

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA DE MAGISTÉRIO DE ALBACETE, ESPANHA¹

Onofre Ricardo CONTRERAS JORDÁN*
Pedro GIL MADRONA**

RESUMO

O presente artigo relata uma avaliação do currículo² da formação inicial do professor especialista em Educação Física na Escola de Magistério de Albacete ligada à Universidade de Castilla - La Mancha, composta de: a) avaliação do contexto; b) avaliação de entrada; c) de processo; e d) de produto, aplicada às dimensões ambientais, organizativas, técnicas, rendimento dos alunos, fontes documentais e depoimentos, analisados quantitativa e qualitativamente. Deste trabalho conclui-se que a filosofia educacional proposta pela Reforma Educativa Espanhola não é o principal referencial para a elaboração e desenvolvimento curricular, não resultando na formação inicial de professores inovadora como preconizam os documentos governamentais.

UNITERMOS: Educação física; Formação de professores Currículo; Avaliação curricular.

INTRODUÇÃO

O processo de reforma educativa realizado na Espanha durante a última década pressupõe a adoção de uma filosofia educativa diferente da anterior, como também a necessidade de formar professores que sejam capazes de dar respostas às novas demandas do sistema educacional. Inserida neste espírito de inovação e mudanças, instala-se uma nova especialidade de Professor para atuar na Educação Primária³: o especialista em Educação Física.

Torna-se necessário, então, avaliar a formação destes professores, como também comprovar se a formação oferecida é adequada aos objetivos do novo sistema educacional.

Do ponto de vista legal, exige-se da Universidade espanhola que avalie sistematicamente seus currículos no sentido de aperfeiçoar sua implantação, entendendo-se este processo como algo que venha a contribuir para a

melhoria da qualidade do ensino (Decreto Real, 1985).

Este artigo relata uma pesquisa sobre a formação inicial de professores para a Educação Primária na Espanha, à luz da recente reforma educacional, centrando sua atenção no currículo de formação do especialista em Educação Física desenvolvido na Escola Universitária de Magistério de Albacete, pertencente à Universidade de Castilla - La Mancha.

CONCEPÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA

A reforma educativa na Espanha supõe mudanças importantes em relação ao sistema anterior e que afeta o currículo de

* Universidad de Castilla la Mancha e Escola de Magistério de Albacete - Espanha.

** Colégio Público Cervantes - Espanha.

formação de professores de Educação Física. Isto nos leva a perguntar qual é o modelo que inspira as orientações curriculares propostas pela Reforma. Para esta finalidade torna-se necessário considerar que a mencionada reforma se inspira tanto em perspectivas de caráter sócio-político, quanto em perspectivas psico-pedagógicas que discutiremos a seguir.

O caráter sócio-político

À medida que um país alcança um nível superior de desenvolvimento, tem uma maior preocupação em elevar o período de ensino obrigatório. Se necessário, o Estado passa a impor este aumento do número de anos de permanência na escola. Na Espanha esta preocupação está ligada ao que se tem denominado de “Estado de Bem-Estar”, cuja essência reside numa oferta maior de serviços públicos, vindo o Estado a intervir na distribuição de renda de seus habitantes e, no caso da educação, na distribuição do que poderíamos chamar de “capital cultural”

Entende-se a educação obrigatória como um tronco comum de conhecimentos e aprendizagens que devem ter adquirido e desenvolvido a totalidade dos habitantes do país. De acordo com esta compreensão, os conteúdos de ensino não podem nem devem ser propedêuticos, ou seja, seletivos, mas devem resultar na elevação da cultura mínima da população do país (Ferrandis Flores, 1988).

A escola adquire uma nova dimensão na qual primam os valores relacionados com a solidariedade, em contraposição àqueles baseados no individualismo; os valores de mudanças primam sobre aqueles que levam à reprodução. A escola deve cumprir duas funções principais: a) organizar o desenvolvimento da função compensatória das desigualdades de origem e b) facilitar a reconstrução dos conhecimentos e normas de conduta que a criança assimila na sua vida paralela ou anterior à escola (Pérez Gómez, 1992). Nesta segunda função, a escola questionará a atualidade e justiça dos valores tradicionais da vida do aluno e, se for o caso, trabalhará a mudança destes valores.

A área de Educação Física tem justificado sua presença no currículo escolar pelo seu papel de fornecer respostas às demandas culturais que dizem respeito ao corpo. Verificam-

se demandas variáveis e distintas em cada momento histórico: as caracterizadas pela idéia dualista que tem dado lugar a uma Educação Física de tipo instrumental sem valor em si mesma; aquelas que se baseiam na idéia do homem-máquina que dão lugar a uma Educação Física mecanicista onde o corpo é uma máquina submissa que deve responder ao aumento de rendimento desportivo ou, ainda, a mais atual, constituída pela moda e pelo culto ao corpo que, em muito casos, se reveste de proporções abusivas.

Outro valor predominante tem sido o individualismo, cujos maiores servidores têm sido o esporte, aliado aos meios de comunicação, através de sua essência baseada na competição, que proclama o ideal de triunfo dos mais fortes, das elites, no entendimento de que uma boa preparação para a vida social é o treinamento para uma sociedade darwiniana. Com tal finalidade, se consagram as diferenças individuais, valorizando o triunfo independentemente das atitudes que todo indivíduo tem ao início.

Nesta mesma linha, a Educação Física tradicional tem disseminado valores como combatividade, agressividade, controle das emoções, força, profundamente ligadas ao gênero masculino, reservando escassos espaços para a feminilidade.

