

MARCIA HELENA RESENDE

**ANÁLISE DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NAS IES PÚBLICAS DE MINAS GERAIS**

**UBERABA – MG**

**2015**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

D468t Resende, Marcia Helena  
Análise dos aspectos pedagógicos da formação do professor de educação física:  
um estudo nas IES públicas de Minas Gerais / Marcia Helena Resende. -- 2015.  
126 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) -- Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015  
Orientadora: Profª Drª Vilma Leni Nista-Piccolo

1. Educação física. 2. Professores de Educação Física - Formação. 3. Uni-  
versidades e faculdades - Currículos. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni. II. Univer-  
sidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 613.71

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Marcia Helena Resende

**ANÁLISE DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NAS IES PÚBLICAS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e ação profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo

UBERABA  
2015

Marcia Helena Resende

**ANÁLISE DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NAS IES PÚBLICAS DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, área de concentração “Esporte e Exercício” (Linha de pesquisa: Formação e ação profissional em Educação Física e Esportes), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Aprovada em 27 de Fevereiro de 2015

Banca Examinadora:

---

Dra. Vima Lení Nista-Piccolo – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

---

Dr. Evando Carlos Moreira  
Universidade Federal do Mato Grosso- UFMT

---

Dra. Maria Célia Borges  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

## AGRADECIMENTOS

Muitos começam a escrita da dissertação pelo Agradecimento, talvez porque seja uma forma de aquecer o coração com a lembrança de pessoas que contribuíram de maneira direta e até mesmo indireta para a finalização de um trabalho.

Para mim, foi a última parte da escrita, por entender que a gratidão é a oração do coração, e, é de coração que busco elencar aqui todas as pessoas que contribuíram para que eu pudesse colher hoje os frutos desse trabalho e de um sonho que sonhamos juntos. Sinto-me vitoriosa e agraciada por ter ao meu lado cada um deles, que com gestos, palavras e até mesmo olhares me transmitiram energias positivas, calor humano e principalmente a certeza de que estava amparada e que poderia contar sempre com eles. Assim agradeço...

A Deus pela luz constante, pelo amparo espiritual, pela sabedoria e fortaleza concedida nos momentos certos, incertos e de desânimo. A Ele a vitória alcançada em minha vida.

Aos meus pais, Jerônimo e Henriqueta (in memória) pelos ensinamentos e exemplos de união, determinação, força e perseverança e pelos princípios e valores com os quais tive a oportunidade de vivenciar com eles. Sei que onde vocês estão continuam me amparando e direcionando meu caminhar. Obrigada por ter permitido que eu fizesse parte de suas vidas como filha. Amo vocês.

Aos meus irmãos (Maria, Ilda, Sebastião, Ideone, José, Zilda, Sonia) que sempre apoiaram minhas decisões, dando-me força e sustentação para que eu pudesse realizar meus sonhos e que tenho certeza também foram um pouco sonhado por vocês. Sem este apoio certamente esta conquista seria muito mais difícil. E de forma especial a Zilda, companheira sempre presente em minhas idas e vindas a Uberaba, deixando seus afazeres para trilhar comigo esta caminhada e muitas outras anteriores a esta, quando me comprava os livros para que eu pudesse estudar. A vocês família, essência de amor e de todo o meu ser, minhas orações constantes.

Aos meus sobrinhos, para quem sou motivo de orgulho e determinação.

A professora Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo, profissional dedicada, pela paciência, compreensão, por me dar um “norte” nos momentos em que as dúvidas apareciam e por acreditar em meu trabalho.

Aos professores Dr. Evando Carlos Moreira e Dra. Maria Célia Borges por fazerem parte de minha banca e pelo carinho e contribuições ao meu trabalho.

Aos professores que tive ao longo de minha caminhada como discente e que contribuíram para que eu pudesse ser a profissional que sou hoje. E mais recentemente aos professores do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Regina, Otávio e Wagner, cujas aulas me levavam a momentos de muita reflexão, (des)construção de conhecimentos, e acima de tudo, de valorização do ser humano.

As secretárias do Programa de Pós Graduação, Angélica e Ana Lúcia pelo carinho, paciência com que sempre me recebia e a todos os demais funcionários do programa.

A Secretaria Municipal de Educação de Araxá, por me conceder a dispensa para que eu pudesse me dedicar aos estudos e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais por me proporcionar o afastamento nos momentos finais e de conclusão de trabalho.

Aos bibliotecários do Centro Universitário do Planalto de Araxá (UNIARAXÁ) Talles, Mariana, Angela e Miriam que dispuseram seu tempo para me auxiliar na busca de livros e com quem passei muitas tardes a escrever.

Aos colegas de profissão e de trabalho, com quem muito aprendi e pude dividir minhas angustias e inquietações em relação a educação.

Aos meus alunos que muito me ensinaram na arte de ensinar. Penso que aprendi muito mais com eles do que eles comigo.

A Ana Flávia (acupuntura) exemplo de profissional, que com suas ‘agulhinhas mágicas’ aliviava minhas tensões, ansiedade e me reequilibrava para a volta ao trabalho. Obrigada pelo carinho.

A Valéria (Unimontes- Montes Claros) que não mediu esforço para me ajudar nas pesquisas mantendo-me em contato com os coordenadores dos cursos.

Aos colegas do programa de Pós Graduação da Universidade Federal do triângulo Mineiro- UFTM.

Deixei para falar por último, mas não menos importante de “anjos sem asas” colocados por Deus em meu caminho que contribuíram de maneira intensa para que esta minha caminhada acadêmica fosse mais amena, são eles: o professor Dr. Alexandre Gonçalves, a família Pereira Leite, Laudeth e o casal Vickele e Roberto.

Ao professor Dr. Alexandre Gonçalves, amigo, orientador de graduação, com quem trilhei os primeiros passos de uma pesquisa acadêmica.

A família Pereira Leite (Fausto, Sandra, Matheus e Melissa) que me acolheram com tanto carinho e atenção em sua casa nas muitas vezes em que precisei permanecer em Uberaba por conta das aulas do dia seguinte.

A Laudeth (Laumiga) com quem dividi lágrimas, sorrisos, inquietações, dúvidas mas sobretudo onde sempre tive um ombro amigo nos momentos em que mais precisei e as palavras certas nas horas difíceis.

Ao Roberto, meu amigo “ratólogo” que com simplicidade e humanidade conquista o coração de quem dele se aproxima. Uma pessoa muito iluminada, sempre pronta a ajudar seu semelhante.

A Vickele, a pequena gigante, com quem dividi momentos de inquietude, alegria, tristeza, dúvidas, dona de um coração enorme, sempre com uma palavra amiga, tranquilizadora e sensata.

A todos vocês meu eterno agradecimento, carinho e orações.

**EPIGRAFE****O DIA DO BEM**

Se por amor eu vim ao mundo, um mundo de amor eu quero. Se prometer sorrir pra mim, pelo seu sorriso espero. Vou abrir meu coração para receber o seu. Tudo em nome do amor, tudo em nome de Deus. Se pelas ruas onde andas, a injustiça te dá medo, Tente fazer sua parte, coração não dorme cedo. Somos todos só metade, e completos só seremos, se pudermos dividir um pouco do que ainda temos. E já chegou, o Dia do Bem. Eu acredito e você deve acreditar também. E já chegou, o Dia da Paz, se você acha que já fez um pouco, faça um pouco mais. Eu não vou cruzar os braços, fingir que não é comigo. Eu sou parte disso tudo, ser omissos não consigo. Uma palavra de otimismo, de fé e de esperança, Pode ser o que é preciso, pra começar a mudança. Não vou entregar os pontos, desistir sem ter lutado. Porque a força do inimigo é a fraqueza do meu lado. E quem vai com Deus na frente, não vai errar o caminho. Acredite que com Deus, você não estará sozinho. Saiba que o monstro é do tamanho do seu medo. Que através da sua fé, você o destrói com o dedo. Todo homem é capaz, se quiser pode mudar. Porque você tem a força, basta só acreditar. (CARVALHO, 2008)



## RESUMO

A qualidade da educação brasileira tem sido tema de debates nos últimos tempos e consequentemente, os aspectos que envolvem a formação de um professor se constituem focos centrais destes debates e das pesquisas científicas. Isso também ocorre em relação à área da Educação Física (EF). Questões relacionadas aos aspectos pedagógicos que envolvem a graduação deste profissional, como os estágios curriculares, as atividades complementares e as práticas pedagógicas exigidas pelas Diretrizes Curriculares da área têm gerado dúvidas sobre o currículo que sustenta a formação deste professor. Para identificar onde se encontram os equívocos nessa formação que têm gerado as inseguranças presentes na iniciação docente, esse trabalho buscou compreender como ocorre a formação do professor em EF, a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura oferecidos pelas Instituições Públicas do estado de Minas Gerais. Esta pesquisa se voltou ao clareamento de alguns aspectos da formação de um professor de Educação Física (EF), com foco nas questões didático-pedagógicas que o curso oferece. Como objetivo geral, o trabalho visou analisar os Estágios, as Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares e a Prática Pedagógica, como a essência pedagógica que envolve a formação docente nos cursos de licenciatura em EF nas IES públicas de Minas Gerais, a partir da interpretação dos documentos fornecidos pelas próprias instituições. A base de dados pesquisada foi LILACS e os livros utilizados para auxiliar as discussões, em sua maioria, foram publicados pelas editoras Papyrus, Cortez, Artes Medicas Ltda (ArtMed) e Fontoura. Optou-se por uma investigação pautada numa abordagem qualitativa com enfoque descritivo, conforme propõe Thomaz, Nelson e Silverman (2007). A técnica usada para coleta das informações foi a análise documental de acordo com Laville & Dionne (1999). Para análise dos dados foram estabelecidas categorias definidas por Marconi e Lakatos (1999). As categorias geradas foram apresentadas por meio de quadros explicativos, descrevendo resultados encontrados. Os resultados obtidos nesta pesquisa declaram que todas as IES analisadas cumprem a carga horária destinada aos Estágios, Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC), Prática Pedagógica. Em nenhuma das instituições analisadas pudemos perceber, após leitura do PPP, a existência de momentos para discussão e ou devolução dos relatórios referentes às AACC. Em todas as IES analisadas, o PPP aponta a preocupação das instituições quanto a participação do aluno-professor em projetos de pesquisa e em

eventos científicos. Percebemos que em algumas instituições ainda pode-se verificar a existência de dicotomia entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas. As práticas pedagógicas encontram-se inseridas em sua maioria em disciplinas esportivas. Em relação ao perfil profissiográfico apontado pelo PPP das instituições analisadas percebemos que todas elas tem uma preocupação com a formação de um profissional comprometido com a dimensão social e ao mesmo tempo comprometido com as modificações desta realidade.

Palavras chave: Perfil profissiográfico. Atividades acadêmicas científicas culturais. Estágio. Prática como componente curricular.

## ABSTRACT

The quality of the Brazilian education has been the subject of debate in recent times, and hence the aspects that involve the formation of a teacher that are the central focuses of these debates and scientific research. This also occurs in relation to the area of Physical Education (PE). Issues related to educational aspects involved in this professional degree, such as internships, enrichment activities and teaching practices required by the Curriculum Guidelines of the area, have generated doubts about the curriculum that supports the formation of this teacher. To identify where the mistakes in this formation that have generated the insecurities present in teaching initiation, this study aimed to understand how happens the teacher education in PE, from the reading of the Political and Pedagogical projects of Degree Courses offered by public institutions of the state of Minas Gerais. This research is an attempt to clarify some aspects of training a teacher of physical education (PE), with a focus on didactic and pedagogical issues that the course offers. As a general objective, the study aimed to analyze the probationary periods, the Academic Activities Curriculum Enrichment and Teaching Practice as the pedagogical essence involving teacher training in undergraduate courses in PE in public IES of Minas Gerais, through the interpretation of the documents provided by the institutions themselves. The database searched was LILACS and books used to assist the discussions, mostly, were published by PAPIRUS publishers, Cortez, Artes Medicas Ltda (ArtMed) and Fontoura. We chose an investigation guided by a qualitative and descriptive approach, as proposed by Thomaz, Nelson and Silverman (2007). The technique used for collecting data was the document analysis according to Laville & Dionne (1999). For data analysis were defined categories established by Marconi and Lakatos (1999). The generated categories were presented by explanatory tables, describing results. The results obtained in this study state that all IES analyzed meet the hourly load given to Training, Scientific and Cultural Academic Activities (AACC), Teaching Practice. None of the analyzed institutions we realized, after reading the PPP (Welfare Occupational Report), the existence of moments for discussion and or return of reports relating to the AACC. In all IES analyzed, PPP indicates the concern of institutions and the participation of student-faculty research projects and scientific events. We realize that in some institutions we still can verify the existence of dichotomy between theoretical subjects and practical subjects. The pedagogical practices are inserted mostly in sports disciplines. Regarding the

professional profile pointed out by PPP institutions analyzed realize that they all have a concern with the formation of a professional committed to the social dimension and at the same time committed to the modifications of this reality.

Keywords: welfare occupational report. cultural scientific academic activities. probationary period. practice as a curricular component.

**LISTA DE QUADROS****Quadro**

<b>1</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 01	62
<b>2</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 02	63
<b>3</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 03	64
<b>4</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 04	65
<b>5</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 05	67
<b>6</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 06	68
<b>7</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 07	69
<b>8</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 08	71
<b>9</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados nas IES 09 e 10	72
<b>10</b> Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 11	73
<b>11</b> Categorização das AACC nas IES públicas de MG	75
<b>12</b> Categorização dos Estágios nas IES públicas de MG	82
<b>13</b> Categorização das Práticas Pedagógicas nas IES públicas de MG	91
<b>14</b> Disciplinas relacionadas à Prática Pedagógica	100
<b>15</b> Categorização do Perfil Profissiográfico das IES públicas de MG	103

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>30</b>
2.2.1	Estágio Supervisionado.....	36
2.2.2	Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC).....	40
2.2.3	Prática como Componente Curricular.....	42
<b>2.3</b>	<b>OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>47</b>
2.3.1	Questões gerais sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP).....	52
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>56</b>
3.1	Caracterização do estudo.....	56
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>60</b>
4.1	Um primeiro olhar para os documentos de cada IES.....	60
4.2	Resultados encontrados em cada IES.....	61
<b>4.3</b>	<b>INTERPRETANDO DOS DADOS.....</b>	<b>75</b>
4.3.1	As Atividades Acadêmicas Científicas Culturais.....	75
4.3.2	Os Estágios.....	82
4.3.4	A Prática como Componente Curricular.....	91
4.3.4.1	<b>Disciplinas em que ocorre a Prática Pedagógica.....</b>	<b>100</b>
4.3.5	Os Perfis Profissiográficos apresentados.....	103
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Escolher a profissão na qual se pretende atuar, realmente não é tarefa fácil, pode provocar medo, receio, insegurança em saber se a escolha será a mais adequada para si mesmo.

No meu caso, nunca tive dúvidas em relação à profissão. Desde criança em algumas brincadeiras com amigas, colegas ou até mesmo quando respondia àquela pergunta que um adulto sempre fazia: “O que você quer ser quando crescer?” Minha resposta era sempre a mesma: quero ser PROFESSORA!!.

Observava minhas professoras ao longo de minha caminhada escolar com olhos de quem sabia realmente o que queria fazer e apaixonada por aquele mundo até então desconhecido.

Com o passar dos anos, minha certeza tornou-se mais forte e meus olhares para a educação mais apaixonados.

O que me levou a escolher esta profissão não foram os atrativos como dinheiro, valorização profissional, segurança, ascensão social ou até mesmo influência de pessoas importantes. Quem busca nessa profissão alguma dessas características certamente não encontra, uma vez que ainda faltam políticas públicas que valorizem mais o professor.

Escolhi ser professora porque acredito no ser humano, em suas ações e nas atitudes refletidas que podem transformar a sociedade em que se encontra inserido. Lutar pelos princípios de igualdade, pela boa moral, por atitudes solidárias estão, sem dúvida, diretamente ligados ao papel de um professor. Perceber que somos responsáveis pela formação do cidadão é estarmos conscientes de nossa função de partícipes do crescimento do ser humano, levando-os a serem capazes de produzir, gerar e compartilhar conhecimentos.

Durante a minha formação acadêmica, percebi o universo da educação se desvelando aos meus olhos, mas ainda não me sentia preparada para atuar como professora. Após a vivência dos estágios, minha segurança para ensinar parece ter aumentado, mas sentia necessidade de buscar mais conhecimento para essa atuação.

Graduar-me em História me levou ao palco da escola, onde comecei a lecionar essa matéria no Ensino Fundamental.

Ao me questionar por que fizera essa escolha, percebo que a História está presente em todas as formas de expressão humana; a curiosidade de um historiador e o desejo em conhecer e explicar o mundo. São informações que podem ser transformadas em dados que explicam os acontecimentos num processo contínuo.

Não sou historiadora, mas me interesso pela trajetória da vida humana. Engana-se quem pensa que a História se repete. As sociedades evoluem continuamente, e neste interim a História se renova, pois não existem recomeços iguais e tampouco repetições do que já existiu.

A partir dos novos estudos e de um “iniciar docente”, percebi as várias possibilidades de oferecer aos meus alunos uma visão diferenciada em relação ao conhecimento. Desde então minhas aulas têm se pautado numa “educação da sensibilidade”, como nos diz o educador Rubem Alves.

Após essa etapa, foi a vez do “esporte” fazer parte da minha vida profissional; fui me interessando pela disciplina Educação Física. Na verdade, o esporte sempre esteve presente na vida de toda minha família. Comecei a praticar handebol e me identifiquei de tal maneira com essa modalidade que, por muitas vezes, já sabia exatamente o que era necessário fazer em quadra, independente das orientações do técnico. Talvez tenha sido essa intensa vivência esportiva em minha vida que tenha me despertado certo interesse nessa disciplina escolar e assim dado início à minha história de amor pela Educação Física.

Na minha percepção, a união da História com a Educação Física fazia-se perfeita.

Durante essa segunda graduação, também foi possível perceber que os estágios não davam conta de nos “ensinar a ensinar”. Eram vivências produzidas por conhecimentos superficiais que não se traduziam num aprendizado docente.

Isso se comprovou em outra fase da minha trajetória. Como professora da Educação Infantil recebia graduandos em minhas aulas na escola para cumprirem seus estágios curriculares, e era perceptível, cada vez mais, que a maioria deles se mostrava com medo e com muita insegurança para assumir o papel de professor naquele momento. Como tinha tido algumas dificuldades quando cumpri os Estágios obrigatórios da minha graduação; já como professora, verifiquei que poderiam ser diferentes os procedimentos ali experienciados se os alunos/estagiários fossem orientados por professores responsáveis pelo seu desenvolvimento. Assim, criei momentos para explicar-lhes sobre os objetivos das atividades propostas em minhas aulas, as razões de suas aplicações, e o que eu esperava que os alunos conseguissem realizar a partir dessas propostas. Mediações que servem como processos de adaptação e de compreensão sobre a atuação docente, os quais, certamente, iriam facilitar o início de suas trajetórias profissionais.

Esse tipo de situação, vivida por mim em dois diferentes papéis – como estagiária e como professora responsável no âmbito escolar pelos estágios de futuros professores –, levaram-me a algumas inquietações, reais questionamentos sobre a formação docente.



Perrenoud e colaboradores (2001, p. 11) escrevem que o foco dos cursos de formação de professores é, ou deveria ser, “formar professores capazes de organizar situações de aprendizagem”. E no entanto, o que pude perceber nessa minha vivência, foram estagiários cada vez mais receosos em relação ao campo de atuação, demonstrando insegurança diante das estratégias a serem adotadas levando-se em consideração às características da faixa etária. Quando as atividades eram voltadas aos alunos da Educação Infantil, as dificuldades se mostravam ainda maiores.

Podemos dizer que, mesmo após mudanças curriculares e transformações nos princípios pedagógicos que ocorreram nas diretrizes de um curso de EF em nosso País, ainda temos estagiários que adentram o universo escolar com insegurança.

O que, na verdade, está faltando na preparação de um professor? Qual seria o problema que gera essa insegurança no ato de ensinar, deixando-os tão titubeantes no ambiente escolar?

Esse foi um dos motivos que dirigiu meu olhar para a análise das matrizes curriculares que formam professores de EF nas IES públicas do estado de Minas Gerais, uma vez que a estrutura adotada pela instituição formadora pode refletir diretamente na sua profissionalização e na (re)construção de seus conhecimentos diante de uma instituição social tão importante como a escola de ensino formal. E assim, elaboramos um projeto de pesquisa gerado por alguns questionamentos:

Qual seria o perfil profissiográfico desenhado pelas IES que preparam o professor de Educação Física diante do mercado de trabalho em que ele vai atuar?

Como as IES públicas do estado de Minas Gerais têm preparado seus graduandos para atuar no âmbito escolar?

Como as IES têm atendido as necessidades do aluno-professor no que se refere aos aspectos pedagógicos de sua formação (estágios, AACC e práticas pedagógicas)?

Dessa forma, esta pesquisa se voltou ao clareamento de alguns aspectos da formação de um professor de Educação Física, com foco nas possibilidades que o curso oferece a ele sobre as questões didático-pedagógicas, para que possa atuar em um campo de trabalho plural, único e instigante como o universo escolar.

Os objetivos dessa pesquisa foram assim estruturados:

Como objetivo geral, o trabalho visou analisar tanto os Estágios, as Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares e a Prática pedagógica, como a essência pedagógica que envolve a formação docente nos cursos de licenciatura em EF das IES

públicas de Minas Gerais, a partir da interpretação dos documentos fornecidos pelas próprias instituições.

Especificamente, caracterizar esses aspectos pedagógicos que estão presentes obrigatoriamente em cursos de licenciatura, identificar qual o perfil profissiográfico que essas IES descrevem em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). E ainda, identificar a carga horária destinada para isso, apontando numa matriz as possíveis convergências e divergências existente entre os cursos de licenciatura que formam professores de EF nas IES públicas de MG.

Coadunamos o pensamento de Darido (2001), ao escrever que, apesar de todas as mudanças ocorridas na área de EF como: aumento da quantidade de livros publicados, criação de novas revistas, ampliação de pesquisas científicas específicas da área, a valorização da prática pedagógica ainda permanece no “discurso”, uma vez que todos esses procedimentos apontados não promoveram e nem influenciaram efetivamente a prática pedagógica.

Debruçando-nos sobre o PPP dessas instituições, buscamos traçar a estrutura que compõe esses cursos e interpretar seus projetos, sem perder de vista os objetivos do nosso trabalho.

A partir de um aporte teórico de autores que escrevem sobre a formação docente, desenhamos o referencial bibliográfico da pesquisa, subsidiando nossa interpretação dos dados que foram coletados.

Foi necessário ainda escrever sobre a importância do PPP para os cursos que as instituições oferecem e como deve ser elaborado, visto que esses projetos são os norteadores da formação de um graduado para atuar no mercado de trabalho.

Numa abordagem qualitativa, a pesquisa descreveu as informações levantadas, categorizando unidades significativas ao olhar do pesquisador. A partir desse quadro de categorias, interpretamos os aspectos pedagógicos que envolvem a formação docente em EF, como estágios, atividades complementares, prática pedagógica e perfil profissiográfico nos documentos das IES pesquisadas.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Viver num mundo globalizado transforma a busca por conhecimentos cada vez mais necessária, pois são eles que nos permitem atuar de forma mais consciente no meio social, político e cultural em que estamos inseridos. A conquista de mais saberes nos possibilita um olhar diferenciado em relação à sociedade, à sua organização, aos seus limites e possibilidades, e, principalmente, aos seus integrantes.

Uma das consequências desse *status* é o fato de se obter melhor formação e qualificação profissional diante das exigências do mercado. Isso se dá em todas as profissões, mas a que nos chama a atenção, por sua real necessidade, é a oportunidade de melhor qualificação dos professores.

A educação brasileira, seja ela pública ou privada, no que concerne à formação docente, aponta para a necessidade de um sistema que contemple uma estrutura curricular articulada na qual teoria e prática, tecnologia e cientificidade caminhem de mãos dadas em prol de professores mais autônomos, críticos e criativos, capazes de atuar e realmente promover mudanças no contexto social.

Questões sobre a qualidade do sistema educacional em nosso País e os aspectos que envolvem a formação docente (com o foco voltado para a busca de um docente crítico, engajado, comprometido, reflexivo, que atenda às expectativas pedagógicas) fazem parte de debates e reflexões de vários segmentos sociais, na tentativa de encontrar (novas) propostas e/ou oferecer sugestões que almejam a melhora efetiva da atuação docente. Um dos aspectos levantados ultimamente, como ponto-chave, é a aquisição de competências e habilidades por parte deste profissional que lhe capacite para promover significativas mudanças na sua prática pedagógica.

O sentido de competência a que nos referimos é aquele empregado por Perrenoud (2000), que a entende como a capacidade do indivíduo de agir eficazmente em determinada situação, tendo como base os conhecimentos adquiridos, sem, contudo, limitar-se a eles. Ou seja, é a capacidade de mobilizar informações, recursos cognitivos e habilidades para resolver com eficácia uma determinada situação.

Pensar a formação de professores implica o entendimento de uma sociedade em seu sentido multicultural (diferente de enxergá-la numa perspectiva monocultural); uma sociedade composta por seres humanos heterogêneos e homogêneos ao tempo e ao espaço

onde vivem. Heterogêneos, quando se evidenciam os aspectos culturais, étnicos e linguísticos, e que, como tal, o ser humano precisa ser respeitado e valorizado e não discriminado ou silenciado. E homogêneos, quando seus esforços convergem para uma busca de conhecimentos.

Ao escrever sobre formação de professores, Nista-Piccolo (2011, p.127) relata que:

Formar professores é um processo complexo que se dá numa teia de múltiplas relações, gerada por diferentes dimensões, como a social, a política, a ética, a econômica e a humana. Formar é dar forma..., é conceber... e preparar..., é educar... para ser professor, que terá como ação a educação.

Por ser a formação docente um processo muito complexo, inacabado, a educação deste século almeja um docente que seja capaz de manter um diálogo constante entre a leitura crítica da realidade escolar sobre a qual atuará e a reflexão sobre a melhora efetiva da sua futura atuação (prática pedagógica). Assim, essa formação incidirá em um profissional mais bem qualificado e com possibilidades de promover mudanças socioculturais.

Leopoldo e Silva (2011, p.159, grifo nosso), ao pensarem sobre a formação docente, relatam que:

A formação se caracteriza pelo adequado entrelaçamento da aquisição das habilidades técnicas de elaboração e identificação, de um lado, e o reconhecimento da gênese e fundamento dos procedimentos aplicados. Neste sentido, todo e qualquer processo de conhecimento inclui algo de arqueológico no sentido lógico e/ou no sentido histórico: **a compreensão do como, do porquê e do a partir de que.**

Tanto os formadores quanto os futuros docentes encontram-se num processo contínuo de aprendizagem, daí a importância de se repensar constantemente os procedimentos, as posturas e as estratégias de mudanças tendo em vista as situações que lhe são impostas pelo ambiente escolar e a necessidade do desenvolvimento de sua autonomia. Uma formação docente deve possibilitar e priorizar o aprimoramento das competências exigidas no exercício da docência, cujo foco esteja voltado para as ações do “como” e “por que fazer”, e não simplesmente no “saber fazer”.

Já Nóvoa (1991a) apresenta-nos uma proposta de formar profissionais numa ótica crítico-reflexiva, dando a eles autonomia, numa formação implicada em investimento pessoal.

O autor escreve sobre a importância que tem a ação do professor na promoção de mudanças de sua prática pedagógica, ressaltando que é preciso haver investimento nos projetos dos cursos de graduação, pois a mudança educacional

[...] depende dos professores e da sua formação, além da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, pois hoje em dia, nenhuma inovação pode passar ao lado de nenhuma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento (NÓVOA, 1995, p. 31).

Qualquer alteração na prática pedagógica docente ocorrerá à medida que os futuros docentes, conscientes da sua importância e de seu papel social, e de posse do aporte teórico adquirido previamente, continuarem investindo em sua formação profissional (formação continuada) e promoverem a práxis em seu ambiente de trabalho.

Perrenoud (2002), refletindo sobre esse tema, relata a importância de uma coerência nessa fase, voltada e orientada para uma aprendizagem por problemas, na qual os estudantes têm a oportunidade de confrontar o conhecimento adquirido na universidade com a experiência de sala de aula.

A qualidade da formação docente vem apontando para que se assegure ao aluno-professor a aquisição e o desenvolvimento de habilidades e atitudes que lhe possibilitem dialogar, adaptar e intervir em uma realidade educativa adversa, mediante a apreensão de competências intelectuais, pedagógicas, técnicas e políticas.

Vasconcelos (2000, p.70) nos diz que essa formação deve estar ancorada em quatro pilares básicos, sendo estes a) **formação prática**: que favorece ao professor o conhecimento da prática profissional, a relação teoria-prática, visto que essa formação o capacita a estabelecer uma ponte entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a escola, criando assim melhores condições para o exercício da docência; b) **formação técnico-científica**: que possibilita ao professor o conhecimento aprofundado do conteúdo que leciona, a fim de que ele seja capaz de questionar, relacionar e recriar este conteúdo, de forma que dê possibilidades ao aluno de atribuir maior significado a ele; c) **formação pedagógica**: que embasa o professor para propor desafios, problemas, situações estimulantes para seus alunos, e que estejam contemplados no planejamento do ensino, bem como nos objetivos da disciplina; d) **formação social e política**: que estimula o futuro professor a reconhecer o aluno como pessoa — aspecto essencial na relação professor-aluno — e visualiza o meio em que o educando vive, preocupando-se com questões relacionadas ao meio social, político, ético e humano, tornando o educador capaz de apreender e trabalhar as diferenças presentes em sala de aula.

Alguns aspectos são essenciais para a formação docente e contribuem de maneira significativa para que isso ocorra, dentre eles a reflexão sobre as ações, as escolhas e o modo de atuação sobre os conhecimentos previamente adquiridos e as trocas sociais com colegas e alunos do contexto no qual aprendem, conforme nos elucidam Macedo (2005).

O estudo realizado por Mello (2008, p. 37) descreve que, para o exercício da docência, há necessidade de um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores, categorizados por

ordem de prioridade: “conhecimentos sobre métodos de ensino”, “conhecimento sobre a relação professor-aluno” e “conhecimento sobre avaliação de aprendizado”. E enfatiza que o docente universitário precisa estar cada vez mais consciente da importância e da necessidade de se capacitar e se aprimorar.

