

VICKELE SOBREIRA

**INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS
GERAIS**

UBERABA

2015

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

Vickele Sobreira

**INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS
GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo.

UBERABA

2015

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

S661i Sobreira, Vিকেle
Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais /
Vিকেle Sobreira. -- 2015.
197 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física). -- Universidade Federal do
Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015
Orientadora: Prof^a Dr^a Vilma Leni Nista-Piccolo

1. Educação física. 2. Professores de Educação Física - Formação. 3. Cur-
rículos. I. Nista-Piccolo, Vilma Leni. II. Universidade Federal do Triângulo
Mineiro. III. Título.

CDU 613.71

Vickele Sobreira

**INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS
GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, área de concentração “Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovada em 27 de Fevereiro de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo - Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr. Evando Carlos Moreira
Universidade Federal do Mato Grosso

A Deus que me oferta a cada dia o presente da Vida, oportunizando momentos constantes de aprendizado e de vivências que se tornaram mais do que essenciais na minha formação.

Dedico a todos aqueles que sempre estiveram ao meu lado durante essa caminhada e que acreditaram em meus esforços para mais essa conquista. Sem o apoio de todos vocês com certeza eu não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível iniciar sem agradecer Àquele que é o Grande Responsável por tudo o que acontece conosco... Deus, que com todo seu amor e misericórdia nos oferece todos os dias oportunidade de crescimento pessoal. Algo que para os seres humanos tem sido difícil de conseguir graças ao distanciamento dos princípios morais e éticos... Sou muito grata por ter aprendido o que significa respeito, disciplina e responsabilidade... Não fossem os momentos e vivências experienciadas até hoje, muito provavelmente eu estaria longe dos princípios mais belos e importantes para as relações humanas. E devo agradecer a Deus, pois Ele colocou em meu caminho as pessoas corretas e essenciais para todo esse aprendizado e tem me presenteado todos os dias com condições mais do que suficientes para que eu possa continuar caminhando e superando as dificuldades e desafios da minha vida...!

Agradeço aos meus pais, Izilda e Tadeu, pelo amor, companheirismo, atenção, apoio, base de carinho e conforto em todos os momentos. Vocês são as referências para minha formação humana... Vocês são e sempre vão ser os meus exemplos de vida, superação e conquistas. Exemplos de amor incondicional quando o assunto é estar ao meu lado. Inúmeros passos foram dados por mim até aqui e vocês fizeram parte de TODOS eles... Obrigada por existirem e por serem presença tão constante em minha vida! Gratidão eterna será algo pequeno para representar tudo o que vocês fazem por mim.

Agradeço ao meu irmão, Victor, por ser esse exemplo de persistência e responsabilidade quando o assunto é conquistar objetivos... Seu comportamento, disciplina e determinação foram por diversas vezes modelo para meus passos mais turbulentos.

Agradeço ao meu companheiro Roberto, pela presença, carinho e conforto durante essa caminhada árdua... Seu ombro amigo e seu amor foram fundamentais para o equilíbrio de meus sentimentos. Caminhando juntos, estamos conquistando muito mais do que qualquer um pode imaginar.

Obrigada Laika pela sua sensibilidade para saber como eu estava com uma simples mudança de respiração! Precisaríamos aprender mais com aqueles que não são humanos, para entendermos a essência do compreender sentimentos, emoções, atitudes e comportamentos, e com isso melhorarmos consideravelmente nossas relações.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Vilma Lení Nista-Piccolo. Uma amiga que me auxiliou em todos os momentos que precisei sem ponderar esforços para estar presente nos dias mais decisivos e importantes dessa caminhada... A minha Mãe Acadêmica! Grande nome dessa área que tanto amo, será sempre referência quando for preciso lembrar-me dos princípios básicos de uma formação que servirão para minha vida profissional e pessoal. Agradeço por me permitir identificar com uma essência tão diferenciada e amável da área... Por meio de suas palavras e estudos me encontrei como profissional.

Agradeço ao Professor Wagner Wey Moreira, pela sensibilidade em saber entender cada aluno, em cada aula. E por ser um exemplo tão humano, de respeito e solidariedade àqueles que estão começando, mas que têm sede de conhecer, experienciar, saber e viver... Seus conhecimentos são tão bem representados pela imensa sabedoria que o identifica como um modelo de pessoa e profissional que independente da situação entende o que é sermos humanos no mundo em que vivemos. Com certeza é um Pai Acadêmico de minha formação. Os conhecimentos, reflexões e pensamentos vivenciados com você estarão presentes em diversas maneiras de tentar contribuir com a área por meio de minha atuação.

Agradeço ao Prof. Evando Carlos Moreira, que com tamanha humildade se prontificou a contribuir com detalhes tão significativos para este estudo. Que com simplicidade reafirmou em suas colocações como o caminho dos professores é árduo, numa sociedade que ainda não entende muito bem o que é educação. Que com todo o conhecimento que possui da área, ainda disse que foi importante aprender com mais essa experiência ao lado de todos nós.

Agradeço aos “Potenciais” que estiveram presentes nessa construção de conhecimentos: Márcia, Luiza, Ana Paula, Fernanda, Telma, Andrezza, Laudeth, Gabriel, Maria Olímpia, Fabrício. Potencialmente estimulados por transformar uma área que é tão superficialmente conhecida, discutimos e crescemos juntos... Continuaremos TODOS presentes em nossos corações e lembranças, pois nossas construções pessoais serão sempre marcadas pela busca de nos tornarmos verdadeiramente mais Humanos em nossas ações... Independente dos caminhos que forem trilhados a partir de agora.

Agradeço aos meus amigos de longa data e de presença constante nos momentos de angústia e ansiedade: Mari, Robson, Carol, Tuca, Jú, Paulo, Tati... Sem vocês para compor esse leque de personagens tão importantes da minha caminhada com certeza existiriam muitos passos tristes e vazios em minha vida... Aos amigos distantes, mas sempre presentes, Alê, Dani, Rê... A todos vocês

que se preocuparam comigo, que me fizeram companhia ou compartilharam de minhas experiências, por vezes diversificadas... Aos amigos acadêmicos e de profissão... A busca por melhorias nos leva sempre mais além, pois nos oferece a oportunidade de construção de mais e de melhores conhecimentos... Obrigada por serem os amigos de uma vida toda... Com certeza vocês fazem parte da minha família eterna!

Obrigada aos professores das disciplinas que fizeram parte desse processo! Todos, desde aqueles que se comprometem com a Educação dos indivíduos, até aqueles que não fazem a menor questão de se dedicarem àquilo que se prontificaram a fazer... À todos os exemplares profissionais que me ensinaram muito, mas principalmente a ser melhor... E àqueles que não têm muito compromisso com o ensino, me ensinaram, também, à saber àquilo que não preciso ser...!

Obrigada a todos os funcionários que estiveram presentes fazendo ser possível nossa presença no programa... Secretárias, técnicos, vigias, funcionários da limpeza. O trabalho de vocês é fundamental para que possamos nos sentir ao menos dignos de desfrutarmos de condições básicas para ingressarmos numa jornada como essa.

À FAPEMIG por ter tornado financeiramente possível parte dos desdobramentos e obstáculos para que essa caminhada fosse concluída.

Obrigada a todos... O Amor é o sentimento mais puro que se manifestará quando alguém ouvir sair de minha boca palavras para falar de cada um de vocês... Uma pessoa sem relacionamentos VERDADEIROS é uma pessoa vazia, triste e isolada do mundo... Graças a vocês eu sou o oposto de tudo isso, pois aprendo com cada momento vivido ao lado de vocês e tenho cada vez mais certeza de que sozinha não posso chegar a lugar algum.

Agradeço por compartilharem essa conquista e outra tão grandiosa quanto essa, que foi ser aprovada em um concurso público... Afinal tudo aconteceu ao mesmo tempo... Enquanto descansava da análise e discussão dos dados da dissertação estudava para fazer o melhor e conquistar essa vaga tão concorrida... Tudo isso para atuar na área e tentar contribuir para que todos esses “sonhos” e verdades aqui descritas possam se transformar, transcender e se ampliarem aos olhos de muitos...!

Muitos dizem: “Nossa como passa rápido!”... Mas somente aqueles que se fizeram presentes entendem como foi difícil e desafiador viver cada um desses dias...! A maioria chega até o fim...

Aqueles que procuram crescer e serem melhores com esse tipo de experiência não chegam ao fim, mas identificam no horizonte que mais um passo foi dado na grande jornada da vida...!

É muito bom olhar para trás e comprovar a sabedoria de um mestre, que dizia em nossas vivências acadêmicas palavras mais ou menos assim: “Parem por um instante e analisem suas vidas... Agora percebam se nos instantes em que vocês mais cresceram como pessoas, como humanos, o tempo precedente não foi um conjunto de turbulências e um período de grandes dificuldades!”¹

¹ – Reflexões nas aulas de “Educação Física como área de conhecimento” e “Corporeidade”, parafraseando o professor Wagner Wey Moreira, no ano de 2013.

Tantos passos... Uma longa caminhada... Inúmeros aprendizados...

No início: “A gente pode morar numa casa mais ou menos, numa rua mais ou menos, numa cidade mais ou menos, e até ter um governo mais ou menos. A gente pode dormir numa cama mais ou menos, comer um feijão mais ou menos, ter um transporte mais ou menos, e até ser obrigado a acreditar mais ou menos no futuro. A gente pode olhar em volta e sentir que tudo está mais ou menos. Tudo bem... O que a gente não pode mesmo, nunca, de jeito nenhum, é amar mais ou menos, é sonhar mais ou menos, ser amigo mais ou menos, é namorar mais ou menos, é ter fé mais ou menos, é acreditar mais ou menos. Senão a gente corre o risco de se tornar uma pessoa mais ou menos.” (CHICO XAVIER, 1910-2002)

No meio da caminhada: “Nunca reze para ter uma vida fácil. Reze para ser uma pessoa forte.” (NÁDIA COMANECI apud BENTO; MOREIRA, 2012, p. 36)

“Mas enquanto educadores temos apenas o dever de ser otimistas! E, na verdade, o ensino pressupõe o otimismo tal como a natação exige um meio líquido para exercitar-se. Quem não quiser molhar-se, deve abandonar a natação, quem sentir repugnância pelo otimismo, deve abandonar o ensino e não pode pretender pensar em que consiste a educação. Porque educar é acreditar na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, acreditar que existem coisas (...) que nos podem ser sabidas e que merecem sê-lo, que nós, homens, podemos melhorar-nos uns aos outros através do conhecimento (...) Com verdadeiro pessimismo pode escrever-se contra a educação, mas o otimismo é imprescindível para (...) exercê-la. **Os pessimistas podem ser bons domadores mas não bons professores.**” (SAVATER, 1997 apud BENTO, 2010, p. 32; *grifo meu*)

E, talvez, o mais importante dos aprendizados até aqui: “Um pouco de conhecimento faz com que as pessoas se sintam orgulhosas. Muito conhecimento faz com que se sintam humildes.” (LEONARDO DA VINCI, 1452-1519 apud BENTO; MOREIRA, 2012, p. 16)

RESUMO

A formação profissional é uma etapa de evolução na caminhada de muitos, nesse mundo repleto de diferenças, especialidades, necessidades e objetivos. Os professores podem ser considerados os principais profissionais dessa construção humana, pois têm a responsabilidade de participar da formação de novos indivíduos, de novos profissionais. Aqueles formados na área de Educação Física deveriam compreender com maior profundidade as possibilidades de suas atuações com o intuito de buscar maneiras mais eficientes de exercer a verdadeira função de suas ações profissionais, especialmente, quando são dirigidos a desenvolver sua profissão junto daqueles que estão construindo seu perfil humano. Compreender um pouco melhor os currículos dos cursos que formam professores, de Educação Física, é um dos meios de entendermos com maior embasamento como se dá suas práticas pedagógicas na formação humana e de novos professores. Esse estudo investigou, por meio de uma abordagem qualitativa, o delineamento da formação de licenciados em Educação Física, no estado de Minas Gerais, utilizando como método de pesquisa o Paradigma Indiciário. O Paradigma Indiciário que tem como objetivo buscar indícios que podem por vezes passar despercebidos em análises de pesquisas, por não se enquadrarem em padrões ou prioridades quantitativas dos dados. Entretanto, tais indícios são significativos na análise dos fenômenos investigados podendo contribuir positiva ou negativamente no entendimento do objeto de estudo. Assim, identificamos indícios que representam diferenciais na formação desse profissional, podendo estes serem positivos ou negativos na futura atuação dos professores. Com análise de matrizes curriculares dos cursos e das opiniões dos coordenadores relacionamos os dados dessa formação profissional com as diretrizes que norteiam a formação do perfil do professor de Educação Física. Verificamos que o currículo tradicional muitas vezes não caminha junto aos indícios do currículo oculto, pois a construção das estruturas curriculares não é representada na fala dos gestores dos cursos com a mesma precisão de competências e qualidades profissionais exigidas nessa formação, principalmente quando são tratadas as características fundamentais da formação de um professor: as questões didático-pedagógicas. As justificativas para uma boa formação se respaldam na qualidade e titulação dos grupos de professores, bem como do cumprimento das exigências de organização e construção curricular advindas dos órgãos que autorizam a abertura e o funcionamento desses cursos. Sabemos que a análise documental e a interpretação das opiniões dos coordenadores não remete a nós a propriedade de afirmarmos que tal formação profissional esteja efetivamente carente de características de um professor formador, contrário às críticas de um professor transmissivo. Mas, entendemos também, que é por meio do currículo que diretrizes são seguidas para a garantia de uma formação profissional mais competente e satisfatória aos entraves

do contexto de atuação. Desta maneira, entendemos que discutir a formação profissional dos professores de Educação Física é fundamental para que mudanças efetivas possam ser conseguidas na elaboração de diretrizes mais coesas e de ações mais qualificadas a serem desenvolvidas junto a esses futuros profissionais.

Palavras-chave: Formação profissional. Licenciatura em Educação Física. Currículo.

ABSTRACT

Vocational training is a step of evolution in many walk, in this world full of differences, specialties, needs and goals. Teachers can be considered the main human construction professionals, as they have the responsibility to participate in the formation of new individuals, new professionals. Those trained in the area of Physical Education should understand in more depth the possibilities of his performances in order to seek more efficient ways to exercise true function of their professional actions, especially when they are directed to develop your profession those who are building their human profile. Understand a little better the curriculum that form teachers, Physical Education, is one of the ways we understand with greatest basement how their pedagogical practices in human training and new teachers. This study investigated by means of a qualitative approach, the design of training of graduates in Physical Education in the State of Minas Gerais using the research method Paradigm Indicating. The Indicating Paradigm that aims to pick up clues that can sometimes go unnoticed in research analyses, not conform to standards or quantitative data priorities. However, such indications are significant in the analysis of phenomena investigated and may contribute positively or negatively in the understanding of the object of study. So, identify clues that represent the professional formation of this differential, these may be positive or negative in the future performance of teachers. With analysis of curriculum matrices of the courses and the opinions of the coordinators correlate the data that vocational training with the guidelines that guide the formation of Physical Education teacher's profile. We note that the traditional curriculum often walks along with evidence of the hidden curriculum, since the construction of the curricular structures is not represents speech of managers of the courses with the same precision of competences and professional qualities required in training, especially when they are treated the fundamental characteristics of the formation of a teacher: didactic-pedagogical issues. The justifications for a good training if support in quality and titration of groups of teachers, as well as compliance with the requirements of organization and curricular from construction of the organs authorising the opening and functioning of these courses. We know that the documentary analysis and the interpretation of the opinions of the coordinators do not refer us to say that property such vocational training is effectively lacking features of a teacher trainer, contrary to criticism of a transmissive teacher. But, we also believe that it is through the curriculum guidelines are followed for ensuring a more competent and satisfactory vocational training barriers performance context. In this way, we believe that discussing the professional training of teachers of Physical Education is fundamental for effective changes can be achieved in the elaboration of guidelines more cohesive and most qualified actions to be developed alongside these future professionals.

Keywords: Vocational Training. Degree in Physical Education. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

AACCs – Atividade(s) Acadêmica (s) Científica(s) e Culturais(s)

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFED – Conselho Federal de Educação Física

CP – Conselho Pleno

CREF(s) – Conselho(s) Regional(ais) de Educação Física

EAD – Educação à Distância

IES – Instituição de Ensino Superior

NDE – Núcleo Docente Estruturante

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO -----	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO -----	23
2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES-----	23
2.1.1 A formação de professores baseada em competências -----	35
2.1.2 Caminhos para a formação de professores de Educação Física -----	44
2.2 CURRÍCULO-----	57
2.2.1 Currículo nos cursos de licenciatura -----	62
2.2.2 Currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física -----	69
3 MÉTODOS -----	76
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO -----	83
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS-----	83
4.2 DIAGNÓSTICO DAS ESTRUTURAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS-----	85
4.2.1 Índícios sobre as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais relacionados à Formação Ampliada -----	88
4.2.1.1 “Índícios que denotam uma formação ‘generalista’”-----	88
4.2.1.2 “Índícios da presença de aspectos quantitativos e qualitativos na formação docente”----	96
4.2.1.3 “Índícios sobre as influências da subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’ na formação de professores de Educação Física”-----	102
4.2.1.4 “Índícios sobre os conhecimentos a respeito do corpo humano na formação docente”---	105
4.2.1.5 “Índícios voltados aos processos de ensino na formação de professores de Educação Física”-----	108
4.2.1.6 “Índícios da influência das Ciências Humanas na formação de professores de Educação Física”-----	112

4.2.2 Índícios sobre as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais relacionados à sua Formação Específica -----	116
4.2.2.1 “Índícios que apontam organizações curriculares alternativas das disciplinas”-----	116
4.2.2.2 “Índícios a respeito dos conhecimentos para atuação na Educação Básica”-----	121
4.2.2.3 “Índícios com relação às incoerências e divergências da formação inicial e o campo de atuação dos professores de Educação Física escolar” -----	130
4.2.2.4 “Índícios para uma formação esportivista” -----	135
4.2.2.5 “Índícios para uma formação específica cartesiana e superficial dos conhecimentos do corpo”-----	139
4.3 DIAGNÓSTICO DAS RESPOSTAS DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS AOS QUESTIONÁRIOS ENVIADOS -----	142
4.3.1 Dados gerais -----	142
4.3.2 Índícios gerados pelas respostas dos coordenadores -----	145
4.3.2.1 “Índícios mostrados nas respostas sobre a preparação do aluno para atuar no Ensino Básico: a questão da estrutura ofertada, do grupo de professores e da organização curricular”-145	
4.3.2.2 “Índícios levantados a partir da indicação dos cursos para a formação de novos professores da área: grupo de professores, organização curricular, feedback dos egressos, carência de professores da área, nota obtida no ENADE” -----	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – “O DELINEAMENTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS” -----	170
REFERÊNCIAS -----	178
APÊNDICE A – Carta de esclarecimentos para realização da pesquisa -----	190
APÊNDICE B – Questionário enviado aos coordenadores -----	192
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -----	194
APÊNDICE D – Carta de agradecimento pelo aceite em participar da pesquisa -----	196
ANEXO – Modelo de Matriz Nomotética -----	197

1 INTRODUÇÃO

A velocidade na mudança de concepções, informações e aquisições de conhecimentos nos últimos anos provocou variadas transformações na sociedade. Isso devido à onda da globalização, que, apesar de ser considerada nova, é um fenômeno antigo, que tentou trazer aos diferentes povos uma interação para o conhecimento de novas culturas, costumes e nações. A construção desses novos conhecimentos reformulou o conceito e as interpretações da Educação no mundo, e essa não apresenta uma concepção globalizada na cabeça dos homens, mas, sim, uma ferramenta de conveniência nas mais variadas situações.

Mudanças nos eixos básicos de uma sociedade - Estado – Estruturação da Sociedade – Trabalho – Cultura – Sujeito -, provocam projeções diretas na educação: a maneira como ela passa a ser concebida; a hierarquia de valores aos quais se julga que ela precise servir; as prioridades políticas educacionais; o conceito de qualidade que a ela é dado; o planejamento dos currículos; as formas de organização e controle de instituições escolares; todos passam por influências que assumem consequências importantes na vida em sociedade e na organização e estruturação da vida dos indivíduos (GIMENO SACRISTÁN, 2012).

Com uma atenção maior direcionada aos estudos científicos que objetivam interpretar, analisar e identificar os principais influenciadores no processo educacional dos indivíduos, a formação humana e profissional passou a ter um enfoque mais específico na sociedade acadêmica. Formar indivíduos capazes de transformar e construir novos caminhos e rumos para um mundo cada vez mais diversificado tem sido um desafio complexo, se podemos dizer que os desafios, por si sós, já não são caracterizados como tal.

