
- Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos e;
- Compreensão do papel social da escola (Unesp, 2005b, p.30).

Destaca-se, ainda, que esse professor da Educação Básica:

[...] deverá adquirir um profundo conhecimento da Educação Física e da educação formal, possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira, compreender, ainda, o papel da Educação Física no contexto curricular e seus objetivos no processo da educação e avaliação de programas adequados aos seus alunos e incluir um conhecimento profundo da criança e do jovem, suas necessidades e interesses em relação a atividade motora no contexto brasileiro (Unesp, 2005b, p.31).

Dessa forma:

[...] o que se objetiva é a formação de professores que atuem na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação Física, bem como participem da organização do processo de gestão escolar, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica, articulando teoria e prática, podendo atuar como:

- docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio;
- profissional nas áreas de suporte pedagógico e educacional de instituições escolares, em seus diversos níveis, no âmbito da gestão e/ou coordenação pedagógica (desde que cumpridas as exigências que a função prescinde).

Em síntese, ao final do curso este profissional deverá ser capaz de:

- buscar de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar, planejar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente nos diferentes níveis e modalidades da educação básica para os quais está sendo formado;
- exercer atividades de coordenação pedagógica em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal, tendo



em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;

- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos (Unesp, 2005b, p.31).

Sobre a proposta do curso de Educação Física, o coordenador EF assinalou que o:

[...] nosso curso é um dos primeiros a adotar dois perfis diferentes, Licenciatura e Bacharelado, e me parece que o perfil... ele não é modificado, ele vê na pesquisa uma possibilidade de reflexão, ele vê no profissional aquele cara que é ético, com justiça, que respeita seus alunos, com compromisso. Não me parece que tenha feito grandes mudanças em relação ao perfil [...] quando a gente foi fazer a proposta [...] a gente fez uma avaliação, com egressos... a gente fez um estudo enorme que... tentando investigar... e uma coisa que a gente percebeu é que nossa formação era elogiada [...] E a conclusão é exatamente que esse perfil de professor, especialmente da Licenciatura, era muito bem definido. Havia elogios muito grandes dessa formação [...]

O perfil profissional continua similar após a reestruturação, conforme foi identificado em estudos de Fuzii, Souza Neto e Benites (2009), pois, ao analisar a trajetória do curso em seu histórico, manteve-se a preocupação com a formação do professor, tendo na docência a base dessa identidade (a novidade) que a delimita claramente em termos do professor que se deseja formar, assim como o compromisso com a escola e o processo de escolarização. Portanto, podemos identificar nesse perfil:

- uma orientação acadêmica ao considerar que se deveria formar um “profissional com profundo conhecimento da Educação Física”, contemplando os “Conteúdos das áreas de conhecimento (específico) que serão objeto de ensino (domínio dos conteúdos a serem socializados)”;
- uma orientação tecnológica por incluir e “compreender o papel da Educação Física no contexto curricular e seus objetivos no

processo da educação e avaliação de programas adequados aos seus alunos”, pois estão implícitos a tomada de decisão que o professor deve realizar, destacando a compreensão da avaliação para legitimar a decisão, com destaque para uma gama de destrezas necessárias, ou seja, competências que se deveria possuir ao se colocar que “este profissional deverá ser capaz de...”;

- uma orientação prática, por incorporar os conhecimentos que subsidiam a aula no momento de refletir sobre as condições dos seus alunos e da prática no “conhecimento profundo da criança e do jovem, suas necessidades com relação à atividade motora no contexto brasileiro”, assim como na valorização do “Conhecimento advindo da experiência”; e
- uma orientação sociorreconstrucionista pautada no “profundo conhecimento da educação formal”, assim como no “possuir uma visão da função social da escola, de sua história, problemas e perspectivas na sociedade brasileira” (Garcia, 1999; Fuzii, Souza Neto e Benites, 2009).

De fato, quando se observa a perspectiva de formação desse professor, destaca-se a docência como a base da sua identidade profissional, com as competências formando um corpo de conhecimento na forma de saberes (profissional, específico, pedagógico, experiencial) e as habilidades vinculadas à organização, coordenação, planejamento e avaliação, fundamentando, assim, a prática profissional desse professor. Cabe, ainda, colocar entre as habilidades prescritas a questão da coordenação pedagógica e o compromisso de não tolerância a quaisquer práticas excludentes nos rituais educativos.

Por fim, o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia aponta como objetivo do curso a...

[...] formação de profissionais que atuem na docência na educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimento no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática [...] a formação do-

cente como eixo norteador do projeto, o curso deverá, ainda, oferecer condições para uma iniciação à atividade investigativa e crítica dos problemas da prática pedagógica (Unesp, 2006c, p.21-22).

Finaliza-se com a descrição do que esse profissional formado deverá ser capaz:

- buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado;
- exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;
- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes nos rituais educativos (Unesp, 2006c, p.22).

Para o coordenador P, o curso tem como perspectiva formar um profissional generalista, sinalizando na compreensão de:

[...] Um cara que se implica um todo, na escola como um todo, não é só com a sua sala de aula... enfim, com todas as problemáticas que uma instituição escolar traz. [...] são professores pesquisadores, não são professores “aulistas”, “conteudistas”, professores “dadistas”, de dar aula. Eles são professores que são implicados com suas práticas, e para serem implicados, precisam pesquisar. [...] É um professor que está na escola, mas que pode atuar também na Universidade, é um professor que pode pesquisar, é um professor que tem que pesquisar[...] Então, a docência como base de formação profissional, a pesquisa que deve permear o processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva do professor como pesquisador, uma variante da orientação acadêmica, foi apontada por Alegre (2006), ao descrever que essa concepção valoriza e enfatiza o professor como uma pessoa que analisa os problemas de aprendizagem apresentados por seus alunos, propondo hipóteses a respeito das estratégias adequadas para solucionar esses problemas e testes para verificar a sua eficiência. Dessa forma, um programa de preparação profissional organizado a partir dessa concepção tem como premissa fornecer treinamento a seus alunos com amplitude substancial de conhecimentos sobre o ensino efetivo; teorias de aprendizagem; teorias curriculares e processos de investigação.

Porém, ao olhar para o perfil profissional exposto no projeto pedagógico, podemos ir além dessa concepção do professor enquanto um pesquisador. Se fizermos o mesmo exercício que foi feito anteriormente na Educação Física, veremos que existe uma orientação acadêmica pela “sólida formação teórica” centrada na docência, uma orientação sociorreconstrucionista focada no exercício da democracia e superação de quaisquer práticas excludentes; além disso, também não deixa de ter a influência da orientação tecnológica quando se refere à tomada de decisão.

O que se nota ao final desse olhar para os perfis profissionais dos cursos de licenciatura é que a Pedagogia e a Educação Física conseguem delinear com nitidez quem é o profissional que se deseja formar, ou seja, tem a docência como a base da identidade desse profissional. Ao falar dessa identidade profissional Pimenta (1997) lembra-nos de que, em um processo de formação, a construção de uma identidade profissional passa pelos saberes constitutivos dessa profissão como a experiência, o conhecimento específico e o saber pedagógico. Em outras palavras, isso quer dizer que um curso de formação inicial de professores deve estar atento aos saberes docentes, o que Tardif (2002) define como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

São esses saberes descritos pelos autores que precisam ser trabalhados nos currículos de formação para dar uma identidade ao

professor; afinal, como assinala Silva (1999), o currículo é um documento de identidade, pois produz identidade. É com esse pensamento que trataremos o próximo tópico, o currículo.

## Os currículos

O eixo temático “currículo” abrange especificamente questões relacionadas à proposta curricular e ao modelo curricular, buscando revelar elementos que aparecem subjacentes aos diferentes tópicos considerados a seguir.

### **Diretrizes curriculares nacionais e a(s) proposta(s) de formação**

Entende-se que, nos cursos escolhidos, houve mudanças curriculares correspondentes referentes a uma “adequação curricular” ou a uma “reestruturação curricular”. Por adequação curricular entende-se que, na proposta do projeto pedagógico, houve apenas o atendimento à Lei nos quesitos mínimos. Entretanto, por “reestruturação curricular”, compreendeu-se que houve uma alteração do currículo, indo além das solicitações mínimas dos normativos legais.

As diretrizes que levaram às mudanças curriculares dos cursos de formação de professores de educação básica, as Resolução 1 e 2 CNE/CP de 2002 (Brasil, 2002), nos apontam indicativos de uma real preocupação na formação específica do professor para a educação básica (Oliveira, 2006). Para esse autor (2006, p.25), as novas exigências para a formação desse licenciado exigem 400 horas de práticas pedagógicas curriculares, 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, 1.800 horas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A partir desse corpo de conhecimentos e práticas observou-se que tanto na fonte documental como nos depoimentos das entrevistas dos cursos estudados foram apresentadas uma perspectiva de adequação curricular (Matemática, Física e Geografia) e uma de reestruturação

curricular (Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia).

Nesse sentido, na proposta curricular do curso de Matemática, tendo como base o seu projeto pedagógico, foi observado que ela visava...

[...] atender as seguintes resoluções:

- CNE/CES 1302/2001 de 06/11/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Curso de Matemática, Bacharelado e Licenciatura;
- CNE/CP 1 de 18/02/2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena;
- CNE/CP 2 de 19/02/2002: institui a carga horária mínima dos Cursos de Formação de Professores e Educação Básica em 2800 (dois mil e oitocentos) horas e sua subdivisão nas componentes curriculares do curso (Unesp, 2006a, p.1).

O quadro abaixo apresenta uma ilustração dos normativos para o curso de Matemática:

Quadro 8 – Proposta curricular de formação para a licenciatura em Matemática

Resolução CNE/CP 1 e 2, de 2002	
	<p>* Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <p>I – cultura geral e profissional;                      II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;                      III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;                      IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;                      V – conhecimento pedagógico;                      VI – conhecimento advindo da experiência.</p>
Resolução CNE/CES 3, de 2003 e Parecer CNE/CES 1302 de 2001	

<p>Conteúdos comuns a todos os cursos de Licenciatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cálculo diferencial e integral <ul style="list-style-type: none"> <li>- Álgebra linear</li> <li>- Fundamentos de análise</li> <li>- Fundamentos de álgebra</li> <li>- Fundamentos de geometria <ul style="list-style-type: none"> <li>- Geometria analítica</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Conteúdos matemáticos presentes na educação básica (álgebra, geometria e análise)</li> <li>- Conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campo de aplicação de suas teorias</li> <li>- Conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e Matemática</li> </ul> <p>Conteúdos profissionais:</p> <p>Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e Ensino Médio</p>	<p><b>Ativ. Compl.</b> + <b>Estágio</b></p>
--	---

Explicitando mais a questão do curso de Matemática, o coordenador M assinalou que, para a época, foi feita uma adequação curricular, considerando-se que, “[...] no nosso curso, nós tentamos alterar o menos possível. [...] nós fomos, na verdade, oficializando o que entendemos que já existia. [...] Nós acrescentamos mais aquele bloco de 100 horas”.

Porém, ao ser indagado se foi feito algum estudo visando a essa adequação ou mesmo outras mudanças no âmbito do currículo, o referido depoente assinalou: “[...] só fizemos essas alterações por causa da resolução. Não tinha nenhum estudo sendo feito. Nós sempre estávamos discutindo problemas do curso que podem ser melhorados, ou seja, reestruturações globais do curso, mas no momento não estávamos fazendo e nós tivemos que nos adequar à resolução”.

Na proposta do projeto pedagógico do curso de Física também não se observou nenhuma declaração explícita sobre a nova propos-

ta do projeto em termos de reestruturação ou adequação desencadeado pela nova legislação (veja o Quadro 8).

No entanto, alguns itens do projeto foram explicados com base nas resoluções como mostra o exemplo abaixo:

Prática como Componente Curricular – Resolução CNE/CP/02/2002 [...] entende que o total de 400 horas de Prática como Componente Curricular deve fundamentar-se na formação profissional articulada do aluno de licenciatura em Física (Unesp, 2005a, p.10, grifo do documento).

Para esclarecer essa questão de como se realizou a nova proposta de formação, o coordenador F aponta para uma adequação curricular ao evidenciar: “[...] lembro que essa reestruturação era para atender uma Portaria do MEC [...] a proposta era que as matérias relacionadas a Didática e a Pedagogia já estivessem presentes desde o primeiro ano do curso de graduação [...]a espinha dorsal continua a mesma”.



Quadro 9 – Proposta curricular de formação para a licenciatura em Física


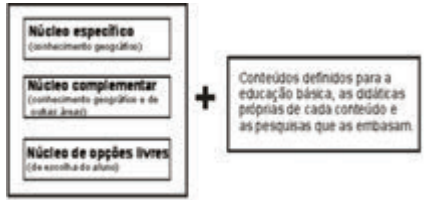
Resolução CNE/CP 1 e 2, de 2002	
<p>Conhecimentos* 1800 horas</p> <p>Competências</p> <p>PCC 400 horas</p> <p>Ativ. Compl. 200 horas</p> <p>Estágio CS 400 horas</p>	<p>* Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <p>I – cultura geral e profissional;</p> <p>II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;</p> <p>III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;</p> <p>IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;</p> <p>V – conhecimento pedagógico;</p> <p>VI – conhecimento advindo da experiência.</p>

Resolução CNE/CES 9, de 2002, e Parecer CNE/CES 1304, de 2001	
<p>Núcleo comum (aproximadamente 50% da carga horária)</p> <p>A – Física Geral  B – Matemática  C – Física Clássica  D – Física Moderna e Contemporânea  E – Disciplinas Complementares (ciências naturais, como Química ou Biologia, e também as ciências humanas, contemplando questões como Ética, Filosofia e História da Ciência, Gerenciamento e Política Científica etc.)</p> <p>Físico-educador* (licenciatura em Física):</p> <p>(i) instrumentalização de professores de Ciências do ensino fundamental; (ii) aperfeiçoamento de professores de Física do ensino médio; (iii) produção de material instrucional; (iv) capacitação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.</p> <p>(+) Conteúdos baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e o Ensino Médio</p>	<p><b>Ativ. Compl.</b>  +  <b>Estágio</b></p>

\* No Parecer CNE/CES 1304 de 2001, aponta-se para Módulos Sequenciais Especializados consistindo em: Físico-Pesquisador, Físico-Educador, Físico-Interdisciplinar e Físico-Tecnólogo.

No curso de Geografia, o quadro a seguir mostra os normativos legais que orientaram a formação desse professor.

Quadro 10 – Proposta curricular de formação para a licenciatura em Geografia

<p><b>Resolução CNE/CP 1 e 2, de 2002</b></p> 	<p>* Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <p>I – cultura geral e profissional;              II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;              III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;              IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;              V – conhecimento pedagógico;              VI – conhecimento advindo da experiência.</p>
<p>Resolução CNE/CES 14, de 2002, e Parecer CNE/CES 492, de 2001</p>	
	<p><b>Ativ. Compl.</b>              +  <b>Estágio</b></p>

Por sua vez, em seu projeto pedagógico foi assinalado que:

A proposta de reforma curricular [...] justifica-se pelos seguintes motivos:

- 1 – A necessidade do cumprimento da Resolução Unesp n. 3, de 5 de janeiro de 2001, que dispõe sobre os princípios norteadores dos cursos de Graduação no âmbito da Unesp e determina a adequação de todos os cursos ao mesmo.

2 – A necessidade de ajustar-se à resolução CNE/CES 14, de 13 de março de 2002, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Geografia.

3 – A necessidade de modernizar e aperfeiçoar a estrutura curricular do Curso de Geografia, em fase às demandas inerentes ao corpo docente e discente (Unesp, 2004, p.1).

Sobre este último, destaca-se uma avaliação que foi realizada apontando para: “[...] aplicação de questionários [...] 22 professores e 167 alunos, nos quais os mesmos avaliaram o curso e apresentaram propostas para a reestruturação curricular (Unesp, 2004).

Todavia, na visão do coordenador G:

[...] Com relação à licenciatura, houve as modificações introduzidas pelo próprio MEC, né [...] que estabeleceu uma série de mudanças pra licenciatura... o aumento da carga horária do estágio supervisionado que passou para 400 horas, a questão que as disciplinas pedagógicas deveriam começar desde o início do curso, e não mais a partir da metade [...] aquela introdução daquela carga horária de Prática como Componente Curricular...[...] isso deu uma mexida muito grande, tivemos que alterar muita coisa no currículo da licenciatura e também teve um reflexo no próprio bacharelado [...] Então, nós tivemos que adaptar para poder encaixar os dois cursos, para que houvesse essa compatibilização.

E revela que: “[...] na verdade, a reforma curricular não foi motivada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação. Quando veio essa resolução, nós já estávamos em processo de reforma curricular. Porque ela tinha se motivado pelo bacharelado”.

Portanto, percebe-se que, no curso de Matemática, Física e Geografia, e também na voz dos seus coordenadores e no projeto pedagógico, as mudanças do currículo de formação ficaram atreladas aos mínimos exigidos pela resolução, ou seja, basicamente a carga horária dos novos componentes exigidos por lei.

Atender os quesitos mínimos não é algo novo no cenário de formação de professores. Conforme nos relata Alegre (2006), o Con-

selho Federal de Educação, com o Parecer CFE 292, de 1962, ao estabelecer o “currículo mínimo”, deu liberdade para que as instituições de ensino superior compusessem o currículo com matérias complementares, ou seja, acreditou que “as congregações saberão corresponder à alta confiança que nelas foi depositada”. No entanto, isso criou as condições ideais para que as instituições de ensino superior oferecessem cursos de licenciatura dentro de padrões mínimos, e nada além disso.

Nesse sentido, observa-se também que existe um resquício do chamado “verniz pedagógico”, pelo pouco cuidado com relação aos componentes pedagógicos do currículo, cabendo mais atenção à área de conhecimento específico. Essa compreensão corrobora com os estudos de Gatti (2009), quando afirma que:

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas Diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. E, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar – formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (p.2).

Com relação ao curso de Ciências Biológicas, o Quadro 11 ilustra os normativos para a formação, e no Projeto Pedagógico foi observada uma reestruturação curricular, considerando: “[...] as discussões para a reestruturação do curso em Ciências Biológicas foram iniciadas em 2001, por uma comissão especial” (Unesp, 2006b, p.3).

Assim, o projeto pedagógico explica que:

Para a elaboração do projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas [...], foram considerados como documentos orientadores a LEI n° 6.684, de 03 de setembro de 1979, a LDBEN 9.394, de 1996, o Parecer CNE/CES 1301/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas, o Parecer CNE/CP 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

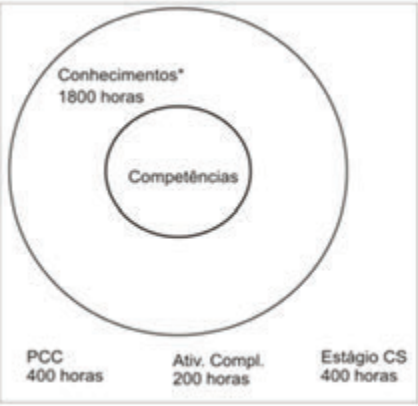
Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e o documento final elaborado pela Comissão de Estudos de Formação de Professores [...] de 2002 (Unesp, 2006b, p.17).

Um quadro da proposta curricular para o curso de Ciências Biológicas poderá ser visto a seguir. Porém, com relação ao projeto pedagógico, na entrevista com o professor CB, foi assinalado que:

[...] o que motivou a reestruturação foram as diretrizes do próprio MEC. [...]. Então, esse foi o motivo de toda a reestruturação. As principais alterações se devem então a isso, né? A licenciatura, ela passou a ter... alterações significativas... teve um aumento de carga horária daquilo que era chamado de estágio obrigatório... [...] E depois, houve também uma questão do que era conhecido como Prática de Componente Curricular, que não havia. Essas Práticas de Componente Curricular, elas devem ser ministradas durante todo o curso. [...] Então, em suma, houve uma redução naquilo que a gente considera de núcleo comum, que são as disciplinas específicas das Ciências Biológicas.

No caso do curso de Ciências Biológicas, se atentarmos apenas no fragmento do projeto pedagógico, ficaremos com a impressão de que o curso se adequou, assim como os cursos de Matemática, Física e Geografia. Entretanto, ao ler a declaração do coordenador CB, perceberemos que ele, além de mencionar a carga horária, aponta a Prática com Componente Curricular como uma alteração significativa.

Quadro 11 – Proposta curricular de formação para a licenciatura em Ciências Biológicas

<p>Resolução CNE/CP 1 e 2, de 2002</p>	
	<p>* Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <p>I – cultura geral e profissional;                  II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;                  III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;                  IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;                  V – conhecimento pedagógico;                  VI – conhecimento advindo da experiência.</p>

<p>Resolução CNE/CES 7, de 2002, e Parecer CNE/CES 1301, de 2001</p>	
<p>Conteúdos básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Biologia celular, molecular e evolução</li> <li>- Diversidade biológica</li> <li style="padding-left: 20px;">- Ecologia</li> <li>- Fundamentos das ciências exatas e da terra</li> <li style="padding-left: 20px;">- Fundamentos filosóficos e sociais</li> </ul> <p>Conteúdo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde</li> <li>- visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos</li> <li>- instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio</li> </ul> <p>(+) Conteúdos baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior e as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e Ensino Médio</p> <p>(+) TCC</p>	<p style="text-align: center;"><b>Ativ. Compl.</b> + <b>Estágio</b></p>

A ideia do depoente também está presente em Souza Neto, Alegre e Costa (2006) ao apontar que:

[...] a *Prática* não ficará isolada, restrita ao estágio, desarticulada do restante do curso, mas *estará presente desde o início do curso, permeando toda formação*, constituindo-se, assim, na essência, referencial ou matriz que deverá orientar o processo de adequação/reestruturação curricular (p.35 – grifo dos autores).

Sobre o curso de Educação Física, nota-se um processo mais antigo, pois, no Projeto Pedagógico, encontra-se que:

Em 1998, o Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física (CCGEF) – Gestão 1997-1999 – nomeou, na 4ª reunião ordinária, realizada em 10 de fevereiro, uma Comissão de Reestruturação Curricular, visando (a) dar continuidade ao processo de avaliação realizado em 1995 (Gestão 1993-1995) com ex-alunos e (b) repensar os cursos em vigor [...] (Unesp, 2005b, p.2).

Nesse processo, iniciado em 1998, foi verificada a mudança no nome da Comissão de Reestruturação Curricular para Comissão de Estudos Curriculares, e assim dava início o:

[...] processo de elaboração dos instrumentos de avaliação (meses de novembro/1998 a fevereiro/1999) e implementação destes, que ocorreu nos meses de dezembro de 1998 (com os professores dos cursos e mesa-redonda com alguns representantes da Comissão de Reestruturação Curricular de 1988), janeiro de 1999 (com os alunos que concluíram os cursos de bacharelado e licenciatura em 1998) e fevereiro de 1999 (com os alunos egressos das turmas de 1992 a 1995 – bacharelado e licenciatura).

O retorno desses dados deu-se no período que foi de dezembro/1998 a junho/1999, e o tratamento dos dados ocorreu de abril a dezembro de 1999. A síntese final dos trabalhos ficou restrita ao período de março a julho de 2000, desconsiderando os meses de abril (final), maio e junho em virtude da greve dos professores das universidades paulistas.