Tendo em vista a preocupação constante com a formação docente e sua notória relação de dependência aos programas formadores desse profissional, Libâneo (2002) escreve que o ponto principal para se formar um professor está no currículo e nos seus métodos, nos quais os processos de aprendizagem e os resultados esperados dos alunos são os mesmos conteúdos trabalhados pelos professores em sua formação.

E sobre estes cursos formadores de professores, Souza (2007, p.13) diz que eles [...] deveriam instrumentalizar de forma mais reflexiva e competente os formandos para que os mesmos possam atuar e organizar melhor as situações de aprendizagens dentro do contexto escolar para o qual se qualificou [...].

O mesmo autor, ao escrever sobre as competências necessárias aos professores do mundo contemporâneo (século XXI) caracterizado por contradições, relata que o docente deve ter um perfil agregador, e demonstre as seguintes competências: a) ser **organizador de uma pedagogia construtivista**; b) garantir o **sentido dos saberes**; c) ser **criador de situações de aprendizagem**, d) saber **administrar heterogeneidade**; e) ser **regulador dos processos e percursos de formação** (SOUZA, 2007, p. 14); f) ter uma postura baseada na **prática reflexiva** – capacidade decisiva para inovar e refletir a prática, além de favorecer a construção de novos saberes tão necessários na sociedade em transformação que vivemos e na **implicação crítica** – necessidade de os professores se envolverem mais no debate sobre educação em nível local, regional e estadual (SOUZA, 2007, p.15). Destacamos que a maior competência do professor, na atualidade, refere-se à organização e ao direcionamento das situações de aprendizagem.

Já para Macedo (2005, p.70-71), as competências necessárias são: aquelas com **relação a si mesmo**, que favorecem a cultura das semelhanças com quem as possui e a da exclusão com quem não as possui; as com **relação a um objeto**, que consideram que os objetos representam um recurso que contribui na construção do conhecimento em certo contexto pessoal e sociocultural de uso para certa realidade; e as **do sujeito em termos relacionais**, que expressam as mais variadas situações da vida cotidiana e escolar e possibilitam articular elementos conhecidos e outros inesperados que só acontecem em contextos interativos.

Tardiff (2002, p. 113) ressalta que os saberes dos professores, no exercício da docência, são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas, “o

que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”.

Segundo o mesmo autor, o saber docente é plural, proveniente da: a) **formação profissional** (respectivo ao conjunto de saberes adquiridos pela instituição de formação e que vai sendo incorporado à prática durante a atuação do futuro docente); b) **disciplinares** (relacionados aos diversos campos de conhecimento, sendo integrados nas universidades e divididos na forma de disciplinas); c) **curriculares** (correspondentes à organização e à seleção de conteúdos, métodos, estratégias, entre outros, presentes nos programas escolares, cabendo ao professor colocá-los em prática); e **experienciais** (provenientes da experiência profissional e incorporados individualmente em seu cotidiano). (TARDIFF, 2002, p. 37-38)

Esses saberes são construídos ao longo da carreira profissional: o professor aprende, domina e, aos poucos, insere-os em seu campo de atuação. (TARDIFF, 2002)

Para Pimenta (2005a, p.25), os saberes docentes são categorizados em: a) saberes da **experiência**: construídos pelo professor em seu processo de formação, a partir de sua trajetória como aluno, apontando como sendo os mesmos que “os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem”; b) **saberes do conhecimento**: relacionados aos conhecimentos específicos de determinadas áreas com a qual o professor exercerá a docência; e os c) **saberes pedagógicos**: referentes ao “saber ensinar”, a didática.

O entrelaçamento desses saberes, oriundos das próprias experiências dos docentes em sua trajetória como alunos, dos processos de formação e de suas práticas cotidianas é essencial na formação do professor uma vez que “há um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 2005, p.25).

Percebemos em nossos estudos, uma certa aproximação e similaridade entre os saberes docentes defendido por Tardiff (2002) e por Pimenta (2005), destacando os seguintes aspectos:

a) O que Pimenta (2005) categoriza como “saberes da experiência”, Tardiff (2002) denomina como “saberes experienciais”, apresentando certa semelhança com a interpretação referentes aos “saberes da formação profissional”.

b) Os “saberes do conhecimento” propostos por Pimenta (2005), apresentam uma aproximação com os “saberes disciplinares” e os “saberes curriculares” sugeridos por Tardiff (2002).

Embora esses autores tenham realizado seus estudos em circunstâncias diferentes, as suas propostas apresentam a mesma identificação quanto aos saberes docentes.

A formação docente deve ser entendida no sentido de **trans**(formar), e não no sentido de **en**(formar). “Trans”, na perspectiva de que o futuro docente busque ir além do conhecimento e das habilidades adquiridas, cujas práticas viabilizem um processo de ensino e de aprendizagem mais efetivo e afetivo, capaz de promover mudanças neste contexto, e não na perspectiva do “en”, em que o futuro docente seja moldado, engessado, preso a metodologias que os transformam em reprodutivistas, acríticos, com práticas pedagógicas repetitivas, desmotivantes, sem objetivos e finalidades em seu ensino. Práticas nas quais o docente não consegue responder o porquê e para quê de sua ação pedagógica.

Sendo assim, o foco das instituições deve ser não só refletir sobre como formar professores com qualidade mas também repensar essa formação para que ela possibilite ao futuro docente condições para que ele exerça uma atuação mais autônoma, ou seja, para que sua intervenção pedagógica possa fazer a diferença na escola onde atuará, para que os saberes adquiridos sejam eficazes e capazes de possibilitar a escolha das melhores estratégias, ou ainda, daquelas que melhor se adaptem à sua realidade escolar.

Alguns autores (MACEDO, 2005; PIMENTA, 2002; SCHÖN, 2000; ZABALA, 1999, dentre outros) ressaltam a prática reflexiva como um dos principais elementos para a formação docente visando à transformação da prática pedagógica.

Schön (2000) defende a prática reflexiva no processo formativo docente e argumenta que a racionalidade técnica, por meio da aplicação de teorias oriundas da investigação científica, revela-se inadequada diante das situações de incertezas e confusão pelas quais passam os professores no exercício da docência. Propõe a prática reflexiva do professor, “sobre” e “na ação”: processos de pensamento que se realizam no momento em que a ação acontece, ou seja, retrospectivamente, sobre uma situação-problema produzida pelo professor.

O professor que procura refletir sobre o que faz, em como faz, ou seja, em sua ação pedagógica e em como este fazer ocorre, sobre o que ainda é possível fazer para que se alcancem melhores resultados, certamente contribuirá de forma mais efetiva para que a aprendizagem tenha significado e, conseqüentemente, aconteça.

Ao escrever sobre a importância de o aluno-professor refletir sobre sua própria ação, Zabala (1999) destaca que só o conhecimento teórico não é suficiente para promover mudanças na prática pedagógica, e aponta que a reflexão feita sobre a própria atuação docente permite a transformação da prática.



Trabalhar a reflexividade **na e sobre** a ação do professor, conforme exposto pelos autores anteriores, é de extrema relevância, mas deve-se levar também em consideração uma preparação para que este profissional possa desenvolver essas ações de forma consciente, tendo em vista que “os conhecimentos sobre o ser humano, suas capacidades, necessidades, possibilidades e desejos possam ser analisados sobre diferentes aspectos” (MOREIRA; TOJAL, 2009, p. 128).

No momento atual, em virtude do aumento do número de alunos nas mais deferentes faixas etárias, o número de escolas tem aumentado para acolher essa demanda. Segundo o Ministério da Educação, por exemplo, o número de alunos matriculados em 2007 aumentou 72,8% em 2013 no ensino fundamental, já o ensino profissionalizante em instituições federais teve, em 2013, um crescimento de 108% em relação a 2007. Essa nova realidade do âmbito escolar, onde ocorrem as ações, demanda um número maior de docentes que precisam ser bem qualificados pelas universidades para que eles sejam agentes transformadores do espaço escolar onde atuarão.

A realidade escolar é heterogênea e, muitas vezes, as escolas não estão preparadas para dar conta dessa situação. Carecem não só de melhor organização estrutural, como também de um corpo docente atualizado, comprometido com o processo da formação dos alunos, capaz de oferecer respostas aos novos problemas encontrados nestes locais. Para que isso aconteça, as Instituições de Ensino Superior (IES), como uma das principais responsáveis na formação de professores, precisam, ao receber diferentes e variados alunos, contar com um corpo docente qualificado, que desenvolva um trabalho pedagógico coerente com a atuação do futuro docente, uma vez que da boa qualificação dele, como professor, dependerá a aplicação de práticas pedagógicas eficientes, que, conseqüentemente, serão caminhos das transformações – urgentemente necessárias – no ensino deste país..

Mudanças significativas na área educacional são indispensáveis, no que tange ao conhecimento científico pesquisado e produzido e isso somente ocorrerá quando a lacuna existente entre universidade e escola for preenchida por professores pesquisadores. Quando o conhecimento discutido nesses ambientes não ficar preso aos seus “guetos” e se abrir para e promover a integração entre ambas, certamente haverá uma significativa contribuição nas mudanças da atuação dos docentes.

Se a interação e a integração universidade/escola acontecer, possibilitando a construção de olhares complexos sobre os fenômenos que se manifestam na escola, possivelmente ocorrerá a busca pela recontextualização da prática pedagógica, cujo resultado incidirá numa aprendizagem efetiva do aluno.

É relevante e necessário que os resultados encontrados nas pesquisas desenvolvidas no âmbito universitário não sejam apenas transformados em dissertações e teses, ou divulgados em apresentações em congressos, publicações em revistas ou jornais educacionais, mas que possam retornar à escola. Assim, e somente assim, repartindo o conhecimento científico e cultural, as instituições de ensino conseguirão representar relevante contribuição para uma sociedade baseada nos princípios da democracia, e com cidadãos capazes de ler, interpretar e promover mudanças na realidade em que vivem.

Recorremos à Pimenta e Anastasiou (2002, p. 45), reforçando a importância da universidade no processo de formação do professor/ pesquisador:

A sólida formação [...] só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um processo emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária.

A formação para o exercício da docência –quer seja para o ensino superior ou para a educação básica – é um processo por demais complexo, e o corpo docente é o principal sustentáculo de qualquer programa educacional. Sendo assim, torna-se relevante uma formação pedagógica, que transcenda a sala de aula; uma formação ancorada, enraizada e materializada em propostas curriculares, pautadas em competências e habilidades essenciais à atuação do docente, sem se esquecer dos valores humanos necessários para uma convivência saudável numa sociedade.

O corpo docente das instituições responsáveis pela formação de novos docentes precisa ser mais comprometido com a missão da docência, pois, ele será o responsável, além de preparar seus alunos-docentes para as nuances deste mercado, para transmitir-lhes a significância de “formar” seus futuros alunos, pautando-se na retomada de valores, nas questões da moral, da ética e da estética. Ou seja professores universitários capacitados, formando futuros professores competentes, formando alunos aptos a buscar uma sociedade mais justa e igualitária.

A proposta de mudança no currículo de um curso que habilita futuros docentes deve ser, desde o início de sua elaboração, pautada no perfil profissiográfico que se pretende formar. Especialistas de diferentes países, destacando-se dentre eles Antonio Nóvoa (1995), Donald Schön (1995), Gimeno Sacristán (2000), José Contreras (2002), Jürgen Habermas (1971), Paulo Freire (1997), Philippe Perrenoud (2000) e Selma Pimenta (2000) têm se debruçado sobre essa questão e todos eles concordam que a formação inicial do professor deve ser dirigida para que o profissional se torne reflexivo e crítico, com uma base sólida na

graduação, mas, também, preparado para buscar a sua formação contínua e de modo autônomo.

Ghedin (2008, p.24) escreve que pesquisas recentes têm demonstrado que a formação inicial dos professores oferece pouco preparo para os obstáculos que poderão enfrentar, advindos dos problemas da escola. E complementa afirmando que “as licenciaturas estão de um modo geral, sendo trabalhadas independentes da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no modelo da racionalidade técnica”.

É na instituição escola, em contato direto com o ambiente organizacional, que encontramos um espaço ímpar para o desenvolvimento e a produção da prática pedagógica. Ao discorrer sobre esse aspecto, Veiga (1992, p.16) define que “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”

Sabemos que, para atuar, o professor precisa conhecer os objetivos, as finalidades e as contradições sociais presentes no seu contexto, e que sua participação ativa, embasada nos seus conhecimentos científicos adquiridos em sua formação inicial e na sua atuação como docente, torna-se essencial para que mudanças reais possam ocorrer nestes ambientes.

A reflexão feita por Libâneo e Pimenta (1999, p. 267) nos alerta sobre a questão da formação dos professores estar distante da prática, ou seja, fora de uma práxis:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.

Reelaborar atividades, focando a prática profissional, deve ser uma questão constante na formação docente, a qual pode acontecer por meio das reflexões realizadas antes, durante ou depois do desenvolvimento dessas atividades, tendo sempre como foco, a superação das dificuldades que estão presentes no cotidiano desses professores. (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000).

Os autores concluem que a “reflexão sobre e na ação” reconfigura a formação docente, considerando que

esta perspectiva reorienta os cursos de formação, no que diz respeito, sobretudo, às relações dialógicas entre teoria e prática e à importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação qualitativa dos dados. Nesse processo, fica explícita a importância da atuação coletiva dos professores no espaço escolar, propiciador de trocas reflexivas sobre as práticas, o que qualifica a profissão do professor, definindo-o como intelectual em processo contínuo de formação (GARRIDO; PIMENTA; MOURA, 2000, p.92).

Quando se trata das normativas em relação à formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 estabelece que a formação dos professores deve acontecer em cursos de nível superior, separados em Licenciatura e Bacharelado, em Faculdades ou Institutos Superiores de Ensino, e ainda Universidades, além de determinar, em seu art. 61, que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

III a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

IV aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades; (BRASIL, 1996, p.5)

De acordo com a LDB, os currículos devem trabalhar de forma que possam articular teoria (conhecimento) e prática (experiência) para uma futura prática pedagógica escolar mais eficiente.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 02 de 19 de fevereiro de 2002 estabelece a organização curricular dos cursos de Licenciatura em todas as áreas com a duração de, no mínimo, três anos, e uma carga horária de 2800 horas, enfatizando a garantia de diferentes dimensões assim distribuídas:

[...] nas quais a articulação entre teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002 p. 9)

A profissão docente encontra-se envolta por necessidades e demandas oriundas da sociedade, emergindo deste contexto e do momento histórico pelo qual a sociedade passa (PIMENTA, 1997). E a busca pela formação continuada deve ser constante por parte do aluno, futuro professor, uma vez que a transformação da prática pedagógica nas escolas não tem sido evidenciada, ou seja, pouca ou nenhuma mudança tem ocorrido nos procedimentos dos professores. É importante que o profissional entenda que, diante dos desafios educacionais a ele impostos em seu ambiente de trabalho, o seu processo formativo é inacabado. As mudanças sociais requerem uma busca infindável e constante pelos conhecimentos além da apropriação e mobilização destes em suas práticas pedagógicas, uma vez que, de acordo com Candau (1997, p.57), é no cotidiano escolar que o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado e faz descobertas”.

De acordo com os estudos de Libâneo (2002, p.74), as práticas de formação de professores encerram quatro requisitos fundamentais, sendo estes:

[...] uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

Diante de um cenário de não tão bons resultados na esfera educacional e da não tão boa qualificação de alguns docentes, ganha importância a formação continuada defendida e debatida por estudiosos da área. Tentando reverter esse quadro, surgem e instauram-se as políticas públicas voltadas para esta formação.

Souza (2006) atribui à incompetência dos professores, uma das principais causas do fracasso escolar. Há de se questionar que a incompetência não deve ser atribuída apenas a quem forma, mas também ao formador, às IES, que licenciam seus professores por meio das estruturas curriculares de seus cursos e das práticas pedagógicas oportunizadas aos futuros professores durante seu processo formativo. Se por um lado, ainda existem nas IES professores com visão arcaica, repetindo fórmulas ultrapassadas e mantendo um comportamento acrítico diante da educação brasileira, por outro lado, há aqueles que são preocupados com o sistema educacional e apresentam um olhar diferenciado, com propostas que visam ao aprimoramento de seus alunos por meio de sua prática pedagógica.

Em nosso entendimento, a formação docente oferecida pelas IES precisa compreender que uma futura atuação de um professor em uma escola formal necessita de conhecimentos teóricos/práticos. Cabe a elas estabelecer diálogos constantes entre a universidade e a escola, mobilizando e disponibilizando um corpo de conhecimentos que dê maior e melhor sustentação pedagógica para as situações reais de ensino. Corroboramos a ideia de Nóvoa (1995), ao ressaltar que toda a formação encerra um projeto de ação e de trans-formação.

Ao escrever sobre a formação continuada, Rossi e Hunger (2012, p. 78) apontam que:

As novas tendências em formação continuada vislumbram um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo, baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, e capaz de atuar como principal agente da formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento e na construção da sua profissionalidade docente.

O destaque que se tem dado à formação continuada encontra-se alicerçado nos desafios da sociedade contemporânea nos aspectos relacionados ao ensino, no crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional diante das dificuldades diárias de gestores e professores. Tais problemas, constatados por pesquisas, levaram ao mote da necessidade de

atualização e de renovação dos professores (GATTI, 2008). Há de se lembrar de que este “campo educacional está imerso em inter-relações de elementos macro (políticas públicas, econômicas, fatores sociais, culturais) e elementos micro (escola, direção, sala de aula, professores, alunos) que determinam as ações do professor”. Conforme escrevem Rossi e Hunger (2012, p. 74), a busca pela formação continuada torna-se cada vez mais necessária tendo em vista os espaços tão complexos da escola e as relações que ali são estabelecidas.

Sendo assim, para que a formação aconteça de forma efetiva, faz-se necessário um trabalho conjunto entre instituição formadora, políticas públicas e formando visando melhoria na qualidade do ensino brasileiro. As instituições formadoras devem ter um corpo docente capacitado, que desenvolva ações condizentes com a realidade escolar; o aluno professor investigador de sua própria ação e com capacidade de resolver situações problema a ele apresentado. E em se tratando de políticas públicas, entendemos a necessidade de maior valorização deste profissional da educação, com melhores salários, condições de trabalho adequada, plano de carreira condizente, dentre outros.

E como o profissional de Educação Física também atua na educação escolar, há necessidade em se refletir sobre a importância da formação inicial e do currículo no curso de licenciatura deste profissional. Assim, nossa pesquisa tem como foco a trajetória de sua formação, uma vez que disso depende sua qualificação como professor, e suas práticas pedagógicas a serem aplicadas na atuação docente.

## 2.2 FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, no Brasil, passa, no momento, por transformações necessárias, e muitas produções científicas têm se ocupado em discutir essas mudanças. De certo modo, isso tem gerado preocupações em relação à formação do profissional dessa área, pois é preciso que ele seja adequadamente qualificado e adquira conhecimento suficiente para atender às situações-problema a serem enfrentadas no mercado de trabalho, ou seja, que sua futura atuação seja adequada à demanda exigida pela sociedade.

A preocupação com a formação dos professores da área de EF vem ganhando espaço no cenário nacional, seja expressa em forma de conferências, congressos, palestras, debates, ou mesmo nas publicações científicas. Em todas essas manifestações, o eixo central volta-se para questões sobre a formação e, conseqüentemente, a atuação deste profissional no espaço escolar.

Ao escrever sobre a formação do professor de EF, Gimenez (2011, p. 73) relata que

[...] esse debate gira em torno da fundamentação deste profissional, da natureza da sua intervenção, bem como, das suas efetivas possibilidades de relacionamento com outras disciplinas ou componentes curriculares na concretização do projeto pedagógico escolar.

A formação recebida mostra-se incipiente, por exemplo, quando o aluno, futuro professor, não consegue transformar, no momento da sua atuação no ambiente escolar, o saber teorizado adquirido em sala de aula, em prática aplicada; quando ele não consegue resolver uma situação pertinente ao contexto em que atua, pois não consegue adaptar os saberes adquiridos no conhecimento necessário para ampará-lo nessa circunstância; quando apresenta e discute teorias e não consegue associá-las à prática aplicada.

Como as características dos ambientes onde os futuros professores de EF irão atuar apresentam peculiaridades que lhe são próprias, eles precisam estar aptos a realizar essa transferência de conhecimentos, da teoria para prática, e a administrar as diferenças presentes nos grupos de alunos recebidos.

Em se tratando do repensar a formação profissional em EF, Moreira (1988, p. 269) nos alertou que o ensino universitário deveria produzir novos conhecimentos, evitando, assim, somente uma “transmissão de informações”, e promovendo uma reflexão crítica e criativa sobre o que já foi produzido, buscando inovações. E complementou escrevendo que:

Pensar a formação profissional hoje em dia, em nível de graduação, nas Universidades brasileiras, é missão quase impossível em qualquer área, pois várias delas não conseguiram se estruturar nem em termos de transmissão de ensino atualizado; outras, já transferiram para a pós-graduação a tarefa da graduação. Pinte-se este quadro com cores mais carregadas e teremos o esboço

da situação da Educação Física quanto à formação profissional em cursos de graduação.

Torna-se essencial e fundamental, entender a educação como um processo dinâmico e amplo, quando se (re) pensa a qualidade da educação brasileira. A formação do aluno-professor em EF deve estar alicerçada em bases que perpassam, inicialmente, a escolha dos conteúdos necessários a esta formação, dos métodos de ensino e da avaliação desses conteúdos, para contribuir de forma significativa na e para a atuação desse profissional. Caso contrário, o seu despreparo pode resultar numa atuação profissional incapaz de superar os obstáculos encontrados na realidade escolar e no descompromisso com práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento da autonomia.

Assim, a estes professores formadores não bastam conhecimentos específicos da área, mas saberes pedagógicos, didáticos, que possibilitem ao docente em sua atuação uma adaptação às necessidades e à realidade de seus alunos e que sejam respeitados os limites de tempo e de aprendizagem de cada um. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Numa visão de um sentido amplo da formação, Souza (2007) entende que o que se espera dos cursos de licenciatura em EF é que esses profissionais estejam mais bem qualificados para o exercício da profissão, adotando uma postura crítica, reflexiva, pautada num caráter humanista e integrador das missões educacionais.

Entretanto, as mudanças não podem e nem devem ser motivadas somente por meio de resoluções, de diretrizes para as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em EF propostas pelos órgãos governamentais, mas, sim, principalmente, por parte dos professores formadores da área no sentido de se comprometerem com a didática aplicada na preparação desse profissional, cabendo a eles o papel de inovar as práticas pedagógicas.

É preciso ainda que as IES contribuam com essas transformações, promovendo uma formação inicial e continuada compromissadas com a melhor qualidade do ensino superior.

A EF enfrentou, e ainda enfrenta atualmente, a velocidade das mudanças nas informações, e para tal, precisa estar atualizada em sua produção de conhecimento para superar os inúmeros desafios. Desde a necessidade de seu reconhecimento como componente curricular obrigatório da educação básica (Lei nº 9.394/96, § 3º), até ao desafio de ser identificada com uma capacitação intelectual voltada para a atuação profissional. A graduação que licencia o docente nessa área ainda não consegue levar ao aluno-professor uma efetiva aproximação dos conhecimentos adquiridos na universidade com a real situação do ambiente escolar, e com isso, dificulta iniciativas de intervenções neste espaço de atuação.



As Diretrizes Curriculares da área da Educação Física seguem as normativas de todos os cursos de licenciatura, ou seja, acompanharam o processo de mudanças quanto às legislações, adequando-se ao novo perfil do profissional, alavancando outras regulamentações da profissão de professor. Essas alterações originaram também diferentes estruturas curriculares.

A EF é uma disciplina presente no ambiente escolar, instituída como obrigatória por meio de decretos, pareceres, leis e assumindo-se como componente curricular e campo de conhecimento, o que, de certo modo, permitiu novas reflexões das práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

As possibilidades de desenvolvimento da EF, como disciplina escolar, são amplas e ilimitadas e estão relacionadas à criatividade dos seus professores, ao compromisso sociopolítico assumido por eles para com a formação dos seus alunos. E isso depende dos estímulos e das reflexões vivenciados em sua graduação.

A preparação do licenciado em EF deve atentar para suas ações futuras, desde um planejamento de aulas, dos processos de mediação dos conteúdos a serem desenvolvidos na escola, até a importância em se trabalhar de forma interdisciplinar. É preciso que o futuro professor consiga identificar os propósitos da EF na escola e compreenda as questões que permeiam o contexto escolar em que está inserido.

Pensando nas finalidades da EF na escola, Betti e Zuliani (2002, p. 75) apontam que as ações pedagógicas desse profissional devem ser a priori “uma vivência impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se” levando o aluno à compreensão do “seu sentir e o seu relacionar-se na esfera da cultura corporal de movimento”. Os autores apontam ainda que é necessário que os objetivos das aulas respeitem os níveis de desenvolvimento e as características e interesses dos alunos. Esses são aspectos relevantes na atuação desse professor que precisam fazer parte de sua formação inicial.

É preciso compreender e entender a importância da EF para o desenvolvimento do ser humano, no sentido de propiciar a maior variedade possível de novas experiências de movimento aos alunos, por meio de atividades prazerosas, criativas, que lhes permita conhecer, explorar, ampliar suas potencialidades, conforme Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 35) indicam:

Quando as aulas de Educação Física são aplicadas com objetivos educacionais, sem comparação de desempenho entre os alunos, elas podem fornecer uma grande bagagem motora, ricas oportunidades de desenvolvimento social e estimulação das diversas manifestações de inteligência.

A atuação do professor de EF pode contribuir para enriquecer conhecimentos culturais dos seus alunos e aprimorar suas potencialidades em diferentes dimensões.

Tanto a atuação do docente-formador como a futura atuação do formando encontram-se intimamente relacionadas às suas vivências em EF.

Pelo espaço escolar ser permeado por relações complexas, requer-se que o profissional que atua neste universo consiga articular as competências e as habilidades exigidas para uma atuação docente, pautada em uma prática pedagógica mais integrada e participativa, perpassada no saber- fazer- refletir pedagógico.

Saberes prementes relacionados à sua formação inicial têm sido debatido e discutido e, apesar do avanço nas pesquisas, Graça (1997, p. 38-39) diz que “a investigação sobre o ensino e a formação de professores” ainda “não é capaz de dar uma resposta indiscutível [...] a uma pergunta aparentemente tão inócua” como: “o que é que o professor necessita de saber?”.

De acordo com Marcon, Nascimento e Graça (2012), uma das teorias mais aceitas para responder à pergunta anterior seria a elaboração de uma **base de conhecimentos**, proposta inicialmente por Shulman(1987) e, posteriormente, adotada por outros autores como Grossman(1990) e Cochran et al.(1991), tendo em vista que ela pode oferecer importantes contribuições na estruturação dos programas de formação inicial em EF.

Segundo Shulman (1987, apud MARCONI; NASCIMENTO; GRAÇA, 2012) esta base de conhecimentos contempla os seguintes aspectos: a) **conhecimento dos alunos** (p.403-404), conhecimentos necessários para que o professor possa adaptar as práticas pedagógicas às necessidades e interesses dos alunos; b) **conhecimento do conteúdo**(p.405-406), conhecimento da matéria a ser ensinada, sendo de fundamental importância para o sucesso do docente em seu campo de atuação, ao ampliar as possibilidades de intervenção destes profissionais; c) **conhecimento pedagógico**(p. 406-407), conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos, em sua futura atuação, pois instrumenta o professor para interagir em ambientes adversos onde ocorre o processo ensino aprendizagem. d) **conhecimento do contexto** (408-409), conhecimento que, de acordo com Shulman (1987, apud MARCONI, NASCIMENTO, GRAÇA, 2012, p.409-410), aborda três âmbitos diferentes, nos quais a atuação docente se processa a partir do trabalho com os alunos, a) individualmente, em grupos ou com toda a turma (microcontexto p. 408); b) passa pela administração e pela gestão escolares (mesocontexto, p. 408) e c) alcança as particularidades sociais e culturais da comunidade onde se inserem a escola e os alunos (macrocontexto, p. 407), e) **conhecimento pedagógico do conteúdo** (411-412), conhecimento que, além de assumir a

responsabilidade de agregar os demais conhecimentos, também os influencia e é influenciado por eles, ou seja, este conhecimento “bebe” da mesma fonte dos outros conhecimentos, numa relação recíproca de interdependência e influência.

Os autores apontam que, além de ensinar o que os professores necessitam saber para atuar, é de fundamental importância também a articulação entre si dos conhecimentos, os quais precisam ser cuidadosamente distribuídos ao longo do curso, de forma que o eixo norteador do curso possa garantir uma efetiva atuação do futuro docente

Marconi, Nascimento e Graça (2012, p. 413, grifos nossos) sinalizam que “uma alternativa que se apresenta é a **busca das eventuais interfaces entre os conhecimentos propostos na legislação** sobre a formação inicial em Educação Física **e a estrutura da teoria da base de conhecimentos para o ensino.**

A proposta dos autores parece instigante, porque se constitui como um desafio promover essa articulação, visto que depende de uma ação conjunta entre todos os envolvidos neste processo, sejam eles gestores, formadores e formandos. E esse envolvimento requer dedicação, disponibilidade de tempo, discussão e, conseqüentemente, mais estudos na área que possam subsidiar esta articulação. É uma proposta que carece de aprofundamento teórico para que realmente possa acontecer e contribuir de forma efetiva para a formação inicial do docente em EF.

Pensando nos desafios para a formação do professor de EF, Nista-Piccolo (2011, p. 138) aponta que os cursos formadores deveriam capacitar professores para que dominem os:

Aspectos técnicos e pedagógicos dos movimentos presentes na cultura corporal;  
 Conceitos que percebam o Homem como um ser complexo, marcadamente cultural;  
 Conhecimentos sobre as possibilidades de rendimentos dos “corpos perfeitos”, sem negar a prática de exercícios aos “corpos possíveis”, ou seja, daqueles que não pertencem àqueles padrões; (Moreira, Simões, Muria, 2009)  
 Conteúdos que ultrapassem o conhecimento das partes do corpo humano, reconhecendo o próprio ser humano.