A grande questão está na maneira como as pessoas têm encarado tantas transformações no mundo, já que o tradicionalismo perdeu lugar para a inovação, o respeito à individualidade é subsumido às necessidades “coletivas” (ou melhor dizendo de pequenos grupos), a generalização cedeu lugar à especificidade, e famílias e instituições de ensino formal ou informal já não têm conseguido construir e utilizar ferramentas capazes de lidar com tantas contradições das culturas atuais e das necessidades humanas.

Sem cair no erro de manter uma discussão sobre a influência do tradicional e do que é inovador, é preciso focar nos fatores fundamentais para os caminhos a serem trilhados. Faz-se necessário entender quais são as mudanças imprescindíveis para a construção de novas diretrizes que apontem melhorias para a sociedade como um todo. Entendemos que falta um

equilíbrio entre experiências que deram certo e detalhes inovadores que são importantes para provocarem modificações na vida de todas as pessoas.

Algumas instituições formais de ensino, como um dos espaços fundamentais da formação humana, procuram inúmeras inovações para chamar a atenção dos indivíduos com o intuito de conquistar um público maior do que o da concorrente. Essa busca, porém, não tem mostrado, ao longo dos anos, mudanças qualitativas no processo educacional, que se estende desde a educação básica para além do ensino superior. Essa é uma situação que provoca reflexões dos integrantes do meio acadêmico, os quais têm manifestado a necessidade de investigar o que é preciso ser feito para que as possíveis transformações privilegiem a melhora da qualidade do ensino, sem causar fragmentações de indivíduos, povos e culturas.

A especialização tomou conta da formação pessoal e profissional dos indivíduos, e aspectos que podem favorecer ao aprimoramento de qualidades para atingir o sucesso na superação dos obstáculos do cotidiano são muito bem quistos e por isso precisam ser analisados.

Em alguns ambientes de ensino, atualmente, mais vale o pouco tempo dispensado do que a qualidade do ensino. “[...] Na lógica do mercado, a educação é tratada como mercadoria, cujo valor se determina pelo tempo socialmente necessário para sua produção. Predomina a busca por melhor relação custo/benefício, que se situa no menos dispêndio de tempo possível, com o máximo de ‘eficiência’” (SAVIANI, 2005, p. 06-07).

Uma das profissões que merece profunda análise, por conta de sua verdadeira importância na trajetória de vida das pessoas, é a de professor. É a profissão que precisa, urgentemente, ser transformada! E para que isso ocorra é imprescindível mudar a realidade dos cursos de licenciatura, modificar o pensamento e a noção de conhecimentos que docentes que trabalham nessas áreas possuem.

Perrenoud (2002, p. 11) afirmou que

O século XXI está apenas começando, mas por enquanto ele ainda tem a mesma cara do século passado. No curto prazo, as orientações que desejamos para a formação dos professores não diferem radicalmente daquelas que formam propostas há cinco anos. [...] No futuro, a escola pode desaparecer e o ensino pode ser mencionado como uma daquelas profissões do passado, tão comoventes por terem caído no desuso.

Gimeno Sacristán (2012, p. 72), ao discutir sobre a mesma temática, ressalta que “os professores não serão substituídos pelas novas tecnologias, mas podem ficar ultrapassados e deslegitimados no novo panorama”. E complementou que eles “precisam se informar mais e melhor”.

Os cursos que formam os profissionais da Educação devem contemplar as exigências dessa habilitação. Os docentes que atuam nesses cursos precisam saber responder como formar profissionais que saibam o que é ser professor, vislumbrando uma atuação competente nas futuras práticas pedagógicas desses alunos. Isso significa que a licenciatura deve capacitar professores com conhecimentos básicos e necessários, mas, principalmente, com a compreensão do seu papel na sociedade. Recorremos ao conceito descrito por Altet (2001, p. 25) para nos aprofundar na essência do que deveria representar esse profissional numa sociedade:

Definimos o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los.

Entretanto, nossas experiências acadêmicas têm nos mostrado que talvez não seja esse o perfil de profissional docente que encontramos na sociedade. Isso pode ser reflexo da falta de aprofundamento dos conhecimentos didático-pedagógicos dos formadores desses profissionais. Ou ainda, de conteúdos inadequados e insuficientes, elaborados pelas instituições para essa formação.

Com a flexibilização dos currículos permitida às instituições de ensino, as diretrizes que deveriam orientar, muitas vezes são interpretadas, convenientemente, possibilitando brechas na formação dos futuros docentes. Com maior liberdade na construção das matrizes curriculares, corremos o risco de encontrar professores formados, mas que não possuem um conhecimento básico, profissionais que seguem apenas um modelo padrão, que não conseguem se estabelecer, valorizar e legitimar o seu papel na sociedade em que vivem.

O fato é que as discussões com relação à formação de professores estiveram atreladas, nos últimos anos, à reformulação dos cursos de formação e às políticas públicas voltadas para a educação. As maiores reformas se relacionaram às modificações das diretrizes curriculares que, geralmente, apontaram para melhorias dos contextos nas quais estão inseridas (FREITAS, 2002).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, criadas a partir de 1997, visaram adequar a formação de professores às necessidades do mercado globalizado. A regulação das sociedades capitalistas assume um caráter central, organizando todo o processo educacional para a sociedade contemporânea. Desde a criação das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior em 2001,

homologada em 02/2002, questões como competências e habilidades, estrutura curricular, meios de avaliação, organização institucional e pedagógica passaram a ser regulamentadas pelas próprias instituições formadoras. Isso ocasionou, a dicotomia voltada, principalmente, para as questões do generalista e do especialista na formação profissional (FREITAS, 2002).

Nessa época de vocacionalismo generalizado, inclusive de vocacionalismo acadêmico, quando se supõe que o currículo deve ser constituído de cursos que levem à competência nas disciplinas acadêmicas, a teoria do currículo é prova da insistência crescente para que a educação tenha valor para a sociedade e para o “eu”, que sua finalidade seja, não ela mesma, mas sim comprometer-se com os interesses – intelectuais, psicológicos, sociais – dos estudantes e ampliá-los (DEWEY, 1916 apud PINAR, 2012, p. 154).

E nos baseando em estudos de Bélair (2001, p. 65), concordamos que

A formação não pode ser percebida como uma lista de aquisições lineares, cuja soma equivale ao todo. Pelo fato de compreender um conjunto de tarefas complexas e exigir saberes experimentais, esse ofício é ensinado mais do que tudo em uma relação com essa complexidade e na organização personalizada de aprendizados nessa rede de tarefas; trata-se de valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar, mais do que a soma de competências múltiplas.

Todas essas mudanças trouxeram impactos na formação de professores, e na área da Educação Física não foi diferente. Com o surgimento de novas tendências dos campos de atuação dos profissionais dessa área de conhecimento, nasceram novos cursos, novas subáreas de atuação, ampliando também estudos e pesquisas científicas, gerando cada vez mais especialidades.

Para a comissão de especialistas, a licenciatura configura-se em um conjunto de conhecimentos para o aprofundamento realizado depois de um núcleo básico. Já com relação ao Parecer CNE/CES 0138/2002, as competências para o graduado em Educação Física devem ser norteadas pelos fins e objetivos estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos projetos pedagógicos de cada instituição de ensino e pelas políticas e planos de cada localidade (GAMA; TERRAZZAN, 2013, p. 256-257).

Já “na Resolução CNE/CES 7/2004, as habilidades e competências para a formação do licenciado em Educação Física ficam suprimidas e o encaminhamento dado é que estas devem ser definidas a partir da legislação própria do Conselho Nacional de Educação” (GAMA; TERRAZZAN, 2013, p. 257).

É importante que os currículos educacionais estejam adaptados às necessidades sociais do contexto em que são desenvolvidos os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior. Atender aos problemas da realidade sem, contudo, submeter alunos diferentes ao mesmo procedimento de ensino e ao mesmo período de aprendizagem (FORMOSINHO; MACHADO, 2008), relativizando os processos de ensino-aprendizagem que passam a ficar submissos às necessidades do mercado.

Essa atenção às questões sociais e aos contextos nos quais os cursos são desenvolvidos não significa ceder às leis de mercado, às exigências “capitalistas” do mercado, significa ceder às necessidades sociais, que podem ser amenizadas pelas ações educacionais, advindas das práticas pedagógicas dos professores. E ao analisar a realidade desses cursos, verificamos que a perspectiva dessas formações segue por caminhos divergentes aos dessas necessidades.

“Isso se complica ainda mais pelo fato de que vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade” (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Sabemos que o currículo precisa ser interpretado, entendido, analisado e utilizado com a ideia de ultrapassar os modelos predeterminados de ações pedagógicas. Um currículo deve ser uma ferramenta de contribuição eficaz e definitivamente aplicável aos processos pedagógicos educacionais.

Entretanto, ao longo dos anos, o currículo educacional passou a assumir outras funções, por conta da globalização, que o direcionou para um formato mais homogeneizado, que atende muito mais às questões econômicas mundiais, do que às necessidades educacionais em si (PACHECO, 2009). Um currículo deve projetar a “forma provável do futuro” no qual os indivíduos irão atuar (KRESS, 2012), com a função de construir caminhos educacionais que acompanham boa parte da formação dos indivíduos, em especial daqueles que contribuem para a formação humana.

No caso da formação de professores em Educação Física, a dificuldade em estabelecer um padrão ou normativas que facilitem a elaboração de currículos para orientar a construção de curso de formação de profissionais é ainda maior. As diversas discussões, a respeito da separação entre licenciatura e bacharelado na área da Educação Física, fizeram com que grande parte dos currículos ficasse similar, não sendo possível perceber, muitas vezes, uma diferenciação entre as habilitações dos profissionais que são formados (BRUGNEROTTO; SIMÕES, 2009; LÜDORF, 2009 apud MENDES; PRUDENTE, 2011).

Na verdade, a partir das pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, parece-nos que diretores, coordenadores e professores responsáveis pela estruturação dos currículos não têm muita clareza sobre a diferenciação das habilitações, restringindo os conhecimentos necessários aos seus campos de atuação (MENDES, 2005 apud MENDES; PRUDENTE, 2011).

Novos estudos e pesquisas precisam identificar possíveis incoerências e divergências na formação inicial e as consequências disso na atuação desse profissional. Só assim

poderemos entender quais os fatores interferentes na formação do licenciado em Educação Física: se é a falta de um eixo norteador na estrutura curricular, da especialização prévia induzida; ou se a definição do conjunto de disciplinas é dada pela especialidade dos docentes responsáveis por essa formação.

O que podemos observar é que muitos cursos estão vinculados à formação de técnicos esportivos e às tendências do mundo *fitness*, restringindo parte dos conhecimentos pedagógicos, impedindo a percepção das pluralidades das manifestações corporais (MOREIRA; TOJAL, 2009).

De acordo com a necessidade de novas investigações, nosso estudo tem os objetivos específicos de identificar, analisar, interpretar, apontar e delimitar fatores que possam influenciar o processo de formação inicial do professor de Educação Física, com o intuito de destacar pontos que justifiquem formações que podem estar distantes do campo de atuação educacional da área.

Para isso, serão analisadas as estruturas curriculares desses cursos e as opiniões dos coordenadores a respeito do perfil pretendido na formação de licenciados da área, no estado de Minas Gerais.

A escolha pelos currículos de Licenciatura em Educação Física se dá pela ideia de que inúmeras divergências têm sido apontadas no processo de formação inicial, e que elas podem ser minimizadas, caso o entendimento a respeito da formação de professores ou da construção do currículo que os forma possam estar mais de acordo com as necessidades de atuação desse profissional.

Se defendemos a formação acadêmico-profissional pela perspectiva da docência, com uma sólida e consistente identidade, certamente não seria fragmentando o currículo em especialidades na formação inicial, construindo currículos dentro de currículos, isolando o ensino da pesquisa e esta da extensão, que estaríamos construindo uma formação profissional com qualidade para intervir no campo educacional e social no sentido da formação humana necessária aos nossos tempos (DAVID, 2002, p. 129).

Pelo fato de identificarmos um distanciamento da formação docente com a realidade vivenciada na atuação profissional, torna-se necessário entender o que pode influenciar tanto no sentido positivo, como no negativo, a formação desses professores. Buscamos destacar indícios que auxiliem para reflexões, discussões e possíveis melhorias na elaboração de propostas curriculares mais coerentes com uma identidade profissional, representada no perfil do egresso que os cursos objetivam formar. Além disso, é importante identificar características presentes nessa formação docente que interferem no perfil de Educação que presenciamos nos contextos sociais atuais.

Assim, essa dissertação é composta por seis itens principais: Introdução; Formação Profissional de Professores (subtematizado por: Formação de Professores baseada em competências e Caminhos para a formação de professores de Educação Física); Currículo (com os seguintes subitens: Currículo nos cursos de licenciatura e Currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física); Métodos; Resultados e Discussão (composto pelos subitens principais: Apresentação de dados, Diagnóstico das Estruturas Curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física de Minas Gerais, Índícios sobre as Estruturas Curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais relacionados à Formação Ampliada, Índícios sobre as Estruturas Curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais relacionados à sua Formação Específica, Diagnóstico das respostas dos coordenadores dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais aos questionários enviados, Índícios gerados pelas respostas dos coordenadores); e Considerações a respeito do Delineamento da Formação de Professores de Educação Física em Minas Gerais.

Por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008) realizamos um levantamento bibliográfico das publicações sobre as temáticas desse estudo, somadas às análises documentais que revelam as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado de Minas Gerais. E ainda, complementamos com a análise das respostas dos coordenadores desses cursos, obtidas por *e-mail*, sobre a identificação dos aspectos positivos e negativos da formação de professores de Educação Física. Por meio da utilização do método proposto por Ginzburg (1989), denominado de Paradigma Indiciário, é que nossa pesquisa atingiu os objetivos traçados. Esse método permite investigar determinado objeto descrevendo indícios, que, por vezes, passam despercebidos ou não são considerados em análises padronizadas e generalizadas da maioria das investigações científicas, principalmente, àquelas do tipo quantitativa.

Os indícios identificados foram encontrados na Formação Ampliada e na Formação Específica das Estruturas Curriculares e nas respostas dos coordenadores dos cursos com relação ao preparo que tais cursos oferecem aos futuros professores e com relação à indicação desses cursos para novas formações profissionais dos professores dos cursos de licenciatura do estado de Minas Gerais.

Conhecemos a importância do tema desse estudo, não apenas pelas insatisfações que os problemas da formação profissional representam para a área, mas pela possibilidade de pesquisar como se dá a formação de novos docentes que atuarão no ensino básico, com a

intenção de contribuir para o avanço nessa área de conhecimento voltada a esse campo de atuação, a escola. Além disso, compreendemos que apontar e criticar a prática dos docentes que se encontram no ambiente escolar não se faz justa já que como entendedores da necessidade de processos de ensino precisamos considerar a formação desses professores para entendermos melhor como estes profissionais se portam no mercado de trabalho e as possíveis razões de suas ações nesse ambiente de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Há anos a Educação e o Trabalho representam forte impacto na formação pessoal e profissional das pessoas, assumindo cada qual parcela significativa nas prioridades de vida dos seres humanos. Com a evolução dos tempos, do conhecimento e das “necessidades humanas”, o equilíbrio entre esses pilares foi sendo destruído e hoje podemos afirmar que o Trabalho assume parcela principal e mais significativa na vida dos indivíduos, seguido da Educação e que passa a representar um elemento secundário e subsumido das exigências do Trabalho.

Antecedendo a ação laboral, deparamo-nos com a formação profissional, a qual, para adequar-se às contingências do mercado, vem sofrendo transformações ao longo dos anos. Os processos de ensino e, conseqüentemente, a educação e o lazer, veem-se dependentes desse cenário. É cada vez mais comum ouvirmos falar em como administrar melhor o tempo para produzir mais, como nos capacitar mais para estar inseridos no mercado atual, e como vivenciar melhor o nosso tempo de lazer, mantendo-nos motivados, mas, ainda assim, reféns das horas de trabalho.

A caracterização do mundo moderno trouxe prejuízos significativos para a qualidade do sistema educacional, que tem como um dos objetivos contribuir para a formação profissional dos indivíduos. Na maioria dos ambientes de ensino, há o compromisso de ofertar mão de obra qualificada e rápida ao mercado de trabalho. Com isso, perderam-se, ao longo dos anos, valores, princípios e objetivos de vida que eram comuns ao ser humano e que não se fazem mais tão presentes na educação do homem moderno.

[...] a triste sina da educação tem sido, em muitos casos, replicar as formas mediatistas de uma sociedade imediatista que desesperadamente procura ler em seus precários resultados ou insucessos a desculpa aos mais variados dilemas sociais; e nessa precariedade teórica a que a mesma circunscreve-se estão sendo traçadas as hipóteses de formação do ser que, em certos momentos, é dito como humano (FAZENDA, 2011, p. 273-274).

A profissionalização tornou-se sinônimo de sobrevivência. E essa sobrevivência se garante com a especialização que estiver em voga nos tempos de oferta e procura. Se antes estudávamos para adquirir a chance de conseguir uma profissão, hoje estudamos para nos especializarmos para as ofertas de emprego. Essa seria uma maneira de adaptar-se ao mercado de trabalho e de atender às demandas das diferentes situações que surgem na profissão. É

pertinente nos atentarmos ao conceito de profissionalização, defendido por Altet (2001, p. 25, grifos do autor), baseado nos estudos de Charlot e Bautier (1991):

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de *racionalização dos conhecimentos postos em ação* e por *práticas eficazes em uma determinada situação*. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação. É um profissional admirado por sua capacidade de adaptação, sua eficácia, sua experiência, sua capacidade de resposta e de *ajuste a cada demanda*, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua “capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire* e seus atos”, justificando-os.

Analisando a definição dos autores, não encontraríamos qualquer incoerência com as necessidades de qualificação profissional que o mundo moderno exige e as necessidades da profissionalização. Sendo importante ressaltar que a profissionalização exige um conhecimento aprofundado do profissional em sua área de atuação, pois só assim ele poderá exercer de maneira “adaptativa” suas competências nas mais variadas situações que surgirem. Essa adaptação está na base coerente e coesa de conhecimentos nos quais esse profissional deve construir e se apoiar, e não pode ser confundida com os processos de especialização cada vez mais específicos e minoritários das áreas de atuação que vêm tomando conta da formação profissional.

Cabe aqui destacar que essa profissionalização é bem diferente do profissionalismo e da chamada “cultura da performatividade” que os cursos de formação vêm assumindo em consonância com o mercado de trabalho.

Em relação à profissão docente, Gimeno Sacristán (2000) afirmou que as características da atuação do professor estão imbricadas entre o currículo e o currículo oculto. Ou seja, a maneira como interpretamos a ação docente está implicitamente ligada à evolução dos currículos que estruturam a base de formação desse profissional, aos seus componentes, aos seus objetivos e à maneira como esse currículo é desenvolvido. “O conteúdo da profissionalidade docente está em parte decidido pela estruturação do currículo num determinado nível do sistema educativo.” (GIMENO SACRSITÁN, 2000, p. 32)

Verificamos que as características da profissão docente, por vezes, se delimitam pela estruturação curricular de sua formação, que acabam sendo “impostas” pelos construtores e consultores desses currículos, que não necessariamente compreendem a essência da ação docente.

Pacheco (2013, p. 62-63) também aponta as influências dessas características na profissionalidade docente, destacando que

[...] a formação de professores segue agendas globalizadas, politizadas, e performativas, que conduzem mais à uniformização que à diversidade de modelos, agendas de profissionalização técnica, com os mesmos critérios para a organização dos cursos, e agendas que estabelecem princípios curriculares nacionais, apesar da autonomia das instituições de ensino superior. É por intermédio dessas agendas que a formação de professores se faz, reproduzindo procedimentos uniformes, técnicos e burocráticos, que não são distinguíveis de país para país, bem como processos técnicos e componentes de formação que radicalizam o saber-fazer profissional, como se a profissão de professor fosse suscetível de se tornar uma verdadeira engenharia didática, aparentemente neutra, despolitizada e despersonalizada.