Uma matéria assim concebida por e pelas elites, neste caso, motrizes, não é raro que leve muitos alunos a se inibirem para sua prática, o que Barbero González (1996) tem denominado de fracasso escolar em Educação Física, e que se manifesta em sentimentos deficitários de auto-estima e num distanciamento das práticas físicas no entendimento de que seu objeto não é alcançável por aqueles que não dispõem de aptidões especiais.

Os valores tradicionais predominantes em Educação Física devem ser substituídos por outros mais justos que ajudem os escolares em seu processo de socialização de forma mais humanizada e que permitam processos de mudança visando a melhora da sociedade. Desta forma, a Educação Física da pós-modernidade haveria de substituir seu conceito de homem-máquina pela idéia de globalidade e unidade do corpo, o aspecto asséptico deste por um outro de caráter hedonista que se caracteriza pela pessoa viver gostando de seu próprio corpo, substituindo a

competição pela colaboração, o individualismo pela solidariedade, o sexismo pela universalidade.

Nesta reconstrução da Educação Física como função compensadora das desigualdades de origem, adquire especial relevância a idéia de práticas alternativas, ou seja, práticas que provoquem experiências corporais positivas, que permitam realizar diferentes atividades em função das distintas capacidades de tal forma que as diferenças individuais não constituam um empecilho, mas um enriquecimento.

O sentimento de auto-estima ou da própria identidade não pode depender da realização correta de um rolamento ou de um salto no plinto, quando estes giros e saltos são susceptíveis de serem aprendidos mediante outro tipo de atividades, em alguns casos, mais gratificantes e prazerosas. Sem dúvida, são estas práticas que temos denominado alternativas, as que proporcionariam o acesso dos alunos e alunas à prática motora que não fica reservada à elite constituída pelas aptidões desiguais.

A perspectiva psico-pedagógica

No contexto da educação obrigatória, o currículo tem como função determinar os aspectos da cultura, neste caso, da cultura física, que devem formar a bagagem cultural individual dos alunos. Esta afirmação inicial condiciona de maneira definitiva o tipo de ensino que se utilizará que, sem dúvida, haverá de caracterizar-se por uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem como processos de natureza construtiva, nos quais o próprio sujeito se implica ativamente e que, por sua vez, requer o concurso de outros.

Numa concepção construtivista de aprendizagem escolar, se realiza uma reconstrução, uma assimilação ativa e significativa do conhecimento, num processo que leva a parcelas mais amplas de significados culturais. Neste sentido, é determinante a idéia de aprendizagem significativa, cujo núcleo essencial reside no estabelecimento de vínculos substantivos e não arbitrários entre o material que se pretende que seja aprendido e aquele que o aluno já sabe.

Com tal finalidade, adquire particular relevância o conhecimento prévio que possui a pessoa que aprende. A possibilidade de

atribuir significado ao que se trata de aprender depende, em grande parte, da existência de conhecimentos que permitam abordá-lo. O grau, o nível e complexidade dos conhecimentos prévios afetam, pois, o grau de significatividade das aprendizagens que realizamos.

Esta circunstância também se manifesta na aprendizagem motora tal como expõe a *Teoria de Esquema* baseada, justamente, na noção de esquema, isto é, no princípio ou regra geral que constrói a partir das relações abstratas estabelecidas entre um conjunto amplo de experiências motoras. Daí que um ensino correto para a compreensão no âmbito da Educação Física deva dirigir-se à aprendizagem dos princípios ou regras gerais do movimento através dos padrões motores amplos.

Um segundo fator que influi na aprendizagem significativa, é o que se refere ao grau de estruturação, clareza e relevância do próprio objeto de aprendizagem, o que se tem definido como *significatividade lógica*. Conhecimentos adquiridos de uma forma mecânica não resultam numa reestruturação dos já existentes e, sendo assim, sua potencialidade para ser utilizados como plataforma para a realização de novas aprendizagens se vê muito prejudicada.

A este respeito, Arnold (1990) distingue entre um sentido *fraco* e outro *forte* do *saber como*. O primeiro deles se refere a uma pessoa fisicamente capaz de fazer algo e demonstrá-lo, mas que não sabe dizer nada sobre o que fez a título de descrição ou compreensão, ou seja, não sabe dar explicação alguma dos procedimentos que utilizou. No segundo, refere-se a uma pessoa que é capaz de fazer o que diz, que pode fazer e explicar como o faz, dito de outra forma, a pessoa não só é intencionalmente capaz de executar com êxito algumas ações, como também pode identificá-las e descrever como se realizaram.

Isto posto, as aprendizagens técnicas em Educação Física adquirem seu pleno significado através de estilos de ensino que levem em consideração o contexto e a compreensão dos movimentos; e não a aprendizagem mecânica de gestos sem sentido.

Desta maneira, não se deve esquecer que a aprendizagem significativa implica memorização compreensiva dos conteúdos assimilados, já que estes não são simplesmente

acumulados sem que se integrem em redes de significados complexas e diversificadas. Em síntese, a realização de aprendizagens significativas asseguram funcionalidade e memorização compreensiva pela própria natureza dos processos construtivos que implica.

Na área da Educação Física, a compreensão deve também referir-se ao contexto e aos problemas do jogo intimamente unido às táticas, até o ponto em que, para resolver problemas motores surgidos do contexto do jogo, será necessário compreender os princípios ou aspectos táticos.