Kunz (2003, p. 191-193) elenca três fatores em relação à formação específica do professor de EF, que podem contribuir para a atuação docente, e, conseqüentemente, para a legitimação da área. Esses fatores têm seu foco centrado no homem e em todo o universo que o cerca, como: a) **capacidade crítica:** relacionada ao saber indagar realidades e conhecimentos, ao estabelecer relações e confrontar esta realidade de forma a transcender o acúmulo de informações; b) **compreensão da vida:** relacionada à compreensão da vida em sua complexidade, e não apenas aos aspectos da Biologia ou das Ciências da Natureza. A vida como fonte de tudo e não da fragmentação e especialização dos saberes, sem um

entendimento melhor de suas relações e complexidades, ou seja, reconhecer os homens como seres no mundo, presentes corporalmente; c) **ampla e profunda compreensão do objeto de atuação profissional:** relacionada ao Movimento Humano, sendo o foco não restrito ao movimento ou ao movimentar-se, e sim, ao ser humano que se movimenta.

O autor destaca que:

[...] As transcendências de limite são competências e capacidades que se desenvolvem no Ser Humano de forma direta pelas ações do dia-a-dia com menor participação consciente e racional; pela via de aprendizagem com a presença já de uma intencionalidade problematizadora e instigadora de desenvolver conhecimentos de forma racional e consciente; por último, a forma inventiva onde participa na aprendizagem um grau mais elevado de consciência, podendo inclusive transcender a própria racionalidade, ou seja, é a intuição, não como algo que cai do céu na cabeça dos gênios, mas como algo preparado para acontecer e que desperta a criação e invenção do novo (KUNZ, 2003, p.196).

Portanto, para formar um licenciado em EF, é extremamente significativo pensar nas atividades de estágio, nas práticas pedagógicas e ainda nas atividades complementares voltadas à obtenção de sua licença para dar aulas, uma vez que esses requisitos possibilitam ao futuro profissional maior aproximação com a realidade na qual irá atuar. São oportunidades que favorecem um conhecimento sobre a escola, quanto à sua organização, população, corpo docente, às suas atividades pedagógicas e até mesmo sobre as limitações impostas quanto ao material didático, espaço e frequência dos alunos nas aulas.

Para Souza Neto e colaboradores (2012), a profissão docente, bem como as demais profissões, veio à tona como resposta às necessidades impostas pelas sociedades, num dado contexto, constituindo-se num corpo de conhecimento (saberes) e num conjunto de normas e valores. O mesmo autor aponta que a identidade profissional docente pode ser vista como a forma que os professores definem a si mesmos e aos outros. Essa identidade, segundo Marcelo Garcia (2009, p. 12), resulta de uma construção do “eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente” e que:

[...] pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” e “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Entendemos que a construção da identidade docente resvala nas políticas públicas de formação desse profissional, assim como nos aspectos pedagógicos que envolvem esta formação vivenciados nos estágios, nas atividades acadêmicas científicas culturais e nos momentos de práticas pedagógicas que podem ser diversificadas e enriquecedoras. São momentos que permitem maior operacionalização e integração do aluno-professor ao seu

futuro campo de atuação, maior conhecimento dos problemas advindos deste ambiente e maior aproximação da relação teoria e prática, numa práxis pedagógica, imprescindível em sua formação e atuação.

### **2.2.1 Estágio Supervisionado**

Notoriamente, é possível observar que, nas últimas décadas, a preocupação quanto à formação docente tem sido mais frequente, especificamente quanto à realização dos estágios, um dos elementos articuladores dessa formação.

A discussão sobre isso ocorre sempre na complexa relação estabelecida entre teoria e prática. Segundo publicações mais recentes, algumas mudanças significativas nesse aspecto vêm acontecendo nos cursos que formam professores, notadamente na elaboração dos currículos, mas ainda persiste certa fragmentação nos conteúdos e nos métodos presentes em algumas disciplinas por serem tratadas separadamente. Isso impede que muitos dos futuros docentes consigam estabelecer relação entre esses dois aspectos, tão relevantes para sua atuação.

Relegar a um segundo plano, ou até mesmo desconsiderar as atividades práticas na formação do professor, seria, nos dizeres de Oliveira (2005, p. 138),

desacreditar na possibilidade de que a formação inicial possa ser um espaço impar na união de saberes e fazeres, de forma reflexiva que viria a instrumentalizar cada vez mais o futuro docente como leitor e construtor de sua própria prática, ou seja, de sua ação.

Em consonância com os pareceres e as resoluções estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os mais variados cursos de graduação, estabeleceu-se que a organização de um curso de graduação deve se expressar por meio do seu Projeto Pedagógico, abrangendo, dentre outros elementos estruturais, as atividades de estágio supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, assim como as atividades acadêmicas curriculares complementares. Nos cursos de graduação relacionados à formação docente, o estágio deve possibilitar a interlocução entre a formação acadêmica e a realidade escolar, numa aproximação-junção entre teoria/prática, numa práxis essencial ao processo formativo destes docentes, pois lhes permite um domínio das habilidades e das competências indispensáveis ao exercício da docência.

Para Pimenta (2005, p.13-14), o estágio é essencial para a formação inicial do futuro professor, pois o aproxima do campo de atuação, além disso, “não se deve colocar o estágio

como ‘polo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente a teoria estudada no curso que por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública 1ª a 4ª série”.

O estágio supervisionado vivido nas licenciaturas permite um primeiro contato com a prática docente e possibilita a aquisição de saber, de saber fazer e de saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano profissional. É um elemento curricular, visto como um desdobramento da emancipação profissional e favorece a compreensão sobre a indissociabilidade da relação teoria e prática (FREIRE, 1997).

O Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) 27/2001, por meio das Resoluções 01 e 02 de 2002 estabelecem que o Estágio Supervisionado deve ser vivenciado durante a formação e que o tempo estabelecido deve ser suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação do profissional, deixando isto claro ao determinar que:

[...] Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágios, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre as instituições de ensino e unidade dos sistemas de ensino[...]

Sendo assim o estágio não poderá ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (BRASIL, 2002)

A resolução exposta anteriormente evidencia a importância dada ao estágio na formação docente e a responsabilidade das instituições de ensino no que se refere à execução e organização dele. E ainda, da necessidade do trabalho em equipe dos docentes dessas instituições, cabendo a todos eles o compromisso de relacionar a prática com o conteúdo desenvolvido em sala de aula na formação dos futuros professores.

Em relação ao estágio, o CNE, nos pareceres 776/97 e 67/2003, estabelece que as diretrizes devam “fortalecer **a articulação da teoria com a prática**, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como, e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária” (BRASIL, 2004, grifos nosso):

O CNE reforça nas diretrizes curriculares, a importância da práxis pedagógica na formação docente. O mesmo conselho, por meio da Resolução 02 de 2002, estabelece que a carga horária para o estágio supervisionado deve corresponder a 400 horas vivenciadas a partir do início da segunda metade do curso de licenciatura.

A legislação vigente, Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, define o estágio como

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante”, visando com isso proporcionar uma aprendizagem social, profissional e cultural, através da sua participação em atividades de trabalho, vinculadas à sua área de formação acadêmico-profissional.(BRASIL, 2008)

Sendo o estágio um ato educativo escolar e tendo em vista que é desenvolvido no próprio ambiente de trabalho, podemos considerá-lo como uma atividade simultaneamente teórica e prática. Isso vem corroborar a ideia de Pimenta e Lima (2004, p. 18), ao escreverem que o estágio é uma atividade prática e teórica por meio da qual, numa compreensão filosófica e sociológica, “a noção de ação é sempre referida a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo certo saber e conhecimento” . Portanto, a ação pedagógica ou prática se encontra envolta em uma teoria previamente conhecida, que, segundo as autoras, teria o papel de “iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA; LIMA 2004, p.18).

Como o estágio é um momento especial para o aluno, não deveria ser encarado por eles e seus professores tão somente como um cumprimento de horas, pois é nessa fase que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre, possibilitando ao educando a construção de sua autonomia profissional, numa relação de práxis; além disso, é o momento que permite ao futuro docente compreender que somente o conhecimento adquirido em sala de aula não é suficiente para sua formação e atuação docente.

Ao falar sobre a importância deste processo na formação docente, Scherer (2008, p. 18) escreve que “a formação supõe uma organização curricular que enfatize a relação teoria-prática, em um trânsito constante entre o conhecimento acadêmico indispensável e o mundo real no qual esse conhecimento torna-se aplicável”.

O Estágio supervisionado, dentro da perspectiva de romper a dicotomia teoria/prática, torna-se ao professor que está se formando, um campo efetivo de práticas pedagógicas, que contribuem de forma decisiva para que se estabeleça uma relação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e a realidade escolar.

Assim, pensar o estágio supervisionado envolve um (re)pensar sobre as questões próprias do meio onde a prática ocorre.

Ao escrever sobre a formação de professores e a relação teoria/prática, Brito(2006) relata que ela deve fundamentar-se na concepção de um professor que procura a todo instante

repensar sua prática docente, visando romper a dicotomia teoria/prática. Dessa forma, poderá conseguir maior articulação com o processo educativo e a realidade social que a escola lhe apresenta.

Os momentos vivenciados na escola por meio do estágio, além de desvendarem a realidade deste ambiente ímpar, caracterizam o exercício da docência, e essa se configura diretamente por meio da prática.

É por meio do estágio que os futuros docentes podem perceber e promover um avanço significativo entre o “*saber*” e o “*saber-fazer*”, pois eles têm a oportunidade de utilizar os conhecimentos anteriormente adquiridos numa ação pedagógica que propicia, além de um crescimento pessoal significativo, maior socialização e reconhecimento do ambiente escolar, das situações-problema ali encontradas, oportunizando-os assim a serem autores e atores do processo de ensino.

Ao adentrar o âmbito escolar, por meio das experiências vivenciadas neste ambiente singular e plural ao mesmo tempo, o estagiário pode se conscientizar sobre sua trajetória profissional, sobre sua formação acadêmica, e assim, perceber o quão importante são os saberes aprendidos para seus fazeres e o quanto podem contribuir para o enriquecimento de sua aprendizagem prática.

Os estagiários se defrontam com as mais variadas situações-problemas advindos da escola, que vão desde a insatisfação dos professores causada pela desvalorização de seus trabalhos até a perda dos seus direitos historicamente conquistados. Sem contar os problemas oriundos do contexto socioeconômico que os atingem (PIMENTA; LIMA, 2004).

As referidas autoras acrescentam que, ao vivenciar esse universo educacional, “um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 108).

Percebemos assim, a importância que o estágio tem na formação inicial. Necessita ser um momento em que ocorra um forte diálogo entre os fundamentos teóricos adquiridos e os fundamentos práticos a serem vivenciados. Com esse intuito, os problemas e os obstáculos presentes podem ser minimizados, caso as questões que foram levantadas possam ser refletidas durante este processo, possibilitando maior e melhor aprendizagem por parte do estagiário.

Num estudo realizado por Gatti e Nunes (2009, p. 96), com alunos de diferentes regiões do país sobre vários cursos (Letras, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia), no qual relacionaram a formação inicial e o estágio, os autores elencaram que os principais



problemas relatados pelos estagiários foram a) a não especificidade dele nos aspectos realização, supervisão e acompanhamento b) a não clareza dos objetivos, c) as exigências com relação à documentação, à validação e aos convênios com as escolas.

Reforçamos, pois, a importância do estágio na formação docente, no sentido de ele possibilitar uma formação profissional reflexiva, capaz de desenvolver competências investigativas de sua própria prática, de seu campo de atuação e de buscar a emancipação profissional.

Os estágios curriculares devem ser momentos de orientação dos conhecimentos aplicados, de motivação à prática escolar, de preparação e efetivação das trocas de experiências entre alunos/professores e alunos/alunos, tendo em vista que eles possam, juntos, construir, reconstruir e compartilhar seus conhecimentos, vivenciados numa práxis, ou seja, numa relação teórico-prático mais humana e transformadora da realidade.

### **2.2.3 Atividades Acadêmicas Científicas Culturais**

Outro elemento que compõe as exigências na formação de um professor, e que merece uma atenção especial nos currículos dos cursos de licenciatura, são as Atividades acadêmicas curriculares complementares. Assim como os estágios, elas são atividades que podem contribuir de forma significativa para a formação docente, quando realizada de forma reflexiva. De acordo com o alerta de Pimenta e Lima (2004, p. 67), elas não devem promover “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão” tendo em vista que isso poderia reforçar “a ilusão de que há uma prática sem teoria”.

Ampliar as possibilidades de experiências práticas durante o curso superior, por meio das AACC tem sido necessário, uma vez que são alternativas que contribuem para o processo formativo, possibilitando ao profissional a aquisição de conhecimentos significativos que facilitam sua atuação. Acreditamos que as IES devam proporcionar ao aluno-professor um maior número possível de oportunidades para que ele possa vivenciar realidades diferentes que lhe permitam exercitar a criatividade, a reflexão para complementar sua formação profissional.

Estas atividades constituem-se em importantes componentes curriculares da formação acadêmica, uma vez que possibilitam ao docente a realização de trabalhos práticos, tanto na universidade como fora dela, favorecendo a ampliação e a consolidação dos conhecimentos teóricos ao longo do curso, em consonância com as atividades práticas desenvolvidas por ele.

Conforme as Diretrizes Curriculares do MEC, as atividades extracurriculares são obrigatórias nos cursos de graduação e têm por finalidade orientar e estimular práticas permanentes e contextualizadas, cujo foco principal incide na relação teoria/prática, visando a melhor qualidade na formação. Em conformidade com as diretrizes do Ministério da Educação, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino de Educação: 134 de 04 de junho de 2003 define assim as atividades complementares:

são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.  
(BRASIL, 2004)

Essas atividades podem ser vivenciadas pelos acadêmicos desde o início do curso, tendo uma carga horária estabelecida de 200 horas, o que pode vir a contribuir para o enriquecimento e a preparação profissional.

As atividades complementares integram o currículo e, nas licenciaturas, estão vinculadas à dimensão da docência; abrangem um leque de alternativas e podem ser realizadas em diferentes tipos de atividades como: participação em eventos acadêmicos (como palestras, cursos de extensão, conferências, defesa de monografias, *workshops*, apresentação de trabalhos em congressos, publicação de resumos e artigos); por meio de trabalhos voluntários sob a coordenação da instituição formadora; participação em cursos de extensão e capacitação ou quaisquer outras atividades culturais de cunho pedagógico de interesse dos alunos; participação em projetos de pesquisa desenvolvidos pela instituição (tanto como bolsista ou como voluntário).

Diante de todas essas possibilidades de atividades a serem realizadas pelos alunos, é importante que a IES formadora estimule seu conhecimento em propostas que envolvam a formação docente, quando o curso visa licenciar um professor. É também imprescindível que o graduando compreenda o significado do cumprimento dessa exigência como procedimentos favoráveis à aprendizagem do “ensinar a ensinar”, do reconhecimento da realidade escolar e ainda, das possibilidades de interação com práticas criativas relacionadas à sua futura ação docente.

É notório que a formação do professor de EF deva se pautar também nesses saberes construídos e adquiridos antes e durante o processo formativo, uma vez que esse profissional atuará no ambiente escolar e contribuirá com e para a formação de cidadãos. Independentemente de seu local de atuação, um docente carece de uma visão e de uma leitura

mais crítica do mundo que o cerca, menos fragmentada do conhecimento. Neste caso, as AACC podem cumprir essa mediação na medida em que, respeitando os conhecimentos previamente adquiridos por meio das disciplinas do curso, conseguem estabelecer o fio condutor entre as diferentes atividades, propiciando ao aluno-professor estabelecer a interface entre eles.

### **2.2.4 Prática como Componente Curricular**

Atualmente, os estudos sobre a formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os educadores precisam refletir e desempenhar uma atividade que contemple equilibradamente teoria e prática. Nesse sentido, não se pode pensar na possibilidade de ensinar fora de uma situação real, concreta, inserida em um contexto social. Torna-se fundamental, então, combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais nesta formação que incite a superação da dicotomia da teoria e da prática.

Pimenta e Lima (2006, p. 35) alertam para esse fato, afirmando que:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, à vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (grifo das autoras)

Tentar compreender como ocorre a relação e a interação entre professor e aluno e como nesse processo o conhecimento é construído pelo discente, além dos desafios colocados aos professores por meio destas atividades, vêm se constituindo em um campo fértil para estudos e análises que possibilitam o aperfeiçoamento das práticas docentes. E isto se faz possível quando estudamos os acontecimentos que ocorrem em uma sala de aula e as relações aí estabelecidas.

Tratando-se de educação, as atividades com ênfase nas práticas pedagógicas são de extrema importância na formação profissional, pois possibilitam maior aproximação/contato com o campo de atuação; oferecem um olhar diferenciado do aluno-professor sobre este ambiente escolar e seus personagens; ampliam os seus conhecimentos sobre o ato de ensinar; estimulam a reflexão/ação sobre os caminhos que a prática docente pode seguir; oportunizam

a retomada da teoria para refletir, discutir e pesquisar no próprio momento da atividade praticada, retornando à escola para tentar inová-la.

A prática como componente curricular deve aproximar o aluno-professor de seu campo de atuação, permitindo-lhe conhecer os problemas dessa realidade, como se organizam suas estruturas, colocando em prática, segundo Moreira (2005, p. 124) o “exercício de ensinar”. O autor considera que a Prática de Ensino é “[...] uma maneira de utilizar técnicas de comunicação, técnicas de ensino, colocar em prática o que se aprende teoricamente, e, especificamente em ações concretas e com grupos parecidos com a realidade futura de atuação”.

E conclui que

a relação direta com escolas e alunos, organização e construção de planos de aula, filmagens e fotografias das aulas aplicadas, relatórios individuais e em grupo e discussões sobre as ações pedagógicas possibilitam que a Prática de Ensino torne-se um grande laboratório (no bom sentido!) para que os futuros professores, a partir da reflexão, tornem-se realmente profissionais. (MOREIRA, p.124)

Prática como componente curricular é a atividade que permite praticar o ato de ensinar, pedagogicamente. Durante a formação inicial é importante que esse tipo de vivência seja proporcionado em diferentes situações. São possibilidades que promovem maior interação e integração na relação aluno/professor/escola, além de fornecer subsídios para aprendizagens sobre atuação docente. Vivências de práticas pedagógicas podem fornecer um conhecimento mais aprofundado da estrutura de uma instituição de ensino, e com isso, revela a importância de se investigar a realidade social em que a escola se insere.

Sendo assim, podemos considerar que a prática como componente curricular subsidia o processo de construção do conhecimento, a partir da aplicação de teorias, concepções e conceitos das diferentes áreas do saber. As experiências obtidas no processo das atividades desenvolvidas podem desencadear mudanças nos conceitos e nas respostas às diferentes situações que permeiam a realidade concreta.

Mas, para isso, é importante que o aluno-professor administre os seus saberes para atualizar, ampliar, modificar, confirmar... “os conhecimentos anteriores, indo além de sua prática discursiva anterior, com significância”. (SILVA; LOPES-ROSSI, 2003, p.124).

De acordo com Oliveira (2005, p. 62), quando a prática de ensino é trabalhada adequadamente nos cursos de licenciatura, pode

[...] possibilitar a aplicação e análise de conhecimentos adquiridos teoricamente; a descoberta e o aprimoramento das habilidades de relacionamento interpessoal dos licenciandos, principalmente no relacionamento professor-aluno; a percepção de afinidades ou não com a

prática docente bem como a vivência e a reflexão sobre as emoções e paixões que podem permear a prática pedagógica.

O contato do aluno-professor com os mais variados contextos de ensino-aprendizagem transforma sua prática, criando uma articulação entre os conhecimentos adquiridos na universidade e o contexto escolar. Segundo Moreira e Pereira (2007, p. 9), “as informações que se adquirem com as Práticas de Ensino proporcionam a construção de um conhecimento sólido, pautado em discussões teóricas e pela própria condição da prática aplicável”.

É por meio de prática, que o futuro professor encontra condições para aplicar o conhecimento teórico assimilado durante a graduação “*in locus*”. A qualidade da formação depende, também, de um aprendizado enriquecido de atividades reflexivas, que sejam dialogadas entre seus participantes, que estejam bem estruturadas e de acordo com a realidade.

Conforme o Parecer CNE/CP/2001 (BRASIL, 2001, p. 23), conceber a prática como componente curricular implica considerá-la “uma dimensão do conhecimento que está presente nos cursos de formação de professores nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional”.

Tendo em vista que um dos objetivos da formação de professor é possibilitar a ele vivências da realidade escolar, a prática deve “[...] começar da totalidade que é a escola, conhecê-la no seu contexto, para depois separar e isolar este conhecimento nos diferentes componentes curriculares, o que abarcaria e incluiria todas as disciplinas”. (PIMENTA, 2005, p. 70).

Para Fávero (2006), é necessário desenvolver no licenciando um posicionamento crítico no qual ele construa sua própria prática, a partir de subsídios fornecidos pelos cursos de graduação. E para que suas atitudes reflexivas sobre a prática se consolidem, é imprescindível que todo o curso de sua formação promova esses momentos.

As atividades desenvolvidas como prática, ao longo do curso e em um número considerável de disciplinas, devem priorizar uma gama de vivências e experiências que permita ao aluno-professor escolher alternativas que melhor se adaptem à sua realidade escolar e ao tempo de aprendizagem de seus futuros alunos. Segundo Piconez (2002), é no processo prático que os elementos teóricos são verificados e apropriados.

Essa é uma ponte necessária e de extrema relevância, uma vez que a formação docente não se limita a teorias e nem tampouco às práticas aplicadas, mas, sim, à perfeita composição de ambos conhecimentos adquiridos. São saberes que podem ser utilizados no exercício docente, viabilizados por práticas de ensino que transcendam a sala de aula e permitam aos

licenciandos que, ao se depararem com situações inéditas, possam atuar diante desta adversidade.

Entretanto, mudar apenas as práticas aplicadas não resolveria os problemas advindos da educação, conforme nos alerta Garcia (1999, p.99):

Reformar as práticas de ensino por si só não é possível se não se atender a outras dimensões da formação de professores e do sistema educativo. [...] A separação entre conhecimento prático e teórico não pode manter-se por mais tempo, sobretudo se é o próprio professor em formação que tem de fazer a integração entre ambos os tipos de conhecimento. É necessário que, juntamente com o conhecimento pedagógico, as instituições de formação de professores potenciem o que temos vindo a chamar de conhecimento didático do conteúdo a ensinar, que se adquire na medida em que se compreende e aplica. As instituições de formação de professores têm de contemplar mais conhecimentos procedimentais, esquemas estratégicos de ação, em vez de se limitarem a transmitir conhecimentos proposicionais.

Para o autor, durante as práticas de ensino, os alunos aprendem sobre os diferentes problemas curriculares e os analisam por meio de uma interpretação curricular assumida pelos professores na escola.

As atividades desenvolvidas durante as práticas apresentadas ao aluno-professor deveriam proporcionar momentos de reflexão sobre os conhecimentos que estão sendo aprendidos e que, futuramente, serão aplicados pelo aluno-professor durante sua atuação profissional. Essas atividades se constituem em momentos de formação, privilegiados ao permitir conciliar e articular conhecimentos à realidade escolar, possibilitando-lhes considerar condicionantes e particularidades presentes em cada instituição.

Ao vivenciar situações reais de trabalho, o aluno-professor pode desenvolver competências e habilidades mais direcionadas à profissão, entrando em contato com os valores e os desvalores da profissão, e confrontando a realidade com suas expectativas profissionais, validando ou não sua escolha.

Nessa seara de extrema relevância para a formação docente, situamos a prática pedagógica como um momento formativo ímpar, que deve estar presente em todo esse processo, oferecendo uma vivência significativa e enriquecedora.

É importante que, no processo de construção e formação docente com foco na autonomia, o aluno-professor além de saber e saber fazer, compreenda o que faz e por que faz, ou seja, que busque significados, causas e razões para sua prática.

Quando todos os componentes curriculares estabelecem e promovem relações entre si, contribuem e possibilitam ao futuro professor colocar em prática os conhecimentos apreendidos, e ao mesmo tempo, mobilizá-los e mobilizar outros de diferentes naturezas, advindos de outras experiências nos espaços educacionais tão adversos.

Entendemos que as determinações em que se encontram sujeitas as práticas pedagógicas no ambiente escolar estão diretamente relacionadas ao processo formativo a que foram e estão submetidos esses profissionais.

### 2.3 OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A proposta do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 215 de 1987, além de dar autonomia e flexibilidade às IES na elaboração de seus currículos, estabeleceu a formação do profissional de EF em dois cursos distintos: Licenciatura (formação profissional para atuação na EF escolar) e Bacharelado (formação para atuar em ambiente não escolar).

Mesmo com a separação das habilitações, algumas IES adotaram a licenciatura expandida que possibilitava a formação para atuação tanto na escola quanto em ambientes não escolares, amparadas pelo Parecer 215 da Resolução 03/1987, em seu artigo **2º item a**, assim definindo: “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos da educação escolar (1º, 2º e 3º graus) e não escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios)”. Essa resolução favoreceu que as IES mantivessem os currículos por certo tempo, até o momento em que foram obrigadas a reformulá-los.

Para Betti e Betti (1996), essa proposta evidenciou dois tipos de currículos para a formação do profissional de EF:

a) o **tradicional-esportivo**- modelo estruturado nas práticas esportivas, enfatizando as disciplinas afins. Prevaleceu nas IES privadas e contribuiu, para uma dicotomização da teoria com a prática;

b) **técnico-científico** - modelo fundamentado em um corpo de conhecimento, “valorizando as disciplinas teóricas - gerais e aplicadas e abrindo espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia” (BETTI; BETTI, 1996, p.10).

Complementam Betti e Betti (1996, p. 11), afirmando que o currículo técnico-científico “promoveu mudanças importantes na Educação Física brasileira, ao introduzir novos conhecimentos de base científica e filosófica e também ao desestabilizar as forças conservadoras que se apoiavam na tendência tradicional-esportiva”.

Entretanto Lawson (apud BETTI, BETTI, 1996, p.11), diz que o currículo técnico-científico apresentou algumas limitações por não levar em consideração a realidade escolar e, dentre elas, elenca:

a) Falta de comprovação entre a aplicação dos conhecimentos científicos acadêmicos adquiridos na Universidade e sua utilização na prática profissional.

b) Inexistência de garantia de que as pesquisas produzidas na área escolar sejam aplicáveis em todos os cenários escolares, uma vez que esses se apresentam bastante complexos e com realidades diferenciadas.



c) Diferença entre a maneira de pensar e agir do professor universitário e do professor de outros níveis de ensino, uma vez que esses apresentam experiências, linguagens e exigências diferentes em relação à profissão (carreira, trabalho etc.).

d) Isolamento de disciplinas, pois a forma como se encontram organizados os currículos tende a dificultar uma integração/aplicação do conhecimento produzido.

Ao escrever sobre o currículo, Sacristán (2000, p.21) relata que:

[...] se o currículo, evidentemente, é algo que se constrói, seus conteúdos e suas formas últimas não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura.

Entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, as condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, a bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação.

Pensar um currículo é entendê-lo inicialmente como o elemento central do PPP. Refletir, e até mesmo intervir nele, implica suscetibilidade às suas possíveis controvérsias explícitas ou ocultas.

Por essa razão, para se construir uma estrutura curricular de um curso (e, nesse caso, não só para a EF), é importante pesquisar o contexto em que o curso será inserido para se adequar à realidade. A partir daí são fundamentais as discussões e reflexões sobre o cenário escolar em que interagem alunos e professores, sobre os problemas que advêm dessa circunstância para, então, se pensar nas práticas pedagógicas possíveis.

Sustentado por essas informações, elaborar um currículo é criar um eixo norteador do conhecimento e contemplar momentos para a sua aplicação. E, ao mesmo tempo, ser capaz de propiciar e possibilitar a aquisição das competências necessárias para sua atuação, por meio de suas disciplinas e conteúdos, em termos filosóficos, técnicos, científicos, pedagógicos, socioculturais, enfim, saberes necessários ao aluno-professor que serão mobilizados no momento de sua atuação.

Debater os problemas reais e (re)construir sempre o conhecimento construído deve estar presente em todas as disciplinas que almejam a formação de um docente em EF com postura mais autônoma e crítica diante dos desafios impostos pela escola. Currículos centrados em disciplinas articuladas, que não se preocupem com a simples transmissão de saberes, mas, sim, com o entendimento dos “seres humanos” presentes na escola.

Um currículo não pode ser construído a partir de “múltiplos discursos e visões distintas sobre sociedade, escola, ensino” (ALVIANO JUNIOR; NEIRA, 2013, p.121), visto que dessa forma contribuiriam para contemplar “distintas concepções, com disciplinas que

privilegiam ora uma, ora outra, evidenciando a proliferação de discursos epistemológicos da área” (ALVIANO JUNIOR; NEIRA, 2013, p. 121).

A estrutura curricular das IES que formam professores de EF aponta para a importância de um currículo construído coletivamente, cujas disciplinas sejam justificadas no curso pelo seu critério formativo e científico e, não, por decisões baseadas em paixões, vontades exclusivas de coordenadores dos cursos e, até mesmo, tendências modistas. Neira (2010, p. 57) esclarece bem essa posição, ao afirmar que:

O currículo precisa ser fruto de uma ação coletiva. Inicialmente desenhada por um colegiado composto por representantes daqueles que nele atuarão como sujeitos, mas experimentado e avaliado por cada ator constantemente. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de análises do campo de atuação do profissional e com a mais absoluta clareza das visões de homem, mulher, mundo sociedade e área de conhecimento neles presentes. Somente assim, será possível eleger conteúdos, atividades e métodos de ensino que viabilizem a construção das identidades docentes idealizadas.

E em relação aos conteúdos curriculares, Nunes e Rúbio (2008, p. 63) definem que: “[...] o importante é o que se seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades [...]”.

Quando o foco são as disciplinas práticas, Tani (1996, p. 16) sugere que antes de o graduando receber uma instrução do “como fazer” – privilegiando a execução –, ele seja instruído a primeiro observar, diagnosticar e depois executar. E acrescenta que:

O que o aluno necessita é aprender especificidades de sua área, somando as vivências práticas aos conhecimentos teóricos adquiridos, sem desconectá-los, pois do contrário, esses conteúdos práticos ficam difíceis de serem justificados num curso que oferece ao profissional uma licença para dar aulas.