E esse conceito de profissionalismo também se difere do conceito da “cultura de performatividade”, descrita nos estudos de Moreira (2013, p. 70). O autor, ao criticar a falta de comunicação entre as políticas públicas e as práticas curriculares, afirma que

[...] tal relação precisa promover-se por meio de uma ação docente autônoma, competente e criativa. Sustento que tais atributos não se harmonizam com o paradigma da cultura da *performatividade*. A ênfase no controle, no desempenho como medida de produtividade, no resultado “satisfatório” e em uma avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas, própria desse enfoque, não contribui para fomentar práticas pedagógicas centradas na autonomia do professor. O argumento central aqui defendido é que o desenvolvimento de práticas curriculares que reflitam análise, crítica, adaptação e mesmo superação de políticas oficiais precisa apoiar-se na revalorização e no fortalecimento do profissionalismo docente, em vez de na cultura da *performatividade*.

Por isso, se faz necessário reforçar o conceito da profissionalização docente, para que não caminhemos rumo a uma simplificação dessa profissão ou a uma mera definição superficial desta que carrega ao longo de toda sua trajetória a responsabilidade de contribuir e influenciar na construção de novos indivíduos para a sociedade:

A profissionalização docente é algo que se constrói, estando apoiada em saberes diversos que dizem respeito ao conteúdo da disciplina, aos aspectos didático-pedagógicos, além de inúmeros saberes da vida escolar, tão essenciais quanto os anteriores, como os saberes afetivos – que se referem ao relacionamento com os seus colegas de profissão, com os alunos e com a família destes -, sem deixar de lado, igualmente, o aspecto organizacional da escola. (D’ÁVILA; SONNEVILLE, 2012, p. 41)

A associação das questões profissionais, que não necessariamente se remetem às necessidades docentes, mas sim àquelas vinculadas às ações dos especialistas e demais profissionais da área, com as necessidades do mercado de trabalho está deixando cada vez mais distante a valorização da profissão docente pelos seus aspectos humanos, éticos e de valores morais. A ênfase nas especializações, cada vez mais comuns nas formações da atualidade, causa uma supervalorização naquilo que é passível de quantificação e retorno rápido de resultados, muitas vezes superficiais e passageiros. Tais especializações são “financiadas” pelo mercado de trabalho que cobra, exige e patrocina a maneira como os indivíduos precisam se qualificar, se preparar e se formar para conseguir sobreviver a um

mundo cada vez mais exigente, só que distante dos contextos e problemas sociais no qual está inserido.

“O processo de acentuação do componente intelectual do desempenho docente, implícito na academicização da formação inicial, não é compatível com a construção de uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (FORMOSINHO, 2009b, p.117).

Qualificar sim...! Não só o saber, mas o saber fazer. Essa é a meta. Qualificar intelectual, social e culturalmente não é suficiente para uma atuação profissional mais adequada! Pode ser que esse seja o entrave do mundo moderno. Contrariamente aos tempos passados, a função e a importância da educação passaram a ter novas finalidades; não vivemos mais no tempo em que a educação era quesito principal daqueles que quisessem se destacar na vida profissional tendo mais oportunidades no mercado de trabalho, por terem construído, ao longo de suas experiências educacionais, mais conhecimento. Isso que antes era joia valiosa de poucos, conservada por toda vida, hoje adquiriu característica de informação rápida e aplicável, podendo ser a única alternativa viável para a maioria da população obter sucesso.

É importante destacar o quanto o saber é diferente da informação, que é diferente do conhecimento. Todos são essenciais para o ser humano, mas precisamos de todos nas suas propriedades específicas para não sermos sabedores de informações e julgarmo-nos portadores de grandioso conhecimento.

As informações são obtidas facilmente, os diversos meios de comunicação e as relações sociais que estabelecemos cotidianamente fornecem-nos dados para compreender superficialmente determinado assunto, pois não nos proporcionam embasamento para sermos “*experts*” em algo mais complexo. Os conhecimentos são mais precisos e sofrem um processo de internalização das experiências vividas pelo indivíduo. São aquisições baseadas em teorias e concepções mais bem elaboradas, advindas de suas relações interpessoais, e representam a construção daquilo que foi mais significativo nessas situações. Já os saberes são a materialização dos nossos conhecimentos, existencializados em nossas práticas. É como se colocássemos em ação nossas teorias, concepções e princípios de acordo com a nossa própria “*autoria*” desse conhecimento. Por isso, para um professor é fundamental que, na sua ação docente, ele não se torne um sábio de informações, mas um sábio de conhecimentos que são essenciais para sua formação humana e profissional.

Elaborar saberes que se projetam para a formação humana e, conseqüentemente para a humanidade, se dá pelo simples, mas fundamental, fato de não bastar nossas produções de vida em aspectos racionalizados e produtivos que se findam na quantificação. Mas por construir concepções e teorias de vida que valem para os mais diversos âmbitos de nossas existências, pois são acima de tudo éticos, valorativos e morais. Portanto, cabem às relações de homens, culturas e sociedades. A ação de educar leva-nos a compreender todos esses pontos, aparentemente sem maior importância para a maioria, mas fundamentais para a essência do SER professor.

Só que essa fusão de informações acaba transformando o que é diferente em semelhante, e o que é similar em igual nos faz esquecer a essência da educação para a humanidade e a ação de educar:

Educar é pôr o sujeito em relação com o mundo e com a representação simbólica deste, ou seja, com a produção do conhecimento, não havendo a separação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Essa atitude garante que o educando se aproprie do conhecimento de maneira ativa, reconhecendo os condicionantes históricos e vislumbrando a possibilidade de uma nova síntese, de uma nova realidade, reafirmando dessa forma, que como produtor da cultura o homem cria e recria o mundo. (NÓBREGA, 2004b, p.73)

O ato de ensinar não pode ser confundido como mera “transmissão de conteúdos e métodos definidos *a priori*” (ALTET, 2001, p. 26), portanto, o homem moderno não pode assumir uma postura profissional por meio de uma formação alienada e repleta de informações, que se tornam facilmente decoradas, sendo a base da profissionalização a que se pretende.

Apesar das exigências e das pressões do mercado, a luta por um ensino de qualidade não se faz do mesmo modo que a busca pela qualificação numa empresa. Machado (2002, p. 140) afirmou que:

A idéia de qualidade na empresa não significa o mesmo que na escola. Uma categoria-chave para a caracterização da qualidade na empresa é a de *cliente*, e um princípio a ser considerado é o de que o cliente sempre deve estar satisfeito, sempre deve ter razão. Na escola, a categoria *cliente* ocupa papel secundário: o protagonista é o cidadão. Claro que o consumidor, ou o cliente, constitui uma dimensão da formação do cidadão, mas reduzir a idéia de cidadão à de mero consumidor é uma simplificação absolutamente inaceitável.

A prática profissional ganhou *status* epistêmico, e o conhecimento advindo de ações laborais deve ser utilizado concretamente “pelos profissionais em seu espaço cotidiano para desempenhar as suas tarefas” (TARDIF, 2012c, p. 255). E o ensino se fragmentou de tal maneira que não é mais necessário saber além do específico para exercer uma profissão, não é necessário agregar conhecimento que não seja diretamente aplicável nas ações profissionais.

Há ausência de conhecimentos construídos para a vida, essa ideologia de formação perdeu-se com a dita “qualidade de ensino” na formação dos indivíduos.

Acumulam-se assim, os diversos problemas da nossa educação e, conseqüentemente, de nossa formação profissional. De acordo com Morin (2011, p. 39)

Como nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não unir os conhecimentos, o conjunto deles constitui um quebra-cabeças ininteligível. As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram na *man's land* entre as disciplinas tornam-se invisíveis. Os grandes problemas humanos desaparecem, em benefício dos problemas técnicos particulares. A incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar.

Se pudéssemos apontar um caminho para uma reformulação do pensamento educacional dos sistemas mundiais, poderíamos nos apoiar na fenomenologia, pautando-nos na ideia do homem entendido na sua “complexidade estrutural, superando o dualismo corporeamente e afirmando a condição corporal como fundante na relação do homem com o mundo” (NÓBREGA, 2004b, p. 76). O homem não adquire sua profissionalização sem suas experiências práticas, sem sua vivência pessoal (ALTET, 2001), não se pode ignorar as interações intra e interpessoais que são fundamentais para as formações humanas. A caminhada educacional dos indivíduos, perpassando por todos e processos e níveis de ensino, deve ser pautada pela construção de uma formação profissional aliada à sua experiência pessoal.

Embora pareça desnecessário, convém reiterar que a função precípua da escola básica é a construção da personalidade, que inclui a cidadania, e não a formação de especialistas em qualquer das disciplinas. [...] Os alunos precisam ser estimulados a estudar para estudar a matéria em função de seus interesses, de seus projetos. Na escola básica, portanto, nenhum conhecimento deveria justificar-se como um fim em si mesmo: as pessoas é que contam, com seus anseios, com a diversidade de seus projetos. Assim como um dado nunca se transforma em informação se não houver uma pessoa que se interesse por ele, que o interprete e que lhe atribua um significado, todo o conhecimento do mundo “não vale um tostão furado” se não estiver a serviço da inteligência, ou seja, dos projetos das pessoas. (MACHADO, 2002, p. 146)

A destoante fragmentação do ensino básico e superior enraizou na mente humana que o conhecimento é válido, na maioria das vezes, apenas se promover aplicação prática (no caso da maioria entendida como técnica) na vida profissional. Não que isso não deva acontecer, mas é fato que não percebemos mais a disseminação de saberes voltados para vida e auxiliares na construção de conhecimentos que possam contribuir para a formação humana e que também é função do sistema educacional, em qualquer fase de ensino.

É necessário que os estudos e as pesquisas levantem indícios que nos apontem o quanto esse processo é complexo e vicioso. Mudanças significativas poderiam contribuir para

a redução dos problemas da educação mundial, mas a rotina dos homens não permite que essa realidade se torne concreta na vida das pessoas.

Apesar dos diversos movimentos, de discussões e pesquisas em torno da educação, não conseguimos caminhar rumo a efetivas transformações que podem ser capazes de contribuir para mudanças substanciais do sistema educacional. A ambiguidade do pensamento reflexivo perdeu lugar para uma racionalização constante do conhecimento no mundo e da educação que forma seus indivíduos.

O sentido de ambiguidade presente nas concepções de educação é demitido em nome da racionalidade disciplinar e absoluta que regeu a pesquisa em educação por todo o século XX. Em decorrência disso, ciências estruturalmente adolescentes assumiram a paternidade da educação, e esse jovem apadrinhamento submeteu a educação e, conseqüentemente, suas pesquisas a uma ordem única, unilateral e disciplinar – própria dos processos ainda jovens. (FAZENDA, 2011, p. 272)

Destacamos ainda o pensamento de Nóbrega (2004a, p. 51), a respeito da Educação ocidental:

De modo geral, a tradição ocidental é marcada pelo predomínio da razão em detrimento da sensibilidade. No entanto, a distinção entre corpo e alma, a concepção de corpo-máquina, os princípios da moral e a atribuição de verdade apenas ao conhecimento racional, são elementos marcantes do cartesianismo que caracterizam o dualismo ontológico e epistemológico e que se manifestam na escola de modo marcante.

E caminhando pelo processo de educação profissional, as Universidades que devem fornecer meios para que os indivíduos possam associar as experiências pessoais com as aspirações profissionais, tornaram-se ambientes de produção de massa, na qual a quantidade de produtos supera a qualidade. Somos cada vez mais instrumentalizados e compartimentados em especialidades que não nos permitem entender as conexões da vida, dos indivíduos que nos cercam e de nós mesmos.

De acordo com Bento (2012, p. 20, grifos do autor), a visão que se tem no ambiente universitário não condiz com essa necessidade, e destaca que

[...] os quadros acadêmicos têm que corresponder à sua condição de *intelectuais*, honrar e fazer jus ao seu estatuto de *seres bidimensionais*. O mesmo é dizer, sendo pensadores, não podem evitar analisar, classificar, criticar, esclarecer, ponderar, duvidar, inventar, valorar e propor. Têm que pensar sem limites, pensar para além do particular, introduzir o universal no específico e peculiar, isto é, referenciar o seu pensamento e atuação particulares a princípios e visões gerais e universais. E, nesta consonância, têm que propor acrescentos, alternativas, correções e melhorias ao estado dado.

As ciências que importam não podem ser somente aquelas constituídas em sua essência por disciplinas que apresentam conhecimentos facilmente reproduzidos ou copiados. Isso pode nos conduzir a uma realidade que nos torna cada vez mais dependentes daquilo que,

teoricamente, chamam de conhecimento e capacitação. O que comumente chamamos de inteligência se empobrece a cada minuto que passa, tornando verdade a reflexão de Morin (2011, p. 40) a respeito da percepção humana do que julgamos aprender e adquirir com esse modelo de vida:

A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe com o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega. Destrói no embrião as possibilidades de compreensão e de reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão em longo prazo. Por isso, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior é a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; mais os problemas se tornam planetários, mais eles se tornam impensáveis. Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável.

Por isso, se fôssemos pensar na formação profissional como algo indissociável do crescimento pessoal não nos limitaríamos às fragmentações e às dissociações que a formação educacional/ profissional vem adquirindo nos últimos anos. Buscaríamos mais, e por um tempo e mais longo. Porém,

[...] a universidade deve adaptar-se aos novos tempos. Essa velocidade de transformação do conhecimento certamente virá gerar grandes alterações na sua estrutura e na organização da formação que nela é oferecida, atingindo não só as áreas tecnológicas, mas, da mesma forma, a área humana, pois toda a sociedade participa ativamente dessas transformações, principalmente pela interferência dos meios de comunicação, que acabam criando novas expectativas e anseios em toda a comunidade (TOJAL, 2006, p. 244).

Ao escrever a respeito da prática profissional, Tardif (2012c) afirmou que, para defender um trabalho eficiente e qualificado, um profissional não pode simplesmente acomodar-se, ao longo de sua vida, ao aprendizado adquirido na sua formação universitária. Na verdade, a prática profissional exige uma reciclagem e uma autoformação constantes, que podem ser adquiridas por diferentes meios e possibilidades. Mas, a crise do profissionalismo gerou, na história humana, influências que contribuem para a perda de diversos valores e conhecimentos necessários para aprimorar e fundamentar as práticas profissionais. Dentre elas, podem ser citadas: a perda de conhecimentos, as estratégias e técnicas profissionais necessárias para a resolução dos problemas concretos; a insatisfação e constante aumento das críticas advindas da formação universitária e institutos profissionais; a submissão do poder profissional às questões políticas e às exigências de capacitação e competência; e por fim, a crise da ética profissional, influente direta nos valores que guiam esses profissionais.

A formação de professores representa, no cenário social, um vínculo estreito e de responsabilidade na construção de novos indivíduos e de suas respectivas ações profissionais.

Mas, de acordo com estudiosos, a visão que se tem a respeito da profissão “professor”, de suas práticas profissionais e de sua relação com os contextos em que elas se desenvolvem, parece estar divergente.

[...] podemos supor que a formação apresenta uma imagem mutilada da realidade, o que muitas vezes provoca um impasse com relação às condições psicossociológicas de instauração e manutenção de uma relação com o saber e de um contrato didático que permita ensinar e estudar. O mesmo ocorre com as seqüências didáticas propostas e as atividades reais que se desenvolvem em sala de aula. (PERRENOUD, 2002, p. 18)

Aquela que deveria ser a profissão com maior importância dentre todas as demais, já que contribui para o desenvolvimento de novos cidadãos, novos profissionais, influenciando na conduta daqueles que serão mentores e mestres de outros indivíduos, talvez esteja perdendo cada vez mais espaço na sociedade.

Trabalhar com a formação docente é uma ação que não se limita apenas em contribuir para a licença de novos professores, lançando-os no mercado de trabalho; mas é uma ação que se responsabiliza pela maneira como novos conceitos, paradigmas e ideias a respeito da formação humana e profissional serão construídos em uma sociedade.

O professor é o profissional que carrega uma grande responsabilidade, por isso precisa lançar-se ao maior aprofundamento dos conhecimentos e dos processos educacionais – ou pelo menos deveria – e não pode se conformar com restrições de formação ou especialidades vagas e superficiais. Conforme Bento (2012, p. 30, grifos do autor) descreveu:

Em suma, o autêntico especialista de ciência e conhecimento somente o é, se ambicionar e conseguir atingir o plano qualificador de um intelectual, de um “*metaprofissional*”, “*extraterritorial*”, hermeneuta e “*universalista*”, disponível para se envolver e configurar um bom nível de prestação em formulações, interpretações e posições cognitivas, éticas, estéticas, morais e políticas, contribuintes para a manutenção e aprimoramento do credo cultural, humanista e social. Sem esse treino e proficiência “*transcultural*”, sem o confronto com outras “*culturas*” e textos do seu contexto, o especialista de um dado domínio não acede à compreensão da teologia da sua função, nem ao entendimento do seu papel, nem tampouco de si mesmo.

O conhecimento na visão docente é ferramenta de evolução humana. Os verdadeiros mestres de antigamente se encantavam quando percebiam que seus discípulos conseguiam se destacar tanto quanto eles. A ideia era auxiliar no desenvolvimento de mentes mais críticas, reflexivas e construtivas, que pudessem dar mais esperança a um mundo atrasado em nível de conhecimentos.

No mundo atual, a tempestade de informações às quais nos submetemos diariamente tem bastado para podermos sobreviver, mas se formos analisar com maior coerência e criticidade, (MORIN, 2011) informações não bastam para a verdadeira compreensão das

coisas do mundo, elas servem para o aprimoramento de nossa inteligibilidade, isso se forem mais bem transmitidas e compreendidas.

Associado ao conjunto de informações que é “despejado” nas formações docentes, encontramos um conjunto de “conhecimentos técnicos” que são transmitidos para auxiliar na execução da prática profissional. Como se essa fosse passível de meras prescrições e aplicações de técnicas ou protocolos padronizados nos sujeitos com quem nos relacionamos em nossas práticas pedagógicas. Com isso, o conceito social da função docente se perde nos “achismos” mais do que superficiais: o que fazem os professores é tarefa que qualquer um é capaz de fazer.

Se formos nos atentar ao conceito de técnica, muito bem definido por Bento (2006, p. 157), veremos que a formação profissional atual, talvez, ainda esteja longe de atingir seus verdadeiros patamares.

[...] A técnica é uma condição acrescida e aumentativa; não serve apenas a eficácia, transporta para a leveza, a elegância e a simplicidade, para a admiração e o espanto, para o engenho e a expressão do encanto. Sem ela não se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se consegue cestas e pontos, não se pode ser bom em nenhum ofício e mister. A arte, a qualidade, o ritmo, a harmonia e a perfeição implicam tecnicidade. Sem técnica não há estética de coisa alguma. E a ética fica deficitária e manca. Enfim, sem técnica não logramos ser verdadeiramente humanos. Nem no corpo, nem na alma.

Não diferente, os saberes docentes se tornaram meros produtos necessários no mercado educacional, exigidos para provas de classificação, seja para o ensino superior, seja para a conquista de uma vaga no mercado de trabalho. A meta, geralmente, é decorar o máximo para conquistar pontos. E nesse quesito o “quanto” vale mais do que o “como” é construído o conhecimento. Sentimos a falta dos saberes humanos que devem compor o leque de conhecimentos construídos na formação docente, que precisam fazer parte do ser que os aprendem, que deveriam ser a base do perfil humano-profissional.

O ensino, particularmente na perspectiva da formação profissional, requer que se estimulem os alunos a aprender e construir conhecimentos coerentes com sua própria prática. No momento atual, ultrapassou-se a idéia de saber apenas por saber; é necessário que este conhecimento se torne também passível de ser empregado de forma eficiente na realidade. (ARAÚJO, 2007, p. 41)

A formação de professores perdeu *status* e hoje estamos sujeitos a sermos despedidos de nossas funções, caso algum programa de alta tecnologia consiga fazer aquilo que, “dispensavelmente”, na opinião da maioria, fazemos nos nossos ofícios.

É urgente prepararmos novos docentes para o enfrentamento dos conflitos profissionais; sem isso teremos uma geração de novos professores aptos a sucumbir a toda pressão pela qual passa a profissão, a aceitar a redução de sua ação e de seu *status* e a partilhar seus compromissos com outros profissionais, que lhes retiram a propriedade de regular o próprio trabalho. (MASSABNI, 2011, p. 806)

E se nos atentarmos para a realidade que nos cerca, ao pensamento social a respeito dos professores, perceberemos que

[...] a formação de professores é considerada atividade de categoria inferior e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica nas instituições de ensino superior em que as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase e a preocupação com o ensino e a formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI, 2010, p. 135).

É imprescindível que mudemos esse cenário, que encontremos saídas para voltar a legitimar o ser professor na sociedade: uma profissão que constrói a identificação dos indivíduos, contribui para torná-los cidadãos e os auxilia a transformar a realidade em que vivem.