Em definitivo, para que se produzam aprendizagens significativas é necessário que se atendam alguns pré-requisitos, como o aluno possuir os conhecimentos prévios relevantes, o material a ser aprendido possuir significatividade lógica e os alunos estarem dispostos a aprender significativamente, atribuindo sentido à atividade de aprender. Tudo pode e deve se referir à motricidade como núcleo essencial da Educação Física

MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESPANHA

Passamos a apresentar os modelos dominantes de formação de professores que ocorreram na Espanha ao longo de sua história, destacando seus traços principais e suas especificidades, concluindo, posteriormente, com uma aproximação ao modelo que, no nosso entender, seria o indicado para o sistema educativo espanhol atual mencionado nas páginas anteriores.

Se levamos em consideração a proposta efetuada por Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (1992) baseada “criativamente” nas de Zeichner (1987) e Feiman-Namser (1990), podemos distinguir algumas perspectivas básicas nos modelos de formação de professores ainda que, dentro delas, possamos encontrar matizes que as enriqueçam. Os quatro modelos básicos são:

- a) Perspectiva acadêmica;
- b) Perspectiva técnica;
- c) Perspectiva prática;
- d) Perspectiva de reconstrução social.

Contreras Jordán (1993), baseando-se na classificação proposta por Pérez Gómez

(1992, p.187-98) realiza um estudo histórico chegando à conclusão de que os paradigmas dominantes na formação inicial de professores de Educação Primária em Educação Física têm sido nas seguintes perspectivas:

- a) Prática tradicional;
- b) Acadêmica:
 - b.a) de enfoque enciclopédico;
 - b.b) de enfoque compreensivo;
- c) Técnica.

O primeiro modelo se estende no tempo desde a aparição da disciplina como matéria escolar até princípios do século XX. O paradigma *prático tradicional* se destaca por uma Educação Física baseada no movimento pestalozziano que, ao longo do tempo, tomaria uma direção militarista, configurando a ginástica como conteúdo escolar.

O conhecimento transmitido em Educação Física era assistemático e carente de bases teóricas que viessem a integrar um “corpus” metódico de tais conhecimentos. Produziu-se, desta forma, um ensino mais intuitivo que científico, configurando-se um professor ao modo artesanal. Com o tempo, tal professor vem a se diferenciar porque o conhecimento a transmitir veio se acumulando lentamente dando lugar a uma “sabedoria” profissional mediante o contato direto com a prática. O dito conhecimento caracteriza-se por encontrar-se impregnado de vícios epistemológicos e por constituir-se num saber de opinião.

A *perspectiva acadêmica* ressalta o fato substancial da Educação constituir-se como um processo de transmissão de conhecimentos e aquisição da cultura que a sociedade tem acumulado. De tal forma, o docente é considerado como um especialista nas diferentes disciplinas em que a dita cultura tem se dividido, de onde se deduz que sua formação seja concebida como o domínio das diferentes disciplinas.

Neste modelo é possível distinguir dois enfoques: a) o *enciclopédico* e b) o *compreensivo*. O *enfoque enciclopédico* busca a formação de um docente que seja especialista nas diferentes disciplinas, na confiança de que, quanto mais saiba, melhor há de ensinar. Devido a isto, concede-se pouca importância à formação didática, tanto da própria disciplina, como da função docente em geral.

Em Educação Física tal modelo dominou durante o primeiro terço do século XX caracterizando-se, de maneira especial, num currículo fechado, dirigido de maneira centralizada, através de um instrumento denominado "Questionários". Estes são a expressão sintetizada das idéias dominantes, naquele momento, no campo da matéria identificada pelo segmento da Ginástica Sueca e suas contribuições em relação aos exercícios analíticos, conformando, assim, uma Educação Física de orientação bio-educativa.

O *enfoque compreensivo* se caracteriza por um modelo de professor formado tanto no domínio de sua disciplina, como nos processos que conduzem a aprender a ensiná-la, de tal maneira que o conhecimento de sua disciplina e o domínio das técnicas didáticas constituem suas competências fundamentais. Na Espanha a existência deste modelo em Educação Física coincide com o Regime do General Franco resultando num modelo marcado politicamente, no qual a transmissão da matéria se realiza através da Revista "Mandos" editada pela Delegacia Nacional da Frente da Juventude, um órgão do partido único que mantinha o regime. Esta revista, posteriormente, seria substituída, novamente, pelos "Questionários". O currículo, portanto, era perfeitamente rígido e controlado.

Sem dúvida, não se descuidou dos aspectos didáticos, inclusive estes aparecem oficialmente com a disciplina *Educación Física e sua Metodología* no Currículo Oficial (Plan de Estudios) aprovado pelo Decreto de 7 de julho de 1950. Os conteúdos estão determinados pela Escola Neo-Sueca reconhecida e sistematizada na Espanha por Luis Agosti em sua obra *Ginástica Educativa* que continua a linha biomecânica empreendida anteriormente.

Na *perspectiva técnica* o docente é um técnico que sobretudo desenvolve competências adequadas para sua intervenção prática. O modelo de treinamento é o mais puro e fechado nesta perspectiva, cujo propósito é o treinamento do professor nas técnicas que tem se demonstrado eficazes em investigações prévias. A atividade docente reduz-se a uma atividade instrumental.

Este modelo de professor está registrado na Espanha no Plano experimental de 1971 e nos programas de Didática de Educação

Física que passam a contemplar os conteúdos de caráter psico-educativo em substituição aos conteúdos de ordem bio-educativa, incorporando novidades como a Psicomotricidade ou a Expressão Corporal.

O caráter tecnológico do ensino se manifesta pela programação por objetivos, pelo tratamento diferencial entre sexos ou no próprio ensinamento dos exercícios ginásticos e dos gestos técnico-desportivos.