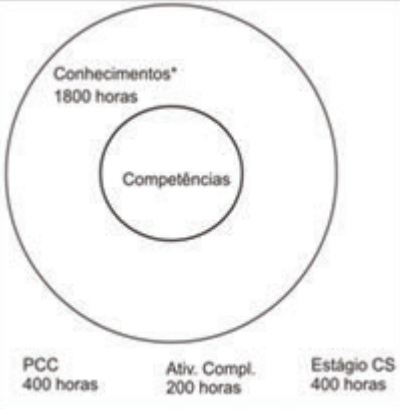
A apresentação ou encaminhamento desses resultados à comunidade acadêmica ocorreu entre os anos de 2001 e 2002 (Unesp, 2005b, p.3).

Continuando o processo, consideram-se as Diretrizes de Formação de Professores de Educação Básica, licenciatura plena, que foram emitidas em 2002, e as Diretrizes Curriculares de Educação Física do ano de 2004 (veja o Quadro 5), que a partir desse ponto: “[...] os trabalhos afetos ao processo de reestruturação ganhou forma e conteúdo mais nítidos no ano de 2004, sendo apresentado para a comunidade acadêmica os resultados desse trabalho no primeiro semestre de 2005 (Unesp, 2005b, p.4)”.

Depois do processo de avaliação do curso, as principais modificações, segundo o coordenador EF, foram:

[...] a primeira mudança [...]a ideia que ele não faz mais a escolha entre licenciatura e bacharelado no vestibular, [...] no 2º ano, ao final do 2º ano [...] A gente teve que se adequar as leis, né, da formação do licenciado, que significa que a gente incluiu 400 horas de estágio e 200 horas de atividades complementares [...] com a ideia que eles tomem contato com a prática desde o início do curso [...] a ideia de “projetos integradores” [...] a ideia me parece que é bem legal, que é a ideia de tentar entender o curso de forma interdisciplinar [...] a complementação também [...] Você tem uma grande reclamação de alunos que você tem que ficar mais dois ou três anos para fazer a complementação. E a gente deu uma forma de verificar que se ele puxar matéria enfim, em um ano ele consegue fazer a complementação.

Quadro 12 – Proposta curricular de formação para a licenciatura em pedagogia

<p>Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002</p> 	<p>* Conhecimentos para o desenvolvimento de competências:</p> <p>I – cultura geral e profissional;              II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;              III – conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;              IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;              V – conhecimento pedagógico;              VI – conhecimento advindo da experiência.</p>
<p>Resolução CNE/CP 1, de 2006, Parecer CNE/CP 5, de 2005, e Parecer CNE/CP 3, de 2006</p>	
<p>Núcleo de Estudos Básicos</p> <p>Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos</p> <p>Núcleo de estudos integradores</p> <p>(+) TCC</p>	<p><b>Ativ. Compl.</b></p> <p><b>+</b></p> <p><b>Estágio</b></p>

No que se refere ao curso de Pedagogia, o projeto pedagógico descreve, enquanto base de uma reestruturação, não apenas os aspectos legais (Quadro 12), mas também considerações da literatura e os eventos científicos, ao citar:

[...] as universidades e as faculdades de educação como lócus prioritários, para a formação dos profissionais da Educação; a superação da estrutura fragmentada do curso de Pedagogia, organizado sob forma

de habilitações [...]; a superação da dicotomia entre a formação do pedagogo e demais licenciados; uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a articulação entre formação inicial e continuada e o compromisso social e ético dos profissionais da educação [...] (cf. *Base Comum Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação: Um Projeto ainda em Construção*, Anfope, 2002) (Unesp, 2006c, p.3).

E ao considerar que:

Levando em conta as alterações legais e suas regulamentações, a vasta literatura a respeito da formação docente, as indicações e os princípios defendidos em eventos científicos e associações, bem como sua adequação às novas condições do mercado de trabalho, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia [...] propõe-se a reformulação do Curso de Pedagogia [...] (Unesp, 2006c, p.4).

Entrevistando o coordenador P, ao ser questionado sobre o processo de reestruturação curricular, argumenta que:

[...] a gente passou por um processo de reestruturação bem grande, então, o curso de Pedagogia, que é uma licenciatura, ele tinha habilitações, né, tinham várias habilitações. [...] você não é mais habilitado para esse ou esse... cargo! Ele tem uma formação mais generalista [...] Antes não! Era muito dividido. Se eu sou professor da Educação Infantil, habilitação para a Educação Infantil [...] Então, no curso de pedagogia, eu acho que isso favoreceu muito a reestruturação [...] Ela ocorreu porque [...] foi uma legislação [...], e aí a gente teve que adequar o curso... enfim... em função da LDB, da nova legislação e também [...] o antigo curso não dava mais conta dessa nova escola, desse novo professor .

E dentre as mudanças o professor apontou: “A gente entrou PCC, a gente entrou com projetos [...] Projetos Integradores, então, as disciplinas foram muito modificadas, carga horária, quantidade de horas do curso aumentou... outras disciplinas, [...] mudou bastante”.

Os dois últimos cursos analisados mostraram que houve esforços no sentido de reestruturar o currículo de formação, obe-

decendo à legislação e indo além com outras iniciativas, como o ingresso único na Educação Física, por exemplo. A diferença que marca a reestruturação dos cursos consiste em que, na Pedagogia, as modificações curriculares surgiram de um exercício de reflexão, levando em conta as discussões sobre a área nos eventos científicos, na literatura, nas legislações, e na Educação Física, por sua vez, deu seus passos com base em uma longa avaliação do curso realizada pelo Conselho de Curso.

No geral, são dois cursos que mostraram um modelo de formação com uma grande preocupação na formação do professor. Os dois cursos caminham na direção do que Saviani (2009, p.150) entende: “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”.

De uma forma ou de outra, todos os cursos seguiram as diretrizes adotando uma alteração ou adequação curricular. Entre os aspectos significativos, pode-se apontar a perspectiva interdisciplinar, a inclusão de Projetos Integradores (Prática como Componente Curricular), a opção por uma das modalidades, licenciatura ou bacharelado, do segundo para o terceiro ano. Os limites, salvo juízo errôneo, ficam restritos aos cursos que adotaram a adequação curricular como cautela ou por falta de opção.

### **A grade curricular, Prática como componente curricular e Estágio Curricular Supervisionado**

Neste tópico, levamos em consideração o conjunto de disciplinas oferecidas no curso, considerando-se se foi adotado ou não algum critério naquilo que diz respeito à relação teoria e prática, atentando para a Prática como Componente Curricular, que, segundo as Resoluções 1 e 2 CNE/CP, de 2002, deve perpassar toda a grade curricular e o Estágio Curricular Supervisionado.

A estruturação da grade curricular para o curso de Matemática obedeceu, segundo o projeto pedagógico do curso, algumas particularidades. A primeira que chama atenção diz respeito a uma espécie de “vivência metodológica”, na qual, por ter o aluno uma entrada única no curso (vestibular único) e ter que escolher entre licenciatura e bacharelado no meio do curso, argumenta-se que ele necessita de uma experiência prévia com metodologias específicas da licenciatura para comparar com a metodologia do bacharelado. O que se entende no projeto pedagógico é que a licenciatura está regida pelo valor fundamental da cooperação, a que o bacharel, pela competição. Nesse processo, a licenciatura compreende metodologias de vivência em atividades escolares, ao passo que o bacharelado engloba metodologias tradicionais centradas em conteúdos matemáticos. Nesse sentido, em sua programação, o conselho de curso deve procurar atribuir pelo menos uma disciplina em cada semestre, desde o primeiro, ministrada por metodologias específicas da licenciatura (Unesp, 2006a, p.6).

A ordenação de disciplinas segue junto com o desenvolvimento das etapas: a estrutura cognitiva e o segundo grau de conteúdos da perspectiva da Matemática. Na estrutura cognitiva, a preocupação inicial é desenvolver um rol de disciplinas de conteúdo matemático, com o intuito de fornecer uma base sólida ao aluno. O segundo grau de conteúdos abrange os conteúdos avançados da Matemática e, nesse caminho, procurando uma maior conexão entre as disciplinas e visando a uma melhor aprendizagem, de acordo com o projeto, existe um agrupamento de disciplinas formando áreas: Álgebra, Geometria, Análise e Fundamentos de Matemática, e essas propostas são utilizadas tanto para a licenciatura como para o bacharelado (Unesp, 2006a, p.11-12).

É importante ressaltar que o curso de Matemática possui uma estrutura de pré-requisitos (a disciplina A é pré-requisito para a disciplina B quando o aluno, para se matricular na disciplina B, deve ter cursado, com aprovação, a disciplina A) e correquisitos (a disciplina A é correquisito para a disciplina B quando o aluno, para se matricular na disciplina B, deve ter cursado a disciplina A com

aprovação ou estar concomitantemente matriculando-se na disciplina A) no intuito de evitar distorções e inversões na sequência curricular sugerida. Portanto, o curso entende que a disciplina Cálculo Diferencial I e Integral I é pré-requisito para Cálculo Diferencial II e Integral II, assim como a disciplina Geometria Elementar é cor-requisito para a Geometria Euclidiana II (Unesp, 2006a, p.23-26).

A Prática como Componente Curricular exigida pelas resoluções no curso de Matemática assume a seguinte compreensão: “[...] devem estar relacionadas com a parte teórica do curso e, portanto, constituirão parte de algumas disciplinas de conteúdo científico e/ou pedagógico da grade (Unesp, 2006a, p.50).

Em entrevista, o coordenador M apontou que, nesta última resolução:

[...] se colocou muitas... horas de aulas práticas e, com isso, você perde aulas teóricas, que nós consideramos as mais importantes [...] e que, se você fosse fazer exatamente como a resolução... pedia, nós iríamos perder muita teoria. Então, nós encaixamos aulas práticas dentro das disciplinas, sem alterar a parte teórica. Nós entendemos que o curso como ele estava caminhando já tinha dentro das disciplinas aulas práticas. [...] Então, uma disciplina que tem um cunho mais prático, por exemplo, uma carga de 60 horas, nós colocamos 40 horas teóricas e 20 horas práticas, mas sem alterar a grade curricular.

No projeto pedagógico do curso de Matemática, o Estágio Curricular Supervisionado não foi trabalhado com detalhes em termos de caracterização, por se entender que este, por si só, já é uma referência. As informações da disciplina são de carga horária e de um redimensionamento curricular no sentido de se iniciar a partir do terceiro ano do curso.

O coordenador M menciona que o Estágio Curricular Supervisionado (Prática de Ensino) foi a grande mudança do novo currículo:

[...] Agora, a parte de Prática de Ensino, aí não teve jeito. Nós acrescentamos um bloco de 100 horas, porque aumentaram 100 horas. Nós

criamos duas disciplinas extras... no 3º ano. A Prática de Ensino anteriormente era só no 4º ano. [...] o que realmente mudou foi o acréscimo de 100 horas de Prática de Ensino.

Do curso de Matemática para o curso de Física assume-se também o sistema de correquisito e pré-requisito, porém a estruturação de suas disciplinas é apresentada por blocos, tanto na licenciatura como no bacharelado, como mostra a Figura 1.

Observa-se que o bloco de formação específica básica para o curso de licenciatura corresponde ao bloco Formação específica básica/temas preparatórios do curso de bacharelado. O que chama atenção é o que denominamos núcleo comum, em que: “[...] há uma superposição de conteúdos para a licenciatura e bacharelado no 1º bloco. Ele procura atender a um núcleo comum para todas as modalidades dos cursos de FÍSICA (Unesp, 2005a, p.13).

A Prática como Componente Curricular na Física apareceu descrita no projeto pedagógico sob forma de disciplinas, abrangendo quatro temáticas (Física e sociedade, Como ensinar Física, Física no cotidiano e Instrumentação para o ensino da Física) do 1º ao 3º anos, sendo apresentadas da seguinte maneira: “[...] o total de 400 horas de Prática como Componente Curricular deve fundamentar-se na formação profissional articulada do aluno de licenciatura em Física [...] distribuídas ao longo do curso e envolvendo todos os docentes que ministram disciplinas naquele semestre” (Unesp, 2005a, p.10).





PCCs que nós criamos, em particular, é que o aluno aprenda a fazer essa associação da interdisciplinaridade, enxergar a Física associada com a Química, com a Matemática, com a Biologia, com a Geografia, com a Geologia, e assim por diante, que o aluno aprenda novas metodologias de ensino, trabalhar com Projetos.

No Projeto Pedagógico da Física, o Estágio Curricular Supervisionado atende a Resolução CNE/CP 2, de 2002, explicitando-se que este:

[...] destina 420 horas da sua grade curricular à Prática de Ensino e estágio supervisionado. Entende-se que esse é o momento de formação profissional do licenciando através da sua presença participativa nos ambientes adequados, ou seja, escolas de nível médio, secretarias de ensino etc... (Unesp, 2005a, p.11).

Para o coordenador F essa questão do estágio foi resolvida aumentando-se a carga horária: “[...] Uma outra solicitação, na verdade é mais que uma solicitação, a gente tinha que cumprir isso, que era o aumento na carga horária dos estágios. Aumentou, assim, de maneira bastante acentuada, não me lembro, mas passou de 300 horas para 400 horas”. Do curso de Física para o curso de Geografia em comum eles possuem ingresso único. No entanto, na Geografia se trabalha a grade curricular da Licenciatura, partindo de núcleos:

a) um NÚCLEO ESPECÍFICO, composto do saber característico do conhecimento geográfico e daqueles de áreas próximas; b) um NÚCLEO COMPLEMENTAR, composto de conteúdos conexos oferecidos por outros cursos e ainda um NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES, composto de conteúdos a serem escolhidos pelo próprio aluno (Unesp, 2004, p.7).

Essa formatação segue também para o bacharelado e para o bacharelado com ênfase.<sup>8</sup> Porém, para a licenciatura acrescenta-se o

---

8 O curso de Geografia possibilita ao aluno do Bacharelado optar por duas ênfases distintas: Análise Ambiental e Geoprocessamento e Análise socioeconômica e Planejamento Territorial. O aluno poderá optar por não escolher nenhuma ênfase, cursando o Bacharelado regular.

Estágio Curricular Supervisionado e atividades complementares. No curso de Geografia, a Prática como Componente Curricular não teve nenhum registro no seu projeto, porém, tudo indica que seguiu um caminho parecido ao do curso de Matemática.

Na fala do coordenador G, pode-se observar que:

[...] existiam muitas dúvidas de como deveria... por exemplo, aquela Prática como Componente Curricular... eu diria uma coisa, até hoje não está claro como deveria ser aquilo, e na época nunca houve uma explicação satisfatória de como deveria ser aquilo lá... então, houve um certo consenso, fomos em algumas reuniões na reitoria, mas também a reitoria não esclareceu nada. [...] Então, nós acabamos tomando algumas coisas meio que por consenso... deve ser isso, então vamos fazer isso. Então, creio que conseguimos porque acabou sendo aprovado, tudo foi aprovado...

Com relação ao curso de Geografia, no Estágio Curricular Supervisionado houve inclusão de: “400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, sendo que os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária até o máximo de 200 (duzentas) horas” (Unesp, 2004, p.7). Sobre essa temática o professor G faz uma crítica, revelando que o curso passou por cima de alguns itens na reestruturação, pois...

Na minha avaliação, 400 horas de estágio supervisionado, tudo aquilo foi feito para baratear a licenciatura nas escolas particulares, não há outra função senão essa... [...] Então, nós não levamos aquilo a sério. Porque, na nossa avaliação, aquilo vinha simplesmente não para melhorar, mas baratear o curso. Por quê? De 2800 horas total, 400 horas de estágio supervisionado, [...] você vai tirando, tirando, tirando e diminui a carga horário que você precisa realmente ministrar. Então, a nossa avaliação que aquilo ali é uma modificação que não resolvia nada.

Nos três cursos analisados anteriormente fica clara a predominância do modelo dos conteúdos cultural-cognitivos de Saviani (2009) quando se vê que, na justificativa para o elenco de disciplinas

que compõem a grade curricular, a parte pedagógica é tratada por meio de argumentos vagos, caindo para o senso comum (Matemática), ou apresenta uma quantidade de disciplinas e/ou bloco pequeno de conteúdo se comparado com as da área de conhecimento específico (Física) e omite uma explicação de como irá compor esse bloco de conteúdos didático-pedagógicos (Geografia).

Essa situação se assemelha àquela que Gatti (2009, p.9) encontrou em cursos de licenciatura do Brasil ao analisar a grade curricular:

- Os cursos de licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência.
- Nas licenciaturas em Ciências Biológicas, a carga horária dedicada à formação específica na área é de 65,3%, e para formação para docência registra-se percentual em torno de apenas 10%.
- Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”, embora as instituições públicas mantenham em sua maioria carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura.

Entretanto, com relação à Prática como Componente Curricular, houve semelhança nos cursos de Matemática e Geografia, ao diluir a carga horária destinada ao componente nas disciplinas do currículo. Essa saída dada à prática foi encontrada também nos estudos de Gatti (2009, p.9) sobre os cursos de licenciatura: “A questão das práticas, exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos, mostra-se problemática, pois às vezes se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, às vezes aparecem em separado mas com ementas muito vagas”.

Diferenciando dessa situação está o curso de Física, que, mesmo trabalhando esse componente do 1º ao 3º anos, propõe os “projetos integradores” (Prática como Componente Curricular) com temáticas para serem trabalhadas com os alunos. Desse modo, essa formatação da Física com relação aos projetos integradores se assemelha em muito com o proposto por Souza Neto, Alegre e Costa (2006, p.35) quando explicitam como deveria ser o formato das práticas, pois...

[...] o que se busca é a constituição de um projeto para as 400 horas, articulado e formalmente explicitado no projeto político pedagógico do curso, podendo ser elaborado e desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar como, por exemplo: Educação e Saúde, Educação Ambiental, Educação e Cidadania, Organizações Escolares, Alfabetização de jovens e Adultos etc.

Sobre o Estágio Curricular Supervisionado, nota-se que este não foi alvo de atenção nos três cursos, com os projetos destinando apenas esclarecimento de carga horária e local na grade curricular, sem apontar contribuições ou objetivos da disciplina de maior carga horária no curso. A fala do coordenador G retrata a pouca importância dada aos Estágios no decorrer do curso ao entendê-la como meio de baratear o curso. Sobre os estágio, Gatti (2009, p.9) também aponta que: “Raras instituições especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação são realizados, se há convênio com escolas das redes, entre outros aspectos”.

A situação dos estágios curriculares supervisionados nos cursos por nós analisados perde uma oportunidade ímpar nos cursos de formação, pois entendemos que o estágio tem como finalidade ajudar o estudante a construir competências específicas, bem como o *habitus* professoral (Silva, 2005), auxiliando na difícil passagem do *habitus* de aluno (estudante) para o *habitus* de professor.

Se atentarmos para os cursos do outro instituto, o projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas, a grade curricular, obedece a algumas características:

O curso de Ciências Biológicas [...] oferece as modalidades bacharelado e Licenciatura, com entrada única no vestibular, para o período diurno – integral – ou noturno e opção por essas modalidades a partir do 5º semestre do curso. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico norteia-se por uma proposta integradora para o Curso de Ciências Biológicas, visando uma formação básica de cunho generalista; ao mesmo tempo em que busca minimizar a dicotomia histórica entre o Bacharelado e a Licenciatura (Unesp, 2006b, p.18-19).

Essa formação básica generalista se materializa quando se nomeia o núcleo comum, disciplinas que são comuns tanto para a licenciatura como para o bacharelado distribuídas por eixos de conteúdos nomeados: biologia celular, molecular e evolução, ecologia, diversidade biológica, fundamentos das ciências exatas e da terra, fundamentos filosóficos e sociais e Trabalho de Conclusão de Curso. O Quadro 13 ilustra a organização do curso.

Quadro 13 - Estrutura curricular geral proposta para o curso de Ciências Biológicas

	Licenciatura créditos	Carga horária	Bacharelado créditos	Carga horária
Núcleo comum*	178	2.670	178	2.670
Especificidade licenciatura	72	1.080		
Especificidade do bacharelado			32	480
Total	250	3.750	210	3150

\* Do total da carga horária, 360 horas correspondem ao Trabalho de Conclusão de Curso e parte da Prática como Componente Curricular (180 horas).

Fonte: Unesp (2006b, p.19).

A partir do quinto semestre, o aluno deverá fazer a opção por bacharelado (compreendendo as ênfases em Biotecnologia, Análise em ecossistemas e biologia estrutural e funcional) (Unesp, 2006b, p.29-30) ou licenciatura [compreendendo as disciplinas Psicologia (da Educação e do Desenvolvimento), política educacional brasileira, didática, Prática de Ensino: estágio supervisionado e Prática como Componente Curricular] (ibidem, p.32). Para o coordenador CB:

[...] o curso aqui tinha uma proposta de manter um vestibular único na entrada... e o aluno poder optar durante o curso se ele sai Licenciatura ou Bacharelado, e nós buscamos manter essa proposta [...] de acordo com as diretrizes do MEC. Então, nós tivemos que fazer uma redução de carga para aquilo que era do núcleo comum, específico das Ciências Biológicas, para poder manter os dois primeiros anos, com alunos fazendo tanto a parte comum, conhecimento científico em Ciências Biológicas, núcleo comum, e sendo obrigado pelas diretrizes a ter, já, a Prática como Componente Curricular etc.

Com relação à Prática como Componente Curricular do projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas, propõe-se a possibilidade de integração entre licenciatura e bacharelado:

Na proposta de integração, as atividades de Prática como Componente Curricular ocupam uma posição importante [...] esse componente curricular passa a ser visto como um dos caminhos privilegiados para a articulação dos diferentes eixos norteadores do curso, permitindo ao estudante atribuir significados e intenção às práticas por eles vivenciadas ao longo da vida universitária (Unesp, 2006b, p.19-20).

Em termos concretos:

[...] nos quatro primeiros semestres do curso, as práticas como componentes curriculares, na forma de seminários de integração, nortear-se-ão por temas que contemplem interesses pertinentes à perspectiva de formação geral do curso. Nesses dois primeiros anos o tema a ser proposto deve considerar o significado daquele semestre na estrutura curricular como um todo, o conjunto específico das disciplinas do semestre e as possibilidades de relação de práticas específicas com as atividades de um biólogo e seus compromissos sociais e éticos (Unesp, 2006b, p.23).

E esclarece que:

[...] a Prática como Componente Curricular, que já vinha sendo oferecida nos dois primeiros anos do curso, constituindo parte do núcleo

comum para o bacharelado e a licenciatura, têm sua continuidade nos demais anos da licenciatura, voltando-se agora de forma mais específica à “práticas investigativas em educação” [...] Sendo assim, a partir do 5º semestre do curso de licenciatura, a proposta das práticas como componentes curriculares é a de envolver os graduandos com a pesquisa em educação e em ensino de Ciências da Natureza e de Biologia, focalizando o planejamento e desenvolvimento de pesquisas na área da Educação e do ensino de Ciências da Natureza e Biologia (Unesp, 2006b, p.33).

Na entrevista com o coordenador CB, a Prática como Componente Curricular foi mencionada apenas como uma adequação a ser realizada: “houve também uma questão do que era conhecido como prática de componente curricular, que não havia. Essas práticas de componente curricular, elas devem ser ministradas durante todo o curso, né... desde o início. E... se não me falha a memória, compreendem, também, 400 horas”.