O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. (TARDIF, 2012c, p. 257)

O ensino deve estar voltado para a formação humana, e, ao ser efetivado por docentes que exercem suas funções, contribui para a evolução, a transformação e a melhoria da formação de novos indivíduos para a sociedade.

Principalmente nos anos de 1970, muito se discutiu sobre a necessidade de se efetivarem mudanças no processo de formação docente para que a profissão de professor fosse mais legitimada e reconhecida pela sociedade. Entretanto, muito embora já desde as décadas de 1920, questões ligadas à da pedagogia e à didática já sofriam desvalorização social, (ALARCÃO, 2011; ANDRÉ, 2011; FAZENDA, 2011; LIBÂNEO, 2011; PIMENTA, 2011; TARDIF, 2012b), e todos os movimentos para mudar esse cenário mostraram-se poucos significativos e concretos.

Isso porque na tentativa de afirmar a Pedagogia como área de conhecimento separada das demais ciências ligadas à Educação, muito foi pensado, repensado e reafirmado por estudiosos desse campo, mas com pouco reconhecimento social e científico.

Talvez essa pequena evolução de saberes no campo pedagógico se deu pelo fato de muitos tentarem apenas buscar definições aos termos ou teorias defendidas, o que não se aproximava dos seus processos, nem do ensino (LIBÂNEO, 2011; TARDIF, 2012b).

Libâneo (2011, p. 111), a respeito dos estudos que envolveram a construção de todo esse processo e a tentativa de reconhecimento da Pedagogia como área de conhecimento, reconhece que “[...] se houve por parte de alguns dos ‘profissionais da educação’ intenção em criar o curso de Pedagogia para possibilitar a investigação científica do campo teórico da

educação, isso, de fato, nunca se consolidou”. E indícios apontam que a falha tenha acontecido pelo reforço “das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosóficas, científica e epistemológica”.

Tardif (2012a, p. 119) ressalta, em suas discussões a respeito dessa temática, que é imprescindível nas pesquisas que tratem desse assunto, a consideração de uma pedagogia analisada em um contexto mais amplo da investigação do trabalho docente. E afirma o que defendemos como verdadeiro dessa formação profissional, ao discutirmos sua ação profissional:

Quer quer ou não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica.

Entendemos que não é necessário uma teoria única, distinta de outras ciências, se sua especificidade caminha junto com o processo de ensino-aprendizagem. E conforme destaca Pimenta (2011), respaldada nos estudos de Houssaye (1995), a prioridade não deve se dar na reflexão a respeito do que vai ou deve fazer, mas, sim, a respeito do que se faz.

O adequado seria não assimilar a formação docente com a Pedagogia e a Didática como se elas fossem sinônimas de uma ação docente. E sim, entendê-las como colaboradoras desse processo, como mecanismos de direcionamento dessa ação.

“O que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como *pedagógico* é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas”. E a didática se torna o meio de operação das situações teórico-práticas, estabilizando-se muitas vezes na formação docente como uma disciplina que integra os conhecimentos científicos e operacionais do processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2011, p. 131).

As associações instrumentalizadas e, essencialmente, aplicáveis dos conhecimentos pedagógicos e didáticos, se deram nos cursos de formação de professores, e demais graduações graças às influências que os estudos ao longo dos anos defenderam a respeito delas. O que não difere de todo o processo educativo que foi amplamente defendido como algo externo ao indivíduo que está sendo educado.

A Didática seria como uma ponte que favorece a ligação dos conhecimentos construídos nas ações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem do futuro professor (ALARCÃO, 2011). Tornar-se-á um conhecimento sólido para os agentes envolvidos, se for associada às ações concretas vinculadas à área de conhecimento que se queira defender.

Para finalizarmos a discussão a respeito da Didática, buscamos como referência a reflexão de Fazenda (2011, p. 275), corroborando que:

A educação e a didática, quando interdisciplinarmente constituídas, exigirão a composição de uma nova abordagem, capaz de reunir os conhecimentos disciplinares mais diversos, tão diversos que passarão a considerar o indivíduo e a disciplina em sua dinamicidade histórica; isso evidentemente exigirá uma outra forma de especulação filosófica, uma nova epistemologia, e conseqüentemente, um novo formato de formação; exigirá a formação sobretudo de professores/pesquisadores que se constituam filósofos *em atos*, que passem a analisar os elementos classicamente pesquisados no passado como possibilidades a serem revisitadas no presente.

Para além das discussões a respeito da formação docente relacionadas à Pedagogia e à Didática, caracterizando-as como um aspecto didático-pedagógico em sua essência, acreditamos ser necessário destacar como tem sido desenvolvida a formação dos docentes lançados no mercado de trabalho. Para isso, complementamos nosso estudo buscando, em vários autores, o pensamento sobre as reais competências para formar um professor, com objetivo de compreender se elas fundamentam a organização curricular dos cursos de licenciatura.

2.1.1 A formação de professores baseada em competências

Há autores que descrevem a formação docente baseada em competências (ALTET, 2001; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2011; ANGULO RASCO, 2011; BÉLAIR, 2001; CHARLIER, 2001; GIMENO SACRISTÁN, 2011; MACHADO, 2002; PERRENOUD, 2002; PERRENOUD, 2001; TARDIF; GAUTHIER, 2001) e declaram que tal especificação e exigência não está bem definida e esclarecida, nem mesmo nas diretrizes que normatizam as bases dessa formação.

Ao definirmos uma competência como algo inerente a um indivíduo, caímos no erro de afirmar que uns poderiam atingir os objetivos propostos, enquanto outros não. Se analisarmos pela perspectiva de que a competência é algo a ser estimulado e, conseqüentemente, desenvolvido no ser humano, isso também revela que alguns poderiam atingir mais e outros menos, tais objetivos. Perguntamos então, o que seria educar por competências ou mesmo formar por competências?

Para não defender um ponto de vista superficial ou tendencioso a respeito de tal tema, apoiamo-nos no Parecer 9 do Conselho Nacional de Educação (CNE), definido pelo Conselho Pleno (CP) em 2001 (BRASIL, 2001b), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e do Parecer 28 do CNE/CP (BRASIL, 2001c) com nova redação ao Parecer 21/2001, o qual estabelece as durações e cargas horárias desses mesmos cursos de formação. Tais pareceres nos fornecem informações a respeito das competências necessárias para a formação de professores para atuação na Educação Básica no Brasil. Talvez a interpretação que muitos fazem sobre a aplicação das Diretrizes pode ser distorcida, mas não podemos afirmar que elas sejam mal esclarecidas.

A partir do item 2.2 (Parecer 9/2001), denominado “Competências a serem desenvolvidas na formação de professores da educação básica”, as diretrizes apontam detalhadamente um conjunto de competências que são ditas como fundamentais para a profissão docente, no entanto, o documento afirma que não podem ser esgotadas naquele documento todas as necessidades que um futuro professor precisa suprir, responsabilizando as IES para complementar e contextualizar as competências referentes às etapas próprias da formação do professor, bem como as especificidades das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2001b).

A descrição das competências básicas para a formação de professores, nos cursos de licenciatura do Brasil, inicia abordando as competências relacionadas ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática. Neste subitem, 2.2.1, são destacadas as questões referentes às competências embasadas e pautadas em princípios éticos democráticos; as orientações referentes às escolhas e decisões metodológicas e didáticas que se apoiem em valores democráticos e em pressupostos epistemológicos coerentes; o reconhecimento, respeito e identificação das diversidades manifestadas nos alunos com o preceito de combate a qualquer tipo de discriminação; e o zelo pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho do professor no âmbito escolar, já que este espaço é de sua responsabilidade.

A particularidade das competências relacionadas aos princípios éticos talvez esteja presente nesse primeiro conjunto de competências, exposto no documento, porque é preciso pensar na educação como algo muito mais complexo e amplo do que a simples aquisição de conhecimentos comumente vislumbrados nas realidades vivenciadas. De acordo com Moreira (1995, p. 28), “[...] a educação é muito mais um fenômeno humano, uma experiência profundamente humana do que um ato pedagógico na transmissão de um determinado conteúdo programático”.

As primeiras competências descritas levam à quebra de qualquer forma de discriminação, preconceito e hegemonia de pensamentos que podem trazer condutas

antidemocráticas ou elitizadas, ao âmbito educacional, sejam relacionadas a raça, gênero, condição social, cultura, ou particularidades corpóreas dos alunos.

O segundo conjunto de competências (item 2.2.2) está relacionado à compreensão do papel social da escola. São destacadas funções que o professor precisa exercer e que estão diretamente relacionadas com as características do ambiente educacional. Dentre elas podemos citar: compreender o processo de sociabilidade e de ensino-aprendizagem na escola e das suas relações com o contexto em que tais instituições estão inseridas, sendo função do professor atuar sobre eles; fazer uso de conhecimentos diversos (economia, cultura, política, sociedade) para compreender o contexto em que estão inseridas suas práticas pedagógicas; participar coletivamente e de maneira cooperativa na elaboração e na execução do projeto político pedagógico da escola, atuando em diversos âmbitos que não se resumem em uma sala de aula; promover uma prática educativa que esteja vinculada às características do aluno, ao meio social, bem como aos temas e necessidades contemporâneas e do projeto da escola; estabelecer parcerias com pais de alunos, auxiliando na estreita relação que precisa existir entre eles e a comunidade escolar.

Esse conjunto de competências nos leva a entender porque é tão recorrente a aparição de diversos objetivos e princípios nos cursos de formação, vinculados aos contextos nos quais o público a ser trabalhado está inserido. E concordamos que sem essa constante relação não é possível acontecer a real aplicabilidade das funções docentes no contexto social. Caso isso não aconteça, teremos que reafirmar as palavras de Veiga e Viana (2012, p. 17):

Os licenciados realizam sua formação num contexto de educação superior que a caracteriza pela perda de sua identidade social e a transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional. Dessa forma, eles atuam obedecendo a um conjunto de regras e normas emanadas do poder público. É pertinente lembrar as palavras de Chauí (2001, p. 55) quando afirma que a universidade, “exatamente como a empresa está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da rede de autoridades (...) tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender”.

No item 2.2.3, são descritas as competências relacionadas ao domínio à socialização dos conteúdos, aos seus significados em diferentes contextos e à sua articulação interdisciplinar. Esse apontamento induz que os cursos auxiliem o desenvolvimento de competências que se referem à capacidade do professor de conhecer e dominar os conteúdos básicos da sua área, por meio de disciplinas correspondentes. Essas devem estar adequadas às suas atividades escolares, ao estímulo da capacidade de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas de conhecimento com fatos, tendências, fenômenos ou atualidades, além das situações significativas da vida pessoal, social e profissional dos alunos. Relacionar e

articular diferentes conhecimentos em áreas diversas, com o seu trabalho específico. Ter proficiência no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos que forem pertinentes às suas atividades profissionais e fazer uso de recursos tecnológicos e de comunicação para ampliar o número de estratégias de ensino, oferecendo mais possibilidades de aprendizagens aos alunos.

O conjunto de competências anteriormente citado destaca a fundamental importância de os professores terem a noção e a conscientização da significância da interdisciplinaridade no processo educativo. A educação humana não pode ser encarada como um conjunto de conhecimentos desarticulados e isolados que não se relacionam entre si, ou ainda alguns conhecimentos não podem ser priorizados em detrimento de outros. Essa articulação disciplinar não pode ficar restrita apenas à Educação Básica dos indivíduos, é preciso ser reforçada na formação superior dos futuros profissionais.

Não é aceitável que professores se considerem “especialistas” em determinados conhecimentos e simplesmente desprezem a função e a importância dos demais conteúdos trabalhados durante sua formação. Por isso concordamos com Formosinho (2009a, p. 78), ao dizer “que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas é também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas”.

Por meio de competências que instiguem a articulação de diferentes conhecimentos, podemos perspectivar o fim da “moda de especializações”, e reforçarmos a opinião de Maheu (2012, p. 168-169):

Não vejo outra maneira de fazer com que os alunos percebam as teorias e os conceitos das disciplinas da educação como ferramentas para fazer coisas relevantes para a prática docente, senão pela ótica interdisciplinar. Diria até que uma profissionalização docente eficiente e adequada ao contexto contemporâneo passa por uma formação interdisciplinar.

O quinto conjunto de competências está vinculado ao conhecimento do processo de investigação que possa fornecer aperfeiçoamento da prática pedagógica. Nesse item, as competências confirmam a necessidade de os professores serem pesquisadores de suas realidades profissionais, destacando ações como: analisar as situações e as relações interpessoais presentes na escola; sistematizar e socializar a reflexão da prática docente, por meio de investigação do contexto educativo e análise da sua própria prática; fazer uso de conhecimentos que o mantenha atualizado com relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico; utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento da sua prática profissional.

A pesquisa na atuação do professor da escola não pode ser algo distante e divergente das práticas docentes. Muitos ainda acreditam que professores de escolas não precisam pesquisar ou não fazer o uso da pesquisa para atuar nesse ambiente de ensino. No entanto, desde a formação inicial até ao longo de todo o processo de formação docente - que nunca cessa - o professor não pode ser um mero transmissor de “conhecimentos”, ele não deve parar sua busca por conhecimentos, ou se privar de tornar-se autor dos estudos referentes às suas próprias práticas.

Quando é dito que os professores precisam dominar o saber específico de sua área, não queremos afirmar que esse domínio se resume ao domínio de conhecimentos prontos e acumulados, mas, sim, da própria construção e produção do conhecimento, caracterizando um processo de ensino-aprendizagem como um processo de pesquisa (SEVERINO, 2007).

Se os docentes não investigam nas áreas em que ensinam, essa investigação dificilmente contribuirá para a melhoria e renovação do seu ensino na formação dos professores de educação de crianças. Esta interação só se consegue se os docentes interagirem dentro do mesmo espaço organizacional e estiverem inequivocamente orientados para a realização de uma carreira acadêmica (de ensino e investigação) centrada nessas problemáticas. (FORMOSINHO, 2009a, p. 88)

O último conjunto de competências desse primeiro bloco se pauta no gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Os futuros professores devem ser orientados a utilizar diferentes fontes e veículos de informação, a oferecer flexibilidade para mudanças, a ter tendências positivas para leituras, e a se empenhar no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional. São apontadas ainda diretrizes que reforçam a elaboração e o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e trabalho, com o empenho de compartilhar a prática e produzir coletivamente. E por último, a competência de utilizar o conhecimento sobre a organização, a gestão e o financiamento de sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

A formação docente visa a uma constante busca por melhorias da atuação que se estendem por todos os aspectos que envolvem o ser professor. O profissional que consegue compreender essa complexa teia de relações, que estão presentes na profissão docente, caminha sempre rumo às conquistas e às transformações positivas que somam às necessidades contextuais em que sua ação está inserida.

O segundo bloco de competências requisitadas ao futuro professor está relacionado exclusivamente aos conhecimentos que norteiam o desenvolvimento profissional. Dentre eles, são apontados os que se referem à cultura geral e profissional; os conhecimentos sobre as crianças, os jovens e os adultos; a dimensão cultural, social, política e econômica da

educação; a área de atuação e áreas afins; os especificamente pedagógicos e aqueles advindos da experiência.

Por fim, vale ressaltar um ponto descrito nessas diretrizes que talvez consiga retratar o porquê de uma formação baseada em competências: “A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta.” (BRASIL, 2001b, p. 49).

Os demais itens se referem às Diretrizes que afirmam que as IES são responsáveis por oferecer todo o aparato de oportunidades que facilitam a formação do profissional e estimulam essas competências, confirmando, assim, a responsabilidade dessas instituições para ofertar embasamento e subsídios para a melhor formação possível.

O parecer 28/2001 destaca a importância desse embasamento, ao ressaltar que o parecer 9/2001 afirma que as IES devem propiciar ao licenciado “o aprender a ser professor”. (BRASIL, 2001c, p. 12, grifos do autor). E complementa que: “O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências”. (BRASIL, 2001c, p. 12)

Apesar de toda essa descrição mais cuidadosa a respeito das competências necessárias para a formação dos professores que irão atuar na Educação Básica, diversos são os posicionamentos que discutem a respeito da temática em questão. Isso porque, muitas vezes, as IES não adotam essas diretrizes reveladas nos pareceres para elaborar e construir os currículos dos cursos de formação. Geralmente são utilizadas as diretrizes descritas nas Resoluções (01/2002; 02/2002) que trazem, sim, instruções para a organização e a elaboração dos cursos de licenciatura no País, só que com muitos itens descritos de maneira resumida nos artigos que as compõem. Como consequência, as competências são trabalhadas, nos cursos, de maneira simplista, até mesmo superficial.

Sintetizando, as competências presentes na resolução 01/2002, são: no Art. 3º aquelas que dizem respeito ao princípio norteador do preparo profissional específico; no Art. 4º aquelas que dizem ao desenvolvimento e à abrangência da formação; no Art. 5º aquelas dizem a respeito ao projeto pedagógico do curso; no Art. 6º aquelas que dizem respeito à construção do projeto pedagógico do curso de formação de professores, sendo nesses definidos mais três parágrafos, que especificam as características das competências nas normativas desses projetos; no Art 7º aquelas que dizem respeito à organização institucional da formação docente; Art. 8º aquelas que dizem respeito às diferentes formas de avaliação dos cursos; Art.

9º aquelas que dizem respeito ao critério de avaliação, autorização e reconhecimento dos cursos de formação. (BRASIL, 2002a)

Percebemos, nessa breve síntese, a menção sobre as competências nas diretrizes que norteiam a organização e desenvolvimento dos cursos de formação de professores, e as inúmeras descrições no que se refere às exigências e demandas que são baseadas nas competências para a formação docente. A utilização dessa forma abreviada de abordar as competências na formação docente permite que elas sejam interpretadas e utilizadas de acordo com as conveniências das IES. Não é realizado um aprofundamento maior das concepções que as IES precisam adotar para fornecer um curso mais coeso e sólido para a formação docente.

Tal realidade induz alguns autores a destacarem que esse conhecimento a respeito das competências não pode ser substituído pelas conveniências e direcionamentos de mercado no qual as IES estão inseridas.

Buscamos em Gimeno Sacristán (2011, p. 13) uma breve definição do seu pensamento sobre competências:

Há uma grande tradição de planejamentos, práticas e realizações de experiências educacionais que utiliza o conceito de *competências* para denominar os objetivos dos programas educacionais, entender e desenvolver o currículo, dirigir o ensino, organizar a aprendizagem das atividades dos alunos e enfocar a avaliação dos mesmos.

Essa definição nos faz entender que as competências estão relacionadas mais às questões da estrutura curricular e às organizações de projetos pedagógicos do que com o currículo oculto que está diretamente relacionado com as ações que tornam possíveis as propostas curriculares dos cursos.

Angulo Rasco (2011) utiliza como norte o documento que deu origem às diretrizes que definem as competências exigidas no processo de ensino para justificar a especificidade dessas normativas. Verificamos em seus destaques que o Projeto *Tuning Educational Structures in Europe*, desenvolvido por González e Wagenaar (2003; 2006), projetou oferecer aos sistemas de ensino um modelo curricular essencial, padronizado, válido e eficaz para os contextos em que seria desenvolvido e utilizar a perspectiva de competências desejáveis, baseadas nas competências genéricas e relacionadas a cada área de conhecimento, pautando-se em habilidades, conteúdos e conhecimentos delas. O autor destaca ainda que a grande mudança no paradigma dessa proposta está no ponto em que a educação norteia o ensino com foco na aprendizagem dos indivíduos. Além disso, a meta principal é oferecer qualidade de formação dos indivíduos para o ofício que irão exercer. Uma qualificação baseada nas

competências é necessária para atuação profissional. No estudo de Angulo Rasco, o *Tuning* não é o único documento utilizado, mas torna-se a referência dos demais para que possam ser conduzidas às construções de outras diretrizes.

É pertinente ressaltar, apesar da proposta de formação por competências ser inovadora, que ela não pode ser considerada única e imutável, afinal as competências precisam ser aplicáveis às constantes mudanças pelas quais a sociedade tem passado ao longo dos tempos, e pelas quais elas ainda passarão com as influências do mundo atual.