O novo modelo de professor preconizado pela reforma educativa na Espanha

Na Espanha há numerosos documentos de natureza diversa, entre os quais podemos citar: o Livro Branco para a Reforma do Sistema Educativo, o Projeto para a Reforma do Ensino - Proposta para Debate, Centros Educativos e Qualidade do Ensino, nos quais existe um acordo generalizado a respeito da idéia de que, para conseguir uma melhor qualidade de ensino, é preciso contar com um professorado preparado adequadamente, o que, sobremaneira, constitui um elemento chave para a reforma educativa.

Parte desta preparação consta da formação inicial dirigida, segundo o modelo organizacional espanhol, para o ensino generalista nas Etapas de Educação Infantil e Educação Primária. Esta formação inicial também pode estar voltada para a atuação junto a um grupo especial de alunos, formação denominada de Pedagogia Terapêutica em Audição e Linguagem e, ainda, pode formar especialistas em algumas áreas da Educação Primária como são os casos de Língua Estrangeira, Educação Musical e Educação Física.

Em todas estas propostas, optou-se pela formação de um perfil de professor que esteja de acordo com a filosofia da Reforma Educativa espanhola.

Este perfil preconiza um professor que seja um mediador no processo de aprendizagem do aluno, de acordo com a teoria construtivista do ensino, visando formá-lo para que seja autônomo, comprometido e responsável com a sociedade (Espanha. MEC, 1994, p.85) em consonância com a função de mudança social atribuída à escola. Optou-se por um professor que seja capaz de trabalhar em equipe a fim de conseguir uma maior consciência de suas tarefas práticas e de suas possíveis modificações. A

prática da deliberação coletiva para a tomada de decisões profissionais, apoiada por um direcionamento curricular flexível, leva ao questionamento pessoal e coletivo de teorias implícitas e de crenças, contribuindo para a reconstrução do conhecimento profissional, sendo que os programas de formação docente devem dar respostas adequadas à este tipo de trabalho e deliberação.

Um educador que trabalhe com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a fim de conseguir uma formação integral do aluno, necessita de uma formação que lhe confira um caráter de professor pesquisador com a intenção de que consiga melhorar continuamente sua prática diária e sua investigação curricular.

De ponto de vista estrito da Educação Física, necessita-se de um professor capaz de ajudar os alunos a reconstruírem o *conhecimento imposto* pela cultura dominante em relação a aspectos tais como o esporte nos meios de comunicação de massa, o culto ao corpo, o sexismo na prática de atividades físicas. Um professor capaz de *refletir e recriar* o currículo utilizando a idéia de práticas alternativas, de modo que possa fomentar a auto-estima dos alunos, criando neles atitudes favoráveis para as práticas físicas. Um professor que seja tecnicamente preparado e com capacidade de abranger a *significatividade lógica* em suas atividades e para envolver cognitivamente os seus alunos. Em resumo, um professor capacitado para trabalhar em grupo, que utilize a motricidade de seus alunos a serviço de um projeto educativo comum com os demais professores e áreas da escola.

AValiação DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: O CASO DA UNIVERSIDADE DE CASTILLA - LA MANCHA

Uma vez esclarecidos, ainda que brevemente, os princípios inspiradores do atual sistema educativo espanhol, sobretudo aquilo que se refere à Educação Obrigatória, bem como o modelo de professor de Educação Física que a mesma requer, é o momento de analisar se

realmente a formação inicial que recebem os estudantes se baseia nas pautas enunciadas.

Com tal finalidade tomamos como base a pesquisa de Gil Madrona (1997) realizada na Escola de Magistério de Albacete da Universidade de Castilla - La Mancha iniciada em 1992 com a conclusão de curso dos primeiros egressos como professores especialistas em Educação Física, o que exporemos a seguir.

O modelo avaliativo

A idéia que inspirou a pesquisa foi a de obter informação dos diferentes setores de um Centro de Formação de Professores envolvidos com o currículo de formação inicial, a fim de obter um conhecimento a respeito do mesmo em diferentes momentos de sua implementação.

O estudo se orientou por um modelo de avaliação misto entre modelo CIPP (Avaliação do Contexto, Entrada, Processo e Produto), proposto por Stufflebeam (1987, p.137-73), que define a avaliação como o processo de identificar, obter e proporcionar informações descritivas úteis do valor e mérito das metas, do planejamento, da realização e do impacto de um programa para servir de guia para tomada de decisões, solucionar problemas de responsabilidade e propor a compreensão dos fomentos aplicados e, o proposto por Pérez Juste (1995, p.73-116) (Avaliação Inicial ou do Programa em si mesmo, Avaliação do Processo em seu desenvolvimento e Avaliação Final ou do Programa em seus resultados) que orienta a avaliação dos programas para a verificação de sua eficácia, desde as perspectivas pedagógicas, empenhando-se nos momentos inicial e processual, para conseguir uma melhora do educando e do educador, atuando sobre as dimensões ambientais, organizacionais, técnicas e sobre os programas propriamente ditos.

Foram levadas em conta as opiniões de professores da Universidade, alunos e professores que acompanharam a parte prática (professores-colaboradores nos estágios), bem como dos diretores do Centro. Por também se apoiar sobre os dados de rendimento dos alunos, assume uma característica "*de eficiência*" já que analisa os resultados do Currículo. Gostaríamos que ficasse evidente que pretendeu-se obter uma avaliação global do Plano de Estudos desenvolvido.