Segundo Manoel e Tani (1999), a construção das matrizes curriculares dos cursos de EF mostram-se com grandes características apontadas aos aspectos biológicos do corpo humano e para o aprendizado de gestos típicos das diferentes modalidades esportivas.

Isso nos permite inferir a necessidade de novas reflexões sobre a construção de PPP em cursos de EF, os quais apontem caminhos, ações empreendidas no sentido de se caracterizar, não somente as questões biodinâmicas do movimento humano ou apenas gestos esportivos, mas a valorização do ser humano que habita este corpo e que executa estes gestos.

Sobre a implantação de uma matriz curricular, em seus estudos, Nista-Piccolo (2010, p.122) adverte que:

A proposta de implantação de uma matriz curricular para subsidiar a formação de um profissional dessa área, trouxe diferentes interpretações sobre os conhecimentos básicos e específicos. As IES que desenvolvem cursos de Educação Física no Brasil apresentam currículos bastante diversificados, demonstrando indefinição no perfil profissiográfico, inclusive nas habilitações em Licenciatura. Há divergências no trato pedagógico do campo da cultura corporal e, principalmente, em relação às ofertas de práticas de ensino e de

supervisão de estágios. As maiores convergências entre os cursos estão na aplicação dos conhecimentos específicos das modalidades esportivas tradicionais, sendo que nem todos dão conta de abordá-las pedagogicamente.

A partir dessa constatação, enfatizamos que, para que haja um crescimento da área de EF, é vital a construção de PPP cuja matriz curricular contemple disciplinas encadeadas de forma coerente, as quais possam oferecer um conjunto de conhecimentos voltados ao desenvolvimento das competências exigidas na futura atuação docente.

Mas, a elaboração ou até mesmo a implementação de novas reformas nos currículos das IES, por si só, não atenderão a todas as necessidades, se não promoverem, de fato, mudanças significativas relacionadas à formação do aluno-professor. As ideias e as propostas (novas) só têm sentido, quando acompanhadas de uma prática contextualizada e recontextualizada, capaz de transformar a atuação docente de forma efetiva.

Quando se pensa em formar um professor de EF, cujo perfil se adeque às características singulares e divergentes tanto do mercado de trabalho quanto da habilitação escolhida, encontramos Manoel e Tani (1999, p. 13) que ratificam que

[...] esse perfil, por sua vez, está intimamente relacionado às necessidades sociais e às características de mercado e trabalho que são muito dinâmicas. A preparação profissional depende também do nível de maturidade acadêmica da área, ou seja, dos conhecimentos disponíveis para serem transmitidos a futuros profissionais, além da qualidade do corpo docente que tem a responsabilidade de difundi-los.

Apesar de a formação docente assumir um caráter central nas políticas educacionais e nas discussões e debates nos últimos tempos, Rossi e Hunger (2013, p. 324) declaram que, “contudo, o que se nota no contexto atual da profissão docente é que as práticas, por vezes, não condizem com os discursos, e o professorado está imerso, em muitas situações, em processos contraditórios”. As mesmas autoras acrescentam que se comprometer com a comunidade seria conceber as práticas dos professores não de forma isolada, uma vez que esse profissional, por ter uma ocupação social, tem responsabilidade pública.

Refletindo sobre essa situação, Rossi e Hunger (2012a, p. 45, grifo nosso) indica que:

[...] não basta formar ou mudar o profissional, **é preciso também intervir no ambiente em que sua ação é colocada em prática.** Para tanto, o desenvolvimento profissional deve articular-se com os projetos da escola. *Produzir a escola* é elementar, pois nenhuma inovação pode ocorrer sem uma mudança no âmbito das organizações escolares e do seu funcionamento.

Pensar a formação docente, os desafios e os problemas oriundos dela, significa repensar sobre a prática. Nóvoa (1992, p. 29) elucida que, para “conceber a escola (Universidade) como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” e para

romper a racionalidade técnica que impera nos cursos de formação de professor, é necessário que pesquisa e ensino caminhem juntos.

Como a formação do professor de EF tem suas particularidades, assim, faz-se necessário abarcar uma fundamentação teórico-prática das diversas disciplinas da área, as quais possam propiciar ao futuro profissional capacidade e habilidade para atuar de forma consciente no contexto sociocultural em que estiver inserido. Daí a importância em se definir uma matriz curricular que promova essa interação e/ou transformação. Isso se dá em face da realidade escolar ser desvelada aos poucos, não sendo possível conceituá-la em sua inteireza. Nem por isso deve ser desrespeitada e ou ignorada.

Dentre os desafios de uma efetiva formação docente, está a práxis pedagógica, conforme Betti (2006, p. 79) escreve:

o desafio maior que se coloca hoje é como articular os diferentes entendimentos da área de Educação Física, **superando dualismos e divisões que opõem a teoria à prática, que distanciam a educação básica da Universidade**, a formação profissional do mercado de trabalho, os profissionais dos pesquisadores (grifo nosso)

Visando minimizar as situações apontadas por Betti, e entendendo que a qualificação profissional em EF está diretamente relacionada à organização curricular dos cursos em que estes professores estão inscritos e, de forma particular, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado por essas instituições formadoras, notoriamente, a forma como se estruturam as questões da teoria com a prática no currículo torna-se um fator determinante para essa habilitação.

Nista-Piccolo (1995) ao pensar sobre a atuação do professor de EF na escola, afirma a necessidade de esse profissional promover uma prática pedagógica que respeite a maturidade e o universo cultural de seus alunos.

[...] é preciso elaborar procedimentos pedagógicos adequados à realidade que encontramos, isto é, com base nas experiências motoras que as crianças apresentam, vivenciadas por elas anteriormente, é que é possível estruturar nosso trabalho. E ainda, com base nas dificuldades demonstradas podem-se criar meios, caminhos viáveis para a aprendizagem de todos. (NISTA-PICCOLO, 1995, p.10)

As práticas pedagógicas dos professores de EF não estão isentas de conflitos e tensões nos espaços em que estas relações ocorrem. As discussões geradas a partir dessas situações permitem ao aluno-professor refletir e (re)orientar-se entre os conhecimentos adquiridos na Universidade e aqueles conquistados em sua atuação, num processo de articulação e vai e vem contínuo.

Para que isso ocorra, os cursos de licenciatura devem proporcionar ao aluno-professor a compreensão da EF não como simplesmente um campo do esporte para alto rendimento,

para manutenção e aprimoramento da saúde, mas, sim, como um campo de possibilidades de desenvolvimento para além das capacidades físico-motoras; um campo em que as relações humanas se fazem presentes num processo educativo informativo e formativo de valores, princípios, entendendo o ser humano não como coadjuvante neste processo, mas sim, como ator e autor principal desta caminhada.

Torna-se relevante um processo formativo que não priorize somente o saber ou somente o fazer, mas que seja focado na práxis específica da área, capaz de conciliar teoria/prática num mesmo processo formativo, o que poderia se refletir numa prática pedagógica mais bem fundamentada.

Quando nosso olhar se volta para a formação de professores de EF ofertada nas universidades públicas, encontramos Alves e colaboradores (2008, p.56) que declaram apontamentos para todas as formações docentes, enfatizando que:

no caso das universidades públicas, mais que habilitar estudantes para atuar(em) como profissionais no mercado de trabalho, ela(s) deve(m) formá-los para influir sobre a realidade onde vão atuar, numa perspectiva de mudança a partir de uma visão crítica da realidade.

Com isso podemos afirmar que para que ocorra uma real formação de qualquer profissional, é preciso que seja elaborado um projeto pedagógico que sustente um currículo com características de uma preparação ampliada, que envolva tanto os aspectos culturais, como os sociais e políticos, propiciando ao futuro profissional uma intervenção no contexto social, conscientizando e respeitando as peculiaridades que o ambiente lhe apresenta. Todos esses aspectos afloram com maior intensidade quando se trata da formação profissional de um professor.

O desafio de ensinar é complexo e esbarra nas ações de um professor, cujo trabalho muitas vezes é reflexo da formação recebida. Numa graduação que busca formar o profissional que terá como ação o “ato de ensinar”, todos os professores envolvidos precisam dar conta do perfil a ser formado e, portanto, refletirem sobre “como ensinar”. Por sua vez, a formação dada por uma IES se pauta em seu PPP, pois é nele que se encontram os princípios norteadores do trabalho institucional.

### **2.3.1 Questões gerais sobre o Projeto Político Pedagógico**

Em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das IES, Gil (2007, p.96) declara que:

[...] por um lado, é político, pois estabelece um compromisso com a formação de um cidadão para um tipo de sociedade.  
Por outro, é pedagógico, pois define os propósitos e a forma de efetivação das ações educativas na escola.

Por essa razão é que o resultado concreto deste planejamento pode ser chamado de PPP.

Percebemos, assim, que uma proposta pedagógica, como essência do trabalho educativo, deve levar em consideração a diversidade dos envolvidos, no sentido de que as discussões e a sua execução se voltem para a emancipação do aluno-professor, tendo em vista a busca pela melhoria da qualidade dessa formação.

Ao escrever sobre o PPP, Veiga (2007, p. 13-14) relata que:

O PPP, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão de trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A autora destaca a relevância do PPP da escola, ressaltando-o na transcendência de uma ação intimamente relacionada ao compromisso sociopolítico, em um processo constante de reflexão e discussão dos problemas da escola, voltados à “formação do cidadão para um tipo de sociedade” (VEIGA, 2007, p. 13).

Vasconcelos (2003, p. 169) aponta que esse:

pode ser entendido como a sistematização, nunca definida, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

O projeto pedagógico não deveria ser visto como um documento elaborado para cumprir determinações legais ou ter uma função meramente burocrática ou administrativa nas IES, mas, sim, pensado como documento que expresse as reais e específicas necessidades da IES, cujas ações serão executadas, numa práxis pedagógica que, além de promover a melhoria da qualidade de ensino da instituição, efetive uma melhor qualificação docente.

Corroboro a ideia de Kramer (1997, p. 19) sobre PPP, quando ele escreve que:

**Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar.** Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. ( grifo nosso).

E tendo em vista este caminhar, é preciso que os envolvidos no processo de construção do PPP se vejam e se percebam como protagonistas da sua elaboração e execução, pois todo o trabalho pedagógico proposto e desenvolvido nas IES poderá conduzir avanços significativos de transformação social. O PPP, conforme nos alerta Vasconcelos (2002, p. 176) “[...] Não é apenas o marco referencial[...] não deve ficar só no nível filosófico de um

ideário (ainda que contemplando princípios pedagógicos), nem no nível sociológico de constatações de diagnóstico” e sim, constituir-se em um engajamento coletivo visando à mudança da realidade.

O PPP apresenta duas dimensões, segundo Schneider (2001, p. 28): uma política e a outra pedagógica. Enquanto a dimensão política deve “contemplar a busca pela formação de um determinado tipo de homem, de escola e de sociedade, isto é, o projeto deve preocupar-se com a preparação dos indivíduos para a vida social”, a pedagógica está na efetivação da intencionalidade educativa, da autonomia, dos meios facilitadores da formação de cidadãos críticos e participativos e das relações entre as diferentes classes sociais.

Os PPP dos cursos deveriam almejar a formação de um professor mais reflexivo, dinâmico, capaz de solucionar os problemas com os quais se depara em seu cotidiano (DEMO, 1993; MORIN, 2000).

Faz-se necessário que os PPP dos cursos de formação docente, inclusive os da área da EF, priorizem o que ensinar, respeitando o contexto em que estão inseridos. Com isso, será possível oferecer maiores condições para que o aluno-professor consiga, em suas ações futuras, ensinar de forma autônoma, objetivando uma intervenção pedagógica eficaz.

A elaboração de um PPP articulado, condizente com o contexto sociocultural e político, pode contribuir para uma formação inicial mais qualificada. Entretanto, Paiva, Filho e Figueiredo (2006, p. 75) descrevem possíveis problemas, quando o PPP não vai ao encontro da realidade escolar:

[...] falta de articulação teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; desarticulação entre a formação inicial e formação continuada[...]

Alguns elementos são essenciais e devem ser levados em consideração quando da elaboração dos PPP, conforme aponta Reboredo (apud MEIRA 2003, p.45): a) o conhecimento da realidade social e o compromisso com a transformação; b) o estabelecimento de parâmetros que contribuam para a formação de indivíduos éticos; c) o conhecimento da história e da trajetória institucional, possibilitando o resgate do passado, o desvelamento do presente e a projeção do futuro; d) o delineamento dos conhecimentos necessários a serem socializados e metodologias mais adequadas para alcançar os objetivos traçados.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 358) acrescentam que: “O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização

dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisão”.

Daí a importância de um PPP mais integrado e participativo, em que todos os comprometidos com o processo tenham suas vozes ouvidas, objetivando o perfil desenhado por todos; em que as disciplinas estejam integradas e se abracem no sentido de levar o aluno a compreender a interface entre elas. Um PPP elaborado com esses princípios pode desvelar um professor mais afinado com as práticas pedagógicas e focado na promoção de um ser humano mais sensível à realidade.

As discussões sobre o PPP dos cursos que formam professores de EF perpassam as disciplinas elencadas na Formação Ampliada e Formação Específica. É por meio delas que se compõe a estrutura curricular de um curso. Mas é na leitura e análise de um PPP que podemos identificar qual a concepção dos estágios, das atividades curriculares complementares e da prática pedagógica objetivada pelo curso. Qual o perfil profissiográfico desenhado para esse licenciando? Será que a forma como os PPP têm sido elaborados/executados realmente contribuem para a formação e atuação deste profissional?

Destarte, ao falarmos de PPP, temos que ter sempre em mente que sua elaboração deve englobar aspectos essenciais a formação do docente, com práticas desenvolvidas de forma contextualizada, preparando o aluno-professor para o exercício da docência, com habilidades e competências para resolver situações problemas a ele apresentada pelo universo escolar. Além disso, sua elaboração deve contar com a participação de todos os segmentos que estão envolvidos no processo educativo, cuja finalidade das ações desenvolvidas contribua para maior autonomia, reflexão e rearticulação do saber, saber refletir e saber fazer.

Sendo assim, o enfoque de nossa pesquisa se concentra no PPP das IES públicas de Minas Gerais, como um documento acadêmico norteador da formação docente em Educação Física destas instituições, desenhando, nos dizeres de Veiga (2002), os caminhos que a instituição pretende percorrer, os valores que os cursos devem contemplar e a profissionalização do aluno-professor que queremos atingir.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Para atingirmos nossa meta, desenhamos um caminho metodológico por meio de uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura em EF, das IES públicas do Estado de MG. Para identificar as possíveis convergências e divergências existentes entre essas instituições, interpretamos as matrizes curriculares desses cursos, abordando a definição dada, em cada uma delas, para o perfil profissiográfico dos futuros professores, e também os aspectos pedagógicos que envolvem a formação docente.

A escolha do estado de Minas Gerais se deve ao fato de ser ele o segundo estado brasileiro com maior número de oferta de cursos de licenciatura em EF em todo o país. Optamos pelas IES públicas por elas se constituírem num importante espaço para produção e disseminação de novos saberes, por contarem com alunos assessorados por pesquisas desenvolvidas pelos docentes, por oferecem os cursos mais concorridos.

Nessas IES se formam os futuros profissionais de EF para atuar num mercado de trabalho cada vez mais exigente, multifacetado e em constantes modificações.

Analisar como vem ocorrendo o processo de formação docente nessas IES públicas de MG, por meio da interpretação das matrizes curriculares dessas instituições, constitui-se o foco central de nossa pesquisa. Levando em conta que este estudo pode fornecer importantes informações relacionadas aos aspectos pedagógicos que envolvem a formação docente (estágios, atividades curriculares complementares e prática pedagógica), pretendemos traçar o perfil profissiográfico desses formandos.

A partir da literatura estudada e, em consonância com o problema da pesquisa elucidado, optamos por uma investigação pautada numa abordagem qualitativa do tipo descritiva.

Thomaz, Nelson e Silverman (2007, p. 298) apontam que o aspecto mais importante, ao se utilizar a pesquisa qualitativa, está na ênfase dada ao seu conteúdo interpretativo e não tanto à preocupação com os procedimentos relacionados aos aspectos descritivos. Relatam eles que:

A pesquisa qualitativa enfatiza a “essência” do fenômeno [...] os objetivos são principalmente, a descrição, a compreensão e significado. O pesquisador não manipula variáveis por meio de tratamento experimental, interessa-se mais pelo processo do que pelo produto.(grifo dos autores)

Essa abordagem dá ao pesquisador a oportunidade de entendimento da realidade em que se encontra seu objeto de estudo.

O método utilizado para coleta de informações foi a análise documental (PPP das IES públicas dos cursos de EF- Licenciatura do estado de MG), investigando as Matrizes Curriculares desses cursos.

A análise documental, segundo Laville e Dionne (1999 p. 168), tem como base documentos primários, sendo que: [...] “a coleta das informações resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo, efetuar uma ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem mais pertinentes” [...].

Os documentos investigados foram (re)analisados com a intenção de interpretá-los sob um novo olhar, tendo em vista o foco e os objetivos da temática abordados neste estudo.

Em nossa pesquisa, analisamos os documentos fornecidos pelas IES públicas dos cursos de Licenciatura em EF, (disponibilizados nos *sites* das respectivas instituições), a partir dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), com foco nas matrizes curriculares. A intenção foi identificar os aspectos pedagógicos (estágios, atividades acadêmicas científicas culturais e prática pedagógica) que envolvem a formação docente, presentes nessa estrutura e o perfil profissional deste aluno-professor.

Os critérios de inclusão e exclusão das IES selecionadas foram:

a) Critérios de inclusão:

- estarem devidamente credenciadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).
- serem de natureza pública: de âmbito federal, estadual ou municipal.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de Educação:

[...] as instituições públicas de ensino são aquelas mantidas pelo Poder Público, na forma (1) Federal, (2) Estadual ou (3) Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado, **e não cobram matrícula ou mensalidade. (grifo nosso)**<sup>1</sup>

- ofertarem o curso de Licenciatura em EF.
- localizarem-se no estado de MG.
- encontrarem-se em atividade no momento em que a coleta de informações ocorreu.

Para isso estabelecemos como data limite o período compreendido entre os dias 01 de fevereiro de 2013 a 01 de julho de 2014.

Das 98 IES do estado de Minas Gerais que oferecem curso de EF (cadastradas no MEC e disponibilizadas em seu respectivo *site*), 86 delas licenciam o professor que vai atuar em escolas de Ensino Básico. Desse total, somente 11(onze) IES são públicas, sendo duas dessas IES com seus *campi* em diferentes cidades do mesmo estado, no entanto com o mesmo PPP.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura>. Acesso em: 20 abr. 2014.

De todas as IES pesquisadas, apenas uma não disponibilizou o PPP e os documentos necessários à pesquisa. Embora as pesquisadoras tivessem tentado vários contatos com a coordenadora do curso, via *e-mail* e telefone, não obtiveram êxito.

Para a coleta das informações, foram adotados os seguintes procedimentos:

- a) Levantamento das IES públicas do estado de MG descritos pelo MEC.
- b) Busca por documentos legais, tais como pareceres, leis que formalizam a instituição em seus *sites* específicos.
- c) Seleção dessas IES, consultando o portal do MEC, identificando e confirmando se as instituições se encontravam em atividades.
- d) Identificação das IES públicas que ofertavam cursos de Licenciatura em EF no estado de MG e que estavam em consonância com as DCE quanto à natureza da instituição.
- e) Consulta nos *sites* das IES selecionando os PPP, nos quais constavam a matriz curricular, suas respectivas disciplinas com ementas, cargas didáticas e complementos curriculares.

De posse dos dados coletados, adotamos os seguintes procedimentos:

- a) Leitura dos PPP.
- b) Estabelecimento de códigos para cada uma dessas instituições de ensino, utilizando números e siglas, sem identificação das IES para elaboração de uma matriz nomotética, a qual permitiu uma visão geral delas.
- c) Levantamento das disciplinas ministradas no curso.
- d) Separação das disciplinas por dimensões do conhecimento, conforme proposto pelas Diretrizes dos Cursos de Licenciatura do Conselho Nacional de Educação (CNE). As dimensões recomendadas para os cursos de EF, no geral, são duas:
  - \* Formação Ampliada (Relação Ser Humano e Sociedade, Biológica do Corpo Humano e Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico).
  - \* Formação Específica (Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental, Didático- Pedagógico).
- e) Leitura e análise dos aspectos pedagógicos que envolvem a formação docente (estágios, atividades acadêmicas científicas culturais, práticas pedagógicas) e do perfil profissiográfico de cada IES.

Para a análise das informações coletadas, adotamos como técnica o estabelecimento de categorias proposto por Marconi e Lakatos (1999, p. 141): “o número de categorias poderá ser determinado pelas características significativas, diferentes mas fáceis de serem

identificadas, tendo o pesquisador condições de manipular as complexas relações oriundas dessa classificação”.

f) Elaboração de quadros de acordo com os aspectos levantados, sendo o critério de ordem para as IES definido por sorteio.

g) Elaboração de quadro resumo de cada IES, a partir da interpretação do PPP.

h) Construção de diretrizes para formação de um licenciando em EF a partir do que expõe a pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Um primeiro olhar para os documentos de cada IES

Os documentos investigados em nossa pesquisa foram os PPP de cada IES, uma vez que esse documento apresenta relevância para o curso de graduação por ser o elemento norteador do processo de formação docente nos cursos de licenciatura. Sua implementação constituiu-se na construção da identidade do curso, pois eles ancoram todo o desdobrar do processo pedagógico deixando que não se perca a “intencionalidade” proposta. Conforme nos aponta Veiga (2000, p. 185)

O projeto é uma totalidade articulada decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico. Isso implica a necessidade primordial de distinguir, no processo de conhecimento, o fundamental e necessário do secundário e fortuito, com o fim de que o específico da instituição educativa não se dilua e não se perca.

A leitura dos PPP das IES públicas de MG evidenciou que todos eles seguem um mesmo “padrão” de organização estrutural, conforme propõe o artigo 2º da Resolução 10/2004 do CNE/CES, para efeito de avaliação institucional. Assim sendo, em todos eles constam os seguintes aspectos: a) identificação do curso; b) justificativa; c) ementas; d) perfil do egresso; e) objetivos do curso; f) estrutura curricular; g) infraestrutura; h) referências; i) anexos.

Do total de 11 IES analisadas, tendo como referência o PPP de cada uma delas, levantamos que 4 instituições funcionam em período integral (36%), em 3 instituições as aulas ocorrem no período noturno (28%), e 4 IES ofertam o curso no período noturno e vespertino (36%).

Por acreditarmos que a formação docente se faz satisfatoriamente quando, aliada à teoria, se oferecem oportunidades de vivências práticas, isso porque é, na realidade do dia a dia da escola, que o aluno-professor conhecerá o seu futuro campo de trabalho, os contextos histórico, social e político e entenderá como acontecem as relações que aí se estabelecem, fomos procurar como as IES trabalham os aspectos pedagógicos que envolvem a formação docente tais como Estágios, Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC) e Práticas Pedagógicas, bem como o Perfil Profissiográfico apontado pelas IES em seus respectivos projetos.

Vimos, então, que, na distribuição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, – nas dimensões Formação Ampliada e Formação Específica–, é na dimensão Formação

Específica, na subdimensão Didático Pedagógico que as IES colocam uma maior carga horária.

Chamou-nos atenção, nesse primeiro olhar, o fato de uma instituição (IES 02) apresentar a menor carga horária na subdimensão Biológica do Corpo Humano, sendo alocada ali apenas uma disciplina.

Em relação ao tempo mínimo, carga horária total do curso e a carga horária dedicada aos aspectos pedagógicos, todas as IES cumprem as determinações da Resolução do CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002b) que estabelece que a formação do professor de EF em nível superior, modalidade licenciatura, graduação plena, deve ter a duração mínima de 3 anos e a carga horária mínima de 2.800 horas, distribuídas da seguinte forma:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.

Observamos que, em uma instituição (IES 07), a carga horária dos estágios ultrapassa em quase 50% o estabelecido pela legislação. Na IES 01, a carga horária destinada às Atividades Acadêmicas Curriculares Complementares ultrapassa em 70% a exigida pela legislação. Isso, a nosso ver, pode demonstrar uma preocupação das instituições em ampliar a carga horária possibilitando ao aluno-professor um maior contato com seu futuro campo de atuação.

#### **4.2 Resultados encontrados em cada IES analisada**

Todos os quadros, a seguir, apontam um resumo de cada tópico analisado nos cursos de EF das IES pública de MG, destacando os aspectos pedagógicos que envolvem a formação docente e o perfil profissiográfico desse formando, segundo documentos das próprias instituições.

Quadro 1- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES

01.

	IES 01
ATIVIDADES ACADÊMICAS CURRICULARES COMPLEMENTARES	Vinculadas a projetos, eventos científicos, iniciação à pesquisa, arbitragem e organização de eventos esportivos e cursos de aperfeiçoamento.
ESTÁGIO	Realizado em todos os níveis de ensino, com acompanhamento de um professor pela IES e de um professor habilitado pela escola, podendo ocorrer em instituições de diferente natureza, priorizando a articulação entre teoria e prática.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional que trabalhe com o conhecimento relacionado à cultura corporal conforme proposto pelos Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Vivenciada ao longo do curso, abordando situações do contexto social, escolar e das aulas ministradas, desenvolvida sob a orientação de um professor. A IES aponta em seu PPP 15 disciplinas em que ocorre a prática, perfazendo um total de 400 horas.

Fonte: PPP da instituição

Nota: construção da autora

De acordo com leitura do PPP dessa instituição, a carga horária destinada ao Estágio, às AACC e às Práticas Pedagógicas é cumprida. O projeto da instituição aponta 15 disciplinas práticas e as disciplinas Didático-Pedagógicas<sup>2</sup> totalizam 6 disciplinas com carga horária de 240 horas. A leitura do documento da instituição nos permitiu inferir que existe uma dicotomia entre as disciplinas teóricas e práticas e isso é evidenciado pelo fato de as aulas serem desenvolvidas separadamente, ou seja, há na instituição dias destinados às aulas teóricas e outros às aulas práticas.

Percebemos que, embora a IES 01 tenha cumprido o protocolo legal proposto pelas Diretrizes Curriculares quanto ao perfil profissiográfico desenhado pela instituição, ela

<sup>2</sup> Disciplinas Didático-Pedagógicas: são disciplinas que tem relação com o conteúdo que se aprende e que ao mesmo tempo se preocupam com a formação de valores, nas dimensões sócio afetiva, ética, e pessoal. (FIORENTINI, 2005.)

deixou de levar em consideração e incorporar neste projeto os aspectos peculiares de seus alunos, bem como as características inerentes a eles e à comunidade em que ele se encontra.

A IES viabiliza o estágio em todos os níveis de ensino e com acompanhamento de um professor na instituição. Entretanto ele não acompanha a realização do estágio na escola.

As disciplinas em que ocorre a prática pedagógica se relacionam às modalidades esportivas coletivas e individuais: a dança, lutas, recreação e jogos, ginástica, elementos afro-brasileiros (capoeira) e atletismo.

Quadro 2- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 02

	IES 02
AACC	A instituição considera como atividades complementares a participação em eventos, órgãos colegiados e estudantis, participação em projetos de iniciação científica e discussões temáticas da área, elaboração de monografia, monitorias e projetos orientados.
ESTÁGIO	Acompanhado por professores "in lócus" da própria instituição e por nível de ensino, com reuniões para planejamento, discussão/adequação/mudanças quanto à realização do estágio, bem como os momentos em que o aluno-professor aponta as dificuldades experienciadas durante a sua realização.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional com autonomia, cuja atuação leve em consideração as características do contexto, e suas ações promovam a formação de cidadãos críticos e transformadores da realidade social.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	A prática pedagógica é vivenciada pelo aluno-professor ao longo do curso. Encontra-se inserida em disciplinas do curso e articulada ao estágio. O PPP aponta a disciplina Prática Pedagógica, com um total de 136 horas.

Fonte: PPP da IES 02.

Nota: construção da autora

A IES, acima analisada, cumpre as normas relacionadas ao Estágio, às AACC e às Práticas Pedagógicas. Em seu PPP pudemos constatar a existência de 6 disciplinas Didático-Pedagógico, com carga horária de 306 horas e também a dicotomia entre disciplina teórica e disciplina prática.

A prática pedagógica se encontra inserida nas disciplinas de Recreação e Lazer, Esportes Coletivos I, II, III, IV e Esportes Individuais I, II, III, IV.



O perfil profissiográfico, almejado por essa IES, revela uma intenção de ofertar uma formação que não esteja pautada somente na capacitação profissional, mas também no comprometimento do futuro professor em modificar a realidade social.

Nessa instituição um professor acompanha os estagiários no seu campo de atuação e são promovidas reuniões para discussão das situações vivenciadas pelo aluno-professor.

As AACC, de acordo com o PPP (p.31) da instituição, são classificadas em: a) atividades acadêmicas obrigatórias: indispensáveis à habilitação profissional; b) atividades acadêmicas eletivas: cuja finalidade é a complementação da formação; c) atividades acadêmicas optativas: com finalidade de suplementar a formação, podendo ser escolhida entre as atividades regulares ofertadas.

Na instituição, existe uma comissão que discute a normatização dos estágios, realizando estudos diversos visando à “melhoria das condições de estágio bem como o alinhamento das atividades com os projetos pedagógicos do curso” (p.34).

Quadro 3- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 03.

	IES 03
AACC	Atividades desenvolvidas visando à indissociabilidade entre teoria e prática, por meio de projetos, eventos esportivos e científicos, iniciação à pesquisa, atividades de divulgação e publicação científica, arbitragem e cursos de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural.
ESTÁGIO	Realizado em todos os níveis de ensino, com acompanhamento de um professor pela IES. Aponta como componente da estrutura curricular a disciplina Estágio Curricular Supervisionado. A participação em eventos escolares, planejamento e registros das atividades é computada como horas de estágio.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional qualificado para atender e promover mudanças sociais, dentro dos princípios de solidariedade, igualdade e que busca por uma formação continuada que lhe permita integrar-se à sociedade de conhecimento do século.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	A prática pedagógica é experienciada desde o início do curso, por meio de disciplinas nucleadoras que perpassam e articulam os saberes pedagógicos num processo contínuo de investigação pedagógica. O PPP aponta nove disciplinas em que ocorre a prática pedagógica, além das disciplinas nucleadoras com carga horária total de 480 horas.