Perrenoud (2002, p. 18) apontou para detalhes aos quais devemos nos ater ao tratarmos da formação por competências: “Não é possível formar diretamente em práticas; a partir de um trabalho real, temos de identificar os conhecimentos e as competências necessárias para fazer aprender essas condições”. E complementou:

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamentos e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Angulo Rasco (2011, p. 225), citando Barnett e Hallam (1999, p. 151-152), descreveu com bastante propriedade que essa situação deve ser tratada com cuidado quando nos remetemos à função e à responsabilidade do ensino superior. Para isso, é preciso pensar na Universidade como ambiente que visa preparar

estudantes para o mundo de incerteza, desafio e turbulências. As pedagogias apropriadas para tal mundo não são aquelas que falam de produção de competências e habilidades, por muito genéricas ou transferíveis que sejam. Pelo contrário, deverão ser pedagogias que permitam que os alunos intencionalmente grem mudanças no mundo e possuam um sólida vontade para isso, embora reconheçam – por meio da educação superior – que não existe no mundo uma garantia final para suas ações.

Perrenoud (2002, p. 19), ao tratar da formação de professores, reforça essa opinião:

Por falta de análise das competências e dos recursos que elas exigem, algumas formações iniciais de professores levam em consideração apenas uma pequena parte dos recursos necessários, limitando-se o domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais. Está na hora de identificar o conjunto de competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos.

E esse apontamento de Perrenoud é bastante pertinente para reforçar o que temos ressaltado nesse trabalho. Quando os responsáveis pelas IES tratam as competências de forma conveniente, tendenciosa, e por vezes incompleta das diretrizes, podem proporcionar uma

formação docente que não permite dizer que o professor é um profissional reflexivo, crítico e autônomo em suas ações.

Todos esses problemas que fazem parte da estruturação dos cursos de formação docente tendem ao afloramento de ferrenhas críticas a respeito da educação por competência, conforme podemos perceber no discurso de Álvarez Méndez (2011, p. 237):

A educação por competências conduz a um sistema fechado expresso em uma retórica que sugere e convida a pensar em um sistema aberto. Cria a sensação de uma visão ampla e aberta da educação, mas oferece como suporte uma estrutura fechada, limitada. Se lemos ingenuamente os discursos e os textos, temos a impressão de que tudo funcionará de uma modo perfeito.

Esse conjunto de apontamentos e opiniões, até mesmo divergentes, com relação à formação de professores por meio do desenvolvimento de competências só nos faz afirmar que essa temática ainda não está bem clara numa construção do conhecimento, bem como no desenvolvimento dele, realizado nos nossos contextos. E a maneira como as próprias IES elaboram a estrutura dos cursos de formação docente, em geral, permite deduzir que as divergências entre elas começam desde esse ponto de partida. Essa situação poderia ser redesenhada se os documentos que descrevem claramente a respeito das competências fossem efetivamente utilizados na construção dos projetos políticos e pedagógicos dos cursos de licenciatura e, efetivamente, desenvolvidos.

Perrenoud e colaboradores (2001) apontam diretrizes para a compreensão das competências na formação docente, elencando aspectos que são fundamentais e que contribuem diretamente para a consolidação delas. São eles: aprender a ver e analisar; aprender a falar e a ouvir, a escrever e a ler, a explicar; aprender a fazer; aprender a refletir. E, ao mostrarem esses “caminhos” que podem conduzir a uma formação docente com competências efetivas para ação profissional, os autores apontam que, ao contrário do que muitos acreditam, formar profissionais com essas características não é tão simples e não se resume em transferir saberes.

A ação docente inicia exatamente na crítica com relação às normas e às diretrizes que são muito bem descritas burocraticamente, mas, que não são burocraticamente desenvolvidas na prática. Na fase da formação inicial, os graduandos vivenciam experiências que podem contribuir, mas apenas em parte, para a melhoria ou evolução na aprendizagem do ato de ensinar. Isso não significa aceitar imposições de conteúdos a serem ensinados, ou mesmo de diretrizes que determinem como e o quê ensinar. Sem perspectivas de análise e de crítica desenvolvidas na formação, estaremos nos desviando de nossas funções e das finalidades da educação, e, dessa forma, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação deficitária.

A ideia é minimizar as dificuldades que bloqueiam a formação docente e, para isso, precisamos saber analisar criticamente os aspectos e os fatores que envolvem o sistema educacional. Se os currículos estão fragmentados, a organização das disciplinas está desintegrada e os conhecimentos são superficiais, conforme afirmação de vários teóricos, os docentes precisam procurar meios e ações práticas que possam extinguir ou pelo menos amenizar essas precariedades.

Ora o âmbito do labor acadêmico não dispensa o dever da auto-reflexão, de cada um tornar imanente a si mesmo, às suas convicções, ações e respetivas consequências uma teoria de transcendência. Uma teoria com um alcance e pensamento normativos alargados, que estipule *o que deve ser*, combata a arrogância, a sobrançeria e o autoritarismo das “*tecnociências*”; e convide a questionar os meios e os fins, a sacralizar o Outro, a divinizar o humano, a dar-se ao esforço de perseguir a graça, a perfectibilidade e a liberdade, a sair e distanciar-se de si, a adicionar às características originais, particulares e situacionais excertos, noções e valores universais e a incorporar, assim, na individualidade e singularidade a condição da universalidade, dada por uma perspectiva mais ampla, por uma experiência e vivência com selo e identificação da Humanidade (BENTO, 2012, p. 27, grifos do autor).

Por isso, com o intuito de interpretar a situação da formação docente, é necessário analisar as dificuldades, os obstáculos e os empecilhos que essas áreas de conhecimento enfrentam nos seus respectivos contextos e se aproximar mais de como as pedagogias, as didáticas e as competências nessas áreas são estimuladas nos cursos de licenciatura. Dessa forma, iniciaremos nossa interpretação da realidade da formação dos professores de Educação Física.

2.1.2 Caminhos para a formação de professores de Educação Física

A formação docente em Educação Física passou ao longo dos anos por influências sociais, culturais, econômicas, políticas, acadêmicas e científicas, as quais contribuíram para a maioria das características que são adotadas para a definição do perfil profissiográfico atual. E fatores advindos de teorias e tendências que surgiram com o intuito de sempre redefini-la no cenário sociocultural favoreceram para que modificações acontecessem, mas também para o aumento das divergências a respeito de sua identidade, função, importância e finalidade na formação humana.

Apesar de não ser nosso foco advogar a respeito dos processos históricos, políticos, socioculturais, acreditamos na importância de fazer um breve relato a respeito dessas influências. Para tanto, iniciamos a discussão da formação de professores da área, buscando

nos estudos de Nóbrega (2004a, p. 45-46), um texto que traduz uma visão a respeito da “Racionalização das práticas corporais”.

A Educação Física foi institucionalizada historicamente como propriedade de médicos e militares, tendo assumido os códigos científicos e éticos dessas áreas, o que pode ser verificado nos métodos ginástico-militares e no esporte competitivo. Nessa perspectiva, o corpo é visto como objeto a ser disciplinado, visando ao aprimoramento físico e moral das pessoas, e eficiência e a produtividade industrial. Há ainda na História da Educação Física uma tentativa de ampliar-se esse significado médico-militar, procurando considerar o aspecto psicológico e as diferenças individuais, conhecido como tendência psico-pedagógica. Nesta tendência, também se faz presente uma visão dualista do homem, sendo o movimento utilizado como um instrumento de reforço para a inteligência racionalizada, além é claro, de não conter elementos de crítica social.

Alavancada em nível mundial, principalmente com relação às práticas esportivas, a Educação Física sempre foi sinônimo de beleza, força e resistência física, associada mais recentemente às questões de saúde e qualidade de vida dos indivíduos. Esquecemo-nos de aprofundar nossos conhecimentos a respeito do humano, do corpo que aprende e que apreende sua existência, sua relação de constante transformação.

O corpo expressa a unidade do ser humano, a sua existência, a qual é caracterizada pela motricidade e pela corporeidade. Esse enfoque se diferencia do corpo máquina apregoadado pelo paradigma cartesiano. Somos corpos que habitamos o espaço e o tempo, existencializando-nos através do movimento (MOREIRA, 2012, p. 141).

Mesmo com tantos aspectos favoráveis e destacados para o cultivo das práticas corporais, muitos conhecimentos construídos nessa área foram e são interpretados convenientemente para as situações econômicas e políticas da sociedade, em detrimento das questões educacionais ancoradas na filosofia e na antropologia, que deveriam ser consideradas incondicionalmente, quando falamos de uma área que existe, dentre outros objetivos, para contribuir para a formação humana. O conhecimento a respeito do corpo, do ser humano, e do movimento que guia esse humano na sua existência geralmente é negligenciado em favor de outros conhecimentos.

São inúmeros os depoimentos de pessoas que alegam saber a importância de uma vida ativa no mundo conturbado em que vivemos, mas esse conhecimento é superficial, não representando considerável contribuição para ações mais efetivas com relação ao cuidado consigo mesmas. Esse é um sinal de que os conhecimentos construídos e que foram (ou deveriam ter sido) estimulados pelas experiências que estão diretamente relacionadas com a área não tiveram substancial importância na formação humana dos indivíduos.

[...] a Educação Física encontra-se centrada na parte física do homem, caracterizando-se como a educação do físico, dissociada do conceito de educação, esta por sua vez centrada na mente. Teríamos então na formação do educando, diz-se muitas vezes de forma incoerente, na formação do “homem integral”, uma Educação

Física, sinônimo de exercitação física, de base prática, e uma educação intelectual, de base teórica (NÓBREGA, 2004a, p.47).

Juntamente a tais conveniências, encontramos profissionais da área que se dedicam a discriminar, desvalorizar e subestimar a importância de parte dos conhecimentos que constituem a área, em favor da valorização pequena e reduzida de subáreas e linhas de pesquisas às quais se propõem a pesquisar e defender.

O próprio Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), no seu primeiro Código de Ética, capítulo I – Disposições gerais – considera, no seu artigo 3º, uma variedade ampla de denominações para os profissionais da Educação Física, cada uma nas suas ínfimas especialidades, contribuindo ainda mais para as diferentes percepções que podemos ter da área e das funções daqueles que por ela se formam:

Art. 3º - O Sistema CONFEF / CREFs reconhece como Profissional de Educação Física, o profissional identificado, conforme as características das atividades que desempenha, pelas seguintes denominações: Professor de Educação Física, Técnico Desportivo, Treinador Esportivo; Preparador Físico, *Personal Trainer*; Técnico de Esportes, Treinador de Esportes; Preparador Físico-corporal; Professor de Educação Corporal; Orientador de Exercícios Corporais; Monitor de Atividades Corporais; Motricista e Cinesiólogo. (CONFEF, 2003)

Já nessa época, o próprio Conselho não tinha definições a respeito de delimitação de profissionais que poderiam compor a área de Educação Física, demonstrando ser habilitado na área todo aquele que trabalhasse com as questões do corpo, vinculadas às práticas ou manifestações corporais. Esse tipo de posicionamento reforçou ainda mais as especialidades, já que muitos defendiam (e continuam defendendo) suas práticas profissionais como mais importantes do que as de um colega de trabalho, mesmo sendo todos da mesma área de conhecimento.

Passados 10 anos, o Código de Ética do CONFEF foi revogado, sendo substituído pela Resolução 254/2013. No mesmo artigo que trata do reconhecimento dos profissionais da área pelo Conselho, hoje se lê: “Art. 3º - O Sistema CONFEF / CREFs reconhece como Profissional da Educação Física, o profissional identificado consoante as características da atividade que desempenha nos campos estabelecidos da profissão.” (CONFEF, 2013)

O que, a nosso ver, não altera muito o sentido da primeira Resolução, já que, na atual, só não se especificam as diversas denominações que os profissionais da área criam deliberadamente, partindo exclusivamente de suas ações específicas de trabalho. Entendemos que o CONFEF/CREF não atua diretamente na formação dos professores de Educação Física, mas compreendemos que o fato de não contribuir para uma organização mais valorizada e

legitimada de seus profissionais também não auxilia nos problemas enfrentados pela área ao longo dos últimos anos.

Assim, devido a essas e outras questões relacionadas especificamente à formação inicial, a significância da área atravessa os muros da comunidade acadêmica e chega à sociedade, onde, de maneira informal, incompleta e superficial, perde-se a complexidade e a importância dos conhecimentos e centra-se em meras informações!

O processo, também conhecido como especialização, ou melhor definido por Morin (2011, p. 38) como “hiperespecialização”, tem gerado transtornos para as formações da nossa área.

De fato, a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ele fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ele dissolve). Impede até mesmo, tratar corretamente os problemas particulares, que só podem ser propostos e pensados em seu contexto. Entretanto, os problemas essenciais nunca são parcelados, e os problemas globais são cada vez mais essenciais. Enquanto a cultura geral comportava a incitação à busca de contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornando cada vez mais difícil sua contextualização.

Os docentes da área são, muitas vezes, mais conhecidos como “educadores físicos” ou “*personal trainer*”, aqueles que cuidam da beleza e físico-estética, ou seja, aqueles que se preocupam essencialmente com a parte externa do indivíduo, gerando uma noção de ser fragmentado e incompleto, caso não esteja dentro dos padrões e dos modismos estabelecidos.

Entretanto, cabe salientar que qualquer que seja a atuação do profissional da Educação Física, ela deve ser desenvolvida com base em conhecimentos sólidos e pertinentes aos anseios e objetivos da área, para que se legitimem suas ações na sociedade.

Baseando-nos princípios do exercício da profissão na área, destacamos novamente o que o Código de Ética dos profissionais da área aponta:

Art. 4º - O exercício profissional em Educação Física pautar-se-á pelos seguintes princípios:

- I – o respeito à vida, à dignidade, à integridade e aos direitos do indivíduo;
- II – a responsabilidade social;
- III – a ausência de discriminação ou preconceito de qualquer natureza;
- IV – o respeito à ética nas diversas atividades profissionais;
- V – a valorização da identidade profissional no campo das atividades físicas, esportivas e similares;
- VI – a sustentabilidade do meio ambiente;
- VII – a prestação, sempre, do melhor serviço, a um número cada vez maior de pessoas, com competência e honestidade;
- VIII – a atuação, dentro das especificidades do seu campo e área de conhecimento, no sentido da educação e desenvolvimento das potencialidades humanas, daqueles aos quais presta serviços. (CONFEEF, 2013)

Considerando todos os princípios elencados para o exercício da profissão e a descrição das competências necessárias para a formação de professores, referenciadas no item anterior,

fizemos a seguinte indagação: “Em que a formação de professores na área distingue a ação profissional em outros campos de atuação que não seja a escola?” Acreditamos que os princípios se aproximam muito daqueles que defendem a formação docente e o desenvolvimento das competências necessárias à formação desse profissional, devendo apenas serem contextualizadas suas práticas para melhor eficiência do trabalho a ser desenvolvido.

Por isso, lembremo-nos de que a formação em Educação Física – seja licenciatura ou bacharelado – é uma formação docente e, portanto, deve contribuir para a construção de saberes relacionados às práticas humanas, às técnicas de movimentos potencialmente desenvolvidos pelo corpo, mas também para a construção de saberes, valores, princípios e da noção de moral e ética que caracterizam as personalidades humanas.

E essa intervenção docente, já descrita, como constituinte dos profissionais da área desde 2002, na Resolução CONFEF 046/2002, que trata da Intervenção do profissional de Educação Física e respectivas competências e que define que os professores de diferentes níveis de ensino são equiparados com igual responsabilidade e importância nos seus diversos campos de atuação:

V – ESPECIFICIDADES DA INTERVENÇÃO PROFISSIONAL

1 – REGÊNCIA / DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Intervenção: Identificar, planejar, programar, organizar, dirigir, coordenar, supervisionar, desenvolver, avaliar e lecionar os conteúdos do componente curricular / disciplina Educação Física, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior e nas atividades de natureza técnico-pedagógicas (Ensino, Pesquisa, Extensão), no campo das disciplinas de formação técnico-profissional no Ensino Superior, objetivando a formação profissional. (CONFEF, 2002)

É importante destacar essa observação pelo fato de que há profissionais de diferentes campos de atuação ou de ambientes diferentes de atuação que se consideram mais valorizados do que os outros. Com isso se esquecem de alguns princípios importantes diretamente ligados às questões humanas e educacionais da profissão.

É conveniente ressaltar que há profissionais da área que estudam os aspectos puros da biomecânica, da biologia e fisiologia do exercício (de maneira separada), analisando o movimento em si, sem, contudo, atribuir os resultados de suas pesquisas ao ser que se movimenta. O profissional da Educação Física tem a obrigação de descrever os exercícios, apontar como fazê-los, interpretar a execução dos movimentos de seus alunos ou clientes, mas principalmente, estar atento às inovações tecnológicas e aos resultados de pesquisas realizadas em todas as dimensões da área. Não se pode compreender o movimento desvinculado do ser

que se movimenta. Esses equívocos podem ser sanados numa graduação bem estruturada, permitindo análises e críticas de todas as dimensões que a área abarca.

Mas para a desesperança daqueles que investigam a respeito dessa formação, ainda é muito comum professores que continuam contribuindo para a formação de profissionais que sabem cada vez menos do todo e acreditam saber mais e mais do pouco a que se dedicam conhecer.

O problema é que essa influência, fortalecida já na formação inicial, defendida por muitos formadores de futuros professores, baseia-se num discurso falso de formação de um profissional completo, que saiba interpretar e auxiliar no desenvolvimento de um “homem integral”, que nada tem de integral, se analisarmos pelo sentido complexo desse termo. Continuam na ideia repudiada por Ortega y Gasset (1883-1955 apud BENTO, 2012, p. 41) como meros “sábios-ignorantes”:

Dantes os homens podiam facilmente dividir-se em ignorantes e sábios, em mais ou menos sábios ou mais ou menos ignorantes. Mas o especialista não pode ser subsumido por nenhuma destas duas categorias. Não é um sábio porque ignora formalmente tudo quanto não entre em sua especialidade: mas também não é um ignorante porque é ‘um homem de ciência’ e conhece muito bem a pequeníssima parcela do universo em que trabalha. Teremos de dizer que é um sábio-ignorante – coisa extremamente grave, pois significa que é um senhor que se comportará em todas as questões que ignora, não como um ignorante, mas com toda a petulância de quem, na sua especialidade, é um sábio.

Para Bento (2012, p. 20, grifos do autor), essa não deveria ser a realidade encontrada nos cursos superiores, pois essa ação dos docentes não condiz com a base que deveria ser defendida em uma Universidade. Assim, afirma que, para professores de ensino superior,

[...] não lhes basta ser competentes no exercício da sua disciplina dentro do perímetro universitário; são desafiados a mostrar e comprovar proficiência numa intervenção exterior ao seu múnus particular. Isto é, têm que oscilar entre recolhimento e exposição pública, entre o estudo, a acumulação e reflexão de conhecimentos, dados e saberes e a divulgação e conversão destes em instrumentos orientadores da atividade do respetivo grupo sócio-profissional. É deste jeito que eles consomem o ofício de “*intermediário*” ou “*passador*” entre o mundo das ideias e a praça pública ou cidade.

O fato é que experiências profissionais têm nos apontado que a maioria dos formados, formadores e futuros profissionais da área não conseguem ver o ser humano como alguém que possui intenções, vontades, sentidos, sentimentos e ações próprias, e querem que ele esteja sempre sujeito a padrões e modelos predefinidos. Infelizmente tudo isso vai contra os princípios da corporeidade, tão associada à ideia de homem completo, um possível e pertinente caminho que nos leva ao conhecimento do homem HUMANO:

Advogar corporeidade, agora no sentido educacional, é lutar pelo princípio de uma aprendizagem humana e humanizante, em que, em sua complexidade estrutural, o ser humano passa a ser considerado, a um só tempo, totalmente antropológico,

psicológico e biológico. O corpo do homem não é um simples corpo, mas corporeidade humana, só compreensível através de sua integração na estrutura social.

Falar de uma educação do corpo, é falar de uma aprendizagem humana, é aprender de maneira humana (por isto existencial) a ser homem, a existir como ser humano. Falar de uma educação do corpo é explicitar a corporeidade (MOREIRA, 2012, p. 135).

Se o processo de formação dos profissionais da Educação Física, desde o início, for pautado nos princípios da corporeidade, provavelmente suas ações serão voltadas para o desenvolvimento e para a melhoria de seres humanos, o que poderia influenciar sobremaneira na qualidade da atuação dos futuros professores.

A importância de um conhecimento mais humanista numa área que lida com seres humanos é fundamental, porque nessa perspectiva:

Não há separação entre a realização mecânica e a significação para o sujeito que se movimenta. Todo movimento é inteligente, possui uma significação. Compreendendo o caráter mecanicista e adestrativo dos métodos de ensino enraizados na prática pedagógica da Educação Física. Os métodos tradicionais e de ensino, centrados no professor e onde os alunos repetem movimentos sem compreender o que fazem, sem serem solicitados em sua capacidade criadora, não contribuem para a reflexão sobre signos sociais inscritos no corpo, para a identificação dos valores da cultura dominante e para a possibilidade de sua superação (NÓBREGA, 2004c, p. 81).