Com relação ao estágio curricular supervisionado no curso de Ciências Biológicas, este foi entendido como

[...] inerentemente associados à reflexão teórica, sem a qual se reduzem a um ativismo pouco produtivo [...] Assim sendo, [...] pretende-se promover, concomitantemente com os estágios junto às escolas de ensino fundamental e médio, reflexões a respeito do ensino de Ciências e Biologia no ensino básico, analisando-se sua evolução histórica e as tendências atuais. Discussões sobre os diferentes elementos constitutivos da prática pedagógica tais como os objetivos de ensino, o processo de definição, seleção e organização do conteúdo, procedimentos e recursos e o processo de avaliação são trabalhados. Além disso, questões fundamentais que têm definido o campo do conhecimento em ensino de Ciências Naturais e de Biologia, tais como ensino e linguagem, natureza da ciência e ensino, dimensões de valores e ensino, temática ambiental no contexto escolar são trabalhadas nessa disciplina (sic) (Unesp, 2006b, p.32-33).

Sobre o assunto, o coordenador CB o menciona apenas em relação a sua carga horária, que se alterou dentro das modificações curriculares ao assinalar que este “[...] teve um aumento de carga horária

daquilo que era chamado... de estágio obrigatório... senão me engano tinham 300 horas, que passou, agora a ter 400 horas mínimo”.

Porém, esse mesmo professor, quando perguntado sobre as características que dão identidade ao professor formado no curso, pondera que: “[...] as características que eu vejo é que ele já tem um contato com a área voltada à educação desde o início do curso. Além disso, [também tem] uma maior carga horária do estágio supervisionado, onde ele tem contato com escolas do nível médio e... nível básico”.

No que se refere à grade curricular, o curso de Educação Física sofreu mudanças, propondo a escolha entre licenciatura ou graduação (antigo bacharelado) no meio do curso, pois antes a escolha se dava na inscrição para o vestibular.

No geral, os cursos partem de uma base comum, nuclear e orgânica, [...] e, posteriormente, do 5º ao 8º semestres se realiza a parte da formação específica (Unesp, 2005b, p.45).

Na visão do coordenador EF, também se registra essa mudança quando afirma que: “Bom, a primeira mudança é [...] a escolha ao vestibular em relação ao curso de Educação Física. [...] A ideia que ele não faz mais a escolha entre licenciatura e bacharelado no vestibular, mas que ele faz no 2º ano, ao final do 2º ano ele faz a escolha.... se ele quer licenciatura ou bacharelado”.

Diante dessa mudança, o curso possui uma organização curricular que desenvolve os conhecimentos da Educação Física tanto para o licenciado como para o graduado nos dois primeiros anos, tendo como ênfase a:

[...] formação ampliada as seguintes dimensões do conhecimento:

Relação ser humano-sociedade e;

Biologia do corpo humano.

Produção do conhecimento científico e tecnológico

E na formação específica contemplar os conhecimentos identificadores da Educação Física nas seguintes dimensões:

Culturais do movimento humano;

Técnico-instrumentais e;

Didático-pedagógico (Unesp, 2005b, p.30-31)



Desse modo, aponta-se para uma matriz curricular de três estruturas articulares:

[...] a estrutura horizontal, ou seja, as disciplinas que deverão compor cada ano; a vertical, que diz respeito à articulação entre os diferentes anos, e um terceiro eixo, transversal e integrador, tendo como perspectiva intervir e modificar a prática pedagógica realizada, atualmente, nos cursos de formação de professores da Educação Básica, licenciatura plena e na Graduação em Educação Física, de acordo com a especificidade de cada campo de conhecimento. Enfim, tendo como meta a interdisciplinaridade e os projetos integradores, e a prática dessa interdisciplinaridade nos projetos integradores, buscar-se-á uma ordenação que torne cada curso mais orgânico quanto a esses três eixos (Unesp, 2005b, p.34).

O Projeto aponta como princípios norteadores a articulação teoria e prática, e a Prática como Componente Curricular, tendo como referência os normativos para as áreas. Dessa forma, o projeto pedagógico configura o curso da seguinte maneira:

Disciplinas:

Disciplinas obrigatórias (núcleo básico) – 2.340 horas [39 disciplinas de 4 créditos (cada uma) e duas disciplinas de 2 créditos, perfazendo um total de 156 créditos]

Disciplinas obrigatórias da licenciatura – 540 horas (9 disciplinas de 4 créditos perfazendo um total de 36 créditos)

– Disciplinas optativas - 240 horas (4 disciplinas de 4 créditos perfazendo um total de 16 créditos)

– Total = 208 créditos

Estágio Curricular Supervisionado:

– nas áreas de docência na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – 360 horas (perfazendo um total de 24 créditos)

– nas funções de suporte pedagógico, perfazendo um total de 60 horas (perfazendo um total de 4 créditos)

– Total = 28 créditos

**Prática como Componente Curricular (PCC):**

- Projetos integradores – 240 horas
- Nas disciplinas – 160 horas (já contabilizadas nos créditos das disciplinas)
- Total = 400 horas (equivalente a 26 créditos)

**Trabalho de Conclusão de Curso:**

Totalizando – 180 horas (equivalente a 6 créditos)

**Atividades complementares:**

Totalizando 200 horas (equivalente a 6 créditos)

(Unesp, 2005b, p.53-54, grifo do documento)

Para o curso de Educação Física, a Prática como Componente Curricular apareceu como um princípio norteador do currículo, de acordo com as orientações do Parecer CNE/CP 28, de 2001, sendo entendida como:

- estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e Educação Física, oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes;
- mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e educação física (Unesp, 2005b, p.40).

A materialização dessa proposta aparece enquanto atividades sugeridas pelo Conselho de Curso, tendo nos projetos integradores (dos quatro primeiros anos, pois nos outros quatro semestres essa proposta foi diluída em sua carga horária restante de 160 horas nas disciplinas de intervenção) considerando-os como...

[...] espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho [...] Com o objetivo de

favorecer o envolvimento gradativo do aluno em temáticas específicas do campo educacional e com vistas a contribuir para a articulação entre diferentes contribuições teóricas como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais em estudo (Unesp, 2005b, p.40).

No curso de Educação Física, o Estágio Curricular Supervisionado foi entendido como uma:

[...] a atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes, res-ponsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais (Unesp, 2005b, p.41).

Corresponde ao Estágio Curricular Supervisionado o desenvolvimento das atividades de:

- observação e regência na Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio (licenciatura);
- observação, coparticipação e orientação nos diferentes campos de intervenção da Educação Física (graduação);
- acompanhamento de atividades referentes à coordenação pedagógica e/ou gestão administrativa (Licenciatura e Graduação), entre outras possibilidades que sejam permitidas (Unesp, 2005b, p.41).
- Por sua vez, a carga horária sendo dividida em disciplinas assumirá a seguinte proposição:
- 120 horas para a disciplina em que se trabalham os conteúdos relacionados à elaboração de projetos e/ou propostas de intervenção com trabalho prático em campo (1º semestre), bem como se destina uma parte dessa carga para a realização de observação;
- 300 horas de observação, coparticipação e intervenção em prática pedagógica profissional a ser realizada em três semestres (Unesp, 2005b, p.42).

Alterações como carga horária e o contato antecipado com a disciplina foi a observação do professor EF, ao apontar que: “[...] a gente incluiu 400 horas de estágio, 400 horas de Prática de Ensino [...]... só deu essa mudança com a ideia de que eles tomem contato com a prática desde o início do curso... também era uma reclamação que a Prática de Ensino/estágio era muito depois do 3º ano então, ele vai ter um contato maior”.

Da Educação Física para a Pedagogia, observou-se que o curso deste último possui uma estrutura curricular diferente dos demais por não possuir a modalidade de bacharelado, como é o caso dos outros cursos aqui tratados. Nesse caso, o Projeto Pedagógico organiza as disciplinas da seguinte maneira:

- **Disciplinas obrigatórias de formação geral** – perfazendo 660 horas de aulas teóricas e 45 horas de PCC articuladas às disciplinas de formação geral, conforme quadro da página 10 deste projeto.
- **Disciplinas (obrigatórias) de formação profissional:** 1.200 horas teóricas e 360 de PCC articuladas às disciplinas de formação geral, conforme quadro da página 10 deste projeto.
- **Disciplinas obrigatórias de aprofundamento** – num total de 240 horas
- **Trabalho de Conclusão de Curso** – 180 horas
- **Disciplinas optativas** - equivalendo a 120 horas (Unesp, 2006c, p.23);

Nessa perspectiva, assume como princípios norteadores:

- [1] a articulação entre teoria e prática;
- [2] a iniciação às práticas investigativas;
- [3] a perspectiva interdisciplinar;
- [4] a flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento;
- [5] a integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica;

- [6] a eleição da escola pública como instância de investigação e de intervenção (Unesp, 2006c, p.4).

Se fizermos uma analogia entre os cursos, com exceção para a Pedagogia, há a compreensão da formação específica em determinada modalidade na passagem do segundo para o terceiro ano, como tentativa de articulação disciplinar com os Projetos Integradores (Física, Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia) e a perspectiva de um modelo dual de formação com os estágios ocorrendo a partir da segunda metade do curso.

Com relação à proposta do curso de Pedagogia, a Prática como Componente Curricular foi: “[...] distribuída ao longo do curso [...] organizada de forma a favorecer a reflexão, por parte do futuro profissional, sobre a organização da educação brasileira a partir da interação e da teorização sobre as práticas que consubstanciam nossa cultura escolar e nossa tradição educacional (Unesp, 2006c, p.6)”.

Assim como nos outros cursos, a Prática como Componente Curricular se materializou nos chamados Projetos Integradores, entendidos como:

[...] atividades obrigatórias, a ser desenvolvidas pelo aluno do curso de licenciatura em Pedagogia [...] vinculadas às disciplinas predefinidas, [...] a partir do primeiro semestre do curso, e com duração mínima de um semestre letivo. Com o objetivo de favorecer o envolvimento gradativo do aluno em temáticas específicas do campo educacional e com vistas a contribuir para a articulação entre diferentes campos teóricos como fundamento para a compreensão das práticas que consubstanciam o universo dos diferentes espaços educacionais em estudo, os PIs versarão sobre temas tratados pela disciplina ou pelo conjunto de disciplinas do semestre, para o que há previsão de carga horária obrigatória específica definida conforme estrutura curricular [...] num total de 405 horas distribuídas entre um conjunto de disciplinas que, por sua natureza, favorecem a relação teoria e prática aqui apresentada (Unesp, 2006c, p.7-8).

Porém, mesmo com toda essa descrição, o coordenador P menciona a Prática como Componente Curricular ou Projetos In-

tegradores apenas no sentido de modificação curricular como já comentado anteriormente.

O Estágio Curricular Supervisionado foi entendido como: “[...] atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes, responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais (Unesp, 2006c, p.12)”.

Dentro desse contexto, será identificado que este teve como objetivo favorecer subsídios para o desenvolvimento dessas atividades previstas em dois momentos distintos e complementares: “[...] um momento de organização, planejamento, discussão, coordenação e avaliação, o qual será realizado no período noturno, na instituição formadora, e outro momento de contato direto com a instituição receptora, o qual poderá ser realizado inclusive no período diurno (Unesp, 2006c, p.12)”.

Dessa forma, o estágio se divide:

- nas áreas de docência da educação infantil, 150 horas, assim distribuídas: Estágio Supervisionado I: Prática Escolar e Docência da Educação Infantil – 105 horas na instituição de ensino e 45 horas corresponderão a uma disciplina teórica de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência da Educação Infantil;
- nas áreas de docência nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental – 150 horas, assim distribuídas: Estágio Supervisionado II: Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – 105 horas na instituição de ensino e 45 horas corresponderão a uma disciplina teórica de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar e Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- nas funções de gestão, coordenação, supervisão e orientação escolar – 150 horas, assim distribuídas: Estágio Supervisionado III: Prática Escolar e Gestão e Orientação Escolar – 105 horas na instituição de ensino e 45 horas

corresponderão a uma disciplina teórica de Planejamento, acompanhamento e noções teóricas da Prática Escolar em Gestão e Orientação Escolar (Unesp, 2006c, p.12-13).

Para o coordenador P, a docência como a base da formação, a pesquisa permeando o processo e o ensino e as atividades do estágio são interdependentes, compondo o complexo dessa preparação profissional...

Quando você fala em estágio.. o ESTÁGIO (ênfase na palavra) é onde você está aqui fazendo pesquisa, você está com os conteúdos, com os conhecimentos teóricos, e aí lá no estágio você está fazendo essa práxis. Porque você vem para cá, pesquisa e leva para a escola e aí... através dessa pesquisa, você pode atuar, você pode fazer, o Fazer Pedagógico.

Assim, após a apresentação dos três últimos cursos percebemos que a grade curricular, com exceção da Pedagogia, tem em comum a compreensão de uma formação geral nos dois primeiros anos, seguida de uma formação específica em uma determinada modalidade na passagem do segundo para o terceiro ano.

No caso da Prática como Componente Curricular verificam-se três formas distintas, com as Ciências Biológicas compreendendo que a prática deve permear toda a formação, tendo os Projetos Integradores em todos os semestres; a Educação Física assumindo os Projetos Integradores apenas nos dois primeiros anos, ou seja, na formação geral e diluindo-o posteriormente e a Pedagogia tomando o mesmo critério que os cursos de Matemática e Geografia citados anteriormente, diluindo essa carga horária destinada ao componente na grade curricular.

É de se estranhar a atitude tomada pelos dois últimos cursos ao considerar o fato de que a Prática como Componente Curricular está nas diretrizes para a formação de professores, e esses são os dois cursos que, como vimos anteriormente, melhor delimitam o perfil profissional, colocando a docência como a base da identidade do professor a ser formado.

Nesse sentido, é importante compreender, nas palavras de Souza Neto, Alegre e Costa (2006, p. 35), que a Prática como Componente Curricular:

Terá como finalidade a articulação das diferentes práticas em uma perspectiva interdisciplinar, pois, nessa **prática**, a ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, registro das observações realizadas e resolução de situações-problema. Desse modo às **400 horas da prática curricular**, que estão sendo acrescentadas nos currículos dos cursos de formação de professores, não podem e nem devem ser vistas como uma estratégia para buscar equilíbrio na relação teoria-prática nas disciplinas, mas deverão ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino, que auxilie na formação da identidade do professor como educador.

No que tange ao Estágio Curricular Supervisionado, apenas o curso de Ciências Biológicas não esclarece como ocorrerão os estágios, limitando-se apenas à explicitação da compreensão do estágio. Os cursos de Educação Física e Pedagogia, no entanto, apresentam uma proposta de estágio curricular que se diferencia dos demais positivamente, como a possibilidade de estágio desde o nível de educação infantil ao médio e o estágio em gestão escolar.

Ao percorrer os seis cursos que nos propusemos analisar, foi possível traçar três modelos de licenciatura pelo que foi encontrado. O primeiro está ligado aos cursos de Matemática, Física e Geografia, no qual apresentam uma preocupação predominante sobre o desenvolvimento de conteúdos acadêmicos da área de conhecimento específico, ficando em segundo plano qualquer tentativa que desestabilize essa estrutura, ou seja, a parte do currículo de formação que se refere à formação de professores. Nesse caso, ficou evidente pela maneira como tais cursos trataram a Prática como Componente Curricular e os **Estágios Curriculares Supervisionados**. O segundo modelo foi o que apareceu nas Ciências Biológicas, no qual surge a figura do educador que se preocupa com a formação do cidadão, independente se ele será um professor<sup>9</sup> ou não. E o terceiro modelo é aquele relacionado ao curso de Pedagogia e Educação Física, que

---

9 Para Souza Neto (2002), o professor é um educador profissional que tem como meta formar pessoas por meio da mediação de sua prática docente, relacionando-a a um determinado conteúdo do conhecimento.



explicitam uma concepção clara de formação, desenhando os seus currículos em função desse professor que atuará na educação básica.

Entretanto, se olharmos para as considerações de Borges (2008), nas quais elucida a visualização de dois modelos de formação, acadêmico e profissional, e compará-los com os cursos que foram analisados, percebe-se que não se pode caracterizá-los rigidamente em nenhum dos modelos, embora o acadêmico estabeleça maior correlação.

Quadro 14 – Os modelos acadêmico e profissional de formação

	<b>Modelo acadêmico</b>	<b>Modelo profissional</b>
Profissional	Voltado para a formação profissional, que é tomada como um tecnólogo, um expert, que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.

Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da formação
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o lócus central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar), é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários. Os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos, partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio), envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
Modalidades de formação	Apoia-se, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos, e notadamente sobre a ideia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.

Fonte: Borges (2008).

Porém, ao olharmos para o curso de Educação Física, que é o nosso foco principal de análise, e compará-lo com o Quadro 14, podemos entender que a formação de professores de Educação Física não se classifica rigidamente em um modelo ou outro, podendo, dessa forma, ser considerado signatário de um modelo híbrido de formação. É um modelo híbrido, pois o curso analisado possui característica tanto do modelo acadêmico (os saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional, tendo a universidade como o centro da formação, por exemplo), como do modelo profissional (pois este se desenvolve em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade, além de estar centrado na escola; o processo de formação é parti-

lhado e, em certa medida, a avaliação também é partilhada entre os atores quando pegamos o Estágio Curricular Supervisionado, por exemplo).

Portanto, entender como se deu a formatação desses currículos de formação, em especial o da Educação Física, saber quem são os professores que eles querem formar e situar a licenciatura nos modelos de formação será fundamental para entender os próximos tópicos de análise.

## **Avaliação**

Nesse tópico, procuramos entender como acontecem e como os cursos lidam com as avaliações do processo de formação de curso (as avaliações disciplinares e a grade curricular com uma disciplina de avaliação) e as avaliações externas ao curso.

### **Avaliação disciplinar e disciplina de avaliação**

O subtópico procura elucidar a avaliação disciplinas e a disciplina de avaliação ou correspondente, sendo que o primeiro consiste, de modo geral, em entender como as disciplinas da grade curricular dos cursos efetuam a avaliação, ao passo que o segundo visualiza alguma disciplina ou bloco de disciplinas que trabalhem com a avaliação.

Sobre o processo de formação de professores Falcão Filho (1995) relata que a avaliação dos docentes formadores apresenta as seguintes características:

- há professores que “ênfatizam a produção, solicitam a seus alunos a realização de grande número de trabalhos escritos, nos quais devem demonstrar a reflexão sobre a área do conteúdo que está sendo estudado”;
- há outros que se preocupam menos com a quantidade de trabalhos e “cujo foco de atenção é o indivíduo como um

todo, seja na área afetiva, intuitiva ou cognitiva, e estão buscando a utilização de estratégias avaliativas que contemplem, ao mesmo tempo, todos esses aspectos”;

- há outros, porém, que adotam a prova como uma forma de verificação de conceitos que consideram básicos em sua disciplina;
- “já existem professores que não aplicam prova, porque preferem trabalhar somente a aplicação de conhecimentos em situações-problemas criadas especificamente para isso” (p.75).

Procurando elucidar essa questão da avaliação, ao buscar o Projeto Pedagógico do curso de Matemática, observam-se, como já foi tratado anteriormente, metodologias de ensino distintas para a licenciatura (vivências em atividades escolares, valor coletivo) e o bacharelado (metodologia tradicional, metas individuais), orientando as disciplinas. Entretanto, não se encontra algo parecido para a avaliação nas disciplinas, ficando vago no projeto (Unesp, 2006a).

De acordo com o coordenador M, as avaliações disciplinares no curso de Matemática são realizadas conforme o entendimento do professor responsável da disciplina. Porém, as...

[...] Provas escritas é o forte. Também existem outras avaliações como participação em sala de aula, atividades feitas em sala de aula, que pode ser resolução de exercícios e de alguma forma é revertido em nota, 10% da nota, 20%. Ou o aluno apresenta seminários para a turma, ou prova oral às vezes também é feita. Mas o forte ainda é prova escrita [...] o professor tem liberdade; ele pode avaliar o aluno sem nenhuma prova escrita. Ele tem plena liberdade.

Com relação ao curso de Física, em seu Projeto Pedagógico, não se encontra qualquer registro sobre qualquer avaliação. No entanto, sobre avaliação disciplinar, o coordenador F explica que: “[...] cada disciplina... tem um plano de ensino.... o plano de ensino não só contempla a... bibliografia, como toda a ementa do curso e, também, a avaliação. Então, cada professor na sua disciplina faz a

avaliação. Em geral, elas são feitas de mais de uma forma, ou seja, além de provas, na Física a gente passa muito listas de exercícios, eventualmente seminários”.

A mesma situação se repete na Geografia, em que o Projeto Pedagógico não faz apontamentos para uma avaliação disciplinar. Essa questão foi alvo do professor G, ao afirmar que:

[...] não há instrução nenhuma, os professores têm liberdade para avaliação, contanto que eles deixem claro qual é a avaliação, ou seja, o aluno tem que saber como é que ele será avaliado. O professor tem que deixar isso claro no primeiro dia de aula, quer dizer, no início da disciplina ele tem que dizer ao aluno qual o critério de avaliação.

No outro instituto, o curso de Ciências Biológicas também não apresenta qualquer apontamento sobre Avaliações disciplinares, apesar de, muitas vezes, tratar de outras avaliações, como poderemos mostrar em outro momento. Porém, no tocante às avaliações disciplinares, o professor CB assinala que elas deveriam ser diversificadas:

[...] Eu creio que elas... devam ser bastante diversificadas: relatórios, seminários, avaliações do tipo.. provas, trabalhos práticos, discussões, participações em aula.... relatório de atividades práticas... acho que as disciplinas abordam não todas essas formas de avaliação, mas acabam passando por uma ou por outra.

Passando das Ciências Biológicas para outro curso, no Projeto Pedagógico do curso de Educação Física não se esclarece como as disciplinas trabalharão suas avaliações, nem mesmo se apresenta qualquer indicativo que oriente as disciplinas a trabalharem os conteúdos nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental. Sobre esse enfoque, o professor EF colocará:

[...] a ideia de todas as disciplinas trabalharem nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais. [...] Então, de ginástica, lazer, esporte... todas as disciplinas deviam mostrar para os alunos que quando eles ensinam, eles ensinam a fazer, a fazer o que está fazendo e por valores.

Entretanto, ao falar de avaliação disciplinar, colocará:

[...] a avaliação do professor... ele tem muita autonomia, cada professor... ele escolhe a sua forma de avaliar, [...] quer dizer, os professores têm muita autonomia. Como é que eu vejo isso? Eu vejo que os professores tradicionais que continuam usando só provas, duas provas, mas acho que são professores que têm postura muito diferente, que não leva muito a sério, rola uns trabalhos, autoavaliação... até dei esse sinal outro dia... Olha, existe uma variedade muito grande de métodos de ensino, de olhares... e depois, você vai escolher aquilo [com] que se identificar mais, né? Certamente, a gente tem vários tipos de avaliação de disciplinas.

De forma similar à apresentada nos outros cursos, na proposta da Pedagogia também não se apresenta um apontamento no que diz respeito às avaliações disciplinares. Em todo caso, o professor P entende avaliações disciplinares da seguinte forma:

Eu acho que a avaliação é um processo. Me incomoda muito você trabalhar todo um conteúdo, e você dá um pausa para fazer uma prova. [...] E o que tem levar em conta essa avaliação? [...] Ele é único para cada aluno dentro da sala de aula de maneira diferente. [...] Eu tenho alunos que não faltam nunca e são péssimos alunos [...] E tenho alunos que as vezes faltam, mas são tão inteligentes, são implicados, são responsáveis [...] Então, esse olhar é a gente que tem que ter.