Fonte: PPP da IES 03

Nota: construção da autora

As atividades complementares desenvolvidas pela instituição visam proporcionar ao aluno-professor enriquecimento curricular, científico e cultural, contribuindo assim para sua formação profissional e pessoal e para o “desenvolvimento de habilidades e competências discentes que complementem o conteúdo ofertado pelas disciplinas curriculares” (PPP, p. 57).

De acordo com o PPP da instituição, a prática pedagógica é vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, na perspectiva de investigação pedagógica. Nessa instituição a prática pedagógica é vivenciada no handebol, basquetebol, futebol, futsal, voleibol, danças, ginástica, atletismo, atividades aquáticas, lutas e artes marciais.

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado, apontada na estrutura curricular da instituição, tem como objetivo discutir questões relacionadas ao estágio, e isso foi possível inferir após leitura da ementa da disciplina.

Os docentes responsáveis pelas disciplinas nucleadoras definem as atividades que caracterizam essa prática e suas respectivas cargas horárias. São sete as disciplinas Didático-Pedagógicas, com um total de 265 horas.

A instituição aponta em seu PPP a preocupação com a formação pautada em princípios de justiça e responsabilidade social e de um profissional que busca dar continuidade aos estudos permitindo-lhe atualização e integração ao meio social.

A participação em eventos escolares, segundo o PPP da instituição se refere a reuniões pedagógicas, festas, encontros com a comunidade.

Quadro 4- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 04

IES 04	
AACC	Desenvolvidas por meio de projetos, participação em congressos e seminários, apresentação de trabalhos em eventos científicos, publicação, iniciação a pesquisas, monitorias de graduação e aos estágios curriculares.
ESTÁGIO	Ocorre em todos os níveis de ensino, podendo ser cumprido em instituições de diferentes natureza, com aulas teóricas e práticas. Os alunos que já exercem atividade docente regular poderão ter a redução da carga horária em 50%.

PERFIL DO EGRESSO	Profissional com princípios de solidariedade, cooperação e respeito à diversidade cultural e capaz de fazer leitura permanente e crítica de sua prática pedagógica.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	As práticas são desenvolvidas, desde o início do ano letivo, nos contextos escolares e não escolares, buscando aproximação ao cotidiano do futuro campo de atuação. Inserida em disciplinas de cunho pedagógico e vinculadas a projetos interdisciplinares e disciplinares, totalizando 420 horas.

Fonte: PPP da IES 04

Nota: construção da autora

Nessa instituição, as disciplinas vinculadas aos projetos interdisciplinares e disciplinares, de acordo com o PPP, são desenvolvidas por meio de ações que contemplam também a organização e a execução de eventos de caráter esportivo, cultural e de ação comunitária.

As atividades complementares desenvolvidas – consolidadas pelo Colegiado – objetivam a busca do desenvolvimento profissional do aluno-professor, a fim de que eles desenvolvam suas competências profissionais.

Há apenas duas disciplinas de cunho Didático-Pedagógico, e suas cargas horárias correspondem em sua totalidade à 120 horas.

O perfil profissiográfico, apontado no PPP da instituição, infere uma formação em que o docente seja capaz de dar respostas às adversidades do ambiente escolar por meio de análise de sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, valer-se de valores e princípios que respeitem a diversidade cultural. Um profissional que seja capaz de utilizar diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos na tarefa de ensinar diante de diversificados contextos.

Os estágios são desenvolvidos em instituições formais de ensino da Educação Básica como também em instituições não formais que atuam em processos educativos, como escolinhas, clubes, conforme estabelece o Colegiado do curso. Embora haja durante a realização dos estágios aulas práticas e teóricas, percebe-se uma certa dicotomia na relação teoria/prática.

A prática pedagógica é desenvolvida nas disciplinas Esportes Coletivos, Ginásticas, Esportes Individuais, Ginástica Artística, Danças, Lutas, Ginástica Rítmica, Lazer e Educação física e Esporte Escolar.

O aluno-professor que já exerce a docência em Educação Física em escolas tem a carga horária de estágio reduzida em 50%, ou seja, cumpre apenas 200 horas de estágio Supervisionado.

Quanto a prática pedagógica desenvolvida em contextos não escolares, o PPP da instituição aponta estes ambientes como sendo oficinas, cursos de aperfeiçoamento.

Quadro 5- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 05

	IES 05
AACC	Essas atividades são vivenciadas pelo aluno-professor por meio da participação em projetos de iniciação à pesquisa, de docência e de extensão; participação em eventos acadêmicos de caráter científico ou artístico, em grupos de estudos e atividades de aprimoramento docente e discussões temáticas.
ESTÁGIO	Realizado em instituições de diferentes natureza, com o acompanhamento de um professor efetivo ou contratado da IES e pelo professor do cotidiano escolar.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional qualificado para o exercício da docência, pesquisador, produtor e divulgador de conhecimento relacionado à área. Um profissional que contribua para a formação humana.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Experienciada ao longo do curso, inserida em disciplinas e em diversas AACC. Na estrutura curricular, a disciplina Análise da Prática Pedagógica é apontada como obrigatória. As disciplinas em que ocorre a prática perfazem um total de 15 e sua carga horária corresponde a 420 horas.

Fonte: PPP da IES 05

Nota: construção da autora

A disciplina Análise da Prática Pedagógica apontada pela IES acima, tem como objetivos: a) refletir sobre sistema escolar e a presença na EF neste ambiente; b) analisar propostas de EF das escolas de Educação Básica; c) construir propostas de intervenção na EF no ambiente escolar. (PPP, p. 48).

As práticas desenvolvidas contemplam situações didático-pedagógica que visam ao “desenvolvimento e amadurecimento pessoal do aluno, bem como sua sensibilização para as atividades profissionais da EF” (PPP, p. 33).

Há três disciplinas Didático-Pedagógico, com uma carga horária total de 150 horas.

De acordo com o PPP da instituição, a prática pedagógica encontra-se inserida nas disciplinas de ensino dos jogos, brinquedos e brincadeiras; da ginástica; das danças brasileiras; dos esportes; da capoeira; das lutas; do voleibol; do futebol; do futsal; do atletismo; do handebol; do basquetebol e da natação.

O perfil profissiográfico apontado pela IES nos permite inferir que, ao mesmo tempo em que a instituição visa contribuir com o desenvolvimento do País por meio da divulgação do conhecimento, ela se preocupa em oferecer uma formação mais humana. Por meio da leitura do PPP da instituição, não é possível apontar se o Estágio Supervisionado é realizado na Educação Infantil, pois, na estrutura curricular do curso, não há dados que configuram a carga horária a ser cumprida pelo aluno-professor. E ainda de acordo com o PPP da instituição o estágio pode ser realizado tanto em instituições públicas quanto particulares (instituições de diferente natureza).

Com o intuito de ampliar o leque de atividades complementares, a Câmara de Graduação da instituição valida publicações, relatórios, seminários e avaliações de eventos (forma escrita ou apresentação oral) como sendo AACC.

Quadro 6- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 06

IES 06	
AACC	Atividades vinculadas à participação em projetos de iniciação às pesquisas, a eventos científicos e órgãos colegiados, às atividades artísticas e culturais e aos projetos de extensão.
ESTÁGIO	Realizado em todos os níveis de ensino da Educação Básica, sob a orientação de professores da IES. Alunos que já exercem a docência em Educação Física tem a carga horária reduzida em 50%. A estrutura curricular aponta Estágio Curricular I, II, III e IV como disciplinas obrigatórias do curso.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional crítico e criativo, capaz de atuar com responsabilidade, ética e sensibilidade na formação do cidadão e com conhecimento e fundamentação na área.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Articulada e permeada pelos saberes pedagógicos, em disciplinas obrigatórias que constam na estrutura curricular do curso. Ocorrem momentos de debates com os professores e colegas sobre as experiências vivenciadas, As disciplinas em que ocorre a prática pedagógica contabilizam um total de nove, com carga horária de 405 horas.

Fonte: PPP da IES 06

Nota: construção da autora

A análise do PPP evidencia que os estágios acontecem com os alunos divididos em grupos, sendo cada um deles formado por 15 alunos, sob a coordenação de um professor da IES que os acompanha durante esse processo.

Na disciplina Estágio Curricular I, II, III e IV, a carga horária corresponde a 144 horas, e são desenvolvidas na instituição por meio de aulas ministradas por um professor e são acrescida de 256 horas, cumpridas pelo aluno-professor na unidade escolar, sem o acompanhamento do professor da instituição. As disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I, II e III englobam os diferentes níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), o Estágio Supervisionado IV aprofunda um dos níveis anteriormente vivenciados.

As disciplinas Didático-Pedagógicas totalizam três e sua carga horária corresponde a 180 horas. A prática pedagógica é vivenciada nas seguintes disciplinas: Introdução à Docência, Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar I, II e III; Metodologia de Ensino dos esportes Coletivos I, II e III; Metodologia de Ensino do Atletismo; Metodologia de Ensino das Atividades Aquáticas.

Essa instituição, de acordo com o PPP da instituição, visa formar um profissional comprometido com a dimensão social (responsabilidade social), com valores, como ética por exemplo e, ao mesmo tempo, sensível à realidade. Ela propicia também momentos para discussão e debates relacionados às experiências vivenciadas pelo aluno-professor na disciplina Estágio Supervisionado.

Quadro 7- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 07

IES 07	
AACC	Atividades vinculadas à participação em projetos de iniciação à pesquisa, a eventos científicos e órgãos de representação estudantil; atividades de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural, monitorias, atividades de extensão e também de estágios extracurriculares.
ESTÁGIO	Realizado em todos os níveis de ensino da Educação Básica, sob a orientação de professores da IES, com momentos de estudos da práxis pedagógica da EF na Educação Básica.

PERFIL DO EGRESSO	Profissional competente, crítico e capaz de atuar na área, atendendo às questões sociais e nelas intervindo de forma competente e ética.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Atividades que visam resgatar o dualismo teoria e prática, por meio de projetos disciplinares e interdisciplinares desenvolvidos pela IES e inseridos em quase todas as disciplinas do curso. As disciplinas em que ocorre a prática pedagógica são 11 totalizando 425 horas.

Fonte: PPP da IES 07

Nota: construção da autora

Nessa instituição, a realização dos estágios permite ao aluno-professor momentos de planejamento, discussão das dificuldades encontradas, adequação e sugestão de propostas de mudanças em relação à organização do estágio. As disciplinas de cunho Didático-Pedagógico totalizam três e sua carga horária corresponde a 120 horas.

De todas as IES analisadas, identificamos nessa instituição, por meio da leitura do PPP, a maior carga horária destinada à prática pedagógica e a preocupação em oferecer momentos de discussão em relação às vivências no ambiente escolar. Essa prática se encontra nas disciplinas: Refletindo sobre a Prática Pedagógica; Prática Pedagógica do Atletismo; da Natação; do Voleibol; do Estudo da Linguagem Corporal; da Ginástica Rítmica; da Ginástica Olímpica; Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada; Prática Pedagógica e Diversidade Humana; do Planejamento e Organização de atividades Culturais e Seminário Prática Esportiva.

O perfil profissiográfico da instituição aponta para um profissional crítico e com responsabilidade social, no sentido de modificar o contexto no qual se encontra inserido. Um profissional capaz de atuar nas diferentes etapas educacionais.

A instituição entende o Estágio Supervisionado como “um tempo destinado à inserção articulada e real dos discentes, em situações de trabalho, em detrimento do estudo acadêmico realizado em sala de aula” (PPP, p.77). Assim, a carga horária do estágio é distribuída entre momentos de estudo da práxis, sob a coordenação de um professor orientador e momentos de realização do estágio nas escolas.

Nessa instituição foi criado um projeto integrado de práticas educativas, que compõem as 400 horas, divididos em eixos temáticos, os quais contemplam aspectos relevantes para a formação docente.

As AACC podem ser desenvolvidas em qualquer semestre ou período letivo, inclusive nas férias escolares, dentro ou fora do turno regular das aulas.

Quadro 8- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 08

	IES 08
AACC	Atividades vinculadas à participação em projetos de iniciação à pesquisa, a projetos de extensão, a eventos científicos, a atividades de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural, a disciplinas optativas, a palestras, a mesa redonda, a cursos.
ESTÁGIO	O estágio ocorre em todos os níveis de ensino da Educação Básica, visando à maior articulação entre teoria e prática. Realizado sob supervisão de um profissional experiente e por professores do curso.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional apto para atuar nos diversos níveis de ensino de forma crítica, ética e que participe de programas de pós-graduação e ou atividades afins.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Atividades vivenciadas ao longo do curso, inseridas em quase todas as disciplinas e vinculadas aos projetos disciplinares e interdisciplinares, desenvolvidos sob a orientação de um professor por período. As disciplinas em que ocorre a prática pedagógica perfazem um total de 25, cuja carga horária corresponde a 405 horas.

Fonte: PPP da IES 08

Nota: construção da autora

Nesta instituição de ensino, o estágio acontece a partir do 6º período e é permitido ao aluno-professor no 8º período escolher o segmento de ensino no qual deseja realizar o estágio final. O estágio visa oferecer ao aluno-professor, no ambiente escolar, a oportunidade de conhecer e analisar experiências de diferentes níveis de ensino.

São ofertadas suas disciplinas de cunho Didático-Pedagógico, com uma carga horária correspondente a 120 horas. Na instituição, são desenvolvidos projetos de forma interdisciplinar sob a orientação de um professor por período.

O PPP da instituição foca num perfil de um profissional que tenha competência para atuar em todos os níveis de ensino, levando em consideração a preocupação da IES em formar esse profissional para dar continuidade a seus estudos. Um profissional consciente de seu papel na sociedade e de sua responsabilidade como educador.

São destinadas 250 horas de prática pedagógica vinculadas às disciplinas: Atletismo; Ginástica I; História da EF; Recreação e Lazer; Handebol; Lutas; Basquetebol; Estrutura e Funcionamento da Educação; Fisiologia Básica; Psicologia da Educação; Aprendizagem Motora; Crescimento e Desenvolvimento Humano; Fisiologia do Exercício; Ginástica II; Metodologia de Ensino; Voleibol; Atividades Aquáticas; Fundamentos do Direito,



Legislação, Organização, Administração e Ética Esportiva; Futebol; Metodologia do Ensino da EF; Dança; EF para Portadores de Necessidades Especiais; Treinamento Esportivo; Higiene e Socorros de Urgência. Mais 150 horas vinculadas a projetos desenvolvidos pela instituição e o aluno-professor escolhe em qual destes quer participar.

De acordo com o PPP (p. 48), “não significa renunciar a todo o ensino e nem revelar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos âmbitos profissionais visados”.

As atividades complementares objetivam o enriquecimento curricular e o processo formativo do aluno-professor com aproveitamento de conhecimentos e de perspectivas vivenciadas no decorrer do curso por meio de estudos e práticas independentes e presenciais.

Quadro 9- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados nas IES 09 e 10

	IES 09 e 10
AACC	Vinculadas a projetos, eventos científicos, iniciação à pesquisa, arbitragem e organização de eventos esportivos, monitorias, cursos de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural, além da participação nas atividades práticas.
ESTÁGIO	Ocorre em todos os níveis de ensino da Educação Básica, com acompanhamento de um professor da IES. Os alunos que já exercem a docência em Educação Física podem ter a carga horária reduzida em 50%.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional competente para atuar e promover mudanças de forma ética, responsável e crítica no meio no qual se encontra inserido. Um profissional que seja pesquisador de sua prática, com conduta pautada na ética.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Experienciadas desde o início do curso, inserida em quase todas as disciplinas e vinculadas aos projetos disciplinares e interdisciplinares. As disciplinas de prática pedagógica totalizam nove, e a carga horária corresponde a 180 horas.

Fonte: PPP das IES 09 e 10

Nota: construção da autora

Os resultados das análises das IES 09 e 10 são apresentados juntos, pois, como elas pertencem a uma mesma instituição, embora em cidades diferentes, o PPP para a formação de professores de EF é o mesmo para ambas.

O PPP da instituição aponta, em sua estrutura curricular, a disciplina Processos de Intervenção na Escola, desenvolvida sob a orientação de um docente, a partir do 1º período do curso, visando a discussão, planejamento e reflexão das práticas pedagógicas por meio de apresentações de suas vivências aos pares e aos docentes.

A prática pedagógica é apresentada também nas disciplinas Práticas Pedagógicas na EF Escolar I, II, III e IV e na disciplina Teoria e Prática do Lazer.

Essa instituição desenha, para seus alunos-professores, um perfil profissiográfico, comprometido com a inclusão de todos os alunos, inclusive e especialmente daqueles com deficiência, em todos os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas. Ela também delinea uma formação social pautada no compromisso de transformação social.

A participação do professor docente “in lócus”, segundo o PPP da instituição, visa proporcionar momentos de discussão, reflexão e debates das vivências no e do ambiente escolar.

Quadro 10- Análise dos aspectos pedagógicos e do perfil profissiográfico elencados na IES 11.

	IES 11
AACC	Essas atividades se encontram vinculadas aos projetos de extensão, a eventos científicos, a iniciação à pesquisa, a arbitragem e organização de eventos, a cursos de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural, a representação estudantil.
ESTÁGIO	Realizado em todos os níveis de ensino, com acompanhamento de um professor pela IES. Visa à maior articulação teoria/prática e o desenvolvimento da relação professor/aluno nos aspectos afetivo e emocional.
PERFIL DO EGRESSO	Profissional qualificado para exercício da docência, com postura crítico-reflexiva. Um discente consciente de seu papel social de interventor e modificador da realidade.
PRÁTICA PEDAGÓGICA	Desenvolvida ao longo do curso, por meio de disciplinas específicas esportivas e da disciplina Prática de Ensino I, II, III e IV. As atividades são contempladas em 15 disciplinas com carga horária total de 400 horas.

Fonte: PPP da IES 11

Nota: construção da autora

As atividades desenvolvidas na disciplina Prática de Ensino ocorrem por meio das experiências com os pares, de visitas de reconhecimento na comunidade, da análise de documentos e entrevistas. Além dessa disciplina, outras atividades também são oferecidas em disciplinas isoladas como Fundamentos Pedagógicos Aplicados a EF, Metodologia do Ensino da EF, ou inseridas nas disciplinas esportivas. Estas atividades objetivam maior aproximação do aluno-professor ao campo de atuação.

A prática pedagógica é apontada também nas disciplinas Prática Profissional em EF; e Prática de Ensino e em 10 disciplinas como handebol, voleibol, futebol, futsal, basquete, atletismo, dança, ginástica, natação e lutas. E as disciplinas de cunho Didático-Pedagógico totalizam 4 e sua carga horária corresponde a 325 horas.

A IES tem como foco um aluno de perfil profissiográfico comprometido com o papel de ser interventor e transformador do ambiente escolar em que irá atuar, pautado em princípios éticos, morais e políticos, para que seja um diferencial na formação de futuros alunos mais conscientes.

As atividades complementares propostas visam ao enriquecimento e à complementação do processo formativo do aluno-professor, oportunizando avanço profissional de forma crítica e reflexiva.

### 4.3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os quadros mostrados a seguir correspondem aos elementos pedagógicos que contribuem com a formação docente, por nós selecionados. Em cada um dos itens apresentamos as categorias que nasceram da interpretação dada às unidades elencadas na análise dos PPP de cada IES, acompanhadas sempre pelos apontamentos que demonstram em quais instituições essas categorias aparecem. São descrições seguidas de suas respectivas interpretações.

#### 4.3.1 As Atividades Acadêmicas Científicas Culturais AACC

Quadro 11- Categorização das AACC nas IES públicas de MG

CATEGORIA	IES 01	IES 02	IES 03	IES 04	IES 05	IES 06	IES 07	IES 08	IES 09	IES 10	IES 11
Participação em projetos (Pibid <sup>3</sup> , Prodocência <sup>4</sup> , Segundo Tempo, Proeti <sup>5</sup> , Mais Educação)	X		X					X			
Organização e arbitragem de eventos esportivos.	X		X						X	X	X
Participação em órgãos colegiados de representação estudantil e atividades autorizadas pelo colegiado		X				X	X				X
Discussões temáticas voltadas à prática docente		X			X						
Participação em projetos de iniciação à pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação em atividades de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural			X				X	X	X	X	X
Realização de estágios extracurriculares				X			X				
Participação em eventos (simpósios, seminários, fóruns, palestras, congressos e conferências)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: PPP das IES.

Nota: construção da autora

<sup>3</sup> Pibid: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

<sup>4</sup> Prodocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas.

<sup>5</sup> Proeti: Programa de Educação em Tempo Integral

O exercício da docência em EF exige cada vez mais um profissional que conte com amplos conhecimentos, que saiba compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógica e técnico-instrumental essenciais à sua futura atuação.

Para ajudar a que se consiga uma formação de excelência, as AACC, destacadas no Parecer CNE/CP 009/2001 e regulamentadas como componente curricular obrigatório pela Resolução CNE/CP 02/2002, são subsídios necessários e essenciais para a ampliação cultural, científica e acadêmica do licenciando durante o seu processo formativo. Elas se fazem presentes nos currículos das IES formadoras, para, por meio de atividades variadas, integrar/aproximar o aluno-professor ao seu futuro campo de atuação e, dessa forma, colaborar com esse processo formativo quer seja no campo profissional, quer no pessoal.

Assim, as atividades propostas, além de propiciar um entrosamento entre o futuro campo de atuação e o ambiente acadêmico, podem favorecer ao aluno-professor um maior envolvimento, participação e troca de experiência, aspectos esses indispensáveis para compreensão e transformação do contexto social.

A legislação que regulamenta a AACC determina que o aluno-professor pode eleger a forma de cumprir essas atividades, desde que elas colaborem para enriquecer o seu processo formativo e, ao mesmo tempo, concede maior flexibilidade para que as IES escolham o modo de controlar o seu cumprimento, o que, a nosso ver, parece apresentar uma certa incoerência.

O documento esclarece também que as AACC podem ser desenvolvidas ao longo do curso, por meio de estudos e de práticas independentes, presenciais na instituição ou fora dela, sob monitorias, sob a forma de estágios extracurriculares, de programas de iniciação científica, de estudos complementares, participação em congressos, seminários, cursos, dentre outros (BRASIL, 2004), cabendo à instituição formadora criar mecanismos para controlar e avaliar o aproveitamento de conhecimentos e vivências experienciadas.

Sem dúvida a obrigatoriedade legal da inserção das AACC nos currículos se constitui uma inovação promissora, pois oferece uma importante contribuição para minimizar a lacuna ainda existente entre a formação profissional no Ensino Superior e a aplicação das experiências realizadas fora do ambiente institucional.

A realização dessas atividades possibilita a ampliação do processo formativo ao contribuir para um olhar diferenciado do aluno-professor para o conhecimento, tendo em vista promover a articulação entre o discurso e a prática pedagógica, seja por meio da utilização de diferentes recursos como internet, vídeos, DVDs, teatro, ou ainda em atividades comunitárias promovidas pela instituição.

O aluno-professor, ao vivenciar essas atividades, enriquece a si próprio, pois participa de momentos de socialização dos diversos saberes entre seus pares/professores/comunidade e, de quebra, ainda adquire uma aprendizagem crítica e criativa que poderá influenciar sua futura atuação.

Ao analisarmos as IES públicas de MG, pudemos perceber que todas cumprem a Resolução CNE/CP 02/2002), ao ofertar as AACC ao longo do curso, com uma carga horária de 200 horas. Entretanto, conforme análise dos PPP das IES, enquanto algumas proporcionam uma orientação quanto à forma de realizar as AACC, muitas vezes não cabendo ao aluno-professor a eleição destas atividades, outras determinam que elas têm que ser referendadas pelo colegiado do curso. O que corrobora a ideia de Kasseboehmer e Ferreira (2010a, p.6), ao apontarem que:

apesar da [...] flexibilização curricular e a consideração dos interesses e da opinião dos graduandos, a escolha em relação às atividades a serem realizadas não podem pautar-se, exclusivamente, nas decisões tomadas pelo estudante. Mesmo que este seja um aluno comprometido com sua formação, ele não possui maturidade suficiente para reconhecer qual atividade melhor contribuirá para o seu desenvolvimento, especialmente se os objetivos das AACC não forem devidamente discutidos com ele.

Em todas as instituições pesquisadas, destaca-se a “participação em congressos, simpósios, palestras, seminários”, como atividades construtivas, pois, como afirma Schön (2000), na formação do professor reflexivo as experiências vividas em atividades diferentes do currículo normativo são muito enriquecedoras e dão cabedal para solucionar situações-problema, com que, por ventura, ele possa se confrontar.

Participar dessas atividades, além de possibilitar ao aluno-professor uma reflexão sobre a área em que atua, permite “um avanço nos conhecimentos específicos”, conforme nos aponta NISTA-PICCOLO (2010, p. 11):

Muitas vezes, o futuro professor se apropria do conhecimento de determinada área ao ouvir uma palestra, ao participar de um fórum de discussão, ou ainda ao cursar uma oficina de um tema que já foi assunto de sala de aula, mas que como tal, não havia conseguido acessar o seu conhecimento.

Portanto, quando o aluno-professor tem a oportunidade de vivenciar essas atividades, ele consegue ampliar seus conhecimentos em virtude das trocas de informações/experiências, da reflexão desencadeada por reunião de profissionais, pelo contato com outros estudantes de uma determinada especialidade ou que comungam interesses comuns. Os trabalhos apresentados e as palestras proferidas podem refletir os avanços e a difusão do conhecimento científico.

Cabe ao aluno-professor compreender que os conhecimentos adquiridos durante seu processo formativo não podem e nem devem ficar restritos à sala de aula. A sua participação

nessas atividades se torna essencial e enriquecedora, pois alarga sua maneira de ver o mundo e se constitui um diferencial na sua formação acadêmica e na futura docência.

A categoria “Participação em projetos de iniciação à pesquisa” foi elencada por todas as instituições pesquisadas, o que demonstra que todas seguem o que dispõem o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002; 02/2002 e 07/2004. Esse fato faz supor que todas as instituições estudadas preocupam-se em oferecer aos seus alunos – ingressantes mediante seleção prévia: vestibular – um ensino de qualidade, pautado nas exigências legais, que responde à exigência sempre crescente de fomentar suas pesquisas e gerar publicações.

Segundo nos adverte Lovisolo (2003), a produção científica não pode representar apenas uma obrigação a cumprir – elaborar uma monografia, produzir um artigo ou realizar apresentação em eventos científicos – mas sim, se configurar como uma possibilidade de formação e valorização da cultura científica. Que a participação em projetos de iniciação científica vá além dos “muros da Universidade” numa ação conjunta em que “haja uma interação entre a pesquisa e o ensino de modo que os conhecimentos obtidos pela pesquisa possam ser incorporados ao ensino” (FORMOSINHO, 2011 p.143).

A pesquisa científica é essencial na vida acadêmica, tanto no sentido de obter e divulgar conhecimento como para propiciar ao aluno-professor competência para pesquisar sua própria atuação. Nessa perspectiva, Demo (2000, p.22) aponta que: “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.” E complementa, afirmando: “Não se atribui a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (DEMO, 1991, p.15)

É de extrema relevância que a Universidade oportunize ao aluno-professor, durante a sua formação inicial, a inserção em atividades de pesquisa, uma vez que a experiência por ele vivenciada marca e marcará o seu trajeto escolar e contribuirá para um avanço significativo em relação ao seu conhecimento, dando-lhe munições para desempenhar satisfatoriamente sua futura profissão. Corroboram essa ideia Netto e Rocha (2003, p. 25), ao escreverem que: “A experiência da iniciação científica produz efeitos marcantes na formação dos estudantes envolvidos. Aqueles que despertam para a vocação científica encontram abertas as portas da pós-graduação e trilham a caminhada com competência e certa tranquilidade”.

Observamos que as IES 04 e 07 validam as atividades que são “desenvolvidas por meio de estágios extracurriculares” como AACC, desrespeitando a legislação da licenciatura que deixa claro que as AACC não podem ser confundidas com atividades que se realizam como Estágio Supervisionado (Resoluções CNE/CP 01/2002; 02/2002 e 07/2004).

No caso das IES apontadas no quadro, o PPP do curso não deixa claro o que seria este “estágio extracurricular”, não identificando quais atividades seriam computadas e nem a carga horária delas.

Fica então a nossa preocupação quanto à realização das AACC por meio de estágios extracurriculares, como mão de obra barata em eventos e ou atividades ligadas à área por serem economicamente mais viável para as instituições solicitantes. É preciso valorizar e entender que as atividades propostas e realizadas por este aluno-professor devem realmente contribuir com e para sua formação e não se configurar apenas como uma atividade barata para o mercado. Desse modo, esse quesito precisa ser levado em consideração pelas IES citadas.

Na categoria “Participação em atividades de aperfeiçoamento e enriquecimento cultural”, percebemos que a maioria das IES pesquisadas atende ao pressuposto básico dessas atividades culturais, ou seja, as AACC devem contribuir para ampliar o universo cultural dos alunos visando à formação de profissionais mais reflexivos, criativos e sensíveis.

De acordo com Paquay e colaboradores (2001), além dos conhecimentos culturais da atualidade, é preciso conceber um conjunto de competências que o profissional reflexivo deve dominar. Os responsáveis pelo processo formativo têm que levar em conta os conhecimentos adquiridos em diferentes atividades realizadas fora de sala de aula, já que eles podem fundamentar a solução de situações-problemas.

Ainda na mesma categoria, a importância da formação cultural também é ressaltada em estudo realizado por Kasseboehmer e Ferreira (2010, p.22) que consideram que “as atividades culturais precisam ser abordadas na formação de professores tendo como objetivo propiciar a compreensão de diferentes produções e discutir as repercussões e influências das diferentes culturas sobre as pessoas e a sociedade”.

Apenas duas IES (02 e 05) apresentaram a categoria “Discussões temáticas voltadas à prática docente”, o que nos surpreendeu, uma vez que, conforme nos aponta Tardiff (2002), a possibilidade de socialização das experiências vividas pelos graduandos, por meio de debates e discussões com mediação do professor, leva os alunos a fazer relações desses conhecimentos com a ação profissional futura, identificando seu significado e utilidade.