Como uma área que faz parte dos currículos da educação básica, porque possui conhecimentos que podem contribuir para a construção de hábitos de vida ativos, saudáveis, pautados na consciência do ser sobre suas ações e sobre as consequências dessas ações para a vida, a Educação Física precisa estar atenta para que esses conhecimentos possam ser significativamente apreendidos e acompanhar os indivíduos por toda a vida.

Mas, na realidade, percebemos a formação humana numa condição secundária; parece difícil compreender como é possível estimular a construção de conhecimentos pautados numa visão mais humana. Ganhariam futuros professores ampliando suas concepções; ganhariam certamente seus futuros alunos com práticas diferenciadas. A Educação Física vivenciada na educação básica deve proporcionar: momentos significativos plenos de conhecimentos construídos numa perspectiva humanista; práticas pedagógicas que permitam as experiências se transformarem em hábitos saudáveis; espaços de formação humana, onde valores morais, o respeito, a amizade, a cooperação e as relações afetivas sejam preservados; aulas que os alunos reconheçam sua importância e seu significado em sua formação.

Nós, professores de Educação Física, precisamos ajudar a construir uma sociedade onde vivam pessoas conscientes da necessidade, do prazer, da satisfação que a prática esportiva pode significar em suas vidas. E isso pode ter início nas aulas de Educação Física

escolar, como conteúdos indispensáveis a serem apresentados, discutidos e experienciados pelos alunos.

A Educação Física, ao intervir sobre o corpo e o movimento, deve estar atenta para os aspectos da saúde, do bem-estar, do desenvolvimento das capacidades orgânicas, mas deve ampliar o seu campo de referência para a questão ética e estética do movimento, a beleza e harmonia dos gestos, sua relação com a identidade do ser humano e a relação com a cultura, possibilitando ampliar a percepção de si mesmo, do outro e do mundo, contribuindo para o redimensionamento do ser humano e da vida no planeta, tendo como referência básica a corporeidade (NÓBREGA, 2004c, p. 83-84).

Por sermos profissionais que lidam com o ser humano em todas as nossas atuações, precisamos ter conhecimento dos interesses, das expectativas das pessoas, em relação às suas possibilidades de práticas de atividade física, sem nos distanciarmos dos saberes que se referem a nós mesmos, aos outros, às nossas relações com o mundo e às nossas necessidades pessoais e interpessoais. Partimos então, do princípio de que todo esse conhecimento precisa ser construído durante as formações profissionais, seguindo as diretrizes e as orientações que contribuem para a formação humana, principalmente quando relacionadas às situações de ensino.

Formações que permitam construir em nossos âmagos, um conhecimento verdadeiramente substancial a respeito da área poderia ser a chave das diversas portas que ampliam as concepções e noções da Educação Física. Os cursos que habilitam professores devem investir no conhecimento das bases epistêmicas e filosóficas que abrangem nossa área, as quais sustentam a construção do perfil profissional e de suas ações como docentes. A formação profissional na área deve se preocupar com o ensino de conhecimentos sólidos, capazes de garantir posturas adequadas e corretas, coerentes com a demanda do mercado de trabalho, e principalmente em relação às suas necessidades.

A formação docente em Educação Física acompanhou as exigências do mercado de trabalho, na maioria das circunstâncias investigadas, o que resultou em profissionais com características de meros executores de ações padronizadas de acordo com as leis de mercado e política sociocultural. E essa imposição do mercado diante das exigências quantitativas da produtividade nos faz esquecer a potencialidade de criação que temos para atuar, das infindáveis possibilidades de intervenção e da extensa base de conhecimentos que compõem a área, para não nos posicionarmos como simples transmissores de informações.

A complexidade que existe nessa formação implica a participação de diversos atores que dinamizam as diferentes dimensões dessa teia. Encontrar profissionais devidamente preparados para atuarem com a educação não é tão simples assim, pois é importante que eles tenham, além de informações sobre as novas tecnologias educacionais, a compreensão do ser humano na sua totalidade e na sua historicidade (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a).

O fato é que a Educação na área da Educação Física se firmou, assim como na maioria dos cursos de licenciatura, como moeda de troca para o profissional iniciante que ainda não conseguiu um emprego para se sustentar ou para exercer aquilo que acha importante. E essa situação contribui para o distanciamento da verdadeira identidade da área e sua relação com os seres humanos. Não queremos advogar que os demais campos de atuação não sejam importantes para a área e para a sociedade, mas não podemos convergir com a ideia de que a Educação Física na formação educacional dos indivíduos é dispensável ou se resume ao que a cultura de massa dissemina.

O ser humano precisa conhecer seu próprio corpo, suas funções, potencialidades e as influências culturais às quais ele é submetido. Isso também faz parte dos conteúdos a serem ensinados pela Educação Física.

Com a perspectiva de objeto a ser disciplinado para adequar-se a fins externos, pré-fabricados, reduz-se o corpo ao uso racional, dentro da lógica do rendimento e da produtividade, perdendo-se de vista a riqueza de possibilidades sensíveis e rompendo-se com o equilíbrio harmonioso entre razão e sensibilidade, que caracterizam o ser humano (NÓBREGA, 2004a, p. 49).

É preciso estar alerta para que os profissionais da área não sejam formados com uma ideia de Educação Física apenas para fins quantitativos, de resultados, sem que sejam capacitados para lidar com aquele que é o seu eixo de preocupação ao atuarem: o ser humano. Após anos de estudos e de muitas pesquisas, com o intuito de trazer uma identidade mais legitimada e segura do profissional na sociedade, ainda há profissionais despreparados no que se refere às suas relações interpessoais. É preciso que a formação profissional em Educação Física esteja voltada para além das práticas de modalidades esportivas ou para a busca de índices sobre-humanos conquistados por meio dessas práticas.

O esporte deve estar “à serviço da arte de bem viver”, almejando na prática de suas manifestações a transcendência e superação (MOREIRA, 2012, p. 166), conquistadas pela experimentação e apreciação individual e própria de cada indivíduo. É preciso se preocupar mais com a atitude do humano no homem, e não ficar em busca de “trilhas metodológicas” para o desenvolvimento dos processos de ensino da área (MOREIRA, 2012, p. 172).

Tojal (2006, p. 247) destacou essa necessidade de conhecimento dos profissionais da área, ao discutir a respeito da formação profissional em Educação Física, afirmando que “[...] o profissional a ser preparado em curso superior necessita adquirir conhecimentos amplos, gerais e seguros sobre o homem, sua potencialidade e capacidades [...]”.

“Corporeidade, educação e humanismo, três pontos básicos que devem preocupar os profissionais que atuam na formação profissional em Ciência do Esporte” (MOREIRA, 2012, p. 138). Entenda-se “Ciência do Esporte” como a tradicional “Educação Física” que estamos habituados a tratar. Uma das principais falhas existentes ainda nos cursos de formação do profissional da área é a falta de conhecimentos vinculados à complexidade humana, que busca uma transcendência por meio de suas experiências existenciais (MOREIRA, 2012).

Apoiamo-nos em Nista-Piccolo e Moreira (2012b, p. 42-43) para justificar essas inquietações, afinal, parece-nos que essa formação profissional não está coerente com a realidade que esses profissionais encontram, e mais, talvez a interpretação e a eleição dessas competências não estejam de acordo com a área de conhecimento em que esses profissionais se baseiam, pela simplicidade e superficialidade como ela é vista social, acadêmica e cientificamente.

Em nosso entendimento, professores competentes preocupam-se com o aprendizado dos alunos, conseguem avaliar até que ponto eles compreenderam o que foi ensinado. São professores atualizados com o ato de ensinar que não oferecem conteúdos prontos, proporcionam oportunidades para seus alunos construir seus próprios conhecimentos, favorecendo o sentido da *autopoiesis*.

As Universidades devem contribuir para a disseminação de um conjunto de processos que possam favorecer a formação de profissionais capazes de construir seus conhecimentos pautados em bases consistentes a respeito das áreas de conhecimentos nas quais se formam. No caso da Educação Física, o cerne do conhecimento deve se referir ao ser humano e sua relação com as práticas motrícias e suas experiências vivenciadas, e não apenas em técnicas especializadas e próprias de treinamentos personalizados, muitas vezes modismos de uma época. Uma formação deve apontar para uma ação docente baseada em conhecimentos fragmentados, mas conectados, inter-relacionados.

Assim, Moreira (2002, p. 143, grifo nosso) exemplifica essa condição afirmando que

Partindo do princípio de que primeiro se conhece as partes para depois entender o todo, a fragmentação seria normal, porém **o problema está na não conexão entre as partes** contribuindo para que as relações entre os conhecimentos não apareça.

O mesmo autor, em estudo posterior, continua reforçando um olhar mais aprimorado que se deve ter sobre a formação dos profissionais de Educação Física:

O que se pôde identificar através do desenvolvimento dessas considerações é que os professores universitários são frutos de um processo formativo que, se atrelado às suas experiências e vivências profissionais, cada um dentro do seu próprio aspecto, podem ser levados a um comprometimento maior numa ou outra área, esse fato poderá ocasionar prejuízos ao processo de ensino, e quem os vivenciará serão os alunos. (MOREIRA, 2007, p. 95)

E nos apoiamos mais uma vez em Morin (2011, p. 37) para reafirmar as consequências dessa organização difusa: “Esses sistemas provocam a disjunção entre a humanidade e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmas”.

No caso da Educação Física, isso deve ser pensado em todos os campos de atuação, conforme Moreira (2012, p. 113-114) destaca:

[...] o campo dessa área de conhecimento extrapola os muros escolares, preocupando-se com a saúde, com o sentido mais amplo de inclusão e com a ação pedagógica em diferentes locais como academias, clubes, áreas de lazer e outras, além da necessidade de voltar-se para as mais diferentes faixas etárias.

Nista-Piccolo (2009, p. 26) esclarece que “o professor de Educação Física é, portanto, o responsável por essa estimulação, pelo desenvolvimento desse potencial humano, em suas diferentes dimensões e manifestações”.

Mas, quando foca apenas no fenômeno físico, extracorpóreo, o professor pode não se preocupar com o desenvolvimento humano integral e deixar de considerar a corporeidade de seus alunos. A partir da corporeidade dos sujeitos, entendemos um corpo que vai além de seus padrões biológicos, por meio de dados fisiológicos, bioquímicos ou biomecânicos. É necessário fazer um elo e construir uma estreita integração de todos esses fatores para pensar numa pedagogia adequada, voltada para educação integral, priorizando a formação dos indivíduos.

Bento (2012, p. 21), em suas reflexões a respeito das obrigações dos acadêmicos, afirmou de maneira reveladora, como estamos equivocados com relação ao conceito de especialização que “aplicamos” em nossas ações profissionais, pois lembrou que

A Modernidade e o Iluminismo deixaram um legado insubstituível, que não pode ser escamoteado. Em concordância com essa herança, todo o especialista em qualquer ramo do conhecimento e da ciência deveria obrigar-se, como vimos, a ser *‘intellectual’*. Ora isto inclui que ele tenha que consolidar a desdobrar a sua competência numa autoridade moral e estética, própria e afirmativa de um homem de saber. É isto que confere significado social abrangente à sua particularidade.

Mas esses possuidores do conhecimento especializado, talvez não compreendam que, para saberem muito do específico, é necessário conhecer com propriedade o todo ao qual este conhecimento está vinculado. Simplesmente descredita o que deve ser base de conhecimento de sua ação profissional. Por isso, enfatizamos o que nos aponta Moreira (2012, p. 159):

Buscar uma formação humana na Ciência do Esporte é imperioso, porque vivemos um momento da história da humanidade de preferência tecnológica e de um consumismo exacerbado. Presenciamos que a pessoa humana perdeu sua característica de sublime, ligando-se apenas ao valor de uma vida instrumental. Há, por toda parte, sentimentos de desesperança, de desencantamento, condições

propícias para a desumanização. Um esporte ou mesmo uma modalidade esportiva no qual a dignidade se perde não pode ser considerado esporte. A formação nessa área de conhecimento deve colaborar para a compreensão da pessoa humana.

É visível a preocupação existente em torno de estudos sobre o desenvolvimento humano, principalmente nos seus primeiros anos de vida. No que se refere à Educação Física, a preocupação se estabelece em poder evidenciar sua colaboração, quantitativa e qualitativamente, com o desenvolvimento de novos cidadãos.

A Educação Física trabalha com esse “ensino-desenvolvimento” por meio do movimento humano, o qual não se caracteriza apenas pela boa execução de movimentos específicos de exercícios padronizados, mas pelo próprio movimento da vida, um movimento que está em constante transformação, gerada pela união dos diversos aspectos que constituem o indivíduo como SER no mundo.

Superar a ideia de uma Educação Física que nada ensina e que pouco tem a contribuir para a formação humana é obrigação de todos os profissionais que nessa área atuam. Não podemos mais aceitar uma área e suas respectivas linhas de estudo e pesquisa que sejam pautadas nos princípios da mecanização e repetição de movimentos e que focam apenas em algumas poucas modalidades esportivas a contemplação de todos os seus conteúdos de ensino.

De acordo com as últimas pesquisas, como por exemplo, a de Russo (2010), a Educação Física escolar possui diversos profissionais que não seguem uma pedagogia de desenvolvimento e formação de indivíduo. São aplicados cada vez mais conhecimentos que buscam desenvolver e aprimorar o desempenho de nossos alunos, esquecendo a importância de trabalhar as qualidades do indivíduo que não podem ser mensuradas numericamente, mas que são indispensáveis na sua formação.

“[...] Ultrapassamos aquele tempo em que as aulas de Educação Física correspondiam a algumas práticas de atividades física colocadas como ação mecanizada em que os modelos de exercícios serviam para que os alunos copiassem até que estivessem adestrados.” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 32)

A Educação Física não educa o físico dos indivíduos, mas trabalha com a compreensão do ser existente, que tem a intencionalidade constante de transcendência. E para isso devemos entender que: “Conhecer corporeidade é superar a tradição de explicar o homem como um ser mutilado, reduzido, unidimensional” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 44).

O grande desafio da Educação Física é apresentar o seu conhecimento voltado para a intervenção, que é o seu sentido maior. Muitas vezes, um conhecimento teorizado se

mostra fragmentado, em razão da necessidade de ser estudado em suas especificidades, construído dentro de um determinado contexto, mas precisa estar diretamente relacionado às suas possibilidades de aplicação (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 09)

A preocupação com a formação integral do indivíduo no ambiente da Educação Física é uma constante nas discussões acadêmicas da área, e por isso investigações e pesquisas são feitas a fim de verificar quais seriam as melhores maneiras de colaborar para a melhoria da utilização e a aplicação da variedade de conteúdos existentes e sua afirmação nos contextos sociais.

Porém, a falta de diálogo existente entre estes conhecimentos tem trazido para a comunidade acadêmica algumas indagações a respeito da importância das ciências que compõem a área como um todo. Foi assim com relação às ciências biológicas e tem sido feito a respeito das ciências humanas, conforme nos afirma Moreira (2012, p. 148):

As ciências humanas, como estão estruturadas no tempo presente, pouco podem fazer para o estudo da condição humana. Elas estão fragmentadas. Assim, tal qual as ciências biológicas, muito criticadas no final do século passado na área da Educação Física/ Esportes por sua fragmentação, o que não permitia conceber com clareza a noção de vida, as ciências humanas, por estarem compartimentadas, não conseguem conceber a noção de homem.

É preciso, portanto, investigar melhor como tem ocorrido a formação de professores de Educação Física; por quais caminhos ela tem seguido em relação às teorias e ciências que a compõem; quais são as influências que podem colaborar para as características específicas dessa formação. Esse tipo de investigação pode nos fornecer dados que facilitam a compreensão dessa forte e evidente desconexão de conhecimentos e ações profissionais que permeiam a Educação Física ao longo dos anos, destacando que, se não olharmos o processo em suas variadas influências que o caracterizam, tão pouco conseguiremos acordar para a realidade que assola nossa área de conhecimento.

Nosso discurso é bastante claro, no sentido de contribuir para formação de cidadãos críticos, reflexivos e autônomos.

Trabalhar com competências que possam permitir a disseminação de uma Educação Física efetiva na melhoria da vida humana tem sido tarefa de diversos profissionais e pesquisadores da área. De acordo com Machado (2002, p. 141), “A personalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da idéia de competência”.

Assim como os conhecimentos da área precisam ser constantemente associados e integrados, as competências, tão discutidas na formação profissional do professor de Educação Física, precisam seguir uma junção harmoniosa de identificação. “Competências tópicas, consideradas isoladamente, podem constituir-se em focos de curiosidades, mas não

garantem um desenvolvimento nem uma formação pessoal harmoniosa”. (MACHADO, 2002, p. 142)

Investigar a formação inicial desses profissionais, visando identificar indícios que possam estar diretamente associados a esse perfil de formação, pode ser um passo para encontrar fatores que nos mostrem como essa formação influencia substancialmente a construção de uma identidade.

Entendemos que o curso de formação inicial deve fornecer subsídios fundamentais para a formação desses profissionais. Mas entendemos também, que esse curso está delineado por um conjunto de projetos, estruturas e ações que também são fundamentais nessa formação. Dentre elas podemos citar a inter-relação desses conhecimentos e a capacidade dos profissionais formadores de compreender, interpretar e compartilhar esses conhecimentos de maneira harmoniosa na formação de novos professores ou mesmo de novos e potenciais cidadãos.

E para estudar a formação de professores de Educação Física, é preciso adentrar nas informações que os cursos nos mostram, dentre elas, a elaboração e a implantação da estrutura curricular. O instrumento de ação pedagógica mais importante para licenciar um profissional. A composição de uma estrutura curricular bem conectada, com um eixo norteador claro e preciso é ponto crucial para formar novos professores. Assim, apresentamos nossas considerações a respeito do currículo, em especial os currículos dos cursos de Educação Física, com a intenção de identificar indícios que possam nos revelar os caminhos adotados para formação docente.

2.2 CURRÍCULO

O currículo sempre representou nas instituições de ensino a organização e a estrutura de tudo que as diretrizes orientam para a formação profissional dos cursos de graduação, embora, muitas vezes, seja interpretado apenas como um documento que elenca as disciplinas e os conteúdos dos cursos e sua sequência na formação.

Também chamado de currículo tradicional, essa característica de currículo ainda permanece ativa na concepção de muitos educadores do nosso País. Isso porque, apesar de representar “burocraticamente” a organização e perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, nem todos os envolvidos nesse processo conseguem aplicar as ações previstas ali e efetivá-las na realidade que atuam.

Na tentativa de trazer maiores esclarecimentos a respeito da significação e importância do currículo na formação educacional dos indivíduos, alguns estudiosos investigam e procuram defini-lo em seus estudos acadêmicos. Dentre eles, Gimeno Sacristán (2000) que, em sua obra “O currículo: uma reflexão sobre a prática”, abordou diversos autores como Apple (1986), Bernstein (1980), Giroux (1981), Grundy (1987), Heubner apud Mcneil (1983), KING (1976), Lundgren (1981), Papagiannis (1986), Rule (1973), Schubert (1986), Whitty (1985) e Young (1980), que tentaram, ao longo dos tempos, definir e esboçar um conceito que mais se aproximasse do que foi produzido e discutido a respeito do currículo no processo educacional e suas respectivas influências nas culturas e sociedades nos quais são inseridos.

É fato que, para diversos conceitos e concepções de currículo, os conteúdos de ensino, as disciplinas curriculares e a organização do processo de ensino-aprendizagem acompanharam a constituição desses sinônimos e definições. Porém, poucos conseguiram assimilar esses conhecimentos às ações efetivamente práticas dos envolvidos, mantendo o distanciamento entre teoria e prática, ou melhor, um distanciamento da *práxis* que se busca.

Compreendendo essa falha – entre elaboração, organização, planejamento e ações que colocam em prática as metas e objetivos dos currículos – nas inúmeras publicações sobre o tema, Gimeno Sacristán (2000, p. 14) afirma que “sendo uma prática tão complexa, não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude que determina a visão ‘mais pedagógica’ do currículo”.

Moreira (2001, p. 41-42, grifos do autor) também identificou essa limitação, ao destacar como os conceitos e as concepções de currículo têm sido consolidados nos estudos desenvolvidos:

Dominam, entre eles, os que associam currículo a *conteúdos* e os que vêem currículo como *experiências de aprendizagem*. Outras concepções apontam para a idéia de currículo como *plano*, como *objetivos educacionais*, como *texto* e, mais recentemente, como quase sinônimo de *avaliação*.