Como vimos nos tópicos anteriores, os cursos de licenciatura investigados apresentam a perspectiva de estarem atrelados ao modelo de conteúdos cultural-cognitivos (Saviani, 2009), tendo uma influência maior do modelo acadêmico (Borges, 2008), da Orientação Acadêmica (Garcia, 1999). Esse fato se reflete no momento em que se pensa como ocorrem as avaliações disciplinares, nas quais se percebe, na voz dos coordenadores, que as disciplinas são marcadas, geralmente, por provas que procuram verificar a aprendizagem dos conteúdos expostos em aula. Percebe-se também a utilização de outras formas de avaliação, como seminários, trabalhos em grupo, relatórios etc., mas que não deixam de centralizar o conteúdo dis-

ciplinar, ou seja, o primeiro item que destacamos de Falcão Filho (1995), a ênfase na produção com trabalhos orais e escritos demonstrando uma reflexão sobre o conteúdo.

Gatti (2009) também encontrou um quadro similar ao do nosso trabalho, apontando para:

– *Avaliação no curso*: quanto aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores, nos cursos de Pedagogia predominam os trabalhos em grupo (50,4%), seguidos de provas escritas discursivas (31,7%), ao passo que nos outros curso de licenciatura as provas escritas são, de longe, a modalidade de avaliação mais empregada (68,6%), seguida, em bem menor proporção, dos trabalhos em grupo (19,1%). Os demais tipos de avaliação são pouco representativos. Digno de nota é o fato de que metade dos alunos de Pedagogia provavelmente não passa por experiências de avaliação individual nos respectivos cursos (p.16).

Mendes (2006), ao investigar cursos de licenciatura, apontou que as formas de avaliação mais praticadas são provas, trabalhos em grupo e seminários, o que mostra que as avaliações dentro das disciplinas dos cursos de formação de professores giram em torno apenas dos instrumentos citados, passando a ideia de avaliação enquanto verificação da aprendizagem do conteúdo proposto.

Com os dados arrolados, ao se utilizar a ideia explícita de Silva (1999) sobre currículo, de que não é só feito de conhecimentos, mas que tais conhecimentos o constituem e estão inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvidos naquilo que somos, ou seja, produz identidade. Dessa forma, podemos entender que os cursos de formação imprimem nos futuros professores a ideia de que provas, trabalhos em grupo, de forma oral ou escrita, são as únicas formas de proceder a avaliação.

Essa ideia se reforça quando observamos que, nas grades curriculares da maioria dos cursos, não existe uma disciplina para tratar especificamente da avaliação educacional, com exceção da Educação Física, ao apresentar a disciplina Medidas e avaliação em Educação Física. Sobre o assunto, nas falas dos coordenadores a questão

se apresenta confusa ao atribuir a responsabilidade para as disciplinas que compõem o currículo. Porém, há casos que merecem maior atenção, como a Pedagogia, em que o coordenador acabou confundindo a disciplina de pesquisa com a de avaliação.

[...] tem uma disciplina que discute avaliação [...] Pesquisa educacional: abordagens qualitativas e quantitativas [...] Agora outra põe Pesquisa educacional de novo. Pesquisa educacional: construindo projetos de pesquisa. – (Coordenador P)

[...] na verdade tem [...] chamada de Medidas e avaliação [...] que é mais para uma dimensão biológica, do biológico [...] Mesmo para a licenciatura, [...] agora, o que a gente faz é para os professores de disciplinas Prática de Ensino, de fundamento, para olhar uma avaliação mais processual, mais escolar. [...] então, tá meio diluído – (Coordenador EF)

Sobre a fala do coordenador P, podemos identificar a confusão entre pesquisa e avaliação. No entanto, Vianna (1989) já tinha apontado as similaridades e diferenças entre pesquisa e avaliação em função de certa confusão que estabelecem. Porém, é preciso entender suas especificidades, conscientizando-se de que, de maneira geral, a pesquisa possui a curiosidade científica do pesquisador, ao passo que a avaliação busca respostas para um problema, objetivando a tomada de decisões, conforme as palavras do autor.

Entretanto, o que se aponta na Educação Física, além do aspecto da medida como sinônimo de avaliação, como foi expresso no subtópico “Cultura da avaliação... ou medida”, é a influência da biologia na formação de professores. Viviane e Bueno (2006) apontaram a marca da Biologia educacional nos cursos normais e, atualmente, no ensino superior no âmbito da formação de professores.

No caso da Educação Física, como também já apontamos nos quadros sobre os currículos oficiais de formação (Quadros 2, 3 e 4), a questão biológica sempre esteve atrelada a ela – basta verificar o arrolado de disciplinas que compuseram a grade curricular das propostas oficiais (Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia, por exemplo).



No que se refere à disciplina de avaliação, a área já apresentava uma disciplina no currículo de 1939, chamada *Biometria*,<sup>10</sup> perpetuando em 1945 e 1969, e passando para o atual nome, *Medidas e avaliação* (e/ou *Crescimento e desenvolvimento* em alguns currículos) em Educação Física a partir de 1987 (sem haver qualquer impedimento que algum curso utilizasse essas nomenclaturas antes). Nota-se a consolidação da questão da medida, biometria, na formação de professores de Educação Física.

Esses são fatos que embasam os dados obtidos nas pesquisas de Ludke e Mediano (1992) e Alegre (1993), onde encontraram queixas de professores de educação básica sobre o processo de formação inicial, considerando que pouco lhes ofereceram em termos viverem a temática da avaliação.

No caso do curso de Educação Física de Rio Claro, tendo como base a própria experiência de aluno, houve a vivência no que concerne à avaliação, mas não se teve a compreensão de sua operacionalização. Esse fato era notório considerando as conversas que se tinha sobre o seu entendimento entre nós estagiários da disciplina *Prática de Ensino* por ocasião da elaboração e implementação dos projetos de estágio nas escolas, pois a avaliação dos escolares era uma das exigências dessa disciplina.

O que ocorre é que os cursos expõem os futuros professores a práticas de avaliação muito distantes da realidade e das necessidades da escola atual. Sobre o assunto, Neira (2009) também referenda essa compreensão ao colocar que:

[...] anunciamos que o ponto fulcral está justamente no fato de que a experiência curricular que vem sendo promovida mostra-se, em grande parte, afastada da escola e dos conhecimentos nela ou a partir dela produzidos. Enquanto as problemáticas que afligem o trabalho pedagógico do professor são amplas, complexas e inter-relacionadas, as instituições

---

10 O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa define biometria como o estudo dos fenômenos biológicos por meio de métodos estatísticos; medida e estudo da duração da vida humana; estudo das medidas e estruturas e órgãos de seres vivos, bem como da importância funcional dessas medidas (Houaiss, Villar, Franco, 2009).

formativas seguem priorizando uma abordagem conteudista, a partir da lógica disciplinar, tal como se o exercício da profissão fosse desconectado do seu contexto sócio-histórico e político. Apesar de paradoxal e incongruente, é esse o caminho proposto pelos currículos que formam docentes de Educação Física. (p.137)

Com essa ideia de que as avaliações são distantes das reais necessidades da realidade escolar, partimos para outros entendimentos de avaliação que se possa ter dentro do processo de formação.

## **Do processo de formação**

Entende-se, nesta categoria, a avaliação geral efetuada pelo Conselho de Curso ou órgão correspondente no que se refere à implementação/desenvolvimento do Projeto Pedagógico (Proposta Curricular).

No entendimento de Raphael (1995), a avaliação é um processo que utiliza informações para formular juízos de valor, diante dos quais se tomam decisões. Essa avaliação, segundo a autora, tem por finalidade antever um controle de qualidade, que supõe tanto confiabilidade nos dados obtidos como no instrumento usado.

Para Gimeno Sacristán (1998b):

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação. (p.298)

Com as contribuições dos autores, iniciamos o percurso sobre os cursos de licenciatura, tendo como primeiro curso a Matemática, cujo Conselho de Curso, conforme descrito no Projeto Pedagógico, aponta uma Avaliação Interna:

Mediante solicitação dos alunos, são realizadas reuniões com a presença de professores, alunos e o Coordenador do Curso, para discussão dos problemas apresentados e propostas de atividades de melhoria do curso em geral. O objetivo principal é incentivar o bom relacionamento entre alunos e professores, tornando o processo de avaliação natural a ambos, consistindo em reuniões com presença de professores, alunos e Coordenador do curso com o objetivo de incentivar o bom relacionamento entre os citados, tornando o processo de avaliação natural (Unesp, 200a, p.4).

Na entrevista com o coordenador M, essa reunião foi lembrada, porém, ele não confirma que esse método esteja sendo realizado: “Antigamente, tinha um método que eu achava até mais eficaz e está em discussão se vai voltar ou não, que são reuniões semestrais. Por exemplo, os alunos do 1º ano reúnem-se com seus professores daquele semestre para um bate-papo. Era muito bom”.

Ainda na perspectiva de Avaliação Curricular, o depoente revela que existe um questionário que foi implantado:

[...] nós temos uma avaliação que visa o todo, por disciplina. Os alunos vão até o Polo [computacional] e preenchem uma avaliação por disciplina, composta por várias perguntas sobre a disciplina, por exemplo, se o professor cumpre horário, se o conteúdo foi cumprido na íntegra, se o professor está aberto ao diálogo e a receber o aluno em sua sala, e como foi a atuação do docente em sala de aula. Tem um espaço livre para o aluno escrever o que quiser, porque as outras são perguntas.

Continuando a entrevista, o coordenador apontou meios pelos quais o curso obtém informações de egresso. Entretanto, em nenhum momento o Projeto Pedagógico do curso revela esses tipos de instrumentos nas avaliações curriculares.

Nós temos muito contato com eles [...] temos na semana de estudos, todo ano, uma mesa-redonda de ex-alunos. E, além disso, eles estão sempre presentes, claro que alguns desaparecem. Mas também o PET<sup>11</sup>

---

11 Programa Especial de Treinamento (PET) é um programa acadêmico direcionado a

tomou a iniciativa de fazer um cadastramento dos egressos. Então, agora nós vamos ter um banco de dados.

Portanto, observa-se um currículo oculto a ser revelado. Nesse percurso de averiguação, saindo da Matemática e indo para o curso de Física, assim como nos itens anteriores sobre avaliação, ele não apresenta nenhuma forma de avaliação curricular em seu Projeto Pedagógico, e, assim, o coordenador F argumenta que:

[...] as reuniões de Conselho são os momentos apropriados para se discutir problemas do curso. Problemas de qualquer natureza. [...] Então... o Conselho não faz nenhuma avaliação no sentido de distribuir questionário, resposta sobre tal disciplina, faça avaliação de docente ou avaliação de disciplina.

Nesse ponto, recorremos a Peterson (1989), citado por Garcia (1999), que destaca a complexidade no desenvolvimento das avaliações nos cursos de formação de professores por ter que envolver uma ampla variedade de elementos, como a análise de necessidades, a comparação com outras instituições de formação, a determinação de discrepâncias entre os objetivos e os resultados etc.

Assim, ao observar que a Matemática e a Física utilizam reuniões de conselho e outras formas não específicas e não intencionais de avaliação, fica a pergunta: será que esses cursos conseguem lidar com a complexidade da avaliação na formação de professores apenas em reuniões e relatos de alguns egressos?

Continuando a explorar mais a questão da avaliação, encontramos o seguinte depoimento:

---

alunos regularmente matriculados em cursos de graduação. São objetivos deste Programa: a melhoria do ensino de graduação, a formação acadêmica ampla do aluno, a interdisciplinaridade, a atuação coletiva e o planejamento e a execução, em grupos sob tutoria, de um programa diversificado de atividades acadêmicas. Para mais informações, acesse: <<http://www.rc.unesp.br/pet.html>>..

[...] é o pensamento do Departamento de Física, nós somos contra esse tipo de avaliação.... avaliação de disciplina, avaliação de docente, na forma de questionário, como acontece por aí [...] mesmo porque, para se ter uma avaliação, é algo muito.... complicado. Até que ponto você não está induzindo nas suas perguntas, questões a uma resposta, acho que é difícil a gente ficar isento [...]e nós entendemos que um aluno não tem condições de avaliar um professor. (Coordenador F)

O que se pode notar nas últimas palavras do coordenador F é a questão de poder envolta no currículo e nas avaliações, quando ele menciona que os alunos não poderiam avaliar professores, ou seja, os alunos não teriam maturidade e conhecimentos suficientes para essa tarefa. A fala do depoente mostra os conflitos entre os agentes pertencentes ao campo curricular enquanto um espaço de poder, de lutas e disputas.

Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Moreira (2005, p.16), ao propor que se conceba o currículo como: “[...] um território contestado, como um campo de conflitos no qual diferentes grupos e agentes lutam pela oficialização e pelo prestígio de seus conhecimentos, significados, habilidades, métodos, crenças e valores”.

O autor ainda relata que, nesse campo curricular, a figura do docente é centralizada com a identificação do saber. Dessa forma, dar voz aos alunos por meio das avaliações afetaria a relação de hierarquia entre eles e os professores.

Porém, saindo da Matemática e da Física, e indo para a Geografia, Projeto Pedagógico, buscando outras contribuições, observou-se que esta apresenta resultados de uma avaliação de curso e do currículo vigente no qual se descreve: “[...] foi realizada uma pesquisa, por meio da aplicação de questionários, junto ao corpo docente e discente do curso, em que foram entrevistados 22 professores e 167 alunos, nos quais os mesmos avaliaram o curso e apresentaram propostas para a reestruturação curricular [sic] (Unesp, 2004, p.1).

Nesse sentido, o coordenador G comenta sobre uma avaliação de curso que não teve muito sucesso:

[...] nós estamos introduzindo um processo de avaliação do curso em si, com os alunos avaliando. Seria cada final de semestre os alunos... há um formulário on-line [...] E é um questionário on-line, [...] e os alunos no final, aliás, no início do semestre seguinte, vão avaliar o semestre anterior. São alguns serviços que eles vão avaliar de cada disciplina. [...] nós achávamos que os alunos participariam em massa e a participação foi pífia. Tanto que nós nem tabulamos os dados porque... foi.... insignificante.

Nessa direção, no curso de Ciências Biológicas, no que diz respeito à Avaliação Curricular, encontra-se dois pontos a serem apresentados, sendo que o primeiro é sobre uma avaliação do currículo vigente, em que se destaca:

Essa avaliação tem sido realizada pelo Conselho de Curso [...] com o objetivo de coletar para elaboração de Relatório visando a Avaliação Institucional [...] Todo o processo de avaliação teve como base a aplicação de questionários em dois anos consecutivos, anos de 2003 e 2004 para serem respondidos pelos alunos regularmente matriculados nos respectivos anos [...] Também foram aplicados questionários aos docentes, um no ano de 2003 e outro no ano de 2004 [...] Outros dados foram cedidos pela administração [...] (Unesp, 2006b, p.3-4).

Conforme o Projeto Pedagógico do curso, esses dados coletados permitiram que fossem apresentados resultados como “Perfil do aluno ingressante” (características pessoais e procedência, trajetória escolar, atividade remunerada e profissão dos alunos), taxa de evasão e de progressão dos alunos para os anos de 1999 a 2004, problemas diagnosticados, atividades extracurriculares na graduação, impacto dos programas de bolsas e auxílios na formação dos alunos de graduação, relevância do curso no contexto social, político, econômico e científico-cultural, situação dos alunos egressos e os dois últimos destacando o:

#### **Processo de avaliação:**

Entende-se que é de suma importância a continuidade e melhoria do próprio processo de avaliação e, para tanto, o Conselho de Cur-

so programou um processo contínuo de avaliação junto aos alunos e docentes, semestre a semestre. Os dados obtidos servem para um melhor conhecimento do curso e como indicadores para as alterações a serem implementadas, visando à melhoria da qualidade do curso.

### **Metas para os próximos períodos:**

Dentre as metas a serem atingidas nos próximos períodos objetivou-se a implantação da re-estruturação curricular, baseada nos dados obtidos a partir da avaliação e das novas diretrizes curriculares do CNE, tanto para os cursos de licenciatura como para os cursos de bacharelado, que agora se concretiza (Unesp, 2006b, p.17).

O segundo ponto a ser tratado sobre essa categoria se encontra ao final do documento chamado “Avaliação do Projeto Pedagógico”, em que:

Um sistema computacional permite que semestralmente cada aluno ou professor faça uma avaliação das disciplinas do semestre avaliando os objetivos propostos e alcançados, os conteúdos desenvolvidos, os procedimentos e recursos pedagógicos utilizados e o processo de avaliação realizado. A partir dos dados obtidos por esse sistema o Conselho de Curso deverá realizar reuniões com os discentes e com os docentes, buscando caminhos para a solução dos problemas apontados e os necessários ajustes a serem realizados nos programas das disciplinas e no seu desenvolvimento. As assembleias de classe semestrais ou anuais deverão ser um instrumento de avaliação contínuo, coordenado pelo Conselho de Curso (Unesp, 2006b, p.54).

O que se entende nesses dois pontos sobre Avaliação Curricular apresentados é que essas avaliações utilizaram-se dos mesmos processos/instrumentos e, portanto, são similares. Na fala do coordenador CB fica evidente quando afirma a existência de um processo de avaliação:

Nós temos um processo de avaliação interno durante a formação do aluno. Consiste em avaliações... semestrais. O aluno responde a respeito da estrutura do curso, a respeito de disciplina, a respeito de professores,

de laboratórios, tanto da parte de infraestrutura quanto da parte pedagógica. Então, isso é um questionário que eles têm respondido semestralmente. Então, durante o curso nós estamos com uma avaliação. [...] Essas avaliações são feitas... em todas as classes, em todas as turmas e para todas as disciplinas que essas turmas cursaram durante aquele semestre. Em contrapartida o professor também tem um questionário, ele é um responde que avalia a sala de aula que ele ministrou a disciplinas.

Continuando com as nossas investigações, conforme já destacado no item sobre a Proposta Curricular, no curso de Educação Física encontrou-se um longo processo de avaliação, tendo os seus resultados englobando:

- o perfil dos ingressantes (características pessoais e procedência, trajetória escolar, características socioculturais e características socioeconômicas);
- análise da taxa de evasão e de progressão dos alunos do curso de licenciatura em Educação Física (qual a taxa de evasão e de progressão dos alunos ao longo do curso e que fatores estruturais e organizacionais têm favorecido e/ou interferido na evasão e progressão do aluno ao longo do curso);
- o estudo dos egressos do curso de licenciatura em Educação Física contemplando as subcategorias que dizem respeito a identificação, bacharelado-licenciatura (opção, formação profissional e mercado de trabalho), currículo (disciplinas, relação teoria-prática, professor, atividades acadêmicas, recursos humanos, físicos e materiais e avaliação);
- estudo do impacto dos programas de bolsas e auxílios na formação dos alunos de graduação; e
- avaliação dos cursos de graduação (Unesp, 2005b).

Esse processo de avaliação abrangeu os anos de 1997 a 2004, utilizando os resultados para a reestruturação curricular, originando um novo projeto de que consta a criação: “[...] de uma Comissão Permanente de Avaliação, visando facilitar a resolução de proble-



mas relacionados a questões de Educação, ensino e aprendizagem” (Unesp, 2005b, p.71).

Na fala do coordenador EF percebeu-se sinais do que é apresentado no Projeto pedagógico ao relatar que:

[...] a avaliação dos egressos vai continuar sendo feita com aquele mesmo modelo. Agora fica disponível on-line... a gente tem uma série de questões, [...] a ideia é continuar avaliando sim para saber se este foi melhor, se não foi, como é que eles estão se sentindo. [...] Avaliação do aluno, do professor, do aluno. Só que o Conselho ainda estava sofrendo, ainda está sofrendo pra saber exatamente o que falta de resultados. Nas últimas reuniões souberam exatamente... nas últimas reuniões deram a ideia que a gente... e haveria dois ou três prontos de aluno ao professor.

Diferente dos dois últimos, o curso de Pedagogia não mostra em seu Projeto Pedagógico a existência de um processo de avaliação curricular, seja na forma de planejamento futuro, seja como memória do curso. Entretanto, o coordenador P comenta a existência de uma avaliação organizada pelo Conselho de Curso, mas não deixa claro os métodos e instrumentos:

Quando eu tava na coordenação, a gente implantou a avaliação dos... do curso. [...] Avaliação ela diz respeito ao professor, então a coordenadora entrega a avaliação ao professor [...] É uma avaliação que cuida de tudo, da questão crítica, autônoma, como que esse professor lida com o conhecimento, quais são os textos que ele traz, as questões das pesquisas, como é que essa disciplina fica com relação as outras, tem um gancho, é uma disciplina que ela tem uma proposta inter ou transdisciplinar, então é pra gente que... como é que esse aluno enxerga não só o professor, mas a disciplina, e essa disciplina dentro do curso em relação as outras e o professor também, né.

O professor P revela outra avaliação, na qual os egressos foram o foco, evidenciando:

E eu sinto, eu como coordenadora, a gente tentou montar... resgatar esse profissional que foi embora [...] A gente entrou em contato! Entrou em contato, onde ele tá, o que ele tá fazendo, foi o primeiro contato... e-mail, o que que você está fazendo? Onde você está? Tá dando aula?

Para surpresa, o curso de Pedagogia, que tem como área de estudos questões da educação, não dedicou atenção no que diz respeito à avaliação do curso. Entretanto, nos cursos de Geografia, Ciências Biológicas e Educação Física as avaliações incidiram na questão da reestruturação curricular, ou seja, as avaliações também influenciaram os novos rumos curriculares. Claro que o peso das diretrizes deve ter sido maior, pois são os normativos legais para a formação de professores. Porém, **não se** pode deixar de lado os resultados das avaliações e os de suas ações decorrentes.

Essa ideia de avaliação como tomada de decisão para melhoria do curso mostra a influência de Tyler ainda nos dias atuais. O autor norte-americano tinha como preocupação se os objetivos propostos dos programas foram ou não atingidos, assim como decisões tomadas sobre os rumos do currículo. Esse pensamento continua em outros autores da avaliação como se pode notar nos escritos de Souza e Vieira (2008) e Vianna (1998) que foram descritos rapidamente no capítulo destinado a avaliação.

Entretanto, Sobrinho (2004) chamará a nossa atenção para o fato de que a avaliação, muito mais que uma tomada de decisão, implica também uma dimensão ética:

Há muitas pessoas interessadas, porque as decisões sobre um programa baseadas na avaliação afetarão a todos. A avaliação faz parte, de maneira fundamental e inextricável, de uma situação pública: uma decisão coletiva (House, 1994, p. 19).

Quanto à questão ética, referindo-se ao avaliador, diz: “Sua avaliação não só deve ser veraz e crível, também deve ser justa” (House, 1994, p.19 e 22). (Sobrinho, 2004, p.707).

Outra questão que se revelou na análise dos seis cursos foi a forte presença de questionários. Garcia (1999) também observou

esse aspecto ao falar da formação inicial de professores da Espanha. Esse autor comentou que as avaliações dos currículos de formação não têm sido uma prática habitual, assim como evidenciou que elas são baseadas, na maioria dos casos, em uma retrospectiva dos professores formados por meio de questionários.