A ausência de discussões e debates nos permite inferir que os relatórios e documentos apresentados pelo aluno-professor, quando do cumprimento das AACC, são vistos de forma burocrática, apenas como meio de efetivação das normas legais, quando se limita a formação docente aos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Não lhe é concedida a oportunidade



de alargar sua visão de mundo de modo crítico e reflexivo, conforme nos alertam Tardiff (2002) e Alarcão (2001).

A valorização desses momentos é de extrema importância, pois eles contribuem de maneira significativa para promover o aprendizado. Perrenoud (2000) corrobora essa ideia, ao afirmar que a ausência de momentos de discussões faz com que o processo de formação desconsidere a importância do desenvolvimento da postura crítica e reflexiva dos discentes para o aprofundamento, a análise e o estabelecimento de relações de uma diversidade de saberes provenientes de atividades realizadas fora do contexto universitário. Paquay e colaboradores (2001) também reafirmam essa visão, ao apontar que, quando as IES promovem esses momentos, fica explícita a importância que é dada ao contato dos discentes com a diversidade de conhecimentos aplicados em outros contextos e que podem contribuir para a ampliação de seu repertório de saberes.

Em relação à “Organização e arbitragem de eventos esportivos”, percebemos que 45% das IES pesquisadas aceitam essa categoria como atividades que podem contribuir para o enriquecimento cultural, profissional e pessoal do aluno-professor, ou seja, como forma de cumprimento das AACC, conforme dispõe o Parecer CNE/CP 009/2002, ao idealizar que, tendo em vista a formação em Licenciatura, as AACC tem por finalidade ampliar os conhecimentos em diferentes âmbitos (pessoal, acadêmico, cultural e atuação profissional).

As IES 01 e 03 apontam a categoria “Participação em projetos (PIBID, PRODOCENCIA, SEGUNDO TEMPO, PROETI, MAIS EDUCAÇÃO)” como atividade que enriquece a formação do aluno-professor, pois, ao participar desses projetos, ele amplia sua visão de mundo, ao se defrontar com realidades que circundam o ambiente escolar; conhece as ações pedagógicas ali realizadas; interage com o processo de ensino e aprendizagem de diferentes contextos sociais; tem a oportunidade de pôr em prática as atividades aprendidas na Universidade; contribui para o estreitamento entre Universidade e escola; e conhece as políticas públicas voltadas para a docência.

Além disso, a participação nesses projetos pode contribuir para minimizar um dos problemas relacionados à formação docente que é a dicotomia entre teoria e prática, situação essa ainda presente em muitas IES e que não garante o preparo suficiente na formação do professor para enfrentar a realidade das escolas e as demandas hoje existentes.

Tendo em vista esta situação, o Governo Federal lançou estes programas, buscando uma melhora na qualificação docente, perspectivando mudança e melhoria dos índices de evasão na educação básica e a aproximação entre a escola e a universidade, por meio da realização

de projetos com estudantes dos cursos de licenciatura e alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas.

São projetos que propõem desenvolver metodologias inseridas em um contexto social, entendendo a prática docente que se encontra aí inserida. Corroborando a ideia, Kimura (2008, p.16) nos escreve que é do contexto social:

que surge a condição de sujeitos reais, como são realmente os alunos e professores, os principais frequentadores da escola. As características desse contexto, de uma ou outra maneira, em seu estado puro ou transformadas, em sua concretude ou em suas reverberações, ajudam a compor as condições integrantes do universo escolar.

Portanto, é importante que, durante sua formação, o aluno-professor tenha e mantenha contato com alunos no espaço escolar e em outros espaços escolhidos por ele, que possam contribuir com sua formação. Isto poderia auxiliá-lo na identificação/solução de problemas em sua futura atuação. A sua inserção ainda na graduação em projetos que viabilizem esse tipo de experiência é essencial para que o aluno-professor desenvolva uma postura crítica de sua própria ação e de outrem e uma maior conscientização de suas responsabilidades.

Ao elencar a categoria relacionada às AACC quanto à participação do aluno-professor em “órgãos colegiados, de representação estudantil e atividades autorizadas pelo colegiado”, observamos que essa categoria se encontra presente somente nas IES 02, 06, 07 e 11. Entendemos que estes espaços se constituem em locais que possibilitam ao aluno-professor o exercício da cidadania, ao contribuir para que eles assumam uma postura crítica e ativa ao lutar por seus interesses e por uma educação de qualidade.

Essa participação também possibilita o surgimento de lideranças que defendam os interesses democráticos e a construção de valores éticos e morais desejáveis na nossa sociedade. As relações aí estabelecidas se concretizam em um meio marcado por diferentes tendências políticas e ideológicas, e o diálogo, a discussão e a reflexão constantes permitiriam ao aluno-professor vivências e conhecimentos relacionados aos direitos, deveres inerentes à profissão, contribuindo dessa forma para uma formação mais crítica e participativa em que o aluno-professor se torne condutor e sujeito da sua própria história.

Reafirmando a ideia, Fávero (2006, p. 19) nos escreve que a universidade: “deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico das ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para a solução dos problemas. Não resta dúvidas de que essas tarefas constituem um aprendizado difícil e por vezes exaustivo, mas necessário”.

Assim, torna-se relevante a participação dos alunos nestas atividades, não somente nas IES apontadas no quadro, mas também nas demais, uma vez que isso contribui para que o aluno-

professor possa participar de forma competente dos problemas enfrentados pela e na escola na qual irá atuar e refletir com seus pares possíveis soluções para as situações-problema por eles enfrentadas no campo de atuação.

### 4.3.2 Os Estágios

Quadro 12 - Categorização dos Estágios nas IES públicas de MG

CATEGORIA	IES 01	IES 02	IES 03	IES 04	IES 05	IES 06	IES 07	IES 08	IES 09	IES 10	IES 11
Articulação pedagógica entre teoria e prática	X		X		X		X	X			
Realização em todos os níveis de ensino da educação básica	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Acompanhamento "in locus" por professores da instituição formadora		X				X	X				
Acompanhamento realizado por professor orientador na IES e habilitado na escola	X		X	X	X			X	X	X	X
Existência da disciplina Estágio Curricular Supervisionado: discussão de questões afins			X								
Participação em eventos escolares, planejamentos.			X								
Dedicação aos estudos da práxis pedagógica da EF na Educação Básica							X				
Integração ensino, pesquisa extensão							X				
Interação entre professor/aluno nos aspectos afetivo e emocionais											X
Apresentação de relatório final	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: PPP das IES.

Nota: construção da autora

Preparar para o exercício da docência, diante da conjuntura tecnológica e globalizada não é tarefa fácil, uma vez que as mudanças acontecem de forma rápida e constante. A capacidade de “aprender a aprender” a ensinar e recriar permanentemente, num sentido de educação continuada, se fazem sentidas no ambiente escolar, entendendo a escola aqui como a base do desenvolvimento da sociedade.

De acordo com Guarniere (2000), as formações básica e continuada não têm favorecido as articulações necessárias entre a formação teórico-acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar. Sendo assim, torna-se cada vez mais evidente a compreensão de que “aprender a ensinar” é um processo por demais complexo, que requer maior atenção por parte das licenciaturas, de forma especial dos cursos de EF, e que exigem além de maior articulação entre o conhecimento teórico-prático, melhor compreensão e análise do futuro campo de atuação deste profissional.

Aliando vivência profissional e cidadania, o Estágio Supervisionado (ES) é atividade de ensino e aprendizagem e não deve ser confundido como simples preparação para o mercado de trabalho. São momentos que possibilitam ao aluno-professor, por meio da vivência, da prática da atividade docente, complementar sua formação nos aspectos técnico, científico, cultural e humano. A reflexão e a prática relacionadas ao ensino, em um período de permanência no ambiente de trabalho, permitirá melhor compreensão dessa realidade, fazendo com isso jus ao objetivo de licenciar para o exercício da docência.

O ES constitui-se num processo de transição profissional, que procura formar um elo entre lógicas educativas como: educação/trabalho, reflexão/ação, teoria/prática proporcionando ao aluno-professor oportunidades de adquirir habilidades para se deparar com os conhecimentos necessários à docência. Além disso, possibilita ao aluno-professor o desenvolvimento de habilidades de pensamento reflexivo, permitindo uma leitura da realidade que o cerca, de forma autônoma, crítica e criativa. Por meio desse processo reflexivo, é possível propor soluções para os problemas identificados.

O contato direto com este ambiente organizacional permite ao aluno-professor entrar em contato com a realidade escolar, conhecer seus desafios, refletir sobre a profissão que vai assumir. Torna viável uma investigação e uma análise mais aprofundada da prática educativa bem como do fenômeno sala de aula.

Dessa forma, o ES, normalmente realizado a partir do 5º período do curso de licenciatura em EF, confere uma maior percepção sobre o processo de ensino, levando-se em consideração uma educação voltada para a solidariedade efetiva, que esteja comprometida com os valores humanos e com a ética em favor da vida, da liberdade e da cidadania plena.

De acordo com a leitura e os apontamentos do PPP dos cursos, somente na IES 05 o Estágio inicia-se no 6º período, não sendo encontrada uma justificativa nem na ementa da disciplina e nem no PPP para tal fato. Nas demais instituições, o estágio inicia-se no 5º período, o que corresponde ao 3º ano do curso.

Ao situar os fundamentos prescritos para a formação de profissionais da Educação, apontados pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional- LDBEN nº 9394/96, Veiga(1998) destaca a importância da “articulação entre teoria e prática”, enfatizando que teoria e prática são partes integrantes de um todo, o que facilita o entendimento de formação como um processo.

Com base nesse pressuposto, faz-se necessário, por intermédio do PPP, o perpassar da teoria e da prática por todo o período formativo e não apenas restringir essa interação ao momento do estágio, pois isso poderia impulsionar novas formas de organização curricular e daria margem a uma parte formativa do aluno-professor, por meio da “legitimação, sempre de menor custo, de uma prática sem teoria,” conforme escreve Veiga (1998, p. 21).

Os PPP dos cursos de licenciatura em EF devem prever situações-problema em que o aluno-professor possa mobilizar e aplicar os conhecimentos adquiridos no curso, oriundos de diferentes experiências, tempos e espaços curriculares e extracurriculares em permanente interação. Destarte, a licenciatura em EF seria “lócus” de (re)construção, produção de conhecimento, tendo o aluno-professor um papel de destaque neste processo, ou seja, o aluno-professor atuará como sujeito principal do processo de aprendizagem.

Pensar o Estágio significa também entender os aspectos legais que regulamentam essa atividade essencial ao processo formativo docente. Ou seja: a Constituição Federal de 1988 estabelece que o estágio deverá ser normatizado pelos sistemas de ensino e a LDBEN nº 9394/96 determina, em seu artigo 82, que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”.

O Parecer CNE/CP 21/2001 esclarece que o Estágio deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade articulada com a prática de ensino e com as atividades de trabalho acadêmico.

A proposta de estágio das Licenciaturas pauta-se, também, nas exigências legais da Resolução CNE nº 01/2002, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. É respaldada pela resolução CNE nº 02/2002, que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior” e estabelece a carga horária para os estágios curriculares, no inciso II do Art.1, assim determinando “400(quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso”.

Assim sendo, apoiamo-nos nas orientações do CNE(2001) que apontam que “[...] o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário”.

Entendemos que o processo formativo caracteriza-se por um tempo de formação profissional, que deve ocorrer no mundo real de trabalho, conforme artigo 1º da Lei 11.788/2008 ao expressar que

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, **desenvolvido no ambiente de trabalho**, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (grifo nosso)

Para Freire (1997, p. 24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/ prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Como componente curricular, “supervisionado por um docente na escola e acompanhado por um responsável da IES”, o estágio possibilita ao aluno-professor, por meio de intervenções contextualizadas de caráter emancipatório, uma formação mais crítica, autônoma, que poderia culminar com a consolidação de práticas docentes reflexivas.

Quando a realização do estágio ocorre sem a orientação do professor do ES, o aluno sente sozinho e, muitas vezes, não consegue apreender os reais objetivos da aula e o porquê das atividades a serem desenvolvidas. Dessa forma, perde-se a oportunidade de formar melhor o aluno, pois se corre o risco de ele entender esse momento, que poderia ser tão rico, apenas como uma situação burocrática e obrigatória, sem finalidade, em que se deve preencher formulários e ou papéis, previamente modelados pela instituição.

Ratificando essa ideia, Gonçalves Júnior e Ramos (1998, p. 14) escrevem que:

O Estágio curricular não pode ser entendido pelos alunos, pelos professores das escolas, ou ainda pelo professor responsável da disciplina! -na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de sua realidade; ao contrário, deve ser pensado (e realizado!) tendo-se presente o papel social do aluno-estagiário ou da universidade a qual o prepara, e o da instituição a qual ele irá atuar depois de formado.

Durante a realização do estágio, os alunos, com o apoio de um professor habilitado, têm a oportunidade de vivenciar situações reais do cotidiano escolar, e, simultaneamente, articular teoria/prática, adquirindo subsídios para questionamentos e reflexões sobre as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem, bem como a aquisição de conhecimentos relacionados à organização administrativa e pedagógica do universo escolar, o que favorece o desenvolvimento de pesquisas neste ambiente. Conforme nos alerta Ghedin

(2008, p.137), “conhecer o sistema organizacional e as estruturas em que se encontram inseridas a escola é o ponto de partida para a reflexão”.

As “pesquisas” permitem ao aluno-professor repensar teoria e prática, contribuindo assim para desenvolver a reflexão-ação sobre a prática pedagógica numa (re)leitura constante de sua ação, cabendo a ela (pesquisa), segundo Charlot (2008, p. 81), o papel de “fornecer os elementos essenciais para um melhor entendimento do que acontece na sala de aula, pois dentro da escola se encontram e permanecem as raízes e o cotidiano do professor”.

Em relação à integração/interação, Gamboa, Sánchez Gamboa e Taffarel (2011, p. 180) apontam que o tripé ensino/pesquisa/extensão, ao mesmo tempo que se constitui como um desafio, possibilita mudanças qualitativas, pois, ao haver “a interação, coparticipação, reciprocidade, mutualidade” entre essas dimensões, efetivam-se “condições essenciais para um trabalho interdisciplinar”. Daí a importância em “associar estágio à pesquisa” como propõem Pimenta e Lima (2004, p. 212), quando afirmam que “O estágio precisa se desenvolver articulando ensino e pesquisa”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (2004) apontam para a necessidade de se constituir determinados conjuntos de competências profissionais durante o curso de formação referentes à pesquisa e ao conhecimento de processos de investigação, como valores inspiradores da sociedade democrática, tais como: compreender o papel social da escola; socializar os conteúdos dominados e entender os seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ampliar o conhecimento pedagógico e efetivar o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Chaves, Gamboa Sánchez e Taffarel (2003), fica a cargo da IES a responsabilidade pela produção e disseminação do conhecimento, proporcionando o permanente processo de construção da formação acadêmica profissional e científica. Desta forma, estariam as instituições exercendo seu real papel social, garantindo aos profissionais atuar e intervir no mundo do trabalho e não somente atender às necessidades do mercado de trabalho.

Pereira, Moreira e Nista-Piccolo (2007) alertam que as IES devem se preocupar com seu papel social, pois se a formação for de má qualidade, haverá grandes chances de a atuação profissional futura seguir os mesmos passos. Às IES caberia uma postura política voltada não para lucros e benefícios, mas para incentivos à formação profissional.

Ao elencarmos a categoria do Estágio “Acompanhamento “in lócus” de um professor”, conforme aponta o PPP das IES 02, 06 e 07, entendemos que a formação do aluno-professor deve estar pautada numa relação de interação entre as instâncias formativas, e de modo especial, em se tratando do estágio, da participação efetiva de um professor da IES que o acompanhe e o introduza neste ambiente de trabalho para minimizar o impacto causado pela realidade encontrada neste ambiente pelos futuros profissionais, conforme nos apontam Pimenta e Lima(2006).

Entendemos ser importante haver um professor que (re)apresente a escola para o aluno-professor, que o oriente nas atividades de observação e contextualização e na coparticipação docente e, conseqüentemente, na docência. É papel do professor orientador auxiliar no esclarecimento de dúvidas, na elaboração de suas atividades e, até mesmo, na revisão de conteúdos didáticos que podem auxiliar o aluno-professor no exercício da docência, trabalhando estratégias de reflexão e ação que lhe permitam maior autonomia, criatividade e intervenção em um processo de ensino mais seguro e competente.

O exercício para a docência encontra-se diretamente vinculado a uma boa e sedimentada prática pedagógica, o que implica dizer que a docência, nem sempre, permite uma simulação perfeita do que vai ser vivenciado em sala de aula, uma vez que, nesse ambiente, os dias são permeados por novos e variados desafios. O aluno-professor, ao mesmo tempo em que atua diretamente com os escolares, experiencia essas relações, adequando-as à realidade no contexto em que ela encontra.

A “realização do Estágio em todos os níveis de ensino” permite ao aluno-professor melhor visão e conhecimento das características peculiares de cada um desses níveis e também da importância e da necessidade em se adequar às atividades propostas aos seus participantes, levando-se em consideração a faixa etária deles. Conhecer e perceber a forma como são desenvolvidas e organizadas as atividades propostas em cada nível de ensino contribui de maneira significativa para sua futura atuação.

Realizar o estágio em todos os níveis de ensino da Educação Básica possibilita ao aluno-professor a compreensão de que a escola é formada por seres humanos heterogêneos, e que, apesar das inúmeras dificuldades encontradas neste ambiente organizacional, os sujeitos envolvidos neste processo continuam conduzindo suas ações no sentido de educar e ensinar. Essas dificuldades são decorrentes da escassez de escolas de qualidade, de professores desmotivados e com formação incipiente, espaços físicos e materiais insuficientes para a prática pedagógica, além da desvalorização da profissão por parte da sociedade.



Mas vale ressaltar que as mudanças desejadas na educação brasileira dependem também, e fundamentalmente, dos professores e do seu compromisso social diante de cada educando. Cabe à instituição formadora o compromisso de assegurar um curso de qualidade para os diversos níveis de ensino na Educação Básica.

Quanto à carga horária referente à realização do estágio nos seus diversos níveis de ensino, vimos que algumas IES não estabelecem a quantidade de horas em cada um deles, como é o caso da IES 05 (que não aponta se o estágio é realizado na Educação Infantil) e 08 (não deixando claro em seu PPP quantas horas são dedicadas para cada nível de ensino da Educação Básica), apesar de a ementa da disciplina estabelecer que ele deve ser realizado em todos os níveis de ensino.

Segundo Moreira, Pereira e Lopes (2009, p. 120), a “Educação Infantil deveria ser uma das maiores preocupações das instituições educacionais, uma vez que é nela que a criança deverá ter o start, o início na descoberta e exploração do mundo que a cerca”.

Na IES 07, a carga horária total ultrapassa a estabelecida pela legislação. É importante destacar que desse total, 120 horas são teóricas dedicadas ao estudo da práxis pedagógica, com momentos para discussão, planejamento das atividades que serão desenvolvidas no estágio e 465 horas são práticas. Os momentos de discussões e planejamento das atividades que são desenvolvidas no Estágio também estão presentes na IES 02, cuja carga horária é de 408 horas. De acordo com o PPP desta instituição, “cada um dos estágios ocorre de maneira articulada com disciplinas correlatas” (PPP, p. 34), como Estágio Supervisionado I articulado à Prática Pedagógica I e à Educação Física no Ensino Infantil, e assim por diante, “visando o aprendizado por meio de diferentes discussões e estratégias” (PPP, p. 34).

Estes momentos de discussão e reorganização dos estágios são importantes na e para formação docente, pois contribuem para o desenvolvimento das capacidades e das habilidades do aluno-professor, uma vez que envolvem múltiplos conhecimentos advindos tanto da realidade escolar vivenciada por estes, como também das discussões propiciadas por seus pares, orientadores, levando-se em consideração as possibilidades de adequação deles ao contexto onde os estágios são ou foram realizados.

Surpreendeu-nos o fato de apenas a IES 11 considerar a categoria “Interação entre aluno e professor”, como importante na realização do estágio, uma vez que as relações humanas são fundamentais no e para o desenvolvimento dos aspectos afetivos e emocionais tendo em vista o processo de ensino e de aprendizagem.

Segundo o PPP da instituição (p. 74-75), “A interação professor-aluno é aqui destacada como o aspecto fundamental do funcionamento da situação didático-pedagógica para a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”.

Essa interação permite que saberes sejam partilhados, por meio de complementações, aconselhamentos, levantamento e implementação de hipóteses e até mesmo pela superação de problemas. Entretanto, essa elaboração leva tempo, representa esforço, ajuda mútua, afeto, incentivo e essas manifestações tanto de atitudes como de comunicação são de suma importância no processo formativo. Conforme nos escreve Imbernón (2005), a aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais.

Corroborando a ideia, Silva (2003) escreve que uma das razões do descrédito generalizado do ES no Brasil, deve-se à impessoalidade das relações entre orientador de estágio e estagiário, levando-os a não entender o seu significado dessa atividade.

É importante lembrar que a escola constitui-se, a priori, um centro de formação humana, e as relações de proximidade e afetividade entre os envolvidos neste processo são básicas para a convivência em uma sociedade. Há de se fomentar, nesse processo educativo, a cultura dos sentidos (tato, audição, olfato). Restrepo (1998, p.32) já nos advertia para isso, ao apontar que:

**Ao excluir o tato e o olfato do processo pedagógico, nega-se a possibilidade de fomentar uma identidade e proximidade afetiva com o aluno, perpetuando-se uma distância corporal que reforça a posição de poder do mestre,** que agora se torna verdade incontestável. Este manejo do espaço nega sumariamente ao estudante a possibilidade de reconstruir a dinâmica afetiva dos conteúdos cognoscitivos que lhe são entregues, mutilando-se assim o saber e perpetuando-se o autoritarismo. (grifo nosso)

Seria muito interessante que as IES, que não se atentaram para essa categoria, refletissem o quanto o estreitamento das relações entre os envolvidos no processo formativo favorece uma formação mais humana, cidadã. Isso repercutiria em uma docência mais acolhedora, que, sem dúvida, faria a diferença na vida de seus alunos, pois, ao se sentirem queridos por seus professores, tenderiam a retribuir a afetividade.

Ao elencarmos a categoria em que o ES aparece como “disciplina do curso”, entendemos se tratar de relevância ímpar, principalmente quando ela busca desenvolver estratégias que promovam a discussão das reais situações enfrentadas pelo aluno-professor no exercício da docência. Isso permite abrir espaços nas salas de aula para diálogos, críticas e trocas de experiências, possibilitando a construção do conhecimento de forma articulada e significativa.

No entanto, Moreira e Pereira (2007) declaram que o estágio supervisionado é mal organizado e pouco valorizado nos cursos de EF. A falta de expressão e importância em relação à disciplina não parte do curso, e sim, dos próprios alunos que não veem muito sentido nessa atuação.

O cumprimento do estágio se encontra vinculado à “apresentação de relatório final”; categoria que aparece em todas as IES pesquisadas.

Ramos (2007) enfatiza que os estágios curriculares em EF necessitam ser encarados como um importante momento de aquisição de conhecimentos e que precisam ser valorizados tanto pela estrutura curricular, quanto pelos profissionais da Universidade e pelos graduandos. O que cabe aqui ressaltar é que, de acordo com pesquisa realizada por Silva (2003), os estagiários percebem que o sucesso do estágio depende do desempenho pessoal de cada um, mas sentem um distanciamento entre a teoria aprendida na sala de aula e sua aplicabilidade na prática.

Isto nos permite inferir que a simples apresentação de relatórios ao final do curso, sem discussão, reflexão só tende a contribuir cada vez mais para que o estágio seja encarado como mais um obstáculo a ser transportado para concluir uma etapa e adquirir uma licença para atuar. Isso vem confirmar o que Oliveira e colaboradores (2004) já haviam observado em suas pesquisas: os alunos se encontravam com os professores de estágio apenas no momento da entrega do relatório final e que a carga horária não era cumprida em sua totalidade.

Esta situação vem ao encontro de Pimenta (2002, p. 64) chamando a atenção, ao dizer que:

Praticamente os alunos são levados a organizar planos (ou copiá-los) e preencher relatórios de observação de aulas, sem contudo, em ambos os casos, **discuti-los com os professores regentes de classes e menos ainda com os professores de Didática e os demais [...]** (grifo nosso)

Se as IES querem, pensam e têm como meta formar professores de EF mais críticos, competentes, com fundamentação e capazes de refletir e modificar sua prática pedagógica, é urgente que, durante todo o processo formativo, os diálogos aconteçam nos cursos formadores por meio de atividades contextualizadas, sejam elas os Estágios, as AACC e as Práticas Pedagógicas. E que esses momentos não sejam simplesmente encarados como cumprimento de normas estabelecidas pela legislação, referendados pelos colegiados dos cursos, mas sim, ocasiões em que se promovam práticas pedagógicas adequadas e de acordo com o contexto e a realidade escolar. Estas ações só encontrarão significado quando os professores, despidos de suas “amarras”, conseguirem refletir sobre sua atuação, enfrentarem

os desafios e buscarem soluções para seus problemas rotineiros nos fundamentos teóricos e na prática adquiridos. Só, e somente assim, eles farão a diferença no âmbito escolar.

A categoria “Participação em eventos escolares e planejamentos”, conforme revela o quadro, foi apontada por uma única IES (03). A instituição considera esta categoria desenvolvida em “atividades pedagógicas comemorativas, projetos interdisciplinares, torneios, eventos em estádios e ginásios, festivais internos e externos ao ambiente da instituição, mostras, feiras, passeios e viagens com estudo dirigido” (PPP, p.86), bem como em atividades de planejamento das aulas a serem ministradas e são registrados como atividades de observação de eventos e de planejamento das atividades de docência.

Fazemos parte das atividades quando buscamos resolver situações apresentadas, influenciando e sendo influenciado por este contexto, pela cultura que o envolve, pela vontade de compreender, decidir e agir em busca de melhores resultados, percebendo-nos como parte de todo este processo. Assim, as ações pedagógicas implementadas e condizentes com as necessidades e a realidade da escola podem determinar o caminho, ou os caminhos, que possibilitam a solução dos problemas aí presentes.

#### 4.3.3 A Prática como Componente Curricular

Quadro 13- Categorização das práticas pedagógicas das IES públicas de MG

CATEGORIA	IES 01	IES 02	IES 03	IES 04	IES 05	IES 06	IES 07	IES 08	IES 09	IES 10	IES 11
Vivenciada ao longo do curso	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Perpassada e articulada aos saberes pedagógicos	X		X								
Inserida em todas as disciplinas do curso	X		X								
Inserida em algumas disciplinas do curso		X		X	X	X	X	X	X	X	X
Apresentada como disciplina do curso		X			X	X			X	X	X
Desenvolvida e vinculada a projetos disciplinares e interdisciplinares				X			X	X	X	X	
Desenvolvida sob a orientação de professores	X					X	X		X	X	
Oportunizada e enriquecida por momentos de debate com professores e pares e comunidade						X					X

Referida a uma abordagem do contexto social, escolar e da sala de aula	X										
Alternada em dias de disciplinas teórica e prática	X	X									
Articulada com o Estágio e AACC		X			X						

Fonte: PPP das IES

Nota: construção da autora

O ambiente escolar é permeado por relações sociais estabelecidas entre seus envolvidos, e encontra-se imbuído de práticas pedagógicas, na maioria das vezes, expressas em atividades rotineiras, transmitidas de forma reprodutivista. Quando isso acontece, o enfoque se resume a uma simples transmissão de conteúdo, para que o professor tenha controle tanto da sala de aula quanto dos seus alunos, descaracterizando o verdadeiro sentido da prática pedagógica, que é, a nosso ver, viabilizar o conhecimento por meio de problematizações e reflexões sobre e na ação pedagógica.

Não há como conceber a formação docente distante das práticas pedagógicas, pois elas “se convergem, se intercomunicam, se interagem às atividades cotidianas dos professores em um processo permanente e renovador de auto formação” (OSÓRIO, 2011.p.131).

Pensar a prática pedagógica no ambiente escolar é entendê-la em sua forma mais complexa, total, o que implica compreendê-la em suas características de formação e, conseqüentemente, influenciar a atuação do professor. É interpretar a prática não apenas e somente como uma atividade a ser executada na escola, mas observando a dinâmica que envolve as relações sociais de quem executa e de quem elabora, sempre refletindo sobre ela. Pois, assim como a sociedade, elas se encontram envoltas em atividades que muitas vezes manifestam ações de exclusão, inclusão, igualdade e desigualdade, algumas de forma fragmentada e ou homogênea, mesmo em um ambiente ímpar e tão heterogêneo como o escolar.

Nesse sentido, conforme aponta Sacristán (1999, p. 69), “ao falar de escola e de educação escolarizada situamo-nos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados desinteressados que nutrem os currículos escolares”. Segundo o autor, as características da sociedade e o modo de produção influenciam no tipo de escola, uma vez que ela é uma instituição que atende a um determinado tipo de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores.

Portanto, é necessário que pensemos práticas pedagógicas que possibilitam aos alunos e professores serem os verdadeiros sujeitos dos processos de ensino e de aprendizagem, nos quais o professor ciente de seu papel de orientador elabore e execute práticas pedagógicas que contribuam com o processo de desenvolvimento e auxiliem o aluno na construção de

um cidadão crítico e consciente de seu papel e agente no meio sociocultural no qual se encontra inserido.

Tendo em vista que o professor é o principal mediador e agente de mudança das ações pedagógicas da escola, ao contextualizar, organizar e dar sentido às práticas pedagógicas, há necessidade de dominar e conseguir mediar os saberes adquiridos em suas formações (inicial e continuada) e de estar realmente preparado para o exercício da docência, especialmente para o trabalho com a EF escolar.

Ao analisarmos as IES públicas de Minas Gerais, que ofertam o curso de EF, licenciatura, percebemos que todas elas compreendem e valorizam a “prática pedagógica vivenciada ao longo do curso”. Desse modo, é possível partir da premissa de que todas elas estão preocupadas em oferecer aos seus alunos condições para que eles sejam agentes de mudanças. Ao instrumentá-los eficazmente, os futuros professores terão acumulado vivências e conhecimentos que os ajudarão a enfrentar e resolver quaisquer circunstâncias – situações-problema – com as quais se defrontem na sua docência. Refletir sobre suas ações, tendo por base os conflitos vividos, só agregará valores à sua profissão.