A metodologia empregada teve um caráter misto, quantitativo e qualitativo, realizando a análise através de um processo de triangulação, tanto das fontes consultadas, como também dos procedimentos utilizados para coleta de informações. Para a parcela quantitativa desta tarefa foi essencial o apoio dos programas informáticos SPSS, EXCEL e AQUAD.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados qualitativos foram os questionários, entrevistas individuais, entrevistas grupais, análises de memórias das práticas e expedientes acadêmicos dos alunos. As fontes consultadas foram os professores que lecionam no atual Currículo, os alunos que cursaram a especialidade de Educação Física e os professores tutores dos alunos nos Centros de Ensino em que os mesmos realizavam suas Práticas de Ensino. Outras fontes foram as notas finais em cada uma das disciplinas cursadas, e também foi realizada consulta bibliográfica (análise documental) sobre a origem do atual Plano de Estudos da especialidade Educação Física da Escola de Magistério de Albacete.

Resultados da pesquisa avaliativa

Avaliação do contexto

O Plano de Estudos que conduz ao título de professor especialista em Educação Física não tem sido um produto exclusivo da reflexão científica, mas, pelo contrário, existem outros importantes condicionantes que se distanciam desta perspectiva. Certamente, os aspectos ligados ao mercado de trabalho, os grupos de pressão acadêmica e, finalmente, os condicionantes políticos e econômicos, têm influenciado de maneira notável no momento de determinar o Currículo para a formação inicial de professores. Algumas circunstâncias, como veremos adiante, resultam em carências que se manifestam ao longo da implementação do Currículo.

Assim que se pôs em andamento a nova especialidade na formação de professores - a de Educação Física - foram despertadas importantes expectativas no alunado que teve acesso, pela primeira vez, à Universidade. Isto resultou num considerável aumento no número de alunos da Escola Universitária de Magistério de Albacete durante o período 1992/93, ano

acadêmico em que começou o novo Currículo, de tal forma que o Centro em questão se transformou, de um centro marginal nas preferências dos estudantes, no Centro de maior demanda de toda Universidade de Castilla - La Mancha.

Ao mesmo tempo, ocorre uma quebra na tradição do citado Centro pois se, até então, o alunado era majoritariamente feminino, o mesmo passa a não ocorrer com a nova especialidade, na qual verifica-se que a tendência se inverte. Esta, entretanto, não é a única novidade, pois a procedência urbana do alunado passa a suplantar a anterior procedência rural, e o próprio extrato social de onde procedem também é outro - a classe média.

Em geral, os alunos assinalam como motivos que lhes estimularam a seguir estes estudos, em primeiro lugar, o gosto pelo ensino da Educação Física, seguido muito de perto pela crença de que a carreira oferece diferentes possibilidades profissionais tanto no interior do mercado de trabalho ligado ao ensino como também fora dele. Muitos afirmam ser praticantes de algum esporte e, em alguns casos, ou não querem ou não conseguiram realizar a Licenciatura em Ciências da Atividade Física e Esporte.

Especial consideração merece a gênese do Plano de Estudos⁴, posto que foi um dos elementos mais questionados ao longo da pesquisa avaliativa tanto pelos alunos, quanto pelos professores.

Deixando mais claro: o Conselho de Universidades e o próprio Ministério de Educação e Ciência optaram claramente pela existência, na Educação Primária, de um professor *generalista* junto com outros três *especialistas*: Idiomas Estrangeiros, Educação Musical e Educação Física.

Na primeira proposta do Conselho de Universidades, de um total de 96 créditos, 51 eram matérias específicas de Educação Física, o que compunha 53,1% do total da carga horária.

O caráter teórico preconizado pela Reforma dos Currículos possuíram uma significação especial, pois, ao contrário do que podia parecer como elemento de diálogo e acordo, se manifesta como cenário de forças acadêmicas e extra-acadêmicas que fazem do Currículo um ponto de tensão entre elas. Uma das mencionadas forças, ainda que não muito pujante se prestarmos

atenção aos resultados posteriores, foi a representada pelo professorado universitário de Educação Física que realizou uma proposta de Currículo para a formação inicial do especialista em Educação Física sensivelmente superior a do Conselho de Universidades. Nesta propunham uma carga horária de 105 créditos dos quais 66 seriam compostos de matérias específicas de Educação Física, o que representa 62,8% do total.

Longe de levar em consideração a nova proposta, o Conselho de Universidades optou por aproximar-se de sua proposta inicial, o que, de novo, pôs em evidência a multiplicidade de pressões que os professores de diferentes áreas exerciam no momento da confecção do Currículo. O Currículo resultante acabou sendo constituído por um total de 88 créditos, dos quais apenas 36 correspondiam à matérias próprias da Educação Física, ou seja, o referente a 40,9% do Currículo.

Se tudo isto ainda fosse pouco, esta não foi a proposta definitiva. Outra modificação curricular aumenta o total do núcleo comum para 94 créditos e reduz a 34 os créditos específicos de Educação Física, o que representa 36,1% do total, isto é, a porcentagem mais baixa de todas as propostas apresentadas até então, o que, de novo, põe em evidência as pressões das distintas áreas acadêmicas, dentre as quais, sem dúvida alguma, a Educação Física não é a mais forte.

Avaliação de entrada

O currículo da formação inicial do professor especialista em Educação Física, em geral, é pouco conhecido pelos demais setores da Escola de Magistério. Os professores conhecem apenas os programas das disciplinas que ministram dentro da área de conhecimento do Departamento ao qual pertencem, mas não conhecem ou conhecem muito pouco os programas das disciplinas de outros Departamentos. Por sua vez, os alunos só chegam a conhecer o currículo, na íntegra, quando o cursam.

Neste sentido, constata-se que os alunos possuem uma opinião genérica, no entanto, positiva, sobre o desenho curricular e sobre os planos das diferentes disciplinas, sobretudo daquelas que se situam num mesmo Departamento. Pelo fato de serem conhecidas pelos professores de um mesmo Departamento, são

suscetíveis de uma maior coordenação e integração.