Dessa forma, retomando Sobrinho (2004), se essas avaliações realizadas, no âmbito das graduações apontadas, forem nos moldes objetivistas (pois normalmente se associa o questionário às pesquisas de natureza quantitativa), teremos uma forte tendência ao objetivismo. A esse respeito, em uma análise pontual desse processo, o autor, tendo como enfoque a questão da avaliação, atenta para dois paradigmas:

Um que concebe a educação superior segundo a lógica do mercado, outro que concebe a educação superior como um bem público. A cada um desses paradigmas corresponde uma epistemologia e um modelo de avaliação, com seus fundamentos científicos, suas ideologias e seus efeitos na vida social, política e econômica. Um concebe a avaliação sobretudo como controle. O outro concebe a avaliação sobretudo como produção de sentidos. (Sobrinho, 2004, p.703).

Sobre essa questão, gostaríamos de colocar que esse processo também está presente no desenvolvimento curricular. No âmbito objetivista, observa-se que...

A epistemologia objetivista em educação e mais especificamente em avaliação tem na “gestão científica”, na “pedagogia por objetivos”, na “psicometria” e na “cienciometria” algumas de suas mais importantes manifestações, na linha da ideologia do individualismo, do sucesso individual, da eficiência e da racionalidade instrumental. (Sobrinho, 2004, p.712).

Desse modo, a avaliação:

[...] tem atribuído ênfase ao uso de técnicas objetivas que focalizam resultados e aquisições. Por serem mais facilmente organizáveis do ponto de vista operacional e dada a imagem de objetividade e isenção que

transmitem, as técnicas de medição e explicação têm sido bastante utilizadas (p.716).

Caso contrário, se o questionário aplicado for de natureza mais qualitativa, será possível contemplar a questão das subjetividades, podendo também incorrer no mesmo limite que foi apresentado. Porém, a avaliação subjetivista traz subjacente a ela uma epistemologia subjetivista em que:

a realidade é complexa, dinâmica, aberta e polissêmica, a verdade é, portanto, relativa e dependente das experiências humanas concretas, a ciência e a técnica estão mergulhadas na ideologia, os valores estão impregnados das contradições sociais, e tudo isso impõe a necessidade de fazer uso também das abordagens qualitativas e intuitivas. Cook e Reichardt afirmam que esse paradigma tende a apresentar os seguintes atributos: defende os métodos qualitativos; faz observação naturalista, sem controle; tende ao subjetivismo; desenvolve a perspectiva interna; orienta-se aos descobrimentos, por vias exploratórias, descritivas e intuitivas; orienta-se ao processo; considera que a validade consiste nos dados reais e ricos de significação; não é generalizável; faz estudos de casos isolados; é holística; assume uma realidade dinâmica (p.721).

Dessa forma, finalizando com algumas ideias do autor, das quais se compartilha, entende-se que somente na mediação desse processo e dentro de um contexto de interdependência é que se poderá caminhar rumo a perspectivas de educação superior em que a formação, “em seu sentido pleno e não restrito à capacitação técnica”, possa colocar “em foco de conceituação e questionamento” os significados que vão se produzindo “no conjunto das práticas institucionais, pedagógicas, científicas e sociais”. Da mesma forma também se compreende que se trata de um processo de avaliação educativa em que as instituições deveriam colocar como prioridade os valores da existência humana, da sociedade humana, em suas atividades formativas numa perspectiva em que “controle e produção de sentidos” se complementariam carregando consigo um “forte significado ético-político” numa relação de “sinergia” (Sobrinho, 2004, p.724).

Retomando as graduações desse estudo, observou-se que há aplicação de um questionário ao final de cada disciplina, podendo este ser acessado pelos alunos via internet. Porém, cabe ressaltar que, das seis graduações, duas (Física e Pedagogia) não apontaram a sua realização, ao passo que em outras duas (Matemática e Física) esse processo apareceu atrelado às reuniões do Conselho de Curso.

Nesse contexto, três graduações (Geografia, Ciências Biológicas e Educação Física) evidenciaram no Projeto Pedagógico a realização de avaliação, tendo como base o questionário. Para essas graduações, a utilização dos resultados do questionário serviu também para auxiliar ou subsidiar o processo de reestruturação de cada uma dessas graduações, com destaque especial para a Educação Física, que começou em 1998. No próximo tópico, aprofundaremos um pouco mais essa realidade no curso de Educação Física.

## **A formação do professor no curso de Educação Física**

Esse eixo temático foi organizado contemplando três subeixos relacionados às questões da reestruturação curricular na óptica docente, a essência do processo de reestruturação curricular e as disciplinas: aspectos e elementos priorizados na formação docente. Porém, iniciamos contextualizando ao traçar um pequeno histórico da formação de professores de Educação Física do curso em questão.

O curso de Educação Física da universidade analisada teve a sua aprovação no início da década de 1980. Com o nome de curso de licenciatura em Educação Física e Técnico Desportivo foi autorizado a funcionar pela Resolução Unesp nº 9, de 23 de março de 1983, tendo a primeira turma ingressado no ano de 1984 (Souza Neto, 1999).

Consta em seu histórico que, em 1986, por conta de novas discussões sobre uma nova proposta curricular, passa-se a ter em

mente um perfil de currículo inovador. Com esse pensamento e com a deliberação da Resolução 03, do CFE de 1987, o curso foi reformulado e, em 1989, foi proposta a implementação de dois cursos de graduação em Educação Física: licenciatura e bacharelado. Coube ao primeiro, como função precípua, a formação de professores para o então ensino de 1º e 2º graus e ao segundo, a consolidação da Educação Física enquanto disciplina acadêmica, área de conhecimento ou ciência. São propostos perfis diferentes, porém com possibilidade de complementação de estudos, uma vez que se reconhece a motricidade humana (movimento humano) como elo entre ambos, bem como para as possibilidades dos estudos de pós-graduação (Unesp, 1993).

No ano de 1998 deu-se início a esse processo visando repensar os arranjos curriculares do curso de Educação Física de Rio Claro. É nesse momento que houve a criação de uma comissão (Comissão de Estudos Curriculares) com objetivo de avaliar e repensar os cursos (bacharelado e licenciatura) em vigor. Esse foi o ponto de partida de um trabalho que teve o propósito de diagnosticar a situação dos cursos, começando pelo processo de elaboração dos instrumentos de avaliação (meses de novembro/1998 a fevereiro/1999), e da implementação, que ocorreu em dezembro de 1998 (com os professores dos cursos e mesa-redonda com alguns representantes da Comissão de Reestruturação Curricular de 1988), janeiro de 1999 (com os alunos que concluíram os cursos de bacharelado e licenciatura em 1998) e fevereiro de 1999 (com os alunos egressos das turmas de 1992 a 1995 – bacharelado e licenciatura) (Unesp, 2005b).

O retorno desses dados deu-se no período de dezembro/1998 a junho/1999, e o tratamento dos dados ocorreu de abril a dezembro de 1999. A síntese final dos trabalhos ficou restrita ao período de março a julho de 2000, desconsiderando os meses de abril (final), maio e junho em virtude da greve dos professores das universidades paulistas. A apresentação ou encaminhamento desses resultados à comunidade acadêmica ocorreu entre os anos de 2001 e 2002. Porém, em Rio Claro, o processo de reestruturação ganhou forma

e conteúdo mais nítido apenas no ano de 2004, em virtude e/ou às: Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001), Resolução CNE/CP 1/2002 (Brasil, 2002), Resolução CNE/CP 2/2002 (Brasil, 2002), Resolução CNE/CES 07/2004 (Brasil, 2004), sendo apresentados para a comunidade acadêmica os resultados desse trabalho no primeiro semestre de 2005 (Unesp, 2005b).

Porém, a primeira turma no currículo totalmente reestruturado só teve o seu início no ano de 2007, com término previsto para 2011, ficando o período de 2006 a 2010 com um currículo intermediário entre o “velho” e o “novo”. Este ficou restrito em cumprir as exigências mínimas no tocante a formação de professores, por ordem da pró-reitoria de graduação em atendimento às orientações legais, ou seja, 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), 200 horas de Atividades Complementares (AC) e 1.800 horas destinadas às disciplinas. Portanto, assiste-se a um currículo de transição, envolvendo pulverizações ou diluições (400 PCC e 200 AC) e aumento de carga horária (100 horas de ECS), em termos de programa de formação onde foram feitas adequações.

Cabe salientar também que foi esse o cenário que encontramos no momento de realização desta pesquisa, o que nos levou a conhecer melhor como ficou a formação desse professor sob a perspectiva de algumas disciplinas que poderiam fazer a mediação entre a docência e a avaliação (veja o próximo tópico).

## **Compreensão de professor (formação e currículo)**

Neste tópico, que tem como premissa o tema professor, formatado no âmbito de um grupo de disciplinas, foi realizado o exercício inicial de se compreender a natureza/proposta de cada disciplina para, em seguida, buscar nas descrições dos participantes como a palavra “professor” era compreendida.

## As disciplinas

As disciplinas escolhidas (Tendências da Educação Física, Educação Física Escolar I, II e II; Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV; Políticas Educacionais, Didática da Educação Física e Medidas e Avaliação em Educação Física) têm como pressuposto dar uma identidade para o ser-professor, no que diz respeito ao domínio do conteúdo específico e pedagógico, assim como posicionamento crítico perante as políticas públicas vinculadas a educação, didática, processo de escolarização, enfim, profissão. Nessa perspectiva e busca, o que foi encontrado?

### *Tendências da Educação Física*

Essa disciplina, como o próprio nome diz procura **discutir as tendências da Educação Física escolar** no que diz respeito às abordagens da saúde renovada, desenvolvimentista, construtivista, crítica, cultural e cidadã (Unesp, 2005c).

[...] eu dou Tendências para os dois grupos, Licenciatura e Bacharelado. Então, eles conhecem o discurso, conseguem perceber mesmo os... vão ser bacharéis..., isso foi bem legal. Eles conseguem perceber que não existe um único discurso falando sobre como deve ser, o que deve ser Educação Física. Não importa está na escola ou fora da escola. Mesmo que a gente tenha falado mais de escola é importante quem está fora dela, mas ele sabe o que está acontecendo com esse outro universo que é a escola. (DEF8)

### *Educação Física Escolar I, II e III*

Essa temática foi proposta para a formação dos licenciandos, incluindo três disciplinas, tal como aparece no título. Na disciplina



Educação Física Escola I busca-se uma **caracterização da criança** de 2 a 10 anos, assim como se propõe **elaborar planos de aula** e aplicar atividades adequadas para a faixa etária (Unesp, 2005g). Na visão dos professores que ministram ou ministraram essa disciplina para os alunos da licenciatura foi colocado:

Ela contribui para a formação naquilo que o próprio programa de ensino exige. Que a formação da totalidade da criança. No campo cognitivo, no campo afetivo, no campo orgânico, físico, essa disciplina com o conteúdo que ela está, ela atende fundamentalmente essa sequência mais abrangente. Não apenas o físico e orgânico, mas o cognitivo, o afetivo, né, os domínios digamos assim da formação da criança na sua totalidade. (DEF2)

A formar todo um conceito sobre as características dessa faixa etária, dos interesses e necessidade dessa faixa etária que vai de 0 a aproximadamente 10 anos, né... de preparar realmente para que se incluam os conteúdos da cultura corporal de movimento dentro dessa grade curricular, dentro dessa disciplina, coisa que anteriormente não acontecia... resumindo, acho que agora os professores estão com mais condições de trabalhar o conteúdo da Educação Física Infantil do que antigamente, com essa disciplina no currículo. (DEF4)

Com relação à disciplina Educação Física Escolar II, esta visa **caracterizar o pré-adolescente** de 11 a 14 anos, **elaborar planos de aula** e aplicar atividades adequadas a faixa etária. Porém, na época dessa pesquisa não havia um professor nomeado para ministrá-la, uma vez que se trata do currículo novo (Unesp, 2005j).

Sobre a disciplina Educação Física Escolar III, que tem como proposta **analisar e discutir a Educação Física no Ensino Médio**, bem como procura **elucidar os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação** (Unesp, 2005l), foi observado na fala do docente responsável por ministrá-la que...

Estou com muita expectativa porque eu vou pegar um grupo agora que geralmente quer estar na escola, vão estar no 4º ano e a gente vai discutir as características, esse público, esse lócus. Acho que vai ficar bem inte-

ressante. [...] eu tenho estudado pouco ensino médio... Imagino assim, o primeiro texto é de quem são esses alunos do ensino médio, aí fazerem uma avaliação diagnóstica de quem são esses alunos, então um questionário para responderem quem são. (DEF8)

### *Estágio Curricular Supervisionado - Prática de Ensino I, II, III e IV*

O Estágio Curricular Supervisionado é dividido em quatro disciplinas, sendo uma anual (II) e as demais, semestrais no currículo antigo, ao passo que no novo ECS (Prática de Ensino I), ECS (Prática de Ensino II) e ECS (Prática de Ensino III) são semestrais e o ECS (Prática de Ensino IV) é anual, envolvendo tanto a docência como a gestão.

No que diz respeito à disciplina Estágio Curricular Supervisionado I, esta abrange o **aprendizado de noções teóricas e a realização de estágios de observação nas escolas**, visando à **compreensão da realidade** na qual atuarão como professores, bem como na **atenção aos saberes docentes que fundamentam a prática pedagógica**. Ao final, espera-se que os licenciados possam elaborar **projetos de estágio** consistentes com a(s) proposta(s) pedagógica(s) da(s) escola(s) e os programas de Educação Física (Unesp, 2005f).

As demais modalidades II, III e IV da Prática de Ensino possuem ideias semelhantes, mas se voltam exclusivamente à **prática profissional** mediante a **participação e o envolvimento nos programas e planos de trabalho afetos Unidade Escolar**, em que se desenvolvem os estágios. Portanto, busca-se o **desenvolvimento dos saberes docentes**, estimulando a **análise, reflexão e reconstrução da atuação e prática docente dos estagiários**. No caso do Estágio Curricular Supervisionado IV acrescenta-se ao estágio de docência a possibilidade do estágio de gestão, que consiste em **conhecer de perto a rotina da escola na coordenação pedagógica e direção da instituição, participar de reuniões pedagógicas**, entre outras atividades (Unesp, 2005i;

Unesp, 2005m; Unesp, 2005n). Sobre a disciplina, os docentes responsáveis entendem que...

É uma contribuição... e... tanto, pensando o processo de formação de professores, porque é o momento do curso onde ele tem o contato com a prática do exercício profissional docente. Então, existem as impressões do sucesso, do fracasso, a incorporação dos saberes que até então estavam materializados de uma maneira mais teórica; eles passam a ganhar vida com essas experiências práticas; a ideia do se tornar professor; fazer a passagem de aluno para de fato começar a entender que, a partir desse momento, ele é um professor, e isso é uma coisa que demanda maturidade, tempo, seriedade, compromisso... então, eu vejo que é uma contribuição muito grande. (DEF5)

A Prática de Ensino... ela se propõe a quê? A levar o aluno a ter uma experiência de ensino. O que significa? Levar o aluno a ter uma prática de docência. O que significa falar em docência? Significa falar em identidade. O que significa falar em identidade? Significar falar no *habitus* ou no conjunto de conhecimento que legitima uma profissão ou uma área de estudo. Significa isso. Eu percebo que, nesse momento, a nossa Prática de Ensino... ela amplia o seu olhar em situação à aquilo que ela era, pensando em sistematizar melhor esse enfoque (DEF6).

### *Didática da Educação Física*

A disciplina de Didática da Educação Física busca a **práxis mediadora entre a pedagogia (teoria) e a educação (prática)**. Portanto, propõe colocar o futuro professor do ensino fundamental e médio em uma situação de efetiva assimilação dos distintos procedimentos de ensino, bem como explicar as correntes e tendências pedagógicas nas quais se inserem tais procedimentos (Unesp, 2005e). Assim, o docente que ministrou a disciplina argumenta:

Ela é fundamental quando a gente pensa no trabalho do professor na sala de aula uma vez que é uma disciplina que os alunos aprendem um pouco das diferentes abordagens, né, diferentes metodologias de ensi-

no... um pouco sobre planejamento e avaliação, currículo mesmo, o que seria o currículo em ação (mudo), currículo oculto (mudo) porque eles serão futuros professores. (DEF7)

### Políticas educacionais

Políticas educacionais é uma disciplina na qual serão estudados os **aspectos históricos da luta da sociedade brasileira pela educação pública**, desde os seus primórdios até os dias atuais. A reflexão sobre os problemas da educação básica, os conhecimentos sobre seus objetivos, sua organização didática e funcional deverão corroborar uma ação mais competente e consciente do futuro educador (Unesp, 2005h). No caso, o docente explica que...

[...] Políticas Educacionais dão ao graduando, ao licenciando, uma perspectiva de atuação docente que não é possível ter nas demais disciplinas dos componentes curriculares da Educação, mesmo por conta de dar essa visão mais ampla do contexto que eles irão se inserir, entender as políticas que vão determinar na prática sua atuação [...] essas coisas, relacionado a Política Educacional, determina a prática do professor na medida que, dentro da escola, você estará sujeito a um monte de reforma... orientado pelas políticas governamentais que você terá que saber lidar. (DEF1).

### *Medidas e Avaliação em Educação Física*

A disciplina Medidas e Avaliação em Educação Física tem como proposta **instrumentalizar o aluno a elaborar, selecionar, aplicar e interpretar resultados de instrumentos de avaliação** em Educação Física e esportes. No seu desenvolvimento, aborda conceitos básicos de estatística descritiva e inferencial, critérios de cientificidade de instrumentos de avaliação, e analisa alguns dos instrumentos representativos da avaliação dos domínios físico, motor, afetivo-social e cognitivos (Unesp, 2005d). Questionado sobre a disciplina, o docente aponta que...

[...] a questão da avaliação é colocada da seguinte maneira [...] é uma coisa que a gente faz a todo momento em qualquer que seja a atuação profissional, seja na escola, na academia, num clube, como pessoal... A ideia da disciplina é tentar dar uma... de modo mais sistematizado [...] a ideia é dar uma visão sistematizada desse processo de avaliação. E pode ser através de instrumentos formais ou simplesmente através de observações [...] com a ideia é de fazer a reflexão e tudo mais. (DEF3)

Com relação à avaliação enquanto conteúdo, presente nas diferentes disciplinas, observa-se a sua incorporação na Didática da Educação Física (procedimentos de ensino), Medidas e Avaliação (instrumentalizar o aluno a elaborar, selecionar, aplicar e interpretar resultados de instrumentos de avaliação), Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino e Educação Física Escolar III (projeto de estágio, desenvolvimento dos saberes docentes) e Educação Física Escolar III (elucidar os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação). Nas outras disciplinas (Tendências da Educação Física, Educação Física Escolar I, Educação Física Escolar II, Políticas Educacionais ) não foi possível perceber a mesma proposição assinalada, mas que, no entanto, também não quer dizer que, em Políticas Educacionais, por exemplo, não se trabalhem ou comentem as provas do Enade, Enem.

Entretanto, um fato que chama a atenção é o número de disciplinas que tratam da questão “didática” (Tendências da Educação Física, Educação Física Escolar I, Educação Física Escolar II, Didática da Educação Física, Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I, Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino II, Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino III e Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino IV) quer seja no âmbito dos fundamentos ou incluindo abordagens, planos de aula ou na elucidação de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, podendo ser uma coisa muito positiva se houver diálogo ou passar a impressão de dois pequenos cursos paralelos de “prática docente” dentro de uma mesma licenciatura, por envolver

dois departamentos: Educação e Educação Física. A esse respeito, vale o comentário de Parra (1987, p.133):

O ponto que desejo defender a este respeito é o seguinte: enquanto houver duas entidades, duas faculdades tentando formar o professor, por mais colegiados ou comissões que se criem para integrar e coordenar os esforços, os resultados serão sempre limitados.

No caso em específico da analogia que foi feita antes da transcrição, se confirmada, seria mais no âmbito da disputa de territórios. Desse modo, observa-se uma compreensão de professor que engloba uma seleção de prioridades e fundamentos ou princípios que trazem subjacente a eles um corpo de competências, em que se inclui a avaliação do que foi visto como imprescindível para a sua atuação profissional.

No geral, esse conjunto de competências ou qualificações – presentes nas diferentes diretrizes (Brasil, 2001, Brasil, 2002A, Brasil, 2002b, Brasil, 2004), que fundamentam em maior ou menor escala os currículos de formação inicial e contribuem na constituição da identidade docente – ganha sentido se o futuro professor assumir a responsabilidade por esse processo, pois é daí que vem a sua autoridade (Arendt, 1972), bem como da formação do cidadão – principal elemento da condição humana do professor (Fernandes, 1989).

### **Da interdisciplinaridade aos modelos alternância: possibilidades**

Corroborar esse processo a análise dos participantes, valorizando-se também a presença de ações interdisciplinares e de modelos de alternância nas diferentes atividades que foram encontradas nos descritores do Projeto Pedagógico, assim como nos depoimentos dos participantes.

*Formação interdisciplinar*

Dos oito sujeitos entrevistados, seis mencionaram uma perspectiva interdisciplinar na formação, sendo que dois deles não declararam nada a respeito. Porém, estes não pertenciam ao quadro de professores efetivos e estavam na instituição há menos de um ano. Entretanto, na fala dos docentes que apontaram para a questão interdisciplinar, pode-se observar como aspecto significativo a proposta dos projetos integradores:

[...] uma disciplina chamada Projetos Integradores, que buscava também fazer uma aliança dos professores e das disciplinas de cada um dos quatro primeiros semestres. (DEF4)

[...] a gente tentou implementar... era tentar romper um pouco a ideia do sistema disciplinar de conteúdo. Então, a intenção do Projeto Integrador era para mostrar para os alunos que é possível trabalhar numa outra lógica que não seja a disciplinar. (DEF8)

[...] a ideia de Projetos Integradores como componente articulado da Prática como Componente Curricular foi um avanço, porque até então não existia nem a percepção, muito menos a possibilidade de se ter algo que funcionasse como aquilo que se faz a mediação entre todas as disciplinas que os alunos estão vendo... como é que vai ser aquilo na prática, então eu acho que foi um avanço na reestruturação. (DEF5)

Como se vê, a ideia dos Projetos Integradores foi valorizada nas falas anteriores, assim como na proposta do curso. Isso reflete o Projeto Pedagógico do curso que aponta dos Projetos Integradores, como:

[...] Consiste num novo conceito temático, que preserva a disciplina-ridade na estrutura, mas que deverá superá-la no funcionamento. [...] espaços privilegiados de vinculação entre a formação teórica e a vivência profissional, ao possibilitar ao estudante vivenciar situações concretas dos processos de ensino, de aprendizagem. e aqueles que caracterizam o funcionamento do campo de trabalho (Unesp, 2005b, p. 31-2).