Quando elencamos a categoria relacionada à Prática Pedagógica intitulada “Alternada em dias de disciplinas teórica e prática” percebemos que, em duas IES, ainda permanece a dicotomia entre teoria e prática no que concerne a como as práticas pedagógicas são vivenciadas, nas IES, ao longo do curso. Vários autores defendem a relação teoria /prática caminhando em sentido único, numa práxis pedagógica, que possibilite ao aluno-professor uma prática que seja justificada pela teoria e uma teoria que justifique a prática, ou seja, uma busca na outra sentido, significado, reflexão para a ação executada.

Para Pimenta e Lima (2006, p. 12), é preciso afastar a compreensão da prática de ensino, como sendo a parte prática do curso de formação docente. Para as autoras, é preciso estreitar a relação entre teoria e prática, pois, no processo de formação

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Entretanto, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente não é um problema pontual, nem simples, conforme nos aponta Trojan (2008, p. 30):

Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um processo de difícil solução. Ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria.

Destarte, na EF uma das possibilidades que temos, visando atenuar o distanciamento entre teoria e prática na formação curricular, refere-se à adoção de um modelo curricular em que a prática pedagógica não se faça presente somente e apenas no final da formação, mas sim, que ela seja estimulada desde o início da formação do aluno-professor. Nas IES 02, 05, 06, 09, 10 e 11 a prática encontra-se inserida na estrutura curricular em forma de disciplina, sob a orientação de um professor.

Entendemos que, quando a prática pedagógica é desenvolvida sob o “acompanhamento de um professor da instituição”, estes momentos tornam-se mais enriquecedores para os alunos, uma vez que o aluno-professor tem oportunidade de dialogar com seus professores no momento em que as dúvidas ocorrem ou até mesmo questionar a razão do desenvolvimento de determinada prática em detrimento de outra. Dessa forma, as ações desenvolvidas estarão contribuindo para momentos de reflexão sobre e na prática (SCHÖN, 1995).

Foi possível constatar na categoria “Inserida nas disciplinas do curso”, que somente em duas IES, conforme aponta o PPP dos cursos e as ementas das disciplinas, as disciplinas englobam aspectos teórico-práticos, o que permite aos alunos estabelecer maior relação entre os conhecimentos adquiridos e sua aplicabilidade. Entretanto, na maioria das IES a prática pedagógica encontra-se vinculada a algumas disciplinas, específicas do cunho pedagógico como é o caso da IES 04, ou ela se faz presente somente em disciplinas esportivas como é o caso da IES 11. Chamou-nos a atenção o fato de a IES 02 ofertar a disciplina Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, com o objetivo de “Proporcionar aos alunos o ensinamento da linguagem do surdo, cultura e sociedade. Os estudos sobre a linguagem e a língua de sinais” (PPP da IES, p. 214), mas não haver uma prática que sustente a meta proposta a essa disciplina.

Entendemos que há imensa gama de recursos para serem trabalhadas nas disciplinas que compõem a estrutura curricular de um curso de EF e essas atividades não podem se restringir apenas às disciplinas pedagógicas e ou esportivas, e sim, que a IES possibilite da melhor maneira possível e de forma variada e contextualizada essas práticas em todas as disciplinas para que o aluno-professor, em seu futuro campo de atuação, possa se valer dos conhecimentos adquiridos.

É importante ressaltar que não advogamos contra as práticas pedagógicas estarem centradas em disciplinas relacionadas ao esporte, mas sim, em ser essa a única forma de se estabelecer relações práticas no curso de EF. É possível desenvolver modalidades de interesse para todos e não só para alguns, mas, para que o aluno-professor insira em seu

futuro campo de atuação de forma ativa, participativa e crítica, o esporte, na pura expressão não deve ser sua ideia central.

Daólio (1996) defende a prática esportiva escolar desde que ela vá além de técnicas, táticas, regras, mas sim, que esteja contextualizada à realidade sociocultural em que se encontra inserida. Adverte ainda que não devemos considerar apenas os “ditames culturais” para orientar a prática, visto que o indivíduo, mais do que fruto, é também agente cultural. E para Bento(1995), refletir sobre o desporto é refletir sobre o ser humano, uma vez que são os homens que praticam o desporto que inventaram, aos quais dão forma e conteúdo.

Galvão (1999) nos escreve que deixar de aplicar o conteúdo esportivo seria como abdicar, talvez, do conteúdo mais importante do meio educacional da EF.

Essa priorização do esporte como pedra fundamental da educação é discutida e criticada por Betti (1991 p.58) “É necessário igualmente ter em conta que, apesar de seu posto central na sociedade moderna o esporte não esgota o conjunto das necessidades e potencialidades existentes na EF do homem”.

Portanto, o aluno-professor, ao perceber e conceber as práticas pedagógicas voltadas apenas para as disciplinas esportivas em sua formação, pode repetir tal ação em sua atuação futura o que restringe mais ainda as possibilidades de seus alunos vivenciarem outras experiências corporais e em mais e diferenciadas modalidades esportivas que fujam das convencionais, tais como vôlei, futebol, handebol e basquetebol, conforme nos apresenta a maioria dos PPP das IES pesquisadas, não havendo a oferta de várias outras modalidades. Caso se restrinjam às modalidades esportivas àquelas que priorizam quem tem mais habilidades para praticá-las, as IES estariam sendo excludentes. É salutar que as IES deem oportunidade para que seu aluno-professor vivencie práticas esportivas não somente voltadas para o esporte competitivo, mas sim, que crie uma gama de chances, voltada ao desporto escolar, para ele experimentar novas modalidades, novas atividades que resultarão no desenvolvimento global dos seus educandos.

A prática pedagógica deve adquirir o papel central de todo o currículo das IES formadoras, protagonizando-se como um espaço de aprendizagem e construção do pensamento crítico, reflexivo-prático do aluno-professor e não em apenas limitar-se a disciplinas esportivas ou pedagógicas.

Em relação à categoria prática pedagógica “Desenvolvida e vinculada a projetos disciplinares e interdisciplinares”, vale ressaltar que, segundo Klein (2001, p. 110), a palavra “interdisciplinaridade” é do século XX, e uma prática interdisciplinar requer uma



“pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade”.

Já Fazenda (2002) nos ilustra, afirmando que o movimento da interdisciplinaridade nasceu na Europa (principalmente na França e na Itália) em meados da década de 1960, para se opor à especialização demasiada do conhecimento que causava um distanciamento entre a Academia e os problemas cotidianos.

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, [...] e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção... (FAZENDA, 2002 p. 19).

Segundo Santomé (1998, p. 63), a interdisciplinaridade:

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

Um ensino, pautado na prática interdisciplinar, forma docentes com uma visão um pouco mais ampla de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Ou seja, trata-se de uma visão de mundo capaz de relacionar a parte com o todo – ou o todo com a parte –, apoiando-se na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares, isto é, interdisciplinarmente (MORIN, 2002).

O mundo moderno, marcado pelo avanço cada vez maior da tecnologia e das informações, pede que o aprendizado humano se faça por meio da habilidade de conectar-se, conhecer e contextualizar tudo à sua volta. Para tornar isso possível, de acordo com Machado (2000), os currículos precisam favorecer a criação de uma rede facilitadora da aprendizagem. A ideia de teia ou rede de significações, com seus elos e nós, tem se caracterizado como uma representação importantíssima do e para o trabalho interdisciplinar.

Entendemos que, para que se efetive uma prática pedagógica vinculada a projetos disciplinares e interdisciplinares, o caminho a ser percorrido inicia-se com o cultivo de um saber interdisciplinar. Os docentes precisam dominar uma cultura geral ampla para motivar seus alunos a desbravar as teias de saberes. Entretanto, Rivarossa de Polop (1999) pontua que atravancam essa maneira de praticar a docência causas como: a) a formação muito específica dos docentes, que, como não foram são preparados pelas IES para trabalhar a

interdisciplinaridade, não conseguem repassar esses conhecimentos para seus discentes; b) a distância entre a linguagem, as perspectivas e os métodos nas disciplinas da área, c) a ausência de espaços e tempo nas IES para refletir, avaliar e implantar inovações educativas. Necessário se faz vencer essas barreiras, pois os ganhos serão, indubitavelmente, muito significativos.

Projetos disciplinares e indisciplinados podem ser armas para combater a fragmentação de conhecimentos e a descontextualização de algumas práticas vivenciadas nos cursos de formação de professores de EF, em nosso mundo caracterizado pela divisão e especialização excessiva do trabalho. Entender a interface entre as disciplinas, colocá-las em diálogo permitiria a (des)construção de conhecimentos e a sedimentação de atitudes e valores.

Quando a prática pedagógica é “Oportunizada e enriquecida por momentos de debate com professores, pares e comunidade”, conforme apontam as IES 06 e 11, estes momentos se tornam de extrema relevância no processo formativo e na construção do conhecimento. O aluno-professor tem a oportunidade de dialogar com o orientador, colegas e comunidade, trocar experiências, elencar e esclarecer dúvidas. Essa interação é fundamental para a concretização do processo de ensino, além de ser enriquecedora, pois, ao interagir com seus pares, estreita-se o caminho para se chegar à finalidade do ensino: a aprendizagem.

Esses momentos devem estimular as perguntas, as reflexões, possibilitar a autonomia do aluno-professor, ampliar horizontes e buscar possíveis soluções para transformar a realidade. Tudo isso só será possível, entre outros, quando o diálogo se tornar o elemento central nesses encontros, conforme nos aponta Freire (1997, p. 95) “[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou ouvem [...]”.

Desta forma, a prática aparece como espaço não somente de construção de sujeitos coletivos, como também de novas compreensões do mundo, da vida e de saberes.

Quando a prática pedagógica é “Perpassada e articulada aos saberes pedagógicos” como apontam as IES 01 e 03, percebemos a preocupação destas instituições em ampliar o processo formativo, em fortalecer a aquisição do conhecimento, em construir um conjunto de conhecimentos, que auxilie o aluno-professor na sua atuação e na intervenção escolar. Os saberes, oriundos também da prática e vivenciados pelo aluno-professor ao longo de sua formação, de forma especial, por meio de ações promovidas pelas instituições formadoras, poderão contribuir para a melhoria da atuação do futuro docente.

Para Tardif (2002, p. 64):

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em

certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício do professor

Daí a importância de que as práticas pedagógicas das IES sejam perpassadas pelos saberes pedagógicos, vivenciadas pelo aluno-professor, vindo assim a contribuir de forma significativa para que ele, em seu futuro campo de atuação, possa colocá-los em ação.

E tendo em vista a pluralidade de conhecimentos, competências e habilidades que integram a prática pedagógica, os saberes docentes se tornam “um conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também ao conjunto de saberes que integram a sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações” (BORGES, 2013, p. 51).

É relevante ressaltar que, no campo educacional, os professores são chamados a definir a sua prática por meio de diversas relações e que o aluno-professor, ao apropriar-se e produzir saberes, deve promover mudanças significativas em sua atuação, ou seja, apropriar-se destes conhecimentos adquiridos por meio de uma prática reflexiva e investigativa e realmente querer fazer a diferença no ambiente escolar.

E que, ao passar pelos cursos de formação docente, não ocorra com o aluno-professor o que Tardif (2002) nos adverte, ou seja, que o aluno, desde a sua formação inicial, não passe simplesmente pelo curso sem mudar suas visões/concepções anteriores. Que ele, marcado por sua história escolar, – sua vida de aluno –, deixe que esse filtro o impeça de selecionar/aderir/aceitar/rejeitar os conhecimentos a ele apresentados pelas instituições formadoras.

A prática pedagógica é “Apresentada como disciplina do curso” nas IES 02, 05, 06, 09, 10 e 11, com nomenclaturas diferentes.

Na IES 02, recebe a denominação de “Prática Pedagógica I, II, III e IV”, a partir do 5º período, com o objetivo de discutir a EF na Educação Básica, analisar as funções do professor de EF na escola, propiciar ao aluno autonomia por meio de conteúdos desenvolvidos na área, construir e elaborar planos de ação para a prática docente. (PPP da IES 02, p. 210, 223, 230, 239).

Na IES 05, a disciplina “Análise Crítica da Prática Pedagógica I, II III” inicia-se a partir do 6º período, tendo como objetivos “Refletir sobre o sistema e a vida escolar e a presença da EF nos mesmos” (PPP, p. 155); “Analisar propostas de Educação Física em andamento em escolas de educação básica” (PPP, p.156); e “Construir propostas de intervenção na

Educação Física Escolar” (PPP, p.157) por meio de discussões sobre a organização escolar, formação e atuação docente do professor de EF, problematizações de situações do ensino da EF e análise de projetos pedagógicos executados na EF escolar.

Na IES 06, a prática pedagógica encontra-se sob forma de disciplinas nomeadas “Introdução à Docência”, “Metodologias de Ensino da Educação Física Escolar I, II e III”, a partir do 1º período, em que os discentes são (re)apresentados à escola e à disciplina EF e suas dinâmicas, bem como, são responsáveis pelo desenvolvimento de planos de ensino e de aula para os diferentes níveis da Educação Básica. Percebemos que, nessa instituição, a disciplina Prática Pedagógica: “Introdução à Docência” tem carga horária de 72h teóricas e não consta aula prática. Entretanto, na ementa da disciplina consta que ela visa à análise crítica da escola, a partir de suas trajetórias e da **observação das escolas**, e, dentre os seus objetivos destacam-se “aproximar os futuros professores da escola e da docência” e “viabilizar a construção de possibilidades de intervenção na organização escolar”. Sendo assim, percebe-se uma certa incoerência entre a distribuição da carga horária, a ementa e objetivos propostos pela disciplina.

A disciplina Prática Pedagógica: “Metodologias de Ensino da Educação Física Escolar I, II e III”, aparece a partir do 4º período, com um misto entre aula teórica e prática (prevalecendo carga horária maior para aula teórica), sendo a parte prática destinada ao desenvolvimento e à execução de plano de ensino.

Na IES 09 e 10, a prática pedagógica expressa no PPP sobre a forma da disciplina “Processos de Intervenção na Escola” inicia-se a partir do 1º período. No PPP dessas IES não consta a ementa da disciplina, entretanto, no corpo do projeto aparece a explicação para ela:

Em cada período um docente de uma das disciplinas, será vinculado, também à disciplina Processos de Intervenção na Escola e ficará responsável por acompanhar a turma para demonstrar a seus alunos a aplicabilidade, tanto dos conteúdos teóricos do período, quanto da prática das disciplinas elencadas nesse mesmo período. Este acompanhamento envolverá a preparação e organização para uma intervenção para alunos da escola de Educação Básica. Esta atividade na escola será, obrigatoriamente, realizada pelo professor da disciplina acompanhado pela sua turma. Esta ação pretende garantir, ainda, a interdisciplinaridade no curso. (PPP, p.18).

Na IES 11, as disciplinas “Prática de Ensino I, II, III e IV” ocorrem no 5º e 6º período e estão relacionadas à observação e à vivência em diferentes contextos e formas, voltados para modalidades esportivas como ginástica, voleibol, handebol, natação, lutas, atletismo e basquete.

A categoria Prática Pedagógica “Abordagem do contexto social, escolar e da sala de aula” só foi encontrada relatada na IES 01, o que muito nos surpreendeu. A formação docente não

se constrói apenas por acúmulos de cursos, teorias, conhecimentos, mas, sim, quando estes conhecimentos adquiridos passam a incorporar o dia a dia do professor, as ações cotidianas que visam à transformação da prática pedagógica docente. Fica então inconcebível imaginar uma formação cuja abordagem se encontra fora do contexto sociocultural escolar, uma formação que desconsidere o ambiente de trabalho do futuro professor e as relações aí estabelecidas.

Segundo Nóvoa (2000, p. 16), “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas”, assim, faz-se necessário uma formação que, além de abordar o contexto do futuro ambiente de trabalho, diversifique os “modelos” e as práticas formadoras, possibilitando ao aluno-professor, ao adentrar o ambiente escolar e diante de situações problemas, a escolha de ações que melhor se adaptem ao tempo e ao espaço a ele apresentado.

É preciso entender também que a formação docente é um processo de (re)leitura e (re)escrita do mundo, e o protagonista principal deste caminho formativo é o aluno-professor, que precisa entender a importância de suas ações pedagógicas e o quanto a inovação delas podem contribuir para o desenvolvimento integral do educando.

É preciso conceber a prática pedagógica nas instituições formadoras, conforme nos aponta Tani (1996), ao escrever que as vivências práticas sem vinculação com a aquisição de conhecimento não fazem sentido num curso de preparação profissional, mas dependem de um processo contínuo de produção de conhecimento que a alimente com novas informações, ou seja, a produção de conhecimento deve estar constantemente justificando as vivências práticas.

#### 4.3.3.1 DISCIPLINA EM QUE OCORRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O quadro a seguir apresenta as disciplinas em que ocorre a Prática Pedagógica, expressas nos PPP de todos os cursos de EF das instituições analisadas e em cada instituição.

Quadro 14- Disciplinas relacionadas à prática pedagógica

DISCIPLINA	IES 01	IES 02	IES 03	IES 04	IES 05	IES 06	IES 07	IES 08	IES 09	IES 10	IES 11
Prática pedagógica – recreação e jogos	X			X				X			

Prática pedagógica-ginástica geral	X		X	X		X		X			X
Prática pedagógica-ginástica artística	X		X	X	X	X	X	X			X
Prática pedagógica-ginástica rítmica	X		X	X	X	X	X	X	X	X	
Prática pedagógica-atletismo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Prática pedagógica-natação	X		X	X	X	X	X	X			X
Prática pedagógica - futebol e futsal	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Prática pedagógica - basquete e handebol	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Prática pedagógica - voleibol	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Prática pedagógica - capoeira	X				X			X			
Prática pedagógica - dança erudita/popular/folclórica.	X			X	X			X			
Prática pedagógica - judô	X		X	X	X			X			X
Prática pedagógica - karatê	X		X	X							
Prática pedagógica-esportes de aventura	X										
Prática pedagógica - raquete	X										
Processos de intervenção na escola									X	X	
Práticas pedagógicas em EF- infantil		X				X			X	X	
Práticas pedagógicas na EF- 1º ao 5º ano		X				X			X	X	
Práticas pedagógicas em EF- 6º ao 9ºano		X				X			X	X	
Práticas pedagógicas em EF- ensino médio		X				X			X	X	
Ensino de danças contemporâneas					X						
Prática pedagógica e diversidade humana							X				
Prática pedagógica em EF adaptada							X	X			
Prática pedagógica do estudo da linguagem corporal							X				
Seminário prática educativa							X				
Prática pedagógica do planejamento e							X				

organização de atividades culturais											
Refletindo sobre a profissão docente (prática pedagógica i)					X		X				
Metodologia do ensino da EF escolar						X		X			
Fundamentos pedagógicos aplicados aos esportes											X

Fonte: PPP das IES

Percebemos, por meio de levantamento realizado, que há um certo predomínio da prática pedagógica nas disciplinas voltadas para os esportes coletivos (voleibol, futebol e futsal, handebol e basquetebol) em todas as instituições. Isso nos levou a observar que não são ofertadas outras modalidades esportivas que pudessem propiciar maior variedade de conhecimento para outras práticas corporais que não as convencionais. Esse tipo de formação focada apenas nas práticas pedagógicas das modalidades esportivas acima citadas poderia refletir na sempre continuidade dessas práticas tradicionais em detrimento da oferta de outras. Isso pode influenciar sobremaneira na participação de alguns alunos nas aulas, uma vez que, como não se identificam com os esportes propostos ali, não se sentem motivados a delas participar.

Tolhendo o desenvolvimento global do aluno, essa especificação contribuiria para não compreender e perceber importância da EF em sua vida. Cabe ressaltar aqui a significância de práticas pedagógicas variadas em relação às modalidades esportivas na formação docente, conforme nos aponta Ruprecht (2012, p. 52) “pela formação, ele consegue um leque variado de práticas e, com isso, a probabilidade de ao menos uma delas satisfazer o aluno aumenta”.

Poderiam ser oferecidas diferentes práticas pedagógicas, tais como: lutas, jogos de raquete, capoeira, ainda pouco presentes nas IES. Se fosse oferecida uma gama maior de modalidades, o conhecimento seria ampliado, as aulas seriam diferenciadas e inovadoras, conseqüentemente, haveria a possibilidade de atingir um número maior de alunos interessados. Segundo Moreira e Nista-Piccolo (2009, p.21) “as pesquisas apontam para a necessidade de modificações pedagógicas que possam fundamentar uma reorganização da educação física escolar” o que permitiria a participação de um maior número de pessoas.

Não há mal algum em se trabalharem as práticas pedagógicas voltadas para o esporte, desde que exista a oportunidade para o conhecimento de outras práticas e o aluno tenha condições de viver outras e diferentes experiências. .

A disciplina Prática Pedagógica e Diversidade Humana, apontada no PPP da instituição 07, visa ao maior conhecimento do aluno-professor no que diz respeito à realidades

educacionais e aos sujeitos que vivem no contexto da exclusão. São organizados grupos de trabalho que se revezam nas atividades físicas, recreativas e de lazer, comemorativas, sempre supervisionadas por um professor. E, ao final de cada mês, os grupos se reúnem para discutir dificuldades, adaptações, semelhanças, pontos positivos e negativos dessa prática pedagógica em sua formação acadêmica.

#### 4.3.4 Os perfis profissiográficos apresentados

Quadro 16- Categorização do perfil profissiográfico das IES públicas de MG

CATEGORIA	IES 01	IES 02	IES 03	IES 04	IES 05	IES 06	IES 07	IES 08	IES 09	IES 10	IES 11
Profissional autônomo capaz de promover mudanças na realidade social	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Profissional que busca a formação continuada.	X		X					X			
Profissional que faça leitura crítica da sua prática pedagógica.				X	X	X			X	X	
Profissional comprometido com os princípios humanos			X	X	X	X			X	X	
Profissional que atue com competência em todos os níveis de ensino	X	X	X			X	X	X	X	X	X
Profissional que estimule a produção e circulação do conhecimento					X		X	X			

Fonte: PPP das IES

Nota: construção da autora

Pensar o Brasil, e de forma particular o estado de MG, com características tão peculiares em suas diversas microrregiões, clientela diversificada e mercado de trabalho distinto, levamos a entender a complexidade de se traçar um perfil profissiográfico único. Por isso, é possível entender o quão importante se revela a autonomia dada as IES quanto à organização de seus currículos, para delimitar o professor de EF.

Entretanto, é importante ressaltar que a formação docente, independente de região, envolve tanto aspectos pedagógicos como humanísticos e técnicos essenciais e de importância ímpar no processo formativo, uma vez que se faz necessário que o aluno-professor os domine e consiga estabelecer articulação entre eles.

Os cursos de Licenciatura em EF no Brasil estiveram, historicamente por um determinado tempo, voltados para uma formação mais técnica, com ênfase nas diversas modalidades esportivas e nas disciplinas biológicas e dessa forma, eram relegadas a um segundo plano as



disciplinas de conhecimento humanístico, inclusive as disciplinas pedagógicas. Sendo assim, até então esse era o perfil profissiográfico do futuro docente.

O desenvolvimento das tecnologias, a instabilidade do mercado de trabalho, as escolas com alunos em faixa etária cada vez menor, dentre outros motivos, fizeram com que o perfil fosse sendo modificado e as características de cada região também fosse levada em consideração.

Ao escrever sobre o perfil docente, Morgado (2009, p. 13) nos aponta que “Autonomia, avaliação e desenvolvimento profissional constituem hoje o esteio de um novo profissionalismo docente, devendo por isso ser objeto de atenção de todos os que apostam na qualidade da educação escolar”.

Após leitura do PPP das IES públicas de Minas Gerais, do curso de licenciatura em EF, foi possível elencar categorias relacionadas a este perfil. Quase todas as IES apontam, em seu PPP, um profissional, cujo perfil caracteriza um “Profissional autônomo capaz de promover mudanças na realidade social”. Esse traço nos parece ser essencial, uma vez que profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem, poderiam desencadear práticas pertinentes, adaptadas e oportunas às situações nas quais irão atuar.

Entretanto, o processo de mudanças na realidade social por vezes é complicado e, se seu objetivo principal, como é sabido, por um lado é possibilitar transformações e/ou melhorias na vida das pessoas, por outro lado pode colocar em xeque conflitos relativos a crenças, comportamento e estilo de vida de determinada comunidade. Daí a importância em se compreender a realidade social vivenciada pelos envolvidos neste processo e a forma como eles se relacionam com ela, uma vez que essas mudanças só serão efetivadas a partir dessas análises e da participação dos sujeitos envolvidos ali.

Necessário se faz analisar cautelosamente o contexto, o ambiente organizacional para, ao instrumentalizar o aluno-professor, as IES oferecessem como base uma fundamentação teórica, uma análise-investigação-ação da própria ação pedagógica para que ele pudesse identificar quais mudanças seriam necessárias e assumir a responsabilidade para tal. É preciso se estar ciente do caminho a seguir, pois como afirmam Betti e Zuliani (2002, p.77), “há decisões que cabem ao professor, e a ninguém mais”. Agindo assim, de fato o aluno-professor será um agente transformador capaz de contribuir para um processo formativo de melhor qualidade, cujos resultados chegam e seriam sentidos onde realmente se fazem necessários.

É importante ressaltar que estas mudanças e/ou transformações do contexto social no qual se encontra inserido o aluno-professor realmente acontecerão e poderão ser realizadas a partir do próprio professor, e em parceria com seus pares, comunidade, alunos, uma vez que

a realidade se encontra envolta por problemas peculiares a este contexto e os desafios/soluções também serão resolvidos de acordo com estes ambientes e a disponibilidade e mobilidade de recursos necessários e adequados.

O desenvolvimento e a conquista da autonomia do aluno-professor ocorre simultaneamente à aquisição e à (re)construção de conhecimentos. Segundo Borges (2013, p. 69), uma formação que objetive um profissional autônomo e capaz de interferir em seu contexto ocorrerá quando for possível “garantir a formação política e o despertar da consciência crítica dos educandos”. E a capacidade de pensar/intervir na realidade, segundo Libâneo (2011, p. 189), ocorrerá por meio de uma sólida formação cultural e científica que possibilite ao aluno-professor o “provimento de meios pedagógicos-didáticos para o domínio de competências cognitivas que levem ao aprender a pensar”.

As IES 01, 03 e 08 demonstram uma preocupação com a formação continuada de seus alunos ao elencar a categoria “Profissional que busca a formação continuada”. É relevante observar que a formação não se encerra com a finalização do curso em questão, e que o aluno deve buscar situações que favoreçam o seu crescimento e aprimoramento profissional

Assim, ficaria a cargo da formação continuada o papel de não só garantir como também atualizar estes professores visando suprir as fragilidades da formação inicial.

Esta atualização se faz urgente tendo em vista as condições que emergem das sociedades contemporâneas e dos desafios impostos, aspectos esses relacionados aos currículos e ao ensino, as dificuldades do dia a dia enfrentadas pela escola e por seus integrantes, dentre outros, aspectos constatados e analisados por pesquisas. E isto vem exigindo até mesmo a mudança de postura dos governos e as ações voltadas para o desenvolvimento de políticas públicas, sejam elas regionais ou nacionais, como tentativa de responder e minimizar os problemas que vêm sendo apresentados e apontados pelo sistema educacional brasileiro.

É importante que a busca pela formação continuada aconteça como forma de aperfeiçoamento para e da formação docente. Gatti (2008, p. 58) nos alerta que esses cursos adquiriram “[...] então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior[...]”, uma vez que não vinham oferecendo e propiciando base adequada para a atuação do futuro docente.

O ambiente escolar vem exigindo cada vez mais um profissional com fundamentação teórico-prático e que aprimore e atualize seus conhecimentos para que possa dar conta dos problemas advindos desse ambiente. A formação continuada se faz necessária quando se quer ser um profissional diferenciado.

Coadunamos a ideia de Libâneo (2004, p. 76), ao escrever que:

Um professor **pode compensar uma fraca profissionalização estudando mais, investindo na sua formação continuada**, lutando por melhores salários. Pode, ao mesmo tempo, mudar suas atitudes, suas convicções, seus valores em relação a prática profissional, o que pode leva-lo, inclusive, a buscar melhor qualificação. (grifo nosso)

A busca pela formação continuada constitui-se como um momento de aprendizagem e desenvolvimento permanente tanto pessoal como social e cultural e, sobretudo, profissional.

Ao escrever sobre a formação continuada, alguns pesquisadores como Demo (2002) e Vasconcelos (2004) apontam que é fundamental para o profissional da educação manter-se bem formado e isso implicaria, além de possuir um bom embasamento inicial, buscar alimentar de forma contínua sua formação, devido à complexidade e à dinamicidade do ato de ensinar. Nessa mesma linha, outros pesquisadores como Pimenta(2000), Rangel-Betti(2001), Marcelo Garcia (1995), apontam que todo professor deve entender sua formação como um “continuum” que se estende por toda a vida profissional.

Em relação ao perfil profissiográfico na categoria “**Profissional** que faça leitura crítica da sua prática pedagógica” entendemos que formar indivíduos críticos implica um processo pedagógico que estimule o ato reflexivo por meio de observações, análises, autonomia de pensar e diálogos constante com a realidade na qual está inserido; que amplie os horizontes do aluno-professor, possibilitando-lhe refletir sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, promover mudanças. Isso vem ao encontro do que propõe Nóvoa (1991) em relação à formação reflexiva, para ele, esse é o caminho para fazer o aluno compreender criticamente a prática social na qual vive e onde vai interagir profissionalmente.

Para dirigir esse olhar para a prática pedagógica é necessário que o aluno-professor entenda e compreenda que essa realidade não é única, portanto a forma de encará-la também não pode ser única, uma vez que os envolvidos neste processo educativo não são iguais, têm especificidades que precisam e devem ser respeitadas e levadas em consideração, além de vivenciarem realidades múltiplas e, por vezes, contraditórias.

Toda reflexão implica envolvimento e interação dos elementos que participam do processo, o aluno-professor, acostumado a refletir “sobre e na ação”, conforme nos propõe Schön(1991), Zabala (1999) e Perrenoud (2002), saberá agregar saberes, problematizar as situações que exigem dele diferentes visões/concepções de conhecimento e encontrar as melhores soluções, conforme nos aponta Macedo (2009).