A opinião dos alunos torna-se negativa quando se analisa a coordenação interdisciplinar entre professores de Departamentos distintos, visto que pode-se considerá-la escassa ou inexistente, o que provoca a sobreposição e/ou repetição de conteúdos e com o agravante de, às vezes, possuírem enfoques diferentes.

As deficiências assinaladas, ao nos referirmos à avaliação do contexto, são percebidas tanto pelos professores, quanto pelos alunos. Estes assinalam que o Currículo é *pouco adequado* visto que deveria ter um número maior de disciplinas ligadas à especialidade do curso, como também um número maior de disciplinas optativas. Assinalam, também, a existência de disciplinas que consideram desnecessárias, opinião esta compartilhada com os professores da área de Educação Física, ainda que o restante dos professores das outras áreas se manifestem revelando que o Currículo é *adequado*.

A relação entre teoria e prática é outro aspecto polêmico do desenho curricular. Professores a consideram *suficiente*, enquanto os alunos julgam que há *pouca relação*, enfatizando a necessidade de um maior número de aulas práticas, de maior atividade física durante o curso ou maior número de disciplinas orientadas para a prática de atividades físicas. Manifestam-se da mesma forma quando opinam sobre o Estágio⁵ reclamando uma maior dedicação.

Avaliação do processo

O clima predominante ou a atmosfera geral de trabalho, entre alunos e professores é avaliado, por ambos os grupos, como *bastante aceitável*, ainda que se deva considerar que entre os alunos tenha existido certos momentos de uma certa competitividade entre os diversos grupos que se formaram na Escola. No entanto, todos coincidiram em afirmar que é perceptível uma relação correta, respeitosa e cordial em todo o sistema de relações da Escola de Magistério no interior do curso de especialistas em Educação Física.

Quanto à forma de transmissão de conteúdos, os alunos opinaram que houve uma grande insistência neste aspecto por parte dos

professores, indicando que a sequenciação tem sido *boa* e que a clareza na apresentação dos mesmos pode ser considerada como *suficiente* ou *bastante aceitável*. Sem dúvida, este dado deve ser relativizado nas diferentes disciplinas, visto que elas apresentam resultados díspares.

Para saber com maior exatidão qual é o valor que os alunos conferem aos conteúdos ministrados nas diferentes disciplinas, o grau de interesse despertado e a utilidade percebida para sua posterior aplicação como professores especialistas em Educação Física, agrupamos as disciplinas em três blocos diferentes, a saber:

a) as específicas de Educação Física

Bases teóricas da Educação Física
Aprendizagem e Desenvolvimento Motor
Bases Biológicas e Fisiológicas do Movimento
Didática da Educação Física I
Didática da Educação Física II
Teoria e Prática do Condicionamento Físico
Educação Física de Base
Jogos, Ócio e Recreação
Iniciação Desportiva
Expressão Corporal
Educação Física para a Terceira Idade
Instalações e Gestão Desportiva
Educação Física para alunos com necessidades educativas especiais

b) as relacionadas com a Psicopedagogia

Bases Psicológicas da Educação Especial
Bases Pedagógicas da Educação Especial
Didática Geral
Psicologia da Educação e do Desenvolvimento na Idade Escolar
Organização do Centro Escolar
Teorias e Instituições Contemporâneas de Educação
Sociologia da Educação
Novas tecnologias aplicadas à Educação

c) as Demais Disciplinas

Língua, Literatura e sua Didática
Idioma Estrangeiro e sua Didática
Didática da Expressão Musical
Didática da Expressão Plástica
Didática das Matemáticas
Didática das Ciências Experimentais
Didática das Ciências Sociais
Doutrina Católica e sua Pedagogia

Educação Ambiental
Formação Rítmica e Dança
Estatística Aplicada
Oficina de Matemática

Inicialmente, as preferências dos alunos estavam orientadas para as disciplinas específicas de Educação Física, seguidas das relacionadas com a Psicopedagogia e, por último, as Demais Disciplinas, num currículo que os alunos consideravam *suficiente* do ponto de vista motivacional e de interesse. É preciso destacar, no entanto, que o dito interesse ia aumentando à medida em que avançavam em seus estudos, sobretudo nas disciplinas relacionadas à Psicopedagogia que, posteriormente, se incorporava à motivação despertada pelas específicas de Educação Física. Essa elevação do interesse caracterizou um processo de ampliação e de melhoria das expectativas em relação ao Currículo. Sem dúvida, este grau de motivação não se estendeu ao bloco das Demais Disciplinas. Paradoxalmente, tal circunstância apresenta um reflexo contrário na avaliação, como veremos adiante.

Em relação ao tipo de avaliação desenvolvido ao longo do Currículo, deve-se destacar que os alunos, na maioria das disciplinas, já o conhece desde o início das mesmas. Predominam o desenvolvimento de perguntas de ensaio e tipo teste, a leitura e comentário de artigos e capítulos de livros e a realização de trabalhos, ainda que, posteriormente, a aprovação final baseie-se na nota de um exame. Neste sentido, confessam os professores, a avaliação lhes serve como meio de avaliação de sua própria prática docente, levando-os a revisar programas e metodologias.

A respeito destes dois últimos, ocorreram discrepâncias entre as opiniões de professores e alunos, já que os primeiros acreditam que fomentam *bastante* a criatividade, a pesquisa e o esforço através do desenvolvimento de uma metodologia ativa e participativa, e os segundos pensam que tais questões se desenvolveram *pouco*. Neste mesmo sentido, novamente é perceptível a pouca coordenação interdepartamental em relação aos processos metodológicos.