Porém, alguns docentes observaram limites na falta de orientação desse processo:

Projetos Integradores [...] a essência é um eixo temático por semestre [...] e isso ajudaria na medida em que você colocasse uma temática geral onde todas as disciplinas abordassem aquilo de uma certa forma. Agora, isso não ocorre muito bem, porque teria que ter uma integração muito grande entre as disciplinas e os professores. Essa integração não ocorre de modo muito formal no nosso curso. (DEF3)

A grande modificação aí, que está sendo muito difícil para as pessoas assimilarem, é a Prática como Componente Curricular, porque esta tem que produzir algo no âmbito do ensino, mas as pessoas não têm clareza disso, tá. Então, produzir algo no âmbito do ensino, o que é? Tem gente que está entendendo que é para criar algo como oficina pedagógica, outros vão trabalhar isso aí na forma de uma espécie de eixo temático. (DEF6) [...] bom, a gente não fez uma avaliação concreta, mas não me parece que tenha respondido a esse problema. Acho que a gente não está acostumado ainda a trabalhar dessa forma. (DEF8)

Nota-se que, pelo fato de nos primeiros quatro semestres a proposta da Prática como Componente Curricular ter sido transformada em Projetos Integradores, foi vista como algo positivo no âmbito do currículo de formação. Porém, o seu funcionamento, em dados momentos, não tem sido claro para membros do corpo docente de um dado semestre, conforme proposto por Brasil (2001) ou mesmo naquilo que está discriminado na proposta pedagógica.

**A Prática como Componente Curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001, ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico, e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho



acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (Brasil, 2001, p.9.)

Como proposta entendemos que as Práticas como Componentes Curriculares poderão ser organizadas sob a forma de Projetos Integrados, tendo como perspectiva de implementação os *seminários de integração* ou as *vivências práticas e/ou* até mesmo a inclusão de *oficinas experimentais*.

Esses projetos deverão ter carga horária própria na grade, mas não figurar como disciplina nos moldes convencionais, podendo-se estar, ou organizar-se, sob a responsabilidade de um grupo de docentes que ministram as disciplinas durante cada semestre e/ou mesmo de um único docente.

Não se trata de distribuição de cargas horárias no interior de disciplinas já existentes ou de criação de uma nova disciplina, concebida tradicionalmente com uma ementa e bibliografia própria, necessariamente, mas de um novo momento do curso em que se elegerá um tema interdisciplinar que poderá contemplar os interesses de cada disciplina simultaneamente, a ser decidido pelo grupo de docentes de cada semestre. (Unesp, 2005b, p.38.)

Conforme podemos entender, no projeto há uma tentativa de se trabalhar de forma interdisciplinar ao eleger um tema para ser trabalhado sob a óptica de uma disciplina “especial”. No entanto, essa disciplina “especial” não teria o caráter de disciplina convencional no semestre, mas estaria encarregada de fazer a articulação com as demais disciplinas ou atividades no desenvolvimento de um projeto comum. Nesse contexto, trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar significa... “[...] interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa” (Zabala, 1998, p.143).

Ou, como prefere Fazenda (1991):

Em termos de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de copropriedade.

dade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (p.31).

Entretanto, essa possibilidade de se trabalhar na interdisciplinaridade não é a única forma de se configurar um currículo de formação, pois este, no conjunto de suas experiências, pode envolver também modelos e alternância, visando ao diálogo das atividades dentro do próprio curso e do curso com o campo de atuação em uma estrada de mão dupla, assim como articulando o campo da teoria com o campo da prática e vice-versa.

### **Formação por alternância**

O curso também proporciona alguns momentos de alternância que se mantiveram e outros que surgiram após a reorganização do curso derivada da reestruturação. Nesse sentido, na disciplina do docente DEF4, encontrou-se o modelo de alternância de estágio de inserção, tal como se poderá visualizar na descrição a seguir...

[...] nós trabalhávamos as crianças de 4 a 6 anos, aí eles iam para a escola, davam aula para crianças de 4 a 6 anos, aí terminava essa aula, a gente sentava, às vezes na própria Emei, onde tinha sido dado essa aula, e aí a gente conversava a respeito que tinha acontecido naquela aula que eles acabaram de ministrar, quais foram as reações das crianças, e aí você levava em consideração se aquele tipo de reação das crianças batia com que realmente se dizia da faixa etária.

Nascimento (2006) nos esclarece sobre o modelo de alternância descrito pelo depoente da seguinte forma:

Os estágios de inserção, geralmente operacionalizados na forma de projetos de extensão universitária, objetivam a melhoria do desenvolvimento e amadurecimento pessoal do estudante, bem como a sensibilização para as atividades profissionais da área. Essa experiência de trabalho

corresponde a uma iniciativa da formação profissional universitária e está inserida dentro de disciplinas curriculares ou como atividades curriculares complementares (p.70).

Outros docentes mencionaram a relação da sua disciplina com a de Estágio Curricular Supervisionado como modos de alternância:

Esse ano ocorreu um fato interessante [...] os alunos até gostaram disso, que houve uma coincidência dos estágios que eles estão fazendo e aquilo que eles estavam aprendendo na disciplina. [...] Então, tanto no ponto de vista educacional que é aquilo que eles irão fazer dentro da escola com aquilo que eles estão aprendendo aqui e o estado que está sendo aplicado me pareceu que houve uma coesão de forças aí.” (DEF2)

[...] uma coisa que eu acho muito legal do curso de Educação Física é que a disciplina de Didática é dada ao mesmo tempo que eles fazem o estágio nas escolas. Então, permite que a gente discuta o que eles estão vendo no estágio, nas aulas que eles estão dando. Então, acho que fica uma aula muito rica por conta dessas experiências que eles estão tendo. (DEF7)

O interessante dessas duas falas é a possibilidade de identificar uma ideia de alternância justaposta, mesmo não se caracterizando rigidamente como tal. Entretanto, com nova localização do Estágio Curricular Supervisionado na grade curricular, podemos fazer essa relação ao se constatar que:

O modelo de alternância justaposta procura combinar dois processos que ocorrem de forma simultânea e também de forma paralela. Um processo subordinado à lógica da formação e outro subordinado à lógica do trabalho. [...] Dessa forma, o contexto de trabalho poderá desenvolver “competências profissionais práticas” simultaneamente e paralelamente ao desenvolvimento das “competências escolares/teóricas” no contexto de formação (Pedroso, 1996 apud Nascimento, 2006, p.71).

Com esses momentos de alternância no currículo, baseado nos depoimentos dos docentes, identificamos também a questão da reflexão, permeando a formação inicial. Os depoimentos dos sujeitos

DEF2 e DEF7 apontam para os estágios que ocorriam concomitantemente com as disciplinas ministradas por eles, favorecendo a reflexão na sala de aula em função de se estabelecer pontes com o que estava ocorrendo na prática profissional. Nesse sentido, Pérez Gómez (1998b), citando os estudos de Schön, pondera que a reflexão sobre ação e sobre a reflexão na ação:

[...] pode ser considerada como a análise que realiza o ser humano *a posteriori* sobre as características e processos de sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar as pedidas que na memória correspondem à intervenção passada. [...] Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberado das restrições, demandas e urgências da própria situação prática, pode aplicar de forma tranquila e sistemática seus instrumentos conceituais e suas estratégias de busca e análise compreensão e valorização da reconstrução prática (p.371).

Nesse contexto, os depoentes vinculados às disciplinas e ao Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino vão assinalar que:

Houve também a atenção de se ter uma nova modalidade de estágio, que é o estágio de gestão [...] a educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial [...] Esse estágio acontece na escola durante a semana, mas também em alguns momentos eles retornam para a sala de aula na universidade, onde se tem um acompanhamento de como se encontra, quais são as dificuldades, preencher o relatório, ver quais são os possíveis avanços, ver a forma... de uma maneira mais detalhada a questão da tríade escola, universidade e as questões diárias (DEF5.)

[...] Na nova mudança do estágio curricular [...] o aluno tanto ele está no estágio quanto na sala de aula [...] Eu percebo que nós conseguimos avançar nesse aspecto. [...] e introduzimos também no último ano a ideia de estágio de gestão, porque o nosso aluno que vai para a escola... ele tem uma visão da quadra, mas ele não tem uma visão da gestão, da coordenação pedagógica (DEF6).

Porém, o docente DEF6 vai defender também um currículo com mais momentos de alternância:

Nós temos aqui um currículo dual. [...] Porque ele parte de uma base mais teórica nos dois primeiros anos... para uma questão mais prática no fim. Acho que deveria ser um currículo em alternância, onde eu teria teoria e prática desde o início do curso em situações de estágio concretas.

Desse modo, a partir das falas anteriores, podemos entender que um currículo que englobe os modelos de alternância desde o primeiro ano da formação inicial poderia provocar uma ruptura no modelo pedagógico. Essa possibilidade foi expressa por Borges (2008) na proposta do modelo profissional de formação. Porém, sobre os modelos de alternância na graduação, Nascimento (2006) também nos lembrará que:

O conceito de alternância na formação inicial em Educação Física apresenta, à primeira vista, a existência de uma ruptura entre processos pedagógicos (alternância entre teoria e prática) e entre contextos distintos de formação (alternância entre a sala de aula e situação de trabalho). Contudo, ela deve ser visualizada como uma tentativa de conjugar duas experiências distintas, ou seja, a experiência de formação e a experiência de trabalho (p.69).

Assim, de modo geral, percebe-se que os modelos de alternância do curso de Educação Física ocorrem, principalmente, em virtude da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, que prescinde dessa relação com o campo de atuação, caracterizando o modelo dual de formação que foi assumido por essa proposta. Porém, esta tem como pano de fundo a força das orientações curriculares que não permitem outra possibilidade de estágio antes da primeira etapa de formação (Brasil, 2002a; Brasil 2004). As exceções ficam por conta das iniciativas de docentes, que organizam uma atividade mais próxima ao exercício profissional.

Dessa compreensão emergem indicativos de um professor ou professor principiante o qual teria como um dos aspectos de sua identidade ser um mediador (Arendt, 1972, p.238-43)

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...] Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. [...]

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

No caso específico deste estudo, entende-se que é uma das tarefas da universidade, do curso de Formação de Professores de Educação Básica, apresentar esse “mundo” ao futuro professor. Portanto, entende-se que é no âmbito da mediação que ocorrerá esse processo de formação, no momento que o estudante for introduzido, apresentado, ao mundo tanto da cultura acadêmica como da cultura escolar. Qualquer universidade ou curso de Educação Física, com relação à formação de professores, que se negue a ter essa responsabilidade não poderia formar professores. Portanto, podemos ver nas analogias apresentadas que um processo de “iniciação” do ser professor poderia iniciar os estudantes na descoberta daqueles valores, atitudes e conhecimentos que consideramos valiosos com base na trajetória de nossas experiências pessoais e coletivas que foram consideradas importantes (Esteves, 2004).

Nessa proposta de se ver a educação (formação) como “iniciação”, Peters (1965), citado por Esteves (2004), nos convida a ter a compreensão de que formar é um compromisso com nossa memória, iniciá-la na descoberta de uma disciplina, do sentido

de um valor ou da importância de um traço de caráter. Portanto, implica um processo contínuo de reflexão sobre os próprios acertos e erros.

Entretanto, entendemos que os processos de iniciação não precisam, necessariamente, partir do zero. Assim sendo, podemos iniciar alguém em uma disciplina totalmente desconhecida, mas também podemos iniciar um bom profissional com muitos anos de experiência na descoberta de um novo ponto de vista, de uma nova tendência, de uma perspectiva importante na qual ele, anteriormente, não tinha reparado (Esteves, 2004, p.112).

Com base no modelo de Peters (1965), Esteves (2004) referenda a ideia de que educar é um compromisso com a memória, o que para nós teria como significado que formar também é ter um compromisso com a memória. Sendo assim, considera-se que “não é preciso ter uma grande formação teórica nem desenvolver todo um sistema filosófico para descobrir que a intolerância, a crueldade e o fanatismo são ruins e destroem a vida humana” (Esteves, 2004, p.112).

Porém, para fazer essa reflexão, não podemos somente nos basear em nossa experiência individual, mas devemos também incluir a experiência coletiva acumulada na história, na literatura, na arte, na ciência etc., de forma que, com base nessa perspectiva, as disciplinas de ensino e o próprio processo de formação não percam o sentido e o valor humano.

## **A perspectiva das competências**

As novas diretrizes de formação profissional preconizaram uma proposta pautada na questão das competências (Brasil, 2000a; Brasil, 2002b; Brasil, 2001). Nesse sentido, buscou-se identificar, no âmbito das competências, quais aspectos foram apontados no projeto pedagógico (proposta curricular) e pelos professores em seus discursos.

De acordo com o projeto pedagógico do curso de Educação Física, as competências apontadas na caracterização do perfil profissional dos professores que vão atuar na Educação Básica

consideraram como fundamentais a responsabilidade social a ser assumida na atuação profissional, o domínio do processo de planejamento de ensino para diferentes níveis e modalidades, a perspectiva de atuação na esfera da gestão relacionada a coordenação pedagógica, a sua como a predisposição para atuar considerando sempre a inclusão (Unesp, 2005, p.25).

No entanto, para o docente DEF3, a questão (competência) principal recai na capacidade de resolução de problemas:

[...] a gente tem que colocar os alunos em situações-problemas [...] são muito mais importantes objetivos que visam competências, não conteúdo [...] é mais importante o aluno saber resolver problemas do que ter domínio de conteúdo [...] é mais importante que tenha competências para distinguir que situações se dá a avaliação, a avaliação se dá certo, as principais medidas... é mais importante.

Porém, para Maués (2003), essa perspectiva, ou como a autora prefere, pedagogia das competências, traz uma ideologia formada no seio de empresas e indústrias, no qual formatam os níveis de ensino, inclusive a formação de professores, de acordo com as necessidades industriais.

A autora vai além da denúncia ao criticar a pedagogia das competências por entender que esse modelo valoriza um conhecimento utilitarista, adequados, ao mercado de trabalho, deixando em segundo plano os conhecimentos próprios da escola. Polariza-se também a ideia de trabalhadores competentes, em vez de cidadãos críticos.

[...] a introdução da noção de competência constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho. Então, é preciso que a escola prepare de outra forma os futuros trabalhadores para a sociedade dita do saber. E essa forma é exatamente a da pedagogia das competências, considerando que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende às exigências imediatas, ou seja, a escola se ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade garantida. E aí está a grande mudança, isto é, os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao



savoir-éxecuter [saber executar], tendo em vista a compreensão de que as competências são sempre consideradas em situação, em ação (p.107).

Contudo, a questão da competência, do saber fazer, não é alvo somente de críticas. Marcon, Nascimento e Graça (2007) apontam que, para o desenvolvimento de competências profissionais, o contato pessoal com o ambiente escolar, com o olhar do professor em formação, e não mais como um aluno, junto com a utilização das atividades de prática pedagógica nas aulas dos cursos de licenciatura em Educação Física, são determinantes para se atingir os objetivos de curso de formação. Afinal, o futuro professor estará no cotidiano escolar exercendo a atividade profissional, assim como respondendo pelas suas exigências e dificuldades desse processo, podendo, portanto, direcionar a sua formação de acordo com as necessidades advindas desse meio.

Entretanto, esses dois pontos supracitados são alvos de constante debate, pois as competências profissionais atualmente estão no cerne do currículo de formação de professores e no âmbito dos questionamentos, tal como já foi apontado por Maués (2003).

Como bem identificou Souza Neto, Alegre e Costa (2003), trata-se de dois discursos: o primeiro aponta para a importância das competências não como um fim em si mesmo, mas como mediadoras do processo de formação, sendo de natureza político-social e de natureza técnico-profissional; o segundo, por sua vez, alega que a pedagogia das competências consiste em uma metamorfose do conceito de qualificação – em que a formação de cultura geral sofre uma readaptação em favor daquela de natureza imediatista e utilitarista, subordinada ao mundo do trabalho capitalista – que entende qualificação profissional como preparação do trabalhador para intensificar a expropriação de sua força de trabalho.

Ao abordar as ideias dos autores nessa discussão, torna-se fundamental compreender que a pedagogia das competências está centralizada nas propostas de formação. Por isso, entendê-la em seus pressupostos e críticas a respeito desse modelo se torna essencial para a compreensão desse processo de responsabilização individual

(modelo profissional de formação) para uma perspectiva que inclua o coletivo no qual ela não seja vista como um fim em si mesmo.

## **Avaliação e avaliação nas disciplinas**

Este item teve como referência evidenciar a avaliação apresentada no currículo e programas disciplinares, considerando os seguintes pontos: avaliação, avaliação na disciplina e avaliação educacional.

### **Avaliação**

Entendemos essa questão como a compreensão desse elemento ou aspecto pedagógico no que diz respeito à atuação dos futuros professores. Nesse ponto, ao se buscar como as disciplinas lidam com a questão da avaliação educacional para a atuação dos futuros professores, todos os docentes comentaram, de alguma forma, sobre o tema dentro da sua especificidade. Entretanto, alguns falaram como trabalhavam a disciplina ou a compreendiam no âmbito das políticas públicas:

No âmbito da disciplina Políticas Educacionais, foi assinalado que: “A gente também trabalha avaliação educacional tendo em vista que nos anos 1990 ocorreram várias políticas educacionais voltadas para a avaliação [...] avaliação externa.” (DEF1)

Na disciplina Didática da Educação Física: “Eu trabalho a questão da avaliação [...] avaliação enquanto processo [...] o conceito de avaliação... a importância de como é avaliar? Pra quê avaliar? A gente discute tudo isso [...] eu sempre gosto de mostrar também as abordagens que estão por trás de cada tipo de avaliação” (DEF7)

Enquanto nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino:

[...] existe a avaliação que o aluno vai realizar, que o estagiário vai realizar dos seus alunos da escola. Esse é um momento importante, discutir

avaliação com esses alunos. Como é que vai ser a proposta de avaliação no projeto de estágio que eles montaram. Então a primeira ideia de avaliação está aí. (DEF5)

[...] eu trabalho alguns elementos de avaliação tentando auxiliar os meus alunos na elaboração do seu projeto de ensino, de estágio, em termos de diagnóstico [...] Então, eu posso trabalhar um pouco essa ideia de avaliação enquanto um diagnóstico. (DEF6)

Com base nessas falas dos docentes, podemos ver a complexidade da avaliação, podendo esta ser tratada na ordem política, ética, técnica, metodológica e epistemológica, entre outros. Não cabe aqui o esforço de esmiuçar cada questão ou falar novamente de avaliação, porém, podemos entender a difícil tarefa de a avaliação trabalhar com os futuros professores por conta das múltiplas facetas dadas a ela e, também, pelo interesse e pela especificidade de cada disciplina. Além disso, é preciso levar em conta também a subjetividade dos docentes, que carregam, cada um, determinada visão de universidade, educação e sociedade.

Sobrinho (2004), mesmo falando especificamente da avaliação do ensino superior (avaliação externa), nos ajuda a explicitar essa ideia:

Por aí já podemos ver que avaliação da educação superior é um dos temas mais complicados e complexos, tanto para quem se dedica à teoria quanto para quem se envolve em sua prática. Essa complexidade advém do fato de que não há consensos sobre avaliação em geral e tampouco existem muitos acordos sobre o que é hoje a educação superior e, sobretudo, quais são as suas funções mais importantes na sociedade. Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Dissenso e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação. Compreendendo que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural dos valores, e, então, da ética e da cultura, e que a educação superior tem igualmente um sentido fortemente social, portanto, também, ético, cultural e político, podemos entender que essa relação é cruzada de concepções de mundo e interesses bastante diferenciados (p.705)

Nesse processo, contudo, outros docentes não responderam claramente, como foi o caso da disciplina de Educação Física III: “Quando você fala de Educação Física para o Ensino Médio, está pensando em uma coisa assim: como ensinar Educação Física no Ensino Médio, pra quê ensinar, o que ensinar, como avaliar esse conteúdo. Então, eu penso que vai passar por isso” (DEF8).

No caso da disciplina Educação Física Infantil, revelou-se que essa tarefa de trabalhar com a avaliação não é fácil e não mostra uma intencionalidade ao tratar do tema:

Não sei se eu conseguia fazer isso. Mas a ideia era mostrar que sempre os alunos devem ser avaliados não por uma única coisa, né, eles são pessoas que vivem e modificam. Então, você tem estar observando, inclusive anotando coisas a respeito desse aluno o tempo inteiro. Agora eu não posso garantir, não consigo... acho que não é tão simples assim que as pessoas aprenderam a avaliar. (DEF4)

Mas eu não sei se realmente esse aluno está sendo avaliado além daquilo que é uma avaliação sintomática e localizada... não imagino que ele consiga estender esse mecanismo de avaliação pra toda estrutura educacional da qual ele participa, eu não consigo ver dessa maneira. (DEF2)

Ao que parece, os dois docentes foram pegos em descompasso ao serem indagados sobre como a disciplina se preocupa/trabalha com o tratamento que os futuros professores darão à avaliação. Para tentar entender por que os professores não pensaram explicitamente no trabalho com a avaliação, utilizaremos a ideia de Gimeno Sacristán (1998b), que, mesmo falando de professores de educação básica, será aplicável ao nosso caso, pois se trata de docentes cuja disciplina tem o foco nas práticas escolares.

A ideia do autor parte da compreensão de que a avaliação aparece como uma das práticas dominantes do sistema educativo, pois desde muito cedo marca os ritmos e os ritos de passagem do calendário escolar, como se fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e das formações (SOBRINHO, 2004). Sendo assim:

[...] certamente, é nas práticas de avaliação que os professores/as menos se questionam ou pensam antecipadamente as possibilidades que podem ter diante de si. Vista desde a “normalidade” com que os professores/as a realizam, parece um ato simples, mas tem muitas implicações além das que aparenta essa *quase* neutralidade com que admitimos que nas escolas se avalie com tanta frequência (Gimeno Sacristán, 1998b, p.303).

Portanto, fazendo essa transposição para o caso dos docentes anteriores, essa “normalidade” dada às práticas de avaliação – e no caso da Educação Física agravada pela atual incompreensão na área, principalmente no que se refere ao “o que” e “como” avaliar – faz que os docentes formadores pouco questionassem a avaliação no nível de ensino da educação infantil, foco de sua disciplina. Portanto, podemos fazer a seguinte pergunta: “qual o lugar da avaliação no currículo de formação de professores?”

Com esse questionamento, remetemo-nos à disciplina Medidas e Avaliação em Educação Física, momento em que se subentende que se deveria trabalhar com a avaliação educacional. Todavia, na voz do docente percebe-se que não é essa a compreensão:

[...] a questão da disciplina Medidas e Avaliação... ela é eminente técnica [...], essa questão [avaliação educacional] tem ficado mais... tem deixado mais para outras de cunho mais pedagógico, feito a Didática, a Prática de Ensino, que fazem reflexões melhores sobre isso. [...] penso que a disciplina de avaliação [Medidas e Avaliação] não é o local e que existem outras disciplinas mais apropriadas para isso. Porque, por exemplo, se a disciplina de Medidas e Avaliação não falar sobre instrumentos, quem que vai falar? (DEF3)

Porém, essa ideia do docente DEF3 em deixar a responsabilidade para outras disciplinas não é compartilhada na fala dos outros docentes:

Na verdade, existe uma disciplina que... chama... “Medidas e Avaliação”, que poderia muito bem [...] abordar esse tópico [avaliação educacional] (DEF8)

Eles [os alunos] vêm de disciplinas do curso que trabalham dentro da disciplina de Avaliação e dentro das demais disciplinas... eles... ideia dos desenvolvimentos da avaliação. (DEF5)

Quem trabalha com a questão da avaliação é o professor que trabalha com Medidas e Técnicas de Avaliação [...] Então, no caso dele eu sei que ele trabalha a avaliação enquanto medida e mais no sentido quantitativo. (DEF6)

Para entender essa situação, recorreremos às reflexões de Gimeno Sacristán (2000), que novamente aponta para os professores considerando a realidade de seu trabalho, o que nos permite fazer um ponte com a fala dos depoentes desse estudo, tendo como premissa a ideia de mediação, que:

[...] transferida para análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos (p.166).