Em seus estudos, Pacheco e Oliveira (2013, p. 24-25) da mesma maneira evidenciaram certo incômodo a respeito das indefinições ou das múltiplas definições ao se tratar o tema:

[...] não se pode deixar de mencionar, para além dos diferentes conceitos de currículo, segundo diferentes posições teóricas, o fato de o termo currículo ser utilizado, na produção acadêmica, ora para se referir ao objeto de estudo de um campo na área da educação, ora para se referir a esse campo. Com isso pode ocorrer, nem sempre de forma clara, em uma mesma publicação, acrescenta-se uma dificuldade a mais na interpretação da produção acadêmica sobre a matéria.

Sabemos, no entanto, que para serem efetivamente desenvolvidos, os currículos precisam ser muito mais do que um esquema organizacional de disciplinas e conteúdos, ou

modelos de planos de ensino, eles devem ser analisados e entendidos como verdadeiras representações de todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento e a concretização do processo de formação humana e profissional, no contexto em que está inserido.

Essa visão, porém, é restrita geralmente àqueles que estudam e se dedicam a compreender a função e importância de um currículo no projeto pedagógico de um curso. Uma minoria entende que para ser efetivamente desenvolvido, além dos aspectos organizacionais identificados e elencados na estrutura documental, é necessário que sejam consideradas as ações que o colocam em prática, nas diferentes situações de ensino-aprendizagem da formação humana e profissional. Dessa maneira, o currículo se constitui fundamental para a efetivação do processo ensino/aprendizagem.

A diferenciação entre o explícito ou oficial e o oculto do currículo real serve para entender muitas incongruências nas práticas escolares. Não é infrequente nos depararmos com declarações de objetivos explícitos, que dizem pretender algo dos alunos/as, que depois se mostram contraditórios com o que realmente se faz para consegui-los. O currículo explícito diz buscar a aprendizagem da escrita e o gosto por se expressar, ou o prazer da ciência, por exemplo, e depois vemos os alunos/as ocupados em exercícios tediosos de repetição que geram atitudes negativas e contrárias aos objetivos declarados. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 133)

Para isso, é preciso que os profissionais envolvidos no processo de educação profissional compreendam a importância de suas ações para a aplicação do currículo no sistema educacional. Chamamos o conjunto dessas ações de currículo oculto, geralmente esquecido pelos envolvidos no processo. O currículo oculto visa apresentar concretamente, na realidade em que o mesmo é experienciado, como se desenvolvem e como se efetivam as ações pretendidas e não expostas nos currículos.

A distinção entre a faceta oculta – condições de experiência educativa – e a manifesta – pretensões declaradas e aceitas – permite também entender melhor os processos de mudança ou o imobilismo das instituições e das práticas escolares: ainda que mudem as pretensões, as idéias ou os currículos explícitos, o currículo real muda pouco para os alunos/as porque as condições da escolarização que o traduzem se modificam muito mais lentamente. (sic) (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 133)

As análises de currículo têm evidenciado consequências variadas, algumas até mesmo negativas, para a formação dos indivíduos, e nas representações que essa formação venha adquirir no contexto social. É preciso entender que teoria e prática não devem ser dissociadas na elaboração de uma estrutura curricular. É fundamental que a compreensão que se tem de um currículo deva ser transformada em sua aplicação, para que ele seja consolidado e utilizado verdadeiramente nas instituições de ensino.

A obsolescência das instituições escolares e dos conteúdos que distribuem pode levar a negar essa função, mas não nega tal valor, e sim a possibilidade de que realize, deixando que operem outros fatores exteriores, ainda que nenhum currículo, por obsoleto que seja, é neutro. A ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo,

e as práticas para manter os alunos dentro dos currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 20)

Um currículo não é composto apenas de informações que devem representar um esquema estrutural de um curso, mas conter itens fundamentais para que essa estrutura seja efetivamente cumprida. “[...] *O currículo assume assim um duplo significado* - é por um lado, o *corpo de aprendizagens* que se quer fazer adquirir e é também *o modo, o caminho, a organização, a metodologia* que se põe e marcha para o conseguir. [...]” (ROLDÃO, 1999, p. 51, grifos do autor).

Reforçando a ideia de que o currículo precisa assumir um olhar amplo, Leite (2013, p. 199) evidencia essa opinião em seus estudos (1997; 2002) e nas concepções de Pacheco (2001; 2006) de que é preciso superar a concepção de ordem técnica e ressaltar a ideologia educacional e de intervenção social dos currículos:

[...] o conceito de currículo é polissêmico, acarretando diferentes sentidos e finalidades de acordo com distintos papéis atribuídos à escola, à educação escolar e aos seus agentes. [...] Nessa concepção, o currículo não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender, isto é, na dimensão do saber, ampliando-se a aspectos que, na sua intencionalidade, se orientam para as dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do aprender a decidir e a intervir e do viver e conviver com os outros.

E os profissionais que trabalham com o processo de ensino-aprendizagem precisam saber a diferença entre essa composição de itens dos quais um currículo é estruturado, para materializar na realidade que os cerca, os elementos que são construídos no documento. Devem manter a constante associação entre os objetivos e as finalidades do currículo com o contexto sociocultural nos quais estão inseridos. Perrenoud (2002, p. 28) já afirmava, ao se referir aos currículos, que “muitas vezes, entre o projeto teórico da didática das disciplinas e a sua encarnação na prática há um abismo”. As instituições de ensino carecem manter uma constante e inseparável relação entre os currículos educacionais e os conteúdos em que serão desenvolvidos.

A escola estabelece-se como espaço do saber sistematizado, ou seja, da ciência e do currículo; torna-se, assim, fundamental a socialização da *elaboração* do saber, para que este não seja propriedade somente da classe dominante, mesmo porque a *produção* do saber é socializada, pois acontece de modo contínuo e culturalmente no movimento objetivo do processo histórico. (MARTINS; BATISTA, 2008, p. 157)

Como os professores são os atores que medeiam a relação entre o currículo e a realidade atuante, eles precisam se atentar às mudanças e transformações do contexto para adequá-las ao processo educacional, a fim de contribuir com a elaboração do currículo oficial e com sua aplicação somada a um currículo oculto. Ter a ideia de flexibilidade inerente aos currículos é extremamente importante para se adequar às mudanças ao seu redor.

Conforme Formosinho e Machado (2008) afirmaram em seu estudo, apesar de as exigências dos currículos educacionais serem adaptadas às necessidades sociais do contexto em que se desenvolvem, há uma pedagogia que subsidia o ato de ensinar por uma aplicação universal e impessoal de conteúdos, submetendo alunos diferentes ao mesmo procedimento de ensino, e ao mesmo período de aprendizagem. A postura individualista, isolada e privatista dos docentes confere ao modelo de educação uma característica transmissiva de conhecimento.

A nossa experiência tem nos mostrado alunos que, apesar de vivenciarem, durante anos, disciplinas básicas em sua formação, ainda assim terminam o curso sem consideráveis conhecimentos construídos.

Com freqüência, na escola, os conteúdos disciplinares são apresentados aos alunos e apreendidos por eles sem que venham efetivamente residir neles, sem a ocorrência de qualquer *indwelling*¹. Avaliações são feitas e bons resultados são alcançados sem que o conhecimento torne-se um conhecimento pessoal dos alunos. Quando isso ocorre, por mais que os alunos pareçam saber, pouca ou nenhuma competência foi desenvolvida. (sic) (MACHADO, 2002, p. 148)

E essa cultura transmissiva de conhecimentos é incentivada a ser extinta nas próprias diretrizes que orientam a elaboração dos cursos de graduação, quando interpretamos nelas as seguintes recomendações:

Os Cursos de graduação precisam ser conduzidos, através de Diretrizes Curriculares, a abandonar as características de que muitas vezes se revestem, quais sejam de atuarem como meros instrumentos de transmissão do conhecimento e informações, passando a orientar-se para oferecer uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (BRASIL, MEC/CNE, 1997, p. 02)

Para que um currículo seja mais do que mera apresentação e instrumento transmissor de conhecimento, ele há de representar algo além de um conjunto de disciplinas que visam à especialização e à instrumentalização desse futuro profissional, conforme afirmou Nista-Piccolo (2010, p. 118): “Partindo da ideia de que qualquer profissional deve se apoiar em conhecimentos especializados, um currículo deve contemplar disciplinas científicas que incluam não só as ciências naturais e aplicadas como também as ciências sociais e humanas”. E reforçamos esse pressuposto com os estudos de Perrenoud (2002, p. 149):

É preciso acabar com as formações que misturam filosofia, pedagogia e psicologia em uma vaga reflexão sobre a “educação”, e também com os aportes essencialmente disciplinares – cursos de psicologia cognitiva, história ou sociologia da educação -, para construir objetos de saber e de formação transversais, coerentes e relativamente estáveis.

¹ De acordo com Machado (2002, p. 148) baseado nos estudos de Polany (1983) *indwelling* é o mesmo que dizer que o saber passa a residir na pessoa que o aprendeu, por meio de “uma incorporação com a consciência propiciada pela construção de canais de emergência, de mobilização do que se aprendeu, do que se sabe [...]”.

Pressupomos que, dessa forma, o conhecimento pode se tornar mais viável para que os alunos lhe deem significado.

Mas para um entendimento do currículo nos cursos de licenciatura, os quais em nossa percepção devem abordar, de maneira mais específica, a formação de um profissional que atue com a formação humana e com os processos de aprendizagem, é que buscamos dados mais aprofundados sobre essa especificidade no sistema educacional básico.

2.2.1 Currículo nos cursos de licenciatura

Os currículos dos cursos de Licenciatura representam um conjunto de conhecimentos organizados que têm como foco principal a formação de professores nas mais diferentes áreas de conhecimento. Tidos como cursos que habilitam professores para atuar no ensino formal em educação básica e superior, os estudos a respeito desses cursos identificaram nos últimos anos, como essa formação influencia no perfil do profissional que está sendo formado.

Geralmente marginalizados por muitos, esses cursos vêm passando por diversas modificações que visam à melhoria da estrutura dos currículos para se adequarem às diretrizes e às normatizações que buscam qualificação mais eficiente desses profissionais no ambiente educacional.

Apesar de muitas tentativas de mudança, ainda são encontrados diversos problemas nas elaborações e nas estruturações dos currículos do ensino superior. De acordo com Cunha (2012, p. 30):

Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A ideia que sustenta essa concepção afirma que, primeiro, o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro.

Na realidade, a maioria das modificações curriculares já ocorridas em algumas Instituições de Ensino Superior (IES) tentaram responder às demandas e formar profissionais que atendessem ao mercado e à vida dos ingressantes desses cursos (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; DIAS; LOPES, 2003; MARTINS; BATISTA, 2008). Com isso,

minimizaram a qualificação do profissional a ser formado e sua segura atuação no mercado de trabalho.

Percebemos nas realidades investigadas e nos diferentes estudos desenvolvidos (BARRETTO, 2012; DIAS; LOPES, 2003; MCCULLOCH, 2012; ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012) que os professores não têm dado conta de defender e assumir a função de SER professor, muitas vezes graças ao distanciamento que se impõe na elaboração dos currículos e nas suas aplicações práticas. Isso vem reforçar a grande lacuna, ainda existente, entre teoria e prática no processo de formação profissional.

Nista-Piccolo (2010, p. 119) identificou uma falha entre os currículos e as realidades para as quais eles deveriam ser pensados. Afirmou ser necessário

[...] repensar a graduação estabelecendo relações múltiplas, mobilizando tanto as dimensões econômicas, sociais, políticas como as questões éticas e humanas. É preciso criar maior aproximação entre os estudos acadêmicos que ocorrem no âmbito universitário com as práticas aplicadas desse conhecimento. Isso pode ser superado com propostas viáveis numa perspectiva da práxis, que ultrapassem a dicotomia teoria/prática.

Mas para uma análise mais coerente nessa habilitação, há de se pensar em mudanças curriculares que superem o “mexer pelo mexer”. Isso porque, a reestruturação curricular recorrente nos últimos tempos tem gerado apenas modificações de disciplinas e cargas horárias. E as transformações pedagógicas necessárias para a melhor configuração do perfil profissional têm sido deixadas de lado.

“Essa tem sido uma prática constante nas universidades, incluindo os cursos de formação de professores que acabam sendo tão tradicionais quanto os demais, trazendo, em seu interior, grandes contradições.” (CUNHA, 2012, p. 33)

Orientados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), os currículos dos cursos de licenciaturas possuem itens que são considerados fundamentais para a formação de professores. As Resoluções e Diretrizes que orientam estes cursos sofreram, nas décadas de 1980 e 90, inúmeras transformações que perspectivaram melhorias na construção dos currículos destes cursos e tiveram como objetivo a quebra de certas inflexibilidades existentes nas estruturas construídas até então.

O Parecer nº 776, aprovado em 1997 (BRASIL, 1997), já orientava a construção dos cursos de graduação, elencando os princípios que deveriam ser abordados na sua elaboração, sendo estes: 1) liberdade às IES na composição da carga horária e na especificação das unidades de estudo para integralização dos currículos; 2) indicação de tópicos ou campos de estudo e as demais experiências de ensino-aprendizagem, evitando a fixação de conteúdos

específicos, bem como as suas respectivas cargas horárias, que não poderão exceder 50% do total do curso; 3) atenção com o prolongamento desnecessário da integração dos cursos; 4) incentivo a uma formação geral sólida, que ofereça base para a atuação profissional, permitindo formação e habilitações diferenciadas ao futuro profissional; 5) estímulo das práticas de estudos independentes, visando autonomia na formação do aluno; 6) encorajamento do reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para a atuação profissional no ambiente escolar; 7) fortalecimento da articulação teoria e prática, no que diz respeito aos estudos, estágios e participações em atividades de extensão; 8) orientação na realização de avaliações periódicas que variem na utilização de técnicas e que ofereçam retorno aos docentes e discentes a respeito das atividades didáticas.

Em 2001, no Parecer 583, o CNE votou a favor de delimitar as Diretrizes, estabelecendo que o currículo, por meio de seu Projeto Pedagógico, deveria: a) orientar a que sejam formados profissionais com perfis adequados à sua atuação b) contemplar as competências/habilidades e atitudes necessárias para a formação do profissional; c) destacar as habilitações e as ênfases do profissional; d) abordar os conteúdos curriculares; e) contemplar a organização do curso; f) identificar normas a respeito dos estágios e das atividades complementares; g) elencar itens a respeito do acompanhamento e da avaliação no desenvolvimento do curso (BRASIL, 2001a).

Essas exigências curriculares pretendem que os cursos formadores assumam uma eficiente caracterização do profissional que irá atuar na Educação Básica.

O ensino superior não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino. Assim, instituições de formação, quando formam profissionais, não formam executantes nem técnicos com autonomia limitada, mas profissionais com *capacidade de concepção* e com *autonomia para organizar o próprio trabalho*.

Uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa deve visar as capacidades de concepção e organização do próprio trabalho que, sendo inerente à missão do ensino superior, corresponde às necessidades de *(re) contextualização* social e pedagógica do trabalho dos professores de crianças (e dos professores, em geral). (FORMOSINHO, 2009a, p. 85 – grifos do autor)

Mas, como a normatização dessas Diretrizes e as discussões entre os envolvidos no processo educacional, visando modificações nas políticas, no currículo formal e não nas práticas pedagógicas que acontecem na sala de aula, têm sido feitas por meio de uma análise externa dos problemas, foram deixadas de lado as questões referentes à problemática pedagógico-didática da formação. (LIBÂNEO, 2005)

Deste modo, ao reconhecer que os professores devem ser profissionais reflexivos mas actantes, críticos mas comprometidos com a melhoria dos contextos e práticas, ao dar uma fundamentação mais consistente à atividade dos professores de crianças,

o ensino superior pode contribuir também para promover a profissão e não apenas os profissionais, melhorar as escolas e não apenas os professores. (FORMOSINHO, 2009a, p. 86 – grifos nossos)

A Universidade deve, portanto, caminhar próximo à evolução dos processos educacionais do ensino básico. A relação entre Universidades e Escolas deve ser íntima, a ponto de não precisar definir em qual ponto começa a função de uma e quando termina a influência de outra na formação docente. Não se pode aceitar que os futuros professores encontrem vínculo nessas duas instituições apenas no momento dos estágios obrigatórios. Essa conexão entre os conhecimentos produzidos no ensino superior e na realidade da educação básica deve ser natural e constante nos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas que compõem a estrutura curricular.

Com base nessas afirmações, identificamos que, apesar de a história dos currículos apontar inúmeras modificações que visaram melhorias nos cursos de formação de professores, essas transformações estão sempre ligadas aos aspectos burocráticos do processo, objetivando alterar os documentos formais que precisam existir, mas permanecendo distantes dos processos pedagógicos aplicados e desenvolvidos a partir desses documentos. É possível ainda afirmar que os movimentos que procuraram mudanças ignoraram, também, a existência de um currículo oculto que está SEMPRE caminhando junto com o currículo formal. Não se pode conceber a existência de um currículo que não tenha ações efetivas sendo desenvolvidas para sua execução.

Apesar de extensas exigências nessa formação docente, é sabido que os currículos não têm conseguido formar professores capazes de lidar com o sistema educacional do País e com as diferentes realidades com as quais se deparam no mercado de trabalho.

[...] o currículo de todas as áreas de formação profissional, para além de um eixo disciplinar relacionado a seu campo de especialização científica e técnica, precisa dispor de eixos complementares integrados, do campo antropológico, do campo sócio-histórico e do campo filosófico. Ou seja, o profissional, qualquer que seja sua área de formação, precisa sair da Universidade com a compreensão lúcida da significação de sua existência, em função de sua pertença à espécie humana e das conseqüências dessa pertença, de sua inserção numa determinada sociedade histórica, com seus vínculos e peculiaridades e dos recursos do conhecimento humano na construção de todas essas referências. (sic) (SEVERINO, 2004, p. 24)

Em suas reflexões a respeito da formação de professores no Brasil, Libâneo (2013) discute que as investigações a respeito do currículo nos cursos de licenciatura têm evidenciado pouca ou nenhuma preparação pedagógica e demonstrado um tratamento precário com relação às metodologias de ensino. Enfatiza que seus egressos não têm conhecimento do conteúdo pedagógico nem dos conhecimentos pedagógicos da formação, ou seja, os currículos

desses cursos possuem pouco conteúdo e sem especificidade pedagógica, resultando em formações não sólidas, insuficientes para a atuação docente.

Uma das consequências disso é a cada vez mais frequente desistência da atuação profissional, pois, como esses professores não foram suficientemente habilitados a encarar os obstáculos do dia a dia, sentem-se incapazes diante da realidade de sala de aula e procuram outras atividades para sobreviver.

A organização curricular dos cursos se apresenta fragmentada e dicotômica e não permite maturação das atividades formadoras da docência, pois a “passagem” pelas disciplinas pedagógicas, no caso das Licenciaturas, não favorece uma vivência formativa. (SEVERINO, 2007)

E corroboramos a afirmação de Martins e Batista (2008), ao destacarem que um currículo que prioriza uma formação didático-pedagógica, que possa favorecer um futuro aprofundamento e ampliação das diversas áreas de atuação, representa a perspectiva de uma formação acadêmica de qualidade.

A atual orientação para organização desses cursos de licenciatura parte das Diretrizes Curriculares Nacionais, publicada por meio da Resolução do CNE, regida pelo Conselho Pleno (CP) de número 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a, p. 01) que deixa em evidência, nos itens de I a VII, o que os cursos deverão priorizar na formação dos docentes:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício das atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias de informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

E ainda o seu Artigo 3º, itens I e II, determina que os cursos deverão observar os princípios norteadores para o preparo desse profissional específico que visem (BRASIL, 2002a, p. 02): “I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.”; reforçando a aproximação do campo de atuação desse profissional ainda no processo de formação inicial; a aprendizagem focada na construção de conhecimento; as habilidades e os valores; os conteúdos como meios facilitadores da construção de competências; e a avaliação como parte integrante do processo de formação.

Além disso, apesar dos inúmeros indícios que apontam o distanciamento do profissional que está sendo formado e os campos de atuação, a resolução, citada anteriormente, descreve que “§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. E afirma no seu § 3º que as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação deverão conter sua dimensão prática, não sendo essa característica apenas daquelas tidas como pedagógicas. (BRASIL, 2002a, p. 05)

Apesar de todas essas orientações para suprir as falhas na construção dos cursos de licenciatura, as nossas experiências, discussões e investigações mostram que, na maioria dos cursos que licenciam o professor, há representações que estão divergentes e muitas vezes seguem opostas ao que a resolução 01 de 2002 aponta como princípios de formação docente.