Durante o desenvolvimento do Currículo, o *método* mais aplicado pelos diferentes professores(as), segundo depoimento dos alunos,

foi o *expositivo*, a aula magistral ou a *exposição oral* do professor.

Sobre o Estágio, há concordância de todos os setores implicados (professores, alunos e professores-colaboradores) em assinalar sua grande importância no Currículo da formação inicial do Professor. Não surpreende, portanto, a boa acolhida que os alunos, nesta etapa, recebem nos Colégios, assim como a magnífica relação que em geral tem existido entre os alunos em Estágio e seus professores-colaboradores.

Estes últimos, quando indagados a respeito dos problemas dos alunos no momento de ministrar aulas de Educação Física em suas escolas, apontaram que as dificuldades mais significativas são: a inibição inicial diante da classe, problemas com a gestão e controle da mesma, falta de adequação de algumas atividades em relação à intensidade ou idade dos alunos e, por último, falta de experiência, o que parece normal dada a natureza deste elemento curricular.

Sem dúvida, a totalidade dos professores-colaboradores que foram entrevistados admitiram que estes alunos, neste período de prática de ensino, apresentaram progressos consideráveis, tanto na fase pré-ativa (programações) como na interativa (controle e gestão da aula) ressaltando que a experiência tem sido muito positiva. De maneira semelhante opinam os alunos, acrescentando que o período é curto (cerca de três meses) e que deveria ser ampliado.

Avaliação do produto

A avaliação do Produto abarca como mais significativas as seguintes informações: nível de conhecimentos alcançado; os resultados obtidos pelos alunos da especialidade de Educação Física e a comparação dos resultados destes alunos com os de outras especialidades.

Os professores qualificaram de *bom* o nível de conhecimento alcançado, considerando um nível de aprendizagem *bastante aceitável* em todo o Currículo, estando os alunos, por sua vez, *bastante satisfeitos* com a formação recebida e com a qualidade do ensino.

No entanto, novamente é necessário relativizar por grupos de disciplinas e, deste modo, ainda que a percepção dos alunos em relação ao nível de conhecimentos alcançados⁶ no bloco de

disciplinas específicas da Educação Física e Psicopedagogia aponte níveis *suficiente, bastante e muito*, no bloco das Demais Disciplinas assinalaram *nada, muito pouco, pouco e suficiente*.

Quanto aos resultados obtidos pelos alunos da especialidade Educação Física, a pontuação média mais alta foi verificada, paradoxalmente, no bloco das Demais Disciplinas, seguida do bloco das relacionadas à Psicopedagogia, sendo que as notas mais baixas corresponderam às disciplinas do bloco específico da Educação Física. Tal paradoxo se acentua quando comparamos tais resultados com o mesmo bloco nas outras especialidades que são cursadas na Escola de Magistério de Albacete, já que, também neste caso, as notas são altas.

Finalmente, comparou-se as pontuações médias dos alunos nas diferentes especialidades ministradas na Escola de Magistério de Albacete. Apreciando o nível de desempenho global, a maior pontuação média foi alcançada pelos alunos da especialidade Educação Musical, seguidos dos de Educação Infantil, Educação Primária, Língua Inglesa e, com as notas médias mais baixas, os da especialidade de Educação Física.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A Reforma Educativa na Espanha precisa de um professorado capaz de concretizá-la, pois, de outra maneira, não passará de normativa ficando reduzida a uma declaração de intenções muito distante da realidade. Neste contexto, desempenha papel especial a formação de professores, em especial sua formação inicial que representa uma peça angular de todo o sistema.

No que se refere ao âmbito da Educação Física, os modelos de professorado existentes estão muito distantes dos requisitos atuais, tanto pela concepção do próprio componente curricular, como por sua função no contexto geral do sistema educacional. Sendo assim, torna-se necessário desenvolver sua formação inicial nas Faculdades de Educação e Escolas de Magistério a partir de novas perspectivas, que estejam mais de acordo com a filosofia que serve de base ao novo sistema educativo.

Pois bem, a pesquisa assinala que nem sempre se teve presente esta perspectiva, nem ao menos na hora de se elaborar os Currículos nos próprios Centros de Formação de Professores. Com efeito, a conformação dos Currículos não tem resultado de um processo de reflexão sobre o modelo de professor que se deveria formar, mas de outro tipo de interesses acadêmicos e extra-acadêmicos, mais relacionados com aspectos políticos, econômicos e profissionais.

Como resultado disto, considero que a formação do professor especialista de Educação Física é insuficiente, desde que se tenha como parâmetro de comparação as orientações propostas pela reforma educativa espanhola. A formação analisada não parece garantir um profissional capaz de ser reflexivo e reconstrutor de conhecimento, mais atento às práticas alternativas do que à repetição de técnicas características de outros momentos históricos da cultura física espanhola.

Em relação a tudo isto, constata-se a existência de cargas curriculares que acrescentam muito pouco à formação específica e que se justificam, prioritariamente, pela luta de diferentes áreas de conhecimento em busca da manutenção de sua presença nos currículos.

Os Centros de Formação de Professores parecem constituir uma justaposição de Departamentos, Áreas de Conhecimento e Professores, com pouca ou nenhuma comunicação entre eles, condição que, em tese, não vem a

colaborar para a formação do estudante como um profissional cooperativo.