Portanto, amplia-se a autonomia dos docentes na modelação dos conteúdos das disciplinas, ganhando relevância as concepções ou mesmo crenças que os docentes possuem no momento de se tomar uma decisão, uma vez que são vistos como responsáveis pelos significados atribuídos aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo (Gimeno Sacristán, 2000).

O autor argumenta, ainda, que de todas as concepções, as que desempenharão um papel decisivo são as de tipo epistemológico, pois:

A “epistemologia implícita”, sua ideia do que é conteúdo de aprendizagem e conhecimento valioso, o levará a selecionar determinados elementos, a dar mais importância a uns que a outros, a se divertir com atividades diversas, em uns sim e outros não, a levar tudo isso em conta na hora de avaliar, etc. (Gimeno Sacristán, 2000, p.181).

Como exemplo, citamos:

[...] se para um professor o importante da linguagem é sua correção formal acima da potencialidade para comunicação, é lógico que, em seu ensino, primará o primeiro aspecto sobre o segundo. Se tem uma visão da forma linguística como algo absoluto e a-histórico, será menos tolerante, seguramente, diante dos “desvios” que os alunos possam apresentar (Idem, p.182).

No caso desse trabalho, se olharmos para o Quadro 2, que caracteriza os professores entrevistados, docentes DEF3, DEF5, DEF6 e DEF8, observou-se que nenhum deles tem na avaliação educacional o seu objeto de estudo. Portanto, o exemplo exposto anteriormente cabe bem nesse caso, pois cada docente, em sua disciplina, dará mais atenção ao seu objeto de estudo. E, no caso específico da disciplina Medidas e Avaliação em Educação Física, o docente responsável, obviamente, trabalha com aquilo que ele domina enquanto conhecimento, epistemologia, não sendo, necessariamente, a disciplina que ministra a sua área de estudo.

É nesse instante que podemos recorrer também a Silva (1999), que, se olhasse para o exemplo do docente DEF3, apontaria a questão de poder implícita nessa relação. O autor argumentaria que a ciência e o conhecimento são campos de luta em torno da verdade, que são parte inerente do poder. Ou seja, trata-se de uma legitimação do objeto de estudo, uma forma de dominação pelo conhecimento, uma forma de dizer o que é válido no interior dos currículos.

Nesse caso, pode-se compreender umas das possíveis explicações para a avaliação educacional não ser alvo de grande atenção no currículo de formação, fato que ocasiona problemas como os apontados nos estágios:

O que eu posso te dizer é..., nos projetos que eu recebo de estágio eu faço a conferência da avaliação... normalmente eles são discrepan-

tes dos objetivos. Então eu preciso de um retorno do aluno, preciso voltar, preciso dizer: será que está se avaliando aquilo que se propôs? isso é feito? Mas eu digo que isso é feito de uma maneira muito vagarosa, muito morosa, demora para se ter uma compreensão, na verdade eles compreendem quando eles fazem a avaliação pela primeira vez. (DEF5)

Então, o aluno que chega a mim na Prática de Ensino ele tem essa dificuldade [na questão da avaliação], ele não tem parâmetro. Então, aí você tem que tomar cuidado com a questão ética de ajudá-lo sem passar por cima do outro professor. (DEF6)

Fica, portanto, o alerta de Gimeno Sacristán (2000):

Na falta de uma preparação específica neste sentido, será o currículo oculto da formação de professores e o adquirido por experiência prévia os únicos elementos responsáveis por sua bagagem neste componente da formação profissional. Pelo simples fato de não se tratar esses dilemas epistemológicos na formação do professorado, se reforçam as concepções prévias dominantes (p.182).

No geral, o que se encontra são disciplinas que, de uma maneira ou outra, intencionalmente ou não, tratam da questão da avaliação no escopo de cada disciplina. Entretanto, a questão da incorporação da avaliação na prática pedagógica dos futuros professores se apresenta como uma lacuna no currículo de formação, ou, como prefere Gimeno Sacristán (2000), está destinada às experiências prévias e ao currículo oculto que, no caso, pode ser as formas como acontece às avaliações no interior das disciplinas.

#### *Avaliação na disciplina*

Na mesma direção do item anterior, procurando elucidar a incorporação da avaliação na prática pedagógica dos futuros professores, olhou-se para a realização da avaliação dentro das disciplinas. Nesse itinerário, o primeiro ponto que se evidenciou foi a grande utilização de provas e trabalhos em grupo.



No que se refere às provas, foram encontradas variações, como prova oral, em grupo, com consultas, entre outras. E no que diz respeito aos trabalhos em grupo, incluímos os seminários e outras atividades que tinham na sua essência um trabalho com um tema principal, sendo desenvolvido por mais de um aluno. Portanto, verificou-se que a maioria dos docentes entrevistados utiliza ambos os instrumentos na avaliação dos seus alunos. As exceções são os docentes DEF7 e DEF2, que não mencionaram em nenhum momento a utilização de provas.

[...] aí eu já deixo um momento para que eles possam produzir um texto sobre os conteúdos trabalhados, depois eles já vão pensando desde o início da disciplina no seminário, um trabalho que eles fazem em grupo, a respeito dos conteúdos que perpassam a disciplina, mas eu deixo a escolha um conteúdo que eles acham importante trabalhar. (DEF7)

[...]Trabalhos em grupo e aplicação desses trabalhos na prática. Síntese de artigos, cada qual com aquilo que é de interesse de cada um e no final uma autoavaliação, eles atribuem uma nota para si próprios. (DEF2)

Esses dados sobre avaliação não é novidade no interior das disciplinas de formação de professores, pois já os tínhamos revelado anteriormente nos cursos de formação de professores desse estudo, tendo nos conteúdos disciplinares o ponto central dessas práticas. Mendes (2006) também encontrou provas e trabalhos (aqui também estão inclusos os chamados seminários, prática muito habitual no interior das universidades) como os principais instrumentos de avaliação e mesmo como sinônimos de avaliação.

Revelamos também, utilizando as ideias de Silva (1999), que as práticas de avaliação, sem a devida problematização no interior do currículo, transmitem a perigosa ideia de serem vistas com a “única” forma reconhecida de se avaliar, constituindo-se uma “tradição”. Esse fato fez com que Ludke e Mediano (1992) e Ludke (2002) apontassem para a precariedade que há na relação entre

aprender a ensinar e aprender a avaliar muito influenciada pelos “modos de fazer” avaliação dos acadêmicos.

Temos sido muito capazes de denunciar e de criticar o papel da avaliação e as práticas avaliativas vigentes em nosso sistema de ensino, mas não temos sido suficientemente eficientes na proposição de recursos alternativos que possam neutralizar os efeitos negativos, que tão bem denunciávamos, e favorecer os efeitos positivos nos quais acreditamos [...] a nossa academia está bem distanciada do esforço necessário para descobrir novos jeitos, não apenas os comuns, de se avaliar (Ludke, 2002, p.95).

O que se desvela ao explorar essas práticas tão comuns é a questão do poder, controle e punição que perpassam a ideia de avaliação e seus instrumentos. As declarações a seguir ilustram essa ideia...

Mas também, a autoavaliação me dá liberdade extrema e você não tem como cobrar desempenho, envolvimento, essas coisas que todo mundo vai cobrar. (DEF3)

Se a turma corresponde bem e faz aquela somatória, e consegue entender o que estava acontecendo no decorrer da disciplina, muitas vezes eu acabava nem dando uma prova final [...] inclusive, eu brincava muito com eles [...] “Tudo o que vocês fizerem será usado contra vocês.” Acabava brincando com eles assim” (DEF4).

Bom, avaliação sempre é uma mistura de terrorismo que você faz com os alunos e aquilo que eles realmente se interessam por aprender. Então, o aluno que vem na disciplina e tem interesse de aprender, certamente ele não vai ter problema nenhum com avaliação. Agora aqueles alunos que não tem o menor interesse com aquela disciplina na hora de fazer uma avaliação, se essa avaliação não for objetiva, eles vão ter problemas para responder e vão ter que se matar para estudar, porque eles não tem interesse. (DEF1)

São feitas essas avaliações com o objetivo maior de promover esse aluno, portanto, aquele aluno que for atento à disciplina, que fizer um mínimo, um pouco de esforço, ele consegue aproveitar bem a disciplina. Agora aquele que não se compromete, ele acaba sendo punido. (DEF6)

Essas falas apontam a utilização das avaliações como motivação para o comprometimento do aluno perante a disciplina, e este tem de aceitar e seguir as regras do jogo, caso contrário, acaba punido. O caso desse trabalho se assemelha ao encontrado por Sobierajski (1992), quando ressalta que:

Para que eles atingissem os objetivos esperados, os professores ameaçavam-lhes com a nota. Ao mesmo tempo que era uma ameaça, também constituía-se no mecanismo utilizado para motivar os alunos. A motivação das aulas não surgia da própria didática, ao se utilizar técnicas variadas ou buscando outras fontes de interesse para os alunos. Mas esta era estimulada pela nota que receberiam (p.70)

Tais avaliações que se configuram na nota uma ameaça também apontam para os objetivos dessas práticas: medir, mensurar, classificar e aprovar/reprovar. Para Mendes (2005):

A prática avaliativa é uma das formas mais eficientes de instalar ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes [...] Quando a avaliação é considerada como mera verificação da aprendizagem de nossos alunos, o que importa é usá-la como poder de controle, especialmente daqueles alunos considerados mais “descomprometidos”, os quais, sem o uso da nota, geralmente não conseguimos manter sob nosso “controle” (p.180-182)

Assim, o que emerge é o caráter controlador da avaliação, não se podendo desconsiderar outros aspectos importantes que estão por trás das falas dos docentes, mas que se centralizam no poder. Trata-se de uma questão centralizadora que permeia o sistema educacional, mas que, no caso das falas analisadas, apresenta-se no momento que os docentes são figuras representativas de um saber pronto e definido, estando em seu poder a aprovação ou reprovação do aluno.

André (1990, p.68) aponta para essa relação ao observar que:

[...] o conhecimento existe independente e externamente ao sujeito, que os que possuem esse saber automaticamente adquirem o poder de de-

cisão sobre o que e como aquele saber pode ser usado, que as relações escolares são (ou devem ser) unilaterais, que para ter boas notas devem repetir o que leram ou ouviram, e assim por diante.

Nesse itinerário, outro ponto que chamou atenção foi quando seis docentes entrevistados mencionaram a questão da nota, quando perguntados sobre avaliação, mesmo se o pesquisador não falasse nada sobre a questão.

[...] eu peço para ele... faça um trabalho escrito, e geralmente no final da disciplina a gente faz um círculo e cada grupo conta informalmente o resultado que teve daquele trabalho. Mais como ideia de socializar mesmo, porque a nota é dada pelo trabalho escrito. (DEF1)

[...] avalio o aluno pelas resenhas que ele está entregando, que ele vai construindo conhecimento, pelos trabalhinhos em aula que a gente vai dando sobre teste que cai em concurso, sobre provas, sobre uma aula numa dimensão tal. Então, eles tem uma nota também dessa produção que acontece praticamente toda semana. (DEF8)

[...] eles são avaliados no estágio de observação que eles tem que fazer, eles tem uma planilha, e aquilo vale um percentual de pontos, vou colocar aqui... 20% (DEF6)

Utilizando as palavras de Mendes (2005), podemos sintetizar o quadro da seguinte forma:

Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha de instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costuma variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova” (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado [nota] e, depois, recommençar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico pedagógico (p.176).

Com as palavras da autora, podemos enxergar que a nota, atribuição ao resultado de um estudo, faz parte da rotina ou mesmo do “modo de fazer” avaliação, ou seja, um currículo oculto na maneira

em que se deve prosseguir a avaliação. Assim, a nota é algo dado como natural nos corredores da escola e da universidade, fato que fez Sordi (1993, p.72) entender que ela é: “[...] aceita pelo sistema como representação concreta do desempenho do aluno frente aos seus pares, credencial indispensável para o prosseguimento dos estudos, rumo ao tão desejado título universitário”.

Essa relação da nota com o sistema de ensino como parte integrante das exigências universitárias também foi lembrada por dois docentes entrevistados:

Mas formalmente a gente tem que entregar o conceito, uma avaliação final. Então, a gente tem que ter algum instrumento objetivo para dizer “Fulano passou com 10, fulano passou com 5, outro foi reprovado com 4...” e aí, na disciplina, na hora de fazer a avaliação, você vê participação em seminários, trazer conteúdos de pesquisa e provas formais, provas escritas (DEF3)

O problema é... existe na universidade, que é a parte que me cabe, uma responsabilidade muito grande com relação às obrigações burocráticas. Então, assim, o trabalho de conclusão de estágio é uma obrigação, o acompanhamento dos relatórios é uma obrigação, a entrega das frequências é uma obrigação, então isso acaba aparecendo de uma forma ou de outra muito clara na hora de se finalizar a nota desse aluno. (DEF5)

É nesse ponto que não se pode desconsiderar as influências que tais exigências implicam nas obrigações burocráticas da prática pedagógica dentro da sala de aula, seja na escola, seja na universidade. Por isso, pontua Sordi (2005) que:

[...] seria de se estranhar que os docentes, somente por ouvirem falar de novos referenciais teóricos para direcionar suas opções, assumissem uma radical mudança em seu fazer docente.

Temos ainda que ter em conta os fatores institucionais, culturais, que concorrem para desacelerar o potencial transformador da práxis do docente que ensaia mudança. A racionalidade da organização interna da dinâmica curricular. Os entraves administrativos que coexistem com o discurso da flexibilidade. [...]

Nesse contexto, hiper-responsabilizar o docente pelo sucesso ou insucesso das inovações no ensino superior é desconsiderar o cenário em que ele está inserido. A mediação que lhe compete fazer e que dignifica o seu trabalho docente não pode ser vista como ato de mera boa vontade ou de descompromisso (p.130).

Na verdade, o que estamos enxergando é a complexidade desse currículo de formação, com um emaranhado de fatores e forças que se entrecruzam e atuam direta ou indiretamente na prática de sala de aula na universidade, e, conseqüentemente, na atuação do futuro professor. No caso específico do trabalho, no qual tomamos o cuidado de olhar sobre a questão da avaliação, vimos que essa questão está configurada de uma maneira em que se estabeleceu um padrão, um “jeitão” de proceder à avaliação, seja pela parte burocrática que exige determinado tipo de conduta, seja pela reprodução de práticas.

O fato é que as configurações curriculares vêm se perpetuando ao longo do tempo, com as avaliações se tornando praticamente padronizadas. Isso vem provocando um fenômeno particular que Neira (2009) descreve da seguinte forma:

Infelizmente, como se sabe, uma das aprendizagens mais bem consolidadas na universidade é, justamente, a aceitação passiva do currículo proposto. Enquanto grande parcela dos professores universitários atua no sentido da manutenção das condições vigentes, preservando, a todo custo, a inviolabilidade do território disciplinar, os estudantes, em busca da sobrevivência acadêmica, colocam em primeiro lugar a conclusão do curso pela via mais fácil, ou seja, apossar-se dos conteúdos e dominar as práticas adotadas de forma a obter mais suavemente as médias para aprovação (p.120).

A partir dessas considerações, observa-se, ao olhar para as avaliações, arroladas nas transcrições que vimos anteriormente, que se pode inferir que existe uma espécie de “Engenharia de sobrevivência escolar”, expressão retirada de Barros Filho (2002). Esse autor entendeu que tal engenharia seriam as regras, habilidades e atitudes de alunos e professores, que muitas ve-

zes não são explícitas, mas são completamente engendradas. Ou seja, os professores (docentes), de alguma forma, apontam os tópicos, as questões que serão cobradas nas provas (avaliações), ou mesmo fazem as chamadas “pegadinhas”, colocando pontos que não foram tratados nas aulas, podendo-se incluir aí até uma segunda prova mais difícil ou fácil, dependendo do desempenho anterior dos alunos.

Os alunos, por sua vez, para sobreviver na realidade acadêmica, desenvolvem um “sexto sentido” para ler regras implícitas, testando suas hipóteses nas aulas ou nas provas, buscando regras ocultas, desenvolvendo técnicas e habilidades de “cola”, e tudo isso ocorre para se alcançar a média final e ser aprovado.

Essa engenharia de sobrevivência não é uma novidade, o que reitera a ideia de reprodução das práticas curriculares, incluindo aí as práticas avaliativas. Podemos entender que essa artimanha existe por causa das avaliações que valorizam o produto final, a nota, tendo nos instrumentos de avaliação mais utilizados (provas e trabalhos) o lócus dessas práticas.

Porém, também se observa que não são apenas práticas de reprodução e de dominação presentes no currículo, pois há também resistência ao modelo de avaliação e currículo estabelecidos. Quando se aponta para essa engenharia de sobrevivência escolar, estamos falando das lutas no interior do currículo, que, nesse caso, confronta com as formas de avaliação realizadas nos cursos de formação.

Para problematizar a questão da avaliação e, assim, propiciar ao futuro professor entendimento, reflexão e vivência da avaliação, passamos para o último tópico de análise do livro: a disciplina de avaliação educacional.

### *Avaliação educacional*

No âmbito desse processo, procurou-se questionar sobre a necessidade de os currículos terem ou não uma disciplina específica de Avaliação Educacional. Nesse sentido, a intenção

era promover uma reflexão sobre a possibilidade de se ter uma disciplina que estabelecesse relações com o conceito e a sua articulação individual (centrada na própria disciplina, mas não fechada nela própria) ou na forma de um projeto coletivo (de responsabilidade de todos).

Nesse sentido, Goodson (1995) vai apontar para o surgimento da lógica disciplinar (matérias escolares) na realidade inglesa atrelada ao momento em que a educação, regida e regulamentada pelo Estado, formou uma trilogia: a pedagogia, o currículo e avaliação.

Este último item exigiu o estabelecimento do conselho examinador das universidades. Com isso, os efeitos colaterais do currículo tornaram-se, ao mesmo tempo, generalizados e duradouros. O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. Se a “classe e o currículo” passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, “o sistema de sala de aula e a matéria escolar” emergiram no estágio, em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E, apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar (p.35).

Assim, pode-se entender, historicamente, a naturalidade com que tratamos as disciplinas ou a matéria no interior dos currículos, e, no caso deste estudo, como uma possibilidade de se trabalhar mais especificamente com a avaliação educacional.

Sobre esse ponto, entretanto, ao questionar os docentes se há necessidade de uma disciplina no currículo para trabalhar com a questão da avaliação, obteve-se de cinco docentes uma posição contrária, acreditando mais em uma ação conjunta. Os dois exemplos a seguir ilustram algumas proposições:

[...] a criação de uma disciplina de avaliação educacional se... seria interessante ou não, eu acho que não necessariamente [...] o que justifica a



criação de uma disciplina? O grau de especificidade, uma quantidade de conteúdos, porque tem que ser suficientemente grande para ser considerado disciplina. Não sei se existe essa demanda. Talvez nem conhecimentos exista, porque pertença até as outras disciplinas [...] a avaliação educacional pode ser colocada, por exemplo, nos projetos temáticos, pode ser colocada como um seminário, como algumas atividades dirigidas, né, uma atividade conjunta onde o aluno vai buscar em cursos informações no mundo real, onde traz para discutir numa mesa-redonda, num seminário (DEF3)

Não acho que a gente tem que ficar enchendo o currículo. Já tem 4 mil horas! O que os alunos precisam é de exemplos! De novo a ideia da simetria invertida [...] Então, eu imagino o seguinte: se os professores conseguirem modificar os seus métodos de avaliação, efetivamente os professores vão conseguir na sua prática, até porque você sabe que a memória e a vida do professor, as vezes, é mais importante do que aquilo que você ouve [...] É uma mudança de concepção que deveria surgir coletivamente que deveria surgir desse grupo de professores” (DEF8)

Porém, aqueles que acham interessante uma disciplina de avaliação educacional enxergam da seguinte forma:

Talvez seja interessante, sim, uma disciplina que trabalhe com a avaliação educacional, mas uma disciplina que não seja estática. Porque eu vejo que algumas experiências existem sobre a realização em se ter uma disciplina com a avaliação, mas em muitos momentos elas são estáticas, no sentido que não dão aos alunos em seu processo de formação a possibilidade de experimentar as diferentes formas de avaliação; de ter relação de qual é o objetivo e qual é a maneira que eu vou avaliar; quais são as diferentes faces dessa avaliação. Então, assim... vejo como importante, mas também chama a atenção a maneira que ela pode ser vista dentro do currículo. As demais disciplinas eu acho que assim como todas do curso, elas têm, sim, sua parcela de contribuição com o processo de avaliação, e eu não vejo que elas devam ser isentas desse processo. (DEF5) Essa disciplina deveria ser um meio, deveria auxiliar na fundamentação da prática pedagógica desse estagiário, desse professor que vai estar na escola. Eu vejo nesse sentido [...] Então, olha bem, quando se fala numa

disciplina de Avaliação Educacional, ela não deve ser vista como aquela que vai solucionar os nossos problemas [...] seria uma disciplina que deveria fortalecer esse conjunto [...] Mas entendo que ela estaria dando uma grande contribuição (DEF6)

Dessa forma, mesmo aqueles que defendem uma disciplina de avaliação não a compreendem isolada, como mais uma disciplina no currículo. Portanto, o que se entende, no geral, é um trabalho conjunto em termos de currículo de formação.

Porém, nos posicionamos defendendo uma real problematização da questão nos currículos de formação, não restrita a momentos isolados do curso, como um conteúdo “turista”, que apenas está de passagem e logo vai embora. Entendemos também que as discussões envolvendo a avaliação e também as questões da atuação profissional não se restringem ao locus disciplinar, mas refletem sobre o currículo como um todo. Que se considerem as disciplinas que compõe esse currículo, e que também haja mobilização do corpo docente e discente, além de dar vozes aos diferentes atores (como o professor da escola), tendo como eixo esse tema.

Por isso, tendo como pressuposto os resultados deste trabalho, assim como a lógica de algumas questões que problematizaram o tema avaliação, entende-se que uma disciplina de avaliação educacional seria de grande contribuição ao processo de formação do professor de Educação Física. Porém, esta seria oportuna desde que conversasse com as demais disciplinas do curso, desestabilizando, portanto, a reprodução de práticas de avaliação do próprio currículo de formação. Criar uma disciplina e deixá-la estanque, isolada, apenas iria colaborar para aumentar a carga horária do curso. Estabelece-se, portanto, o desafio de pensar a avaliação educacional no âmbito do currículo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A origem deste estudo se deu ao constatar as dificuldades no entendimento de avaliação por partes de professores de Educação Física. Nesse caso, o próprio pesquisador se viu diante do problema, observando professores e enfrentando dificuldades nos estágios curriculares supervisionados ao se deparar com a questão da avaliação na prática pedagógica. Portanto, a preocupação inicial deste estudo foi com a avaliação educacional no tocante à formação de professores de Educação Física, tendo como questionamento principal “como os cursos de formação inicial de professores de educação básica têm trabalhado com a avaliação no decorrer do currículo”.