Algumas IES apontam a categoria “Profissional comprometido com os princípios humanos”, entretanto, a nosso ver, essa categoria deveria fazer parte de todos os PPP de EF das IES públicas de MG, isso porque o momento atual clama por uma nova postura

profissional e de formação docente, assim como “clama por uma nova escola, integrada ao contexto social deste milênio, comprometida com a construção de uma sociedade embasada em valores humanos e sociais” (BORGES, 2013, p. 154). Se nos cursos de formação docente do professor de EF esses aspectos não se fizerem presentes, ou até mesmo não forem levados em consideração, possivelmente não perceberemos mudanças sociais, pois as mudanças acontecem a partir da própria pessoa.

Entendendo a formação do docente para atuar na EF escolar em seu sentido amplo, aspectos relacionados aos princípios humanos se fazem necessários e presentes quando se pretende formar um profissional mais humano. Se o trabalho pedagógico pode ser compreendido como uma prática social que “atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos”, como afirma Libâneo (1998, p. 22 ), não há como privar o aluno-professor de experimentar essa interação. Para Bento (2004, p. 38), o que existe de mais importante e belo é o ser humano, o “homem como pessoa” e “é nesta construção que vale verdadeiramente a pena investir e é ela que deve mobilizar os criadores e arquitetos de vanguarda”. O autor aponta o desporto como um elemento significativo nesta construção:

Por ser um lugar da revelação e da descoberta. Nele descobrimos que dentro de nós moram possibilidades infinitas de sermos mais e melhores e que as coisas grandes são as coisas pequenas e simples. E descobrimos também os outros os outros e as diferenças que nos marcam e formam a individualidade de cada um de nós; e que nisto somos todos iguais.

Vivemos numa sociedade dividida, marcada por relações sociais de exploração, dominação e poder, portanto é urgente que os profissionais da educação recebam uma formação mais humana para que consigam disseminar valores que agregam, respeitar as diferenças em si mesmo e nos outros, buscar a inclusão de todos, não somente daqueles com deficiência. Que esse profissional sinta orgulho de ser docente, pois, como afirma Bento (2004, p. 45), pertencemos a um grupo privilegiado que se empenha em “sagrar de humanidade todos e cada um para darmos um nível aceitável a nossa imperfeita perfeição”.

E, pensando na formação docente de um profissional comprometido com os princípios humanos, temos que ter em mente que as relações estabelecidas no ambiente escolar são relações de vivência e de convivência, permeadas por situações complexas, e até mesmo adversas, e a necessidade em se trabalhar os princípios humanos se faz cada vez mais necessária nos cursos de formação docente, conforme nos aponta Freire(1997, p. 51): “sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se. E tomamos a liberdade

em acrescentar aqui a ética, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, dentre tantos outros pontos essenciais neste processo formativo e cada vez mais carente em um mundo onde estes valores e princípios se encontram cada vez menos percebido e sentidos.

A categoria “Profissional que atue com competência em todos os níveis de ensino” foi apontada por quase todas as IES analisadas. Isso demonstra a preocupação em formar um profissional apto a atuar em todos os níveis da Educação Básica, uma vez que as experiências vivenciadas nos diferentes ambientes podem contribuir para solidificar a sua intervenção. Desse modo, o aluno-professor pode se valer das experiências adquiridas por meio dos estágios, das atividades complementares e das práticas pedagógicas para desenvolver um trabalho que adequa o ensino ministrado à faixa etária e nível de ensino dos alunos. Ele estará capacitado para entender as diferentes fases dos alunos e adaptar as atividades, de modo satisfatório, a eles.

Correia e Ferraz(2010) apontam que é essencial ao licenciando compreender a realidade em que está inserido considerando seus valores, representações, histórias e práticas institucionais para possibilitar e perspectivar ações responsáveis e críticas visando à transformação desta realidade. A nosso ver, isso pode ocorrer a partir do conhecimento da realidade dos diferentes níveis de ensino e dos agentes envolvidos nestes ambientes.

Se existe nestas instituições esta preocupação e se por meio das atividades proporcionadas ao aluno-professor ele consegue perceber essas diferenças, cabe a ele, no exercício da docência, considerá-las quando for planejar e organizar as atividades que serão desenvolvidas de forma lógica e que propiciem a aprendizagem e o refletir sobre o significado delas para seus alunos.

A Lei 10.328, de 2001, ao apontar a EF como componente curricular obrigatório e integrante da proposta escolar, dispõe que a EF deve ajustar-se a faixa etária e às condições da população escolar. As propostas pedagógicas estabelecidas pelas diretrizes curriculares para a Educação Básica em seus diferentes níveis contemplam esta especificidade.

A categoria “Profissional que estimule a produção e a circulação do conhecimento” apontada por apenas três instituições muito nos surpreendeu, tendo em vista que não temos e nem detemos o monopólio do saber e que esta prática poderia transformar o saber em algo obsoleto. É essencial repensar o papel do professor, e dentre suas novas funções está estimular e compartilhar os conhecimentos produzidos, pois, se ele é o produtor de conhecimentos, conforme nos apontam Tardif(2002), Pimenta (2005) e Vasconcelos (2002), esse conhecimento tem que chegar onde ele se faz mais necessário – escola – e possa ser

convertido em ações que verdadeira e efetivamente promovam a transformação da prática pedagógica docente.

É notório que o aprendizado não se restringe ao acesso às informações, não basta instruir é preciso formar com a mobilização de ações aplicadas de forma competente, tendo como base o conhecimento a priori adquirido. Sendo assim possibilitar a divulgação do conhecimento e estar aberto a ele seria, a nosso ver, como ir aos poucos abrindo a “Caixa de Pandora”. Não no sentido de que todas as desgraças ocorreriam e seria um malefício para quem a abriu, mas no sentido de que, aos poucos, vai-se descobrindo e acreditando que sempre haverá esperança, por maiores que sejam as adversidades. O que buscamos evidenciar aqui, não foi e nem seriam os benefícios e ou malefícios da caixa aberta, e sim, a curiosidade que permitiu a sua abertura. Da mesma forma ocorre com a formação docente em EF: o professor busca pelo conhecimento, instigado pela curiosidade, aprimora sua prática pedagógica e, ao socializá-la, seja entre seus pares, seja em congressos, seja em seminários, compartilha suas experiências e seus conhecimentos.

Formar professores se constitui num desafio muito grande na atualidade, tendo em vista a baixa qualidade de ensino no país e a urgência em mudar esse quadro, entretanto, isso se faz possível, segundo Borges (2013, p. 167), quando:

[...] envolve a revisão dos currículos, das condições de trabalho e de formação, da exigência do domínio dos conteúdos e das práticas pedagógicas, da revisão da formação contínua, do investimento nas condições de trabalho e da valorização do profissional da educação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida alguma, cada vez mais se discute sobre a significância do professor que vai atuar na EF escolar. Muito se tem dito sobre a sua formação, sobre as competências necessárias ao exercício da docência e sobre as mudanças que se fazem necessárias para a sua atuação.

Parece que as alterações curriculares, por si só, não são capazes de contribuir para as mudanças efetivas na formação profissional o que, conseqüentemente, não repercute em intervenções pedagógicas mais eficazes e condizentes ao tempo e ao espaço escolar. A busca constante por práticas pedagógicas inovadoras passam também pelos docentes dos cursos, e pelas práticas desenvolvidas e proporcionadas ao aluno-professor. Práticas essas que possibilitem o desenvolvimento de competências, habilidades, construção de conhecimento e, não, simplesmente a mera transmissão de conteúdo. Daí a importância nesses cursos, de um corpo docente qualificado e conhecedor da realidade escolar, pois:

Formar profissionais competentes nos cursos de graduação sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática é tarefa que exige dos docentes universitários muito mais que repassar os conteúdos de sua área específica (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 7).

O trabalho pedagógico constitui-se, a priori, como elemento e elo central desse processo formativo, desencadeado por disciplinas que realmente contribuam para que as práticas sejam contextualizadas e voltadas para a realidade escolar.

Muitas instituições se propuseram a organizar seus cursos de acordo com a realidade, buscando a proposta de professor reflexivo defendida por Schön(1992), centrada na tríade ação/reflexão/ação.

E, a partir dos resultados encontrados em nossa pesquisa nas IES públicas de MG, pudemos concluir que:

1º Há o cumprimento da carga horária estabelecida pela legislação em relação aos Estágios, às AACC e às Práticas Pedagógicas em todas as IES analisadas. O que possibilita ao aluno-professor maior contato com seu futuro campo de atuação

2º Existe ainda, em algumas das IES públicas, a dicotomia teoria prática, fato inferido, pois há separação de horas para disciplinas teóricas e para disciplinas práticas e as disciplinas ocorrem em dias alternados. A nosso ver, isso pode comprometer a formação do professor de EF, ao não lhe possibilitar entender como se dá práxis pedagógica. Teoria e prática tem que caminhar em um único sentido, de forma que, propicie ao futuro docente retornar a teoria para justificar sua prática e vice-versa.

3º Evidencia-se em algumas IES a necessidade em promover espaços e ou momentos para discussão sobre as dificuldades e os acertos vivenciados durante a realização das práticas pedagógicas. Estes momentos possibilitam ao aluno-professor ampliar seus conhecimentos em relação ao ambiente escolar e aos problemas advindos desde.

4º Há, em algumas instituições, disciplinas que não contribuem para o processo formativo do aluno-professor por não apresentarem conexão com o ambiente escolar, disciplinas como Farmacologia, Treinamento Esportivo, que poderiam contribuir para que a formação docente nestas instituições ficasse comprometida.

5º Acontece, de modo geral, em todas as IES analisadas, uma carga horária maior na dimensão Formação Específica do que na Formação Ampliada.

6º Dá-se uma carga horária maior na subdimensão Didático Pedagógica por se encontrarem incorporadas aí as horas dedicadas aos estágios.

7º São oferecidas disciplinas que contribuem para a formação docente como Didática Geral, Didática da Educação Física, dentre outras e também de disciplinas que tratam especificamente de questões relacionadas à Prática de Ensino. O que demonstra a preocupação das instituições em proporcionar disciplinas que realmente contribuem para a formação docente

8º Prevalecem, na maioria das instituições, ainda as modalidades esportivas convencionais (voleibol, basquetebol, futebol e handebol), não havendo uma variedade de modalidades e conteúdos que poderiam ser trabalhados e apropriados pelo aluno-professor em suas futuras aulas. Isto poderia contribuir para a continuidade destas práticas pelo aluno-professor em seu futuro campo de atuação e conseqüentemente que alguns alunos não participem da mesma, por não se identificarem com estas modalidades ofertadas.

9º Não é oferecido o Estágio Supervisionado em todos os níveis de ensino em algumas IES, ou não aparece no PPP da instituição a carga horária. Isso dificulta a futura atuação docente uma vez que o profissional desconhece a realidade e as peculiaridades de cada um destes níveis de ensino da Educação Básica.

10º Concentram-se as práticas pedagógicas, em algumas das instituições, somente em disciplinas pedagógicas, ou sua carga horária encontra-se diluída em disciplinas esportivas.

11º É ofertada unicamente em uma IES a disciplina Libras apenas na teoria, mas demais instituições a disciplina é ministrada de forma teórica/prática. Atualmente as escolas têm recebido cada vez mais alunos com deficiência e, quando as disciplinas não oportunizam ao aluno-professor um melhor conhecimento dessa realidade, o seu processo formativo pode



ficar comprometido, pois ele não saberá como agir ao se defrontar com essa realidade na escola.

12º Desenha-se em apenas três instituições, de um total de 11 analisadas, o perfil de um profissional que busca dar continuidade a sua formação. Pesquisas indicam que somente a formação inicial não é capaz de responder às questões relacionadas à atuação docente, daí a necessidade de um investimento constante do professor visando avançar em seus conhecimentos.

Outros aspectos também devem ser levados em consideração nestes cursos, conforme alerta Borges (2013, p. 136), ao escrever que isso só acontecerá:

[...] quando as universidades tiverem autonomia financeira o suficiente para expandir vagas, criar cursos de qualidade, com professores bem qualificados, infraestrutura adequada, currículos inovadores e condições de oferecer ensino de boa qualidade, pesquisa para a produção de conhecimentos novos e extensão universitária. Desse modo, será possível formar egressos dos cursos de graduação com conhecimento na área de formação, com autonomia de pensamento, habilidade para resolver problemas, liderança e capacidade para tomar decisões.

Provavelmente os pontos observados nas instituições públicas de MG possam ser motivos que justifiquem a formação dos professores de EF ainda não ser plenamente satisfatória.

A legislação é muito clara quanto à importância que as práticas vivenciadas no contexto escolar têm para a formação do professor. Por meio delas é possível adquirir competências para o exercício da docência, resultando num profissional capaz de promover mudanças no ambiente em que atua.

Entretanto, as situações descritas precisam e devem ser analisadas, refletidas e discutidas em seus respectivos ambientes por entendermos certas incoerências quando confrontadas com o PPP da instituição. São elas: apresentação dos projetos, a distribuição das disciplinas, as cargas horárias e até mesmo a inexistência de ementas das disciplinas por parte de algumas IES.

O processo formativo do docente de EF deve proporcionar momentos de discussão e debates voltados aos problemas vivenciados pelo aluno-professor durante sua caminhada; os estágios devem ser supervisionados “in lócus” por um professor da instituição, contribuindo, assim, para que as situações vivenciadas no ambiente escolar sejam discutidas, e, principalmente, as disciplinas oferecidas nos cursos precisam ser voltadas ao exercício da docência.

É importante considerar que as IES precisam delinear um perfil profissiográfico do aluno que pretendem formar para que ele possa atuar, eficazmente, no ambiente escolar. Que o profissional possa reconhecer os problemas ali gerados, enfrentando-os e buscando soluções

adequadas! Que suas ações tenham como elemento de sustentação e suporte os referenciais teórico e prático construídos durante a sua graduação!

Espera-se que a instituição tenha fornecido suficientes práticas pedagógicas contextualizadas e condizentes com o seu ambiente de atuação. Além de reordenamento de conteúdos, cargas horárias, trabalho interdisciplinar, é preciso informar ao aluno-professor para que servem as práticas vivenciadas e como elas podem ser aplicadas em seu campo de atuação.

Em países emergentes como o nosso, a capacidade de produzir conhecimento é tão importante quanto a capacidade de recriar e inovar, por meio de ações que transcendam o saber fazer em saber refletir e saber agir.

Mas afinal, como formar professores de EF competentes para atuar no ambiente escolar? Qual seria o perfil ideal desse profissional? Ampliar o período para formação deste profissional ou organizar cursos diferentes?

Em meio a esses questionamentos que surgiram, fomos encontrar suporte em Nóvoa (1999), que postula que é importante integrar as dimensões social, política e cultural ao cotidiano da profissão docente, de forma que elas se tornem parte essencial de cada um como professor(a).

Entendemos também que ao analisarmos somente os documentos fornecidos pelas instituições, tal fato não nos permitiu saber o como e o quanto as práticas pedagógicas, contempladas nos PPP como proposta, são desenvolvidas de modo eficaz na formação dos futuros professores. Assim, não é possível saber se o que se propõe, se cumpre. Seria necessário, paralelo a esse estudo, uma investigação “in lócus” analisando como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas nessas instituições.

Contudo, entendemos que novas pesquisas poderiam responder como ocorre a relação entre a prática pedagógica proposta e o como a prática pedagógica é desenvolvida nestes cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S.G. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I.(Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 56.

ALVIANO JUNIOR, W.; NEIRA, M. G. Formação inicial em educação física e currículo: uma proposta sob a ótica de seus autores. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 12, n. 1, p. 117-138, 2013.

BÁSSOLI DE OLIVEIRA, A. A.; Da COSTA, L.P. Educação física/esporte e formação profissional/campo de trabalho. In: GOELLNER, Silvana V. (Org.). **Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p. 87.

BENTO, J. O. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras, 1995

BENTO, J.O. Desporto e Humanismo: o caminho do possível. **Revista ação & movimento**, n. 1, v. 1, mar./abr. 2004<sup>a</sup>.

Disponível em [ww.mundoeducacaofisica.com/revistas\\_cientificas/books/0](http://ww.mundoeducacaofisica.com/revistas_cientificas/books/0)

BENTO, J. O. Contexto e perspectivas. In: BENTO, J. O.; GARCIA R.; GRAÇA A. **Contextos da pedagogia do desporto**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999. p. 19 -111.

BENTO, J.O. **Desporto: discurso e substância**. Porto, Portugal: Editora Campo das Letras, 2004b.

BETTI, M. Concepções teóricas e formação profissional no campo da educação física. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 79.

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

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, jun. 1996.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo; v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BORGES, M. C. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CES 58/2004, de 31 de março de 2004**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>>. Acesso em: 04 agosto. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 215/87** de 11 de março de 1987. Brasília, DF, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior. Brasília DF 2002. p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**: Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. p.5. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/Lei9394>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BRASIL. MEC/CNE. Parecer CP/CNE Nº 28/2001, aprovado em 02/10/2001 dá nova redação ao **Parecer CP/CNE 21/2001**, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Lei nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2001. Seção

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 de set. 2008. Seção 1, p. 3

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1991.

BRITO, A.E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CANAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, V.M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARVALHO, A. M. P. "Quem sabe faz, quem não sabe ensina": bacharelado X licenciatura. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 14., São Paulo, 1991.

CARVALHO, G. A. **O dia do bem**. Disponível em [www.vagalume.com.br](http://www.vagalume.com.br) > Sertanejo > R > Rick & Renner. Jan.2008. Acesso em 12 de fevereiro de 2015.

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

CHARLOT, B.: Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). Cortez, 2008. p. 99-108.

CHAVES, M.; SANCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação. 2 ed. rev.e ampl. Maceió: EDUFAL, 2003.

CIFALLI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 6, p. 109-114.

CORREIA, R.N.P.; FERRAZ, O.L. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, abr./jun.2010.

DAÓLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista paulista de educação física**. São Paulo, n. 2, p. 40-42, 1996.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Fluminense de Educação Física Escolar**. Niterói, v.2, n.1, p.5-25, 2001.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DEMO, P.. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p.71-88.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 2ª ed.São Paulo: Cortez, 1991.

FAVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968, **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p.17-36, 2006. Editora UFPR.

FÁVERO, M. L. A. Os estágios curriculares na formação do professor. In: **Em Formação de professores**: pensar e fazer. ALVES, N. (Org.). Cortez. São Paulo, 2008.

FAZENDA, I.C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002. 143 p.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de educação PUC- Campinas**, v.18, p.107-115, junho 2005.

FORMOSINHO, J. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. In: PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. de (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Z. **A interação professor-aluno em aulas de educação física escolar**. 1999. Dissertação (Mestrado). UNESP, Rio Claro. São Paulo; 1999.

GAMBOA, M.C.; SANCHEZ GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. **Prática de ensino**: formação profissional e emancipação 3. ed. revista e ampliada. Maceió. EDUFAL, 2011.

GARCÍA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S.G.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. p. 91-92.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Discurso em sala de aula: uma mudança epistemológica e didática In: **Coletânea 3ª Escola de Verão**. São Paulo, FEUSP, 1995.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista brasileira de educação** , v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. Cortez, p.129-150, 2008.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENEZ, R. Século XXI: conquistas e perspectivas na formação de professores de Educação Física. In: GIMENEZ, Roberto; SOUZA, Mauricio Teodoro de (Org.). **Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

GONÇALVES JÚNIOR, L.; RAMOS, G.N. S. A prática de ensino e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em educação física. **Revista da Unicastelo**, São Paulo, v. I, n. 1, p. 13-15. 1998.. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/pratens.PDF>> Acesso em: 20 out. 2014.

GONÇALVES, M. A. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. Campinas: Papirus, 1994.

GRAÇA, A. **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. 1997. 331 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) – Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho da docência**. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

<http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura>. Acesso em 20 de abril de 2014.

<http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 27/04/2014.

HUNGER, D.; PEREIRA, J. M.; BORGES, Camila; ROSSI, F.. Conhecimentos para a formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária. In: NASCIMENTO, J.V. do; FARIAS, G. O. (Org.). **Construção da identidade profissional em educação física**. Florianópolis SC, v. 2, 2012. (Coleção Temas em movimento)

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L.H. **Formação cultural do professor de química: as atividades acadêmico-científico-culturais nas universidades públicas do estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/abrapec/viempec/CR2/p90.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIN, J. T.. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.109-132.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Revista educação & sociedade**, ano XVIII, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

KUNZ, E. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. **Motrivivência**, Florianópolis (SC), v. 15, n. 20/21, p. 189-197, mar. /dez. 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999 (Adapt. Lana Mara de Castro Siman).

LEOPOLDO e SILVA, F. Por que filosofia no segundo grau. **Estudos Avançados**, v. 6, n.14, 2011. p.157-166.

LIBÂNIO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, p. 53-67. 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação In PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I.de (Org) **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores** São Paulo. Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. Cortez. São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. ; PIMENTA, S.G.. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Elizabeth Silves P. Camargo et. al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES**. Campinas: CEDES, n. 69, 1999. p. 267.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOVISOLO, H. R. A política de pesquisa e a mediocridade possível. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 24, n. 02, p. 97-114, jan.2003.

MACEDO, L. de. Jogos, psicologia e educação: teoria e pesquisas. In: MACEDO, L. (Org.). **Coleção Psicologia e Educação**. Casa do Psicólogo SP, 2009.

MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 2005.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. 158p.

MANOEL, E. J.; TANI, Go. Preparação profissional em educação física e esporte: passado, presente e desafios para o futuro. **Revista paulista de educação física**, São Paulo: v.,13, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 2-22, jan./abr. 2009.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A.B. dos S. Formação inicial em educação física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas. In: NASCIMENTO, J. V.do; FARIAS, G. O. (Org). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**, Florianópolis, 2012, v. 2.



MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E.M.: **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análises e interpretação de dados. São Paulo: Atlas , 1999.

MELLO, R. M. A. V. de. A didática de ensino superior e a sua função pedagógica nos cursos de pós-graduação. In: BRAÚNA, R. C. A.; FERENC, A. V. F. (Org). **Trilhas da docência- saberes, identidade e desenvolvimento profissional**. São Paulo: Iglu, 2008.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. M. (Org.). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOREIRA, E. C.. Profissionalização e humanização: a prática de ensino nos cursos de Educação Física do período noturno. **Motrivivência**. Ano XVII, n. 25, p.119-131. dez. 2005.

MOREIRA, E.C.; PEREIRA, R. S. Novos olhares para as práticas de ensino e possíveis contribuições na formação de professores de Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. Año 12, n.108, maio 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd108/novos-olhares-para-as-praticas-de-ensino.html>. Acesso em: 20 out. 2014.

MOREIRA, E.C.; TOJAL, J. B. A. G. A formação em programas de pós-graduação strictu sensu em educação física: preparação docente versus preparação para pesquisa. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.15, n. 04, p. 127-145, out./dez. 2009.

MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. **O que e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MOREIRA, E.C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C. Considerações, reflexões e proposições para a educação física na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: MOREIRA, E.C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **O que e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

MOREIRA, W. W. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, S.C.E. **Educação física e esportes na universidade**. Brasília: UNB/MEC, 1988.

MORGADO, J. C.. Autonomia e avaliação no profissionalismo docente: mitos e realidades. In: PILLOTTO, S.S. D; ALVES, M.P.C. (Org.). **Avaliação em educação: questões, tendências e modelos**. Joinville: Univille, SC 2009.

MORIN, E.. **Saberes globais e saberes locais**. São Paulo: Garamond, 2000.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de licenciatura em Educação Física. **Revista mackenzie de educação física e esporte**. v. 9, I suplemento, p. 55-59, 2010.

NETTO, C. A.; ROCHA, M. A. (Org.). **A iniciação científica na UFRGS: um projeto institucional.** UFRGS. Porto Alegre, 2003.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W.W. **Corpo em movimento na educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

NISTA-PICCOLO, V. L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. **Revista brasileira de docência, ensino e pesquisa em educação física**, v. 02, n. 1. p. 122 , jul. 2010b.

NISTA-PICCOLO, V. L. A formação de professores em educação física: desafios e propostas. In: **Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física.** GIMENEZ, Roberto; SOUZA, Mauricio Teodoro de. (Org.). Fontoura, p.127, 2011.

NISTA-PICCOLO, V.L. Pedagogia dos esportes. In: NISTA-PICCOLO, V.L. (Org.). **Pedagogia dos esportes.** Campinas: Papirus, 1999.

NISTA-PICCOLO, V.L. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Educação física: ser... ou não ter?** 2.ed.: UNICAMP. Campinas, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991a. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\_A\_Novoa.pdf>

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, 1999b.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Porto Alegre. Nova Enciclopédia, 1995  
NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto. Portugal, 1991b

NÓVOA, A. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 63, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

NUNES, R. V.; FRAGA, A.B.. Alinhamento Astral: O estágio docente na formação do licenciado em educação física na ESEF/UFRGS. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 297-312, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/fef/rt/printerFriendly/176/1469>> Acesso em: 07 ago. 2014.

OLIVEIRA, G. K. de. **Afetividade e prática pedagógica**: uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física. 399 páginas. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). PUC, São Paulo, 2005. 399 páginas

OLIVEIRA, V. M. Educação Física escolar: construindo castelos de areia. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, n. 5, p. 5-11, 1985.

OLIVEIRA, A.L.; AGUIAR, C.S.; PETRONI, R.G.G.; SILVA, T.F. A importância do Estágio Supervisionado na formação inicial. **Revista especial de educação física**, Edição Digital n. 2. 2005 Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em educação/Educação Física Escolar- 7 a 9 de dezembro 2004.

OSÓRIO, A. M. do N. O lugar da subjetividade na formação do professor. In SOUZA, R. C. C. R.de; MAGALHÃES, S.M. O. (Orgs.). **Professores e professoras**: formação: poíesis e práxis. Goiânia, Editora da PUC de Goiás, 2011

PAIVA, F. S. L. de; FILHO, N. F. A.; FIGUEIREDO, Z.C. C.. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Revista Pensar a Prática** v. 9, n. 2, 2006.

PAQUAY, L. e colaboradores. **Formando profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PEREIRA, R.S.; MOREIRA, E.C.; NISTA- PICCOLO, V.L. Aspectos legais da formação profissional em educação física. **Lecturas educación física y deportes** (Buenos Aires), v. Año 12, n. 110, jul. 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 11 out. 2014.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Artes Medica. Porto Alegre, 2002.

PERRENOUD, F. **Construir as competências desde a escola**. Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre, 2000.

PERRENOUD, P.; e colaboradores. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PERRENOUD, P. e colaboradores. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez,, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. do S. L.. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, , 2004. (Coleção Docência em Formação – Saberes Pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RAMOS, G. N. S.. O ensino na graduação em educação física: a experiência dos estágios na UFSCAR. **Revista mackenzie de educação física e esporte**. v. 6, n. 2.2007.p.27-35. Disponível em:<[Http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao\\_Fisica/RMEFE-6-2-2007/art02\\_edfis6n2.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/RMEFE-6-2-2007/art02_edfis6n2.pdf)> Acesso em: 22 out. /2014.

RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, p. 83-94, 2001. Suplemento 4.

RESTREPO. L. C. **O direito à ternura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

RIVAROSSA DE POLOP, A. El área de ciencias naturales: concepciones epistemológicas y diálogo pedagógico. Cuartas jornadas nacionales de enseñanza de la biología- **Memorias**. Córdoba: Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de la Argentina, 1999, p.46- 59.

ROSSI, F.; HUNGER, D.. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista brasileira de educação física e esporte**. São Paulo, v.26, n.2, p.323-38, abr./jun. 2012

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Revista Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 72-89/ ja./abr. 2013a.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Dilemas contemporâneos da profissão professor: perspectivas de professores(as) de Educação Física da rede pública estadual de São Paulo. **Revista mackenzie de educação física e esporte**. v. 12, n. 2, 2013b.

RUPRECHT, T. Um professor essencial para a saúde. **Revista saúde**, São Paulo, jul. 2012. p.50-53.

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio no curso de licenciatura em educação física**. Tese (Doutorado). UFRGS, Porto Alegre, 2008. 211 páginas.
- SCHNEIDER, M.P. **Projeto político pedagógico e pesquisa: uma nova escola**. Videira: Unoesc, 2001.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Dom Quixote, 1995. p.51-76.
- SILVA, E. R. da; LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Caminhos pra a construção da prática docente**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- SILVA, S.A.P. dos S.. Formação profissional em educação física e esporte no Brasil: propostas de mudança. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. Año 8, n° 58, Marzo 2003. Disponível em: <<http://www.efdportes.com/efd58/mudanca.htm>> Acesso em: 10 set. 2014.
- SOUZA, J. P. **Formação do profissional de educação física: o caso da Unioeste**, 284 páginas. Dissertação (Mestrado em educação física), Universidade São Judas Tadeus São Paulo, 2007.
- SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006.
- SOUZA NETO, S.; e colaboradores. A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista brasileira de ciências do esporte**. Campinas, v.25, n.2, p113-128, jan. 2004.
- SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R.T.; BORGES, C. Le stage comme lieu de construction de l'identité enseignante :le cas de l'UNESP de Rio Claro. In : CARLIER, G.; BORGES, C.; CLERX, M; DELENS, C. **Identité professionnelle em education physique** : parcours des stagiaires et enseignants novices. Louvain-la-Nueve : Press universitaires louvain, 2012, p. 81-98.
- TANI, G.. Vivências práticas no curso de graduação em educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? **Caderno Documentos** n. 2, p.16, Escola de Educação Física Universidade de São Paulo, 1996.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 2002.

THOMAZ, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artes Médicas, , 2007.

TOLEDO, E. de; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Os desafios da educação Física escolar: seus conteúdos e métodos. In: MOREIRA, E. C. e NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí-SP: Fontoura, 2009.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis educativa**, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan./ jun. 2008.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In.: CASTANHO, L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. São Paulo: Papirus. 1998.

VEIGA, I. P. A.. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992. p.16.

VASCONCELLOS, C.S. **Para onde vai o professor?** resgate do professor como sujeito de transformação. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino aprendizagem e projeto pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad,, 2002.

ZABALA, A.(Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Tradução Ernani Rosa.