Por outro lado, as Práticas de Ensino/Estágios, tendo reconhecida sua importância por todos os setores, acabam por não receber uma respeitabilidade que seria esperada, nem do ponto de vista da Administração Educacional, nem do próprio professorado universitário, constituindo mais uma espécie de adendo ao final do curso do que, propriamente, um elemento central do Currículo. Na nossa forma de ver o problema, os Centros de Formação de Professores deveriam dotar-se de uma estrutura administrativa/organizacional adequada para o cumprimento de sua função, mesmo que tal estrutura não viesse a coincidir com a legalmente estabelecida (em Departamentos, Áreas de Conhecimento, etc.), podendo o Centro vir a constituir-se como elemento nuclear do sistema.

As Universidades, no uso de sua autonomia, deveriam contribuir com a especialidade organizacional destes Centros, criando incentivos adequados para que o professorado atuasse em consonância com as idéias preconizadas pela Reforma Educativa espanhola.

Em resumo, esta espécie de “mergulho”, se nos permitem a expressão, na profunda realidade de um Centro de Formação de Professores, adquire significado ao buscarmos obter novas informações que permitam melhorar sua função de instituições semelhantes, o que seria a essência desta avaliação.

ABSTRACT

THE INITIAL FORMATION OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER: A CASE STUDY OF THE ALBACETE'S SCHOOL OF TEACHING, SPAIN

The present article reports the evaluation of the curriculum of the initial preparation of the Physical Education teacher specialist in the Albacete's School of Teaching - University of Castilla - La Mancha, composed of: a) evaluation of the context; b) entrance evaluation; c) process evaluation; and d) product evaluation, applied to various dimensions: environmental, organisational, technical, student outcomes, documental and report sources, all analyzed quantitatively and qualitatively. The conclusion of this work is that the educational philosophy proposed by the Spanish Educational Reform is not the main reference for the elaboration and development of the curriculum, and this does not result in an innovative initial teacher formation as is argued by government documents.

UNITERMS: Physical education; Teacher preparation - Curriculum; Curriculum evaluation.

NOTAS

1. Texto originalmente apresentado em espanhol e traduzido para o português pela Profa. Dra. Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva, Depto. de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano EEFE-USP.
2. (N.T.) O autor utiliza, indistintamente, os termos “currículo” e “plano de estudos”.
3. (N.T.) São formados cinco tipos de especialistas pela Escola de Magistério de Albacete, com a finalidade de atuar na Educação Primária. As especialidades oferecidas são: Educação Infantil, Educação Primária, Educação Musical, Ensino de Língua Inglesa e, a mais recente, Educação Física.
4. Ver CONTRERAS JORDÁN, O.R. Algunos elementos contextuales para la evaluación de los planes de estudio de maestros especialistas en educación física.
5. (N.T.) O que aqui traduzo como “Estágio” é a atividade conhecida como “Practicum” Consiste num tempo em que dirigem-se a Colégios conveniados, são recebidos, acompanhados e orientados por um professor-colaborador (“maestro-tutor”), aplicando os conhecimentos adquiridos no curso através do desenvolvimento de atividades de docência.
6. Em ordem crescente, os níveis que poderiam assinalar eram: nada; muito pouco; pouco; suficiente; bastante; muito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, P.J. *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid, Ed. Morata, 1990.
- BARBERO GONZÁLEZ, J.I. *Construyendo otra educación física*. In: VACA ESCRIBANO, M. *La educación física en la práctica de primaria*. Palencia, Ed.As.Cultural Cuerpo/Educación y Motricidad, 1996.
- CONTRERAS JORDÁN, O.R. Algunos elementos contextuales para la evaluación de los planes de estudio de maestros especialistas en educación física. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA DE FACULTADES DE EDUCACIÓN, 2.; CONGRESO NACIONAL DE ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE MAGISTERIO, 13., Zaragoza y Jaca, 1995. *Actas*. Zaragoza y Jaca, 1995. p.87-96.

- Modelos y paradigmas de formación del profesorado de educación física en la educación primaria. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUC.FÍSICA EN ESCUELAS UNIVERSITÁRIAS DE MAGISTÉRIO, 11., Segovia. *Actas*. Segovia, 1993. p.45-50.
- DECRETO REAL nº 552 de 2 de abril de 1985. Regula a avaliação das Universidades Espanholas, Madrid. ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. *Centros educativos y calidad de la enseñanza: propuesta de actuación*. Madrid, MEC, 1994.
- FEIMAN-NAMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W.R., org. *Handbook of research on teacher education*. New York, MacMillan, 1990. p.212-33.
- FERRANDIS FLORES, A.F. *La escuela comprensiva: situación actual y problemática*. Madrid, MEC, 1988.
- GIL MADRONA, P. *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del curriculum de maestro especialista en educación física en la Escuela de Magisterio de Albacete*. Albacete, 1997. 966p. Tesis (Doctoral) – UNED.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Editorial Morata, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A.P. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento. In: GIMENO SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A.P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata, 1992. p.187-98.
- PÉREZ JUSTE, R. Evaluación de programas educativos y metodología para la evaluación de programas educativos. In: MEDINA RIVILLA, A.; VILLAR ANGULO, L.M. *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Editorial Universitas, 1995. p.73-116.
- STUFFLEBEAM, D.L.; SHINFIELD, A.J. *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid, Editorial Paidós, 1987.
- ZEICHNER, K. Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, v.283, p.161-89, 1987.

Recebido para publicação em: 01 jun. 1998
 1a. revisão em: 17 set. 1998
 2a. revisão em: 29 abr. 1999
 Aceito em: 18 maio 1999

ENDEREÇO: Pedro Gil Madrona
 Colegio Publico Cervantes
 C/ Pérez Pastor, 13
 Tobarra – Albacete – CP 02500 ESPANHA