Dentro desses questionamentos, foram delimitados os objetivos que orientaram o trabalho de pesquisa:

- Averiguar nos cursos de licenciatura, Formação Inicial de Professores da Educação Básica, de uma universidade pública, os elementos do currículo de formação que apontam como a avaliação tem sido proposta. Buscou-se, nesse primeiro momento, identificar, nas propostas curriculares (Projeto Pedagógico), as concepções de avaliação presentes nas concepções de professor e de currículo em cada curso de licenciatura

dessa universidade, bem como no rol da grade curricular, as disciplinas vinculadas com a temática da avaliação.

- Confirmar com os coordenadores de curso as informações obtidas sobre a proposta curricular de cada um dos cursos, ampliando o seu enfoque no que diz respeito à avaliação da sala de aula (professor, conteúdo, ensino, aluno).

Após essa primeira etapa, partimos para o aprofundamento da temática de estudo no curso de licenciatura em Educação Física, priorizando as disciplinas que poderiam fornecer subsídios para o processo de avaliação, tanto no que diz respeito ao conteúdo (programa, ementa) como compreensão de professor.

Dessa forma, o caminho traçado buscou uma compreensão maior de formação de professores de educação básica, licenciatura, no que se refere ao processo de reestruturação desses cursos em face das novas diretrizes, tendo como ênfase maior o curso de licenciatura em Educação Física.

Entre os resultados obtidos, tendo como referência os objetivos, constatou-se que os cursos, de uma forma ou de outra, seguiram as modificações necessárias como exigia as diretrizes de formação de professores de educação básica (Brasil, 2001, 2002a). Porém, percebeu-se que, mesmo com a mudança ocorrida nos cursos, o modelo de formação dual permaneceu com alguns avanços, tendo uma formação teórica na primeira metade do curso e uma formação prática na segunda metade.

Analisando o perfil do profissional proposto, identificamos que os cursos apontavam para um perfil pouco definido do que é ser professor em Geografia, Matemática e Física; um que vinculava essa formação indistintamente na premissa do educador nas Ciências Biológicas, tomando como referência um posicionamento político no que concerne a expressão “educador”; e a Educação Física e a Pedagogia, que colocaram de forma operacional no que consistia a essência do ser professor na docência, estabelecendo uma relação imprescindível com a escola. No entanto, cabe ressaltar que, nas Ciências Biológicas, fica claro que se deve formar esse professor, mas que deve haver um projeto maior, que se vincula à proposta do “educador”.

Nesse contexto, emerge a compreensão de que há necessidade de se trabalhar melhor a identidade desse professor, que se pretende formar em termos de conhecimento específico, habilidades e competências, pois, em Geografia, Matemática e Física não fica claro. O que fica claro é que esse professor deve ter um profundo conhecimento de sua área específica, mas não fica evidente se ele possui um corpo de saberes próprios que advém da experiência, do currículo, das disciplinas e da profissão. Nas novas diretrizes, específicas para a formação docente, esse corpo de conhecimento está presente.

Sendo assim, a verdade é que os cursos de formação deveriam atentar para esses saberes docentes e a sua incorporação. Entretanto, mesmo reconhecendo as variadas tipologias dos saberes de um professor por parte das diretrizes curriculares ou dos cursos, verificou-se também a dominância daqueles centrados nos conhecimentos das disciplinas. No caso da Educação Física, essa questão aparece refletida no modelo híbrido de formação (mediação do modelo profissional com o acadêmico), no qual a questão pedagógica se tornou ainda mais vigorosa, dado o número de disciplinas que se envolvem com a questão didática, embora estas, necessariamente, podem também não significar um avanço se funcionarem como dois minicursos paralelos. Entretanto, acredita-se que, se houver um diálogo de mão dupla no interior do curso, o qual pode sair bastante fortalecido no que diz respeito a uma concepção mais forte no processo de formação do professor. Porém, sobre esse novo desenho curricular, promovido pelas novas diretrizes curriculares, constatamos também que a avaliação não é algo bem absorvido nos cursos.

Questões como avaliação do curso foi, em alguns casos, resumida a reuniões de conselho de curso ou questionários aplicados no final de cada disciplina. Assim, foi observado, no decorrer do trabalho, que o campo da avaliação possui subsídios para orientar uma avaliação mais consistente no curso. Porém, limitar a avaliação a apenas um instrumento ou mesmo optar por aquele mais fácil de utilizar, pode levar a juízos não fidedignos e, também, provocar decisões precipitadas.

Defendemos uma proposta de avaliação que seja participativa, isto é, os agentes presentes no currículo devem possuir voz no processo de avaliação para se definir critérios, instrumentos, e devem responder a perguntas como “o quê”, “como” e “por quê” avaliar.

Por falar em avaliação, quando entramos no curso de Educação Física, percebemos que a avaliação nas disciplinas são dominadas por provas e trabalhos em grupo, e que a nota é o produto final dessas avaliações. Questões como controle, poder e punição também foram reveladas, o que mostra uma correspondência de práticas de avaliação de escolares com a de futuros professores.

Contudo, não podemos perder de vista que o próprio desenho curricular, a roupagem do currículo, consolidou as formas de avaliação mais conhecidas, criando uma tradição na hora da avaliação. Ou seja, em um curso de formação, sentiremos falta se este não apresentar avaliações no formato de provas e trabalho em grupo, causando estranheza tanto para alunos como para os professores. Não que as provas sejam as vilãs do processo, mas, se pensamos em uma escola comprometida com práticas democráticas, multicultural e que demande uma gama de complexidade nas relações educacionais, não se pode restringir à vivência das formas consagradas de avaliação.

Portanto, se entendemos que os professores de Educação Básica possuem problemas para realizar a avaliação, também podemos entender que, em parte, esse processo é decorrente das vivências de avaliações do currículo de formação, no qual, na falta de um questionamento, de um repensar as práticas avaliativas, fica o entendimento do currículo oculto sobre o que é avaliação.

Como questionamento, sobre de que maneira se trabalha com a avaliação no curso de formação de professores, procuramos, no curso de Educação Física, as disciplinas que poderiam trabalhar com a avaliação e constatamos que a avaliação educacional não é o ponto central de nenhuma disciplina, sendo que, em Medidas e Técnicas de Avaliação em Educação Física, esta não perdeu a tradição da biometria ou das medidas e técnicas, evoluindo para modelos de pesquisa quantitativa.

Porém, há o esforço para que a avaliação educacional seja mais bem compreendida e debatida dentro de algumas disciplinas, sendo estas realizadas em poucos momentos dentro da especificidade de cada disciplina, o que não provoca muita mudança no quadro.

Isso nos faz pensar que é necessária a intencionalidade em se trabalhar com a avaliação educacional no âmbito do projeto pedagógico do curso; ou seja, é preciso revelar sua imagem no currículo, não a deixando mesma nas entrelinhas.

Pensamos, nesse sentido, que uma disciplina de Avaliação Educacional poderia contribuir para fortalecer a formação desde que fosse articulada, isto é, desde que fosse uma disciplina que conversasse com as demais e que trouxesse elucidações sobre a questão, tornando-se fundamental em face do problema apresentado. Há também outra possibilidade que foi defendida por alguns professores que formam o bloco específico da Educação Física, no sentido de que esta se configura como um trabalho mais coletivo. Resta saber se, existindo uma disciplina como a de Medidas e Técnicas de Avaliação em Educação Física, por que esse processo não foi desencadeado, considerando que se trata de um curso de formação de professores?

Portanto, ao final destas últimas linhas do trabalho, podemos entender que o currículo constitui um campo social com diversos vetores de força de diferentes agentes e forças que convivem e se conflitam, seja para manutenção, seja para inovação de práticas curriculares. Nesse ponto, a avaliação aparece com práticas bastante consolidadas, questionadas, mas com pouca força para promover mudanças e inovações. Um dos indícios é que ainda faltam agentes que mobilizem um conjunto de forças para que se altere o quadro dentro do currículo, porém, isso é um assunto para um trabalho posterior, no qual se poderia olhar o currículo enquanto um campo de disputa e de poder.





## REFERÊNCIAS

- ALEGRE, A. N. *A avaliação em Educação Física: ação docente nas escolas oficiais de primeiro grau*. 1993. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 1993.
- ALEGRE, A. N. Formação de professores: A práxis curricular e as competências apresentadas pelas diretrizes curriculares. In: SOUZA NETO, S; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.43-57.
- ALMEIDA, J. L. V. Globalização e universidade: dimensões da crise e perspectivas de superação. In: SILVA, Jr. C. A. (Org.) *O profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?* São Paulo, Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, 1996. p.77-90 (VI CIRCUITO PROGRAD).
- ALVES, A. J. O planejamento da pesquisa qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v.77, p.53-61, 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZANJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRE, M. E. D. A. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de Pesquisa*, v.74, p.68-70, ago. 1990
- \_\_\_\_\_. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência? *Cadernos Ceru*, n.3, série II, 1991.
- \_\_\_\_\_. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, n.99, p.16-20, nov., 1996.

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BARROS FILHO, J. *Avaliação da aprendizagem e a formação de professores de física para o ensino de nível médio*. 2002. 191f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2002.
- BARRETO, E. S. S.; PINTO, R.P.; MARTINS, A.M.; DURAN, M.C.G. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.114, p.49-88, novembro 2001.
- BATISTA, M. A. M. Avaliação: um intervir sobre a produção do conhecimento. *Pensar a prática*, Goiás, v.3, p.65-71, jul/jun, 1999/2000.
- BELLOCHIO, C. R; TERRAZAN, E; TOMAZETTI, E. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. *Educação*, v. 29, n.2, 2004.
- BENITES, L. C. *Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- BERTAGNA, R. H. *Avaliação da aprendizagem escolar: a visão de alunos de 4ª e 5ª séries do 1º Grau*. 1997. 193f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional de educação física. *Motriz*, Rio Claro. v.2, n.1, 10-15, 1996
- BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. In: TRAVERSIN, C., et al. (Orgs.) *Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*, livro 2 – XIV ENDIPE – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos*, Brasília, 1998. v. 7.
- \_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 215*, de 11 de março de 1987. Documenta n. 315, Brasília, março, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Resolução n.º 69*, de 2 de dezembro de 1969.
- \_\_\_\_\_. *Resolução n.º 9*, de 6 de outubro de 1969.
- \_\_\_\_\_. *Resolução n.º 3*, de 16 de junho de 1987. Diário Oficial n.172, Brasília, 1987.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Lei n.º 4024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. *Lei n.º 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9696*, de 1 setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP 9/2001*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento n. 476, p. 513-562, 2001.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de julho de 2001, Seção 1e, p. 50.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES 1301/2001*, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. *Diário Oficial da União* de 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES 1302/2001*, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. 2001.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES 1304/2001*, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de dezembro de 2001, Seção 1, p. 25.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES 1363/2001*, de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 de janeiro de 2002.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES 7/2002*, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 13.

- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES 9*, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES 14/2002*, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 33..
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES 3/2003*, de 18 de fevereiro de 2003. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p.13.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CES 7*, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de abril de 2004.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 5/2005*, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP 3/2006*, de 2 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial da União* de 11 abril de 2006.
- \_\_\_\_\_. *Resolução CN/CP 1/2006*, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.
- CAGIGAL, J. M. Problemas humanos de avaliação. *Artus: revista de educação física e desportos*, n.9/11, p.7-10, 1981.
- CAPINASSÚ, J. M. Organização de competição como forma de avaliação. *Artus: revista de educação física e desportos*, ano III, n.12/14, p.14-15, 1984.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CEHELLA, J. C. A avaliação em Educação Física: uma nova perspectiva. *Kinesis*, n.8, p.65-76, 1991.
- DARIDO, S. C. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. In: Seminário de Educação Física Escolar, 5, 1999. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1999. p.50-66.
- DARIDO, S.C; RANGEL. I. C. A. *Educação física na escola*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987. 25v. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal/Porto, Porto Editora, 1997.
- ESTEVE, J. M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Educação em pauta)
- FALCÃO FILHO, J. L. M. A avaliação dos avaliadores. *Ensaio: políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.73-78, jan/mar. 1995.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- FEITOSA, W. M. N; NASCIMENTO, J. V. Educação Física: quais competências profissionais?. In: SOUZA NETO, S; HUNGER, D. (Org.) *formação profissional em educação física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.87-98.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- FERNANDES, R. Ofício de professor: o fim e o começo dos paradigmas. In: “Congresso luso-brasileiro de história da educação: práticas educativas, culturas escolares e profissão docente”, v.2, 1998. São Paulo. *Anais...*, p1-20.
- FRANCO, M. L. P. B.. *Análise do conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007. 6 v. (Pesquisa).
- FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e dos conhecimentos formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Caxambu, v.11, n.31, p.141-56, 1996.
- FREIDSON, E. *Renascimento do profissionalismo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.
- FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, v.24, n.85, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 23 Setembro de 2008.
- FUZII, F.T; SOUZA NETO, S; BENITES, L.C. Teoria da Formação e Avaliação no currículo de Educação Física. *Motriz*, v.15, n.1, p.13-24, 2009.
- GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- GATTI, B. A. Formação inicial de professores no Brasil: resultados de investigação. Águas de Lindoia, Unesp – Prograd, 2009, p.1-19 (digitalizado).
- GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p.119-148.
- \_\_\_\_\_.; J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p.295-351.
- \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção Educação Física).
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL. S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva do texto: The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. Londres, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; Sage Publications, 1997.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito 3 desafio – um perspectiva construtivista*. 35ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. S; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- ISAYAMA, H. F. *Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física*. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas Campinas, 2002.
- JOSUÁ, P. H. T. Considerações sobre avaliação em Educação Física curricular. *Artus: revista de educação física e desportos*, ano VIII, n.15, p.22-24, 1985.
- LAWSON. H. *Invitation to physical education*. Tradução Atilio De Nardi Alegre. Champaign: Human Kinetics Book, 1984.
- LORENZETTO, L. A. Autoavaliação em alunos de 8ª série. *Esporte e Educação*, ano 7, n.44, set./out 1997, p.27-32.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e sociedade*, Campinas, v.27, n. 94, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 24 ago de 2009.

- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, M.; MEDIANO, Z. *A avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas: Papirus, 1992.
- LUDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar. In: FREITAS, L. C. (Org). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002, p.89-98.
- MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. B. S. A construção das competências pedagógicas através da Prática como Componente Curricular na formação inicial em educação física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.21, n.1, p.11-25, jan/mar, 2007.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.89-177, março, 2003.
- MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M., L. P. (Org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, p.175-198.
- MENDES, O. M. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação*. São Paulo, 2006, 166p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo
- MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 79, p. 15-38, agosto/2002.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-168, 2003.
- \_\_\_\_\_. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M., L. P. (Org). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, p.1-24.
- NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. ? In: SOUZA NETO, S; HUNGER, D. (Org.). *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006, p.59-76.
- NEGRINI, A. Instrumentos de coletas de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, TRIVIÑOS, V., AUGUSTO, N. S.



- (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto alegre: Universidade UFRGS, 1999. p. 61-94
- NEIRA, M. G. Formação para a docência: o lugar da educação física na educação básica. In: SCHNEIDER, O.; GRUNENVALDT, J. T.; KUHN, R.; RIBEIRO, S. D. D. (Org). *Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: editora da UFS, 2008. (Coleção: Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes, v.2)
- NEIRA, M. G. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em educação física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v.1, n.1, p.118-40, agosto, 2009.
- NOVAES, E. V. A avaliação médico-funcional para a entrada ao processo de formação de professores de Educação Física. *Artus: revista de educação física e desportos*, n.9/11, p.4345, 1981.
- NÓVOA, A. Notas sobre formação (contínua) de professores. 1992.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.
- PALAFIX, G. H. M; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na educação física escolar. *Pensar a prática*, v.1, p.23-27, 1998.
- PAPI, S. O. G. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento da experiência. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p.13-26.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p.353-79.
- PIMENTA, S. G. A formação de professores: saberes da docência e identidade. *Nuances*, Presidente Prudente, v.3, p.5-14, 1997.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.
- POLASTRI, P. F. *O perfil do bom professor de Educação Física, na opinião dos alunos do 4º ano do curso de Licenciatura Em Educação Física – UNESP – IB – Campus Rio Claro*. 1997. Trabalho e Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 1997

- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- QUIRINO, S. F. S. *Estudo de um caso de perspectiva de desenvolvimento sustentável aplicado pela empresa terra fine papers-ecoempreendedorismo*. 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis. Disponível em: <www.eps.ufsc.br/disserta99/soraya>. Acesso em: 1º set. 2008
- RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política? *Estudos em Avaliação Educacional*, jul-dez, n.12. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1995.
- RAMOS, E. Apresentação na reunião de planejamento do departamento de Educação realizada nos dias 3 e 4 de março de 2010 – Unesp/Rio Claro, Instituto de Biociências, Departamento de Educação, 2010.
- RESENDE, H. G. Princípios gerais de ação didático-pedagógica para avaliação do ensino-aprendizagem em educação física escolar. *Motus Corporis*, ano II, n.4, p.4-15, 1995.
- RIBEIRO, R. J. Novas fronteiras entre natureza e cultura. In: NOVAES, A. (Org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.15-36.
- RIBEIRO, B. P. *O curso de pedagogia da Unesp de Rio Claro: a profissionalidade docente em questão*. 2007. Trabalho e Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2007
- RODRIGUES FILHO, A. M. et. al. A prática avaliativa dos professores de educação física nos 3º e 4º ciclos de educação do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Goiânia. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v.21, n.1, p.531-36, 1999.
- ROMBALDI, R. M; CANFIELD, M. S. A formação profissional em educação física e o ensino da avaliação. *Kinesis*, n.21, p.31-46, 1999.
- ROZENGARDT, R. Avaliação. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário Crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 40-44. (Coleção Educação Física).
- RUGIU, A. S. *A nostalgia do mestre artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SANTOS, S. G; GONÇALVES, G. Avaliação em educação física: uma análise nas escolas estaduais e municipais da cidade de Maringá-PR. *Revista de Educação Física*, v.7, n.1, p.75-83, 1996.

- SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: Quantidade – Qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Educação Física no ciclo básico. São Paulo, SE/CENP, 1989.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de educação física: 2º grau. Versão preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1992. 53p.
- SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto-Portugal, 1994.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V.; SILVA JÚNIOR, C. A. *Formação de professor*. São Paulo: Unesp, v.1. 1996.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan/abr, 2009, p.143-155.
- SELLTIZ, W. C. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. 2 ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1987. v.2.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed/bookman, 2006. Cap. 7, p. 193-217.
- SILVA, A. H. A Avaliação da aprendizagem em educação física escolar: desvelando a categoria. *Pensar a prática*, v.2, jun/jul, 1998/1999.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, agosto, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 6 out. 2008.
- SILVA, M. F. G. *Os saberes docentes na história de vida do professor de Educação Física*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009, Rio Claro, 2009.
- SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOBIERAJSKI, M. S. *Explorando a prática da avaliação em uma 5ª série do 1º grau*. 1992. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

- SOBRINHO, J. D. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.
- SORDI, M. R. L. *Repensando a prática de avaliação no ensino de enfermagem*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- SORDI, M. R. L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M., L. P. (Org.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005, p.121-48.
- SOUSA, S. M. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. IN: SOUSA, C. P. de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1991, p.27-49. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico)
- SOUSA, C. L.; VIEIRA, V. M. O. Algumas contribuições teóricas para formação de professores sobre avaliação educacional: dos clássicos ao portfólio como instrumento de avaliação. In: DONATONI, A. R. (Org.). *Avaliação escolar e formação de professores*. Campinas: Alínea, 2008, p.171-224.
- SOUZA NETO, S. *A Educação Física na Universidade: licenciatura e bacharelado – as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas*. São Carlos, 1999, 336p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo.
- SOUZA NETO, S. A formação inicial e continuidade de professores: os saberes da profissão. In: Encontro de Educação, Cultura e Escola, v.3, 2002, Vargem Grande Paulista, *Encontro...* Centro Mariapolis, 2002.
- SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006.
- SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A. Imagens e Projetos na Formação de Professores – pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. *Educação: Teoria e Prática*, v.11, n.20/21, jan/jun e jul/dez, p.47-50, 2003.
- SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. N.; COSTA, A. A Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação Pro-*

- fissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.33-42.
- SOUZA NETO, S; CESANA, J; SILVA, J. J. Profissão, profissionalização e profissionalidade docente: as mediações entre a teoria e prática na demarcação ocupacional. In: SOUZA NETO, S; HUNGER, D. (Org.). *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.215-244.
- OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S; HUNGER, D. (Org.). *Formação Profissional em Educação Física: Estudos e Pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p.17-32.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- THOMAS, J. R; NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- UNESP (Rio Claro). Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) do Instituto de Biociências, Unesp-Rio Claro. *Unesp*, Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física, 1993, 8p.
- \_\_\_\_\_. Reestruturação do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp-Rio Claro. *Unesp*, Conselho de Curso de Graduação em Geografia, 2004, 19p.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do curso de Física do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP-Rio Claro. Conselho de Curso de Graduação em Física da UNESP-Rio Claro. *UNESP*, 2005a. 25p.
- \_\_\_\_\_. Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro. *Unesp*, Comissão de Estudo Curricular – Conselho de Cursos de Graduação em Educação Física, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Tendências da Educação Física. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005c, fls.1787-1791.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Medidas e Avaliação em Educação Física. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005d, fls.1812-1815.

- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Didática da Educação Física. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005e, fls.1831-1833.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino I. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005f, fls.1837-1840.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Educação Física Escolar I. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005g, fls.1846-1849.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Políticas Educacionais. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005h, fls.1853-1858.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino II. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005i, fls.1859-1862.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Educação Física Escolar II. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005j, fls.1863-1866.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Educação Física Escolar III. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005l, fls.1867-1870.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa

- da disciplina Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino III. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005m, fls.1871-1874.
- \_\_\_\_\_. Processo 170/83 [Proposta de Reestruturação Curricular dos Cursos de Licenciatura e Graduação (Bacharelado) Em Educação Física do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro] – Programa e ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado – Prática de Ensino IV. Rio Claro, Unesp/IB/Rio Claro, 2005n, fls.[não consta].
- \_\_\_\_\_. Projeto de Reestruturação do curso de Licenciatura em Pedagogia. Comissão de Reestruturação - Conselho de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp-Rio Claro. *Unesp*, 2006a. 19p.
- \_\_\_\_\_. Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Biociências da UNESP-Rio Claro. *Unesp*, Conselho de Curso do curso de Graduação em Ciências Biológicas, 2006b. 54p.
- \_\_\_\_\_. Reestruturação Curricular do Curso de Graduação em Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Unesp-Rio Claro. *Unesp*, Conselho de Curso de Graduação em Matemática, 2006c.
- VENUTO, A. A astrologia como campo profissional em formação. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.42, n.4, p.761-801, 1999.
- VIANNA, H. M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: Ibrasa, 1989.
- VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº12. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p.7-23, jul-dez. 1995.
- VIANNA, H. M. Estudos em avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº17. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, p.73-135, jan-jul. 1998.
- VIVIANE, L. M; BUENO, B. O. A Biologia Educacional nas Escolas Normais paulistas: uma disciplina da eficiência física e mental. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, v.19, n.1, p.43-65, 2006.
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.85, p.1125-1154, dezembro, 2003.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Art

SOBRE O LIVRO

*Formato:* 14 x 21 cm

*Mancha:* 23,7 x 42,5 paicas

*Tipologia:* Horley Old Style 10,5/14

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

*Coordenação Geral*

Arlete Quaresma