Uma das divergências mais evidentes nas realidades investigadas é a experiência vivida na prática aplicada, as quais são realizadas apenas na obrigatoriedade das 400 horas de estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2002b). Não fica explícito como as “práticas como componente curricular” - que deveriam ser contempladas em todas as disciplinas de formação básica- são desenvolvidas, pois se mostram presentes apenas na documentação formal. Além disso, diversos acadêmicos ainda veem a realização do estágio como algo desnecessário para a sua formação acadêmica, interpretando-o apenas como obrigação a ser cumprida (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012).

Tais afirmações nos levam a concordar com os estudos de Cunha (2012, p. 33-34) que afirmam:

Já não é possível tratar as reformas de currículo retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

A questão pedagógico-curricular, por isso, é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de *ordem epistemológica*, pois vem da concepção de conhecimento, e de *ordem pedagógica*, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de *ordem política*, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação. Ou estamos trabalhando para a reprodução e a independência ou queremos educar para a autonomia e a independência intelectual e social. Essa é uma decisão de fundo, mesmo que reconheçamos as amarras históricas que tornam essa decisão, na prática, bastante complexa (grifos da autora).

Devido a tantas considerações que rondam a formação inicial e continuada desses profissionais, muitos cursos têm procurado investigar e trazer para mais perto das Universidades as realidades dos campos de atuação desses futuros docentes. Mas as justificativas na defasagem no conhecimento docente não se justificam apenas pelo distanciamento percebido na construção inicial desse perfil profissional com seus espaços de ação, mas também, pela qualidade do que é ensinado e experienciado nas disciplinas em situações de ensino-aprendizagem.

Não obstante os cursos de licenciatura sejam caracterizados como aqueles que oferecem uma formação generalista e humanista (BRASIL, 2002a) da área de conhecimento pretendida, o que temos visto são formações com características cada vez mais específicas e especializadas de conhecimentos advindos de linhas de pesquisa ou subáreas de conhecimento, ministradas pelos professores do curso.

Como a educação do professor diz respeito à “entrega” da instrução, muitos não sabem que o estudo da educação é, sobretudo, um estudo intelectual e que o campo da educação é tanto um campo acadêmico quanto profissional. Poucos sabem da importância de estudar a história desse campo. Em algumas Faculdades de Educação, principalmente em universidades privadas de prestígio, existe uma tendência de empregar um corpo docente com nível de doutorado em outros campos que não da “educação” (PINAR, 2012, p. 168).

O autor complementa ainda, embasado nas ideias de Clifford e Guthrie (1998), que a educação nesses casos passa a ter um sentido meramente aplicável a outros campos acadêmicos como a psicologia, sociologia, história ou a física.

Quer isto dizer que o especialista é cada vez mais aquele que sabe de um só tema numa disciplina, mas também o que cada vez mais sabe menos de outros temas da sua disciplina e sabe menos de outras disciplinas. Embora questionado pela pós-modernidade, este paradigma continua, em termos práticos (e mesmo retóricos), a ser o paradigma largamente predominante na estruturação da profissionalidade dos professores do ensino superior. (FORMOSINHO, 2009a, p. 79)

E, tudo isso, somado a não vivência das práticas na atuação profissional, gera desilusões e decepções a respeito da função e formação do SER professor. A docência significa muito mais do que passar anos em cadeiras de uma Universidade, cumprindo créditos e normas institucionais. Traz em seu âmago uma identidade que qualifica o docente como contribuinte efetivo na educação de uma sociedade.

Quando falamos de identidade docente, não queremos apenas vê-la como conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como o resultado da capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje. (IMBERNÓN, 2009, p. 72)

Uma reflexão dessa identidade não pode parar em conceitos objetivos e finalizados, deve contemplar os mais diversos aspectos que envolvem a formação docente. Só assim, será possível afirmar que os currículos contribuem efetivamente para uma construção mais completa dos futuros professores.

O profissional completo, com formação adequada para o concreto exercício da função docente será, afinal, aquele que abarcar todos os diferentes aspectos da competência profissional de um educador:

1. Formação técnico-científica (no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrado);
2. Formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados);
3. Formação política (no sentido de encarar a educação como ato político, intencional, para o qual se exige técnica e competência);
4. Formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado). (VASCONCELOS, 2012, p. 101)

Há de se entender que elaborar currículos para a ação de agentes que serão decisivos na construção de novos profissionais exige ir muito além de elencar e distribuir disciplinas, ou conceder e delimitar cargas horárias. É uma ação que cobra a reflexão a respeito da função desses profissionais no contexto social e sua participação ativa na também elaboração de novos conhecimentos e influências sócio-históricas. O pensamento político que dita normas para a formação de professores precisa mudar!

“Sem dúvida, com essa política, a universidade perde valores historicamente construídos com muita luta e resistência, que são a essência de sua natureza e de sua função social: o aprendizado do espírito crítico e o exercício da autonomia”. (FERNANDES, 2012, p. 121)

Como o foco de nossa pesquisa visa interpretar as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física, adentramos nas questões referentes a esses cursos, identificando possíveis divergências e convergências que influenciam a formação desses profissionais.

2.2.2 Currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física

Assim como ocorreu em outras diferentes áreas de conhecimentos, os cursos de licenciatura em Educação Física também passaram por diversas reformulações, na tentativa de estabelecer qual a formação docente mais adequada para a atuação do profissional dessa área, nas mais diversas situações pedagógicas.

A partir das resoluções 01 e 02 do CNE/ CP de 2002, esses cursos foram reformulados e orientados a estabelecer claramente quais os quesitos necessários para a profissão que visa atuar com a educação básica em nossa sociedade.

De acordo com o CNE / CP (BRASIL, 2002b), os cursos de Educação Física, com duração mínima de três anos e 2800 horas, deverão ter em sua estrutura curricular as seguintes obrigatoriedades:

- estágios obrigatórios supervisionados com duração de 400 horas.
- práticas de Formação ou Práticas de Ensino, também, com 400 horas.
- 1800 horas de aulas de disciplinas científico-culturais que forneçam formação básica para a atuação desse profissional.
- 200 horas de atividades complementares.

Essa estrutura construída a partir de uma organização curricular precisa articular as unidades de conhecimento de formação específica (dimensões culturais do movimento humano, técnico instrumental, didático-pedagógica) e ampliada (relação ser humano-sociedade, biológica do corpo humano, produção do conhecimento científico e tecnológico), pelas respectivas denominações, ementas e cargas horárias coerentes com a formação do perfil profissiográfico desejado. (FRAUCHES, 2008)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, esse currículo deve contemplar todos os quesitos necessários para que o licenciado saiba como é SER professor nessa área de conhecimento. Mas apregoadado aos pontos de formação, existe o currículo oculto que, por diversas vezes, precisa caminhar paralelamente às ações desses profissionais.

Talvez pela confusão que se estabeleceu desde 1987 com quebra da exigência na composição e na flexibilização curricular, muitas instituições construíram as estruturas dos seus cursos de Educação Física, deixando brechas que contribuíram para o aumento das segregações de conhecimento explícitas nas habilitações de Licenciatura e Bacharelado a partir das Resoluções 01 e 02 de 2002 e na Resolução 07 de 2004 (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2002b; BRASIL, 2004), coordenadas pelo CNE e CP para as Licenciaturas e Câmara Educacional Superior (CES) para os Bacharelados. Diante dessa situação, muito se tem discutido sobre a formação dos profissionais dessa área e muitas sugestões têm sido oferecidas para a melhoria de sua atuação.

A extensa flexibilização na construção dos currículos desses cursos somada às aparentes necessidades locais das IES contribuíram para uma mistura de dois modelos de profissionais, o que possivelmente desestruturou a formação docente. O que está claro é que o

fato das instituições elaborarem seus currículos sem terem o compromisso em buscar a melhor formação possível, e uma atuação docente comprometida com o novo professor que está formando, constituíram um retrocesso nos avanços propostos para essa área de conhecimento.

Em um estudo recente realizado por Ribeiro (2012, p. 51), a autora investigou a formação dos profissionais formados na área e destacou que:

Os cursos de Educação Física com os currículos de Licenciatura ou Bacharelado ainda apresentam uma dificuldade em se estabelecerem atualmente. Percebe-se que questões relacionadas com a teoria e a prática do ensino da Educação Física continuam ainda obscuras dentro das atuais divisões das grades curriculares nos cursos. Persiste uma confusão que cerca metodologicamente a discussão referente às disciplinas de cada formação e também em relação aos docentes capacitados para cada área de ensino.

Ainda nessa divergência das formações, identificamos certa desvalorização dos professores que atuam na educação básica em detrimento dos profissionais dos outros níveis de instrução. O que não representa um problema exclusivo da área de Educação Física! Infelizmente, percebemos que essa postura possa ter suas raízes na base da formação, enquanto há supervalorização de algumas atuações, há desvalorização de outras.

Nista-Piccolo (2010, p. 120) afirma essa situação, ao destacar, que

Muitos cursos ainda se apresentam com viés biologicista, contaminados por princípios positivistas, formando professores que valorizam o físico em detrimento das emoções, ou seja, um professor que busca desenvolver o aspecto puramente físico de seu aluno, dominado por significados culturais, sem contudo perceber que esse aluno se apresenta carregado de emoções, trazendo uma bagagem de valores e experiências vividas que podem definir os significados de suas atitudes.

Antunes (2012), em estudo desenvolvido recentemente, destaca a importância de que os currículos nos cursos de Educação Física sejam repensados para que as mudanças representem uma esperança nas práticas dos profissionais da área:

[...] É possível destacar, como pontos a serem superados: a ênfase indébita no enfoque técnico/biológico e esportivo; e a falta de articulação adequada entre os conhecimentos adquiridos na graduação e as práticas pedagógicas/profissionais. Assim, se torna evidente que é necessário saber identificar-se com reformulações curriculares, no que se refere ao processo de preparação profissional e a articulação entre teoria e prática. (ANTUNES, 2012, p. 209)

Sborquia (2008, p. 30) relatou a respeito das principais mudanças nos currículos dos cursos da área:

Apesar de todo o debate sobre formação de professores e as mudanças legislativas no campo da Educação física, as reformas curriculares se centraram somente no aumento de disciplinas oriundas de área esportiva e biomédica, assim como a criação de disciplinas que tendessem às mudanças ocorridas no mercado de trabalho. Desse modo, a organização curricular se apresentava compartimentalizada com teorias fragmentadas e distanciadas da realidade social, além de um profundo rompimento com os conhecimentos pedagógicos.

O que mais uma vez reforça o argumento de que os profissionais destinados a elaborar, discutir e construir os currículos dos cursos não estão prontos para contribuir com a melhoria qualitativa das formações, atuando como técnicos que sabem alocar, realocar e distribuir disciplinas nas estruturas dos cursos, mas não têm uma visão crítica da influência dessas alterações para o profissional que se pretende formar.

Para além de todo o exposto, percebemos que as falhas que podem ocorrer na organização dos currículos permitem que a característica esportivista, muito presente na formação dos anos 1980, e representada na maioria das disciplinas de formação, caracterizadas como técnicas e essencialmente instrumentais, continue a compor a maior parte dos quadros de formação desses futuros professores.

A realidade é que muitos profissionais, por não terem passado por experiências em suas formações que os fizessem perceber a importância de aprender a ensinar e de saber executar técnicas e fundamentos específicos das modalidades esportivas, acabam se graduando com noções superficiais dos princípios de serem educadores, e, muitas vezes, sem terem tido oportunidade de refletir a respeito do ato de ensinar. Há pesquisas que mostram cursos de licenciatura concentrados em modelos de treinamentos esportivos especializados, perdendo o foco do ambiente escolar.

Nista-Piccolo (2011) destaca, em um de seus estudos, que as diferentes interpretações feitas a respeito da organização dos currículos, referentes inclusive aos conhecimentos gerais e específicos, trouxeram à realidade do nosso País uma variedade ampla de cursos que contribuíram para uma descaracterização dos profissionais da área e fortaleceram a indefinição do perfil profissiográfico, principalmente nas Licenciaturas. A autora destaca ainda que as maiores divergências se apresentam nas questões didático-pedagógicas, e que as convergências se dão, principalmente, nos conhecimentos vinculados às modalidades esportivas ofertadas.

Moreira (2007, p. 21) reafirma o destaque tecnicista no qual os cursos de Educação Física têm se respaldado para a formação de seus profissionais:

Obviamente a formação em Educação Física poderia permitir esse tipo de aplicação prática, julgada muitas vezes adequada para o desporto e as iniciativas de aprendizado e treinamento, contudo, inadequada para a preparação de professores que devem oferecer aos seus alunos as mais diferenciadas vivências com as questões do conhecimento sobre a educação, saúde, qualidade de vida, cidadania e tantos outros aspectos da vida, considerando que a formação do profissional na área da educação deve antes de tudo, preparar o futuro professor para desenvolver suas ações com seres humanos e não apenas com as manifestações culturais que se constituíram até então.

Nesse sentido, entendemos que as afirmações de Moreira e Nista-Piccolo (2010, p. 77) são pertinentes para esboçar os destaques que queremos evidenciar nessa formação, quando dizem que: “A formação de professores é um processo complexo que estabelece relações múltiplas, as quais mobilizam as dimensões ética, social, política, econômica e humana”. E complementam

A apropriação de conhecimentos científicos e pedagógicos pelos futuros profissionais deve permitir a leitura dos problemas em situações reais, visando a busca de soluções para o contexto em que vivem. Não pautado num modelo aplicacionista do conhecimento que dissocia a pesquisa da formação e atuação profissional, mas apoiado numa integração que promova reflexão para a ação (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2010, p. 77).

Mas, o fato é que o fazer pedagógico se tornou especialidade dos cursos de licenciatura, não efetivando sua presença na formação daqueles que, mesmo não estando na escola, também, lidam com o processo de ensino-aprendizagem.

[...] Quer estando o graduado nessa área atuando na educação, quer esteja atuando na saúde, ou mesmo quer atue em modalidades esportivas, esse fenômeno complexo e de largo desenvolvimento no último século, a função do profissional de Ciência do Esporte é pedagógica. Ele deve, na escola, ensinar os conhecimentos históricos da área de maneira contextualizada; na saúde, colaborar no ensino para a apropriação de hábitos salutaros que resultem na melhoria da qualidade de vida; nas modalidades esportivas, propiciar a aprendizagem e a vivência destas além de alargar o conhecimento na direção de condicionamentos físicos os mais variados, sempre no sentido do movimentar-se na direção do outro, na direção das coisas ou do mundo, com intencionalidade, com regularidade e com controle da atividade. [...] (MOREIRA, 2012, p. 131-132)

Assim, o currículo dos cursos de Licenciatura deve oferecer um embasamento amplo e humanista para a formação dos professores da Educação Física, com conhecimentos advindos de disciplinas que se encaixam nas dimensões ampliadas, bem como a oferta do desenvolvimento das competências e habilidades para atuar a partir do que adquiriram nessas dimensões e sub dimensões (BRASIL, 2004; FRAUCHES, 2008). E o objetivo primordial desse profissional deve ser o de conseguir “formular propostas pedagógicas adequadas que tenham como princípio e meta a promoção humana” (MARTINS; BATISTA, 2008, p. 162).

Pesquisas que procuraram identificar se tais currículos embasam verdadeiramente a atuação desses profissionais, perceberam que eles contemplam as exigências da atuação do professor de Educação Física, porém a sobreposição das disciplinas e dos conhecimentos por elas ofertados é bastante evidente na fala dos voluntários desses estudos durante a formação inicial (LACERDA; COSTA, 2012; LUDORF, 2009).

Esse distanciamento dos projetos pedagógicos com a realidade a ser vivenciada fica evidente na maioria dos estudos originais. Gariglio (2010) destaca que, embora os profissionais reconheçam a importância desses conhecimentos na formação, eles reputam às

instituições promotoras um ensino que deixa muito a desejar e não lhes oferece segurança e eficiência para atuar no mercado de trabalho; afirmam que a Educação Física escolar não tem espaço na formação inicial, pois a maneira como é tratada foge dos pressupostos seja da instituição “escola”, seja da “Educação Física”, como área de conhecimento; ratificam que os professores formadores se esquecem da função reflexiva da ação pedagógica, ofertando metodologias descompassadas; enfatizam que são esquecidos os fatores estruturais da instituição voltados às vivências relativas à formação, tão necessárias para a futura atuação profissional.

Outro aspecto evidenciado no estudo de Brugnerotto e Simões (2009) é que, mesmo com a solicitação das Diretrizes a respeito da integralização dos conhecimentos e da noção de como esses podem ser efetivamente aplicados na atuação do profissional de Educação Física, percebe-se que, quando são tratados temas como Saúde, por exemplo, a ideia de monitor de práticas de atividades físicas é mais aceita para o profissional da área, reforçando a concepção biologicista e desconsiderando demais fatores envolvidos no processo de formação humana.

Esperamos que os cursos de Licenciatura em Educação Física, por meio da organização de seus currículos, possam oferecer aos seus alunos uma formação consistente que lhes ofereça conhecimentos fundamentais (AYERS; MARTINEZ, 2007), para os habilitar a ensinar com qualidade as concepções e os princípios de uma vida saudável. Que esses profissionais não sejam meros instrutores técnicos e monitores que aplicam de maneira mecanizada e massificada “os saberes” que eles dizem pertencer à área.

Infelizmente algumas pessoas ainda não conseguem enxergar o potencial educativo da Educação Física na formação humana. Isso talvez se deva pelo contato que tiveram com profissionais que, por não terem recebido em suas formações uma instrução sólida, demonstrem falta de preparo e conhecimento para desenvolver ações que possam contribuir para a formação dos indivíduos de uma sociedade.

É necessário, portanto, que os currículos sejam pensados e organizados com o intuito de oferecer aos futuros profissionais diretrizes que sedimentem os valores defendidos pela Educação Física. Que eles possam, de fato, oferecer um norte que oriente a formação dos futuros profissionais para capacitá-los a enfrentar com segurança a carreira escolhida. Que eles não se configurem apenas com metas ou informações passageiras, superficiais, que não têm qualquer significado na formação humana (THISEN-MILDER, 2006).

Como um dos elementos que constituem uma formação profissional de qualidade para o professor de educação física está a constituição do currículo. Um currículo adequado para uma formação profissional de competência, produtor de conhecimento, tem que possuir consistência teórica, identificando as bases

epistemológicas da profissão e as teorias que lhes dão aporte. (MARTINS; BATISTA, 2008, p. 161)

Diante das pesquisas que produziram resultados importantes nos estudos relacionados aos currículos dos cursos, e as influências deles na formação e na atuação profissional em Educação Física, torna-se relevante buscar indícios que possam nos fornecer características dessa formação, pautando-nos em dados presentes nas estruturas curriculares dos cursos e na opinião daqueles que gestam a sua organização nos contextos em que eles são desenvolvidos.

3 MÉTODOS

Por meio de uma pesquisa qualitativa descritiva, foram analisadas as características que podem estar presentes na identidade dos perfis profissiográficos desenhados em cursos de Licenciatura da Educação Física do estado de Minas Gerais. A preferência pela abordagem qualitativa se deu pelo fato de acreditarmos na necessidade de uma reflexão mais aprofundada dos dados a serem interpretados, procurando perceber os fatores de qualidade que neles interferem, não nos bastando, apenas, delimitá-los numericamente. A pesquisa descritiva, segundo Gaio, Carvalho e Simões (2008), está interessada em conhecer a realidade, mas sem o intuito, num primeiro momento, de interferir nela e modificá-la, denotando uma contribuição indireta, a fim de que os dados encontrados e os resultados atingidos sejam utilizados para a conscientização da população pesquisada.

Assim, almejamos interpretar de maneira qualitativa as características dos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado de Minas Gerais por meio de indícios levantados nas informações coletadas, advindas das estruturas curriculares dos cursos, somadas às respostas referentes a um questionário enviado aos coordenadores desses cursos. A interpretação foi fundamentada nas pesquisas que investigaram essa temática, além dos documentos que ofereceram diretrizes para a formação dos professores dessa área de conhecimento.

Para o desenvolvimento deste estudo, delimitamos quatro procedimentos a serem seguidos, o primeiro uma investigação bibliográfica dos temas: formação profissional e formação docente, formação do professor de Educação Física e currículo (nos cursos de licenciatura e dos cursos de Educação Física em especial); o segundo, uma análise documental realizada após coleta e tabulação das estruturas curriculares dos cursos; o terceiro procedimento aconteceu com a distribuição de questionários encaminhados aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado de Minas Gerais e as tabulações das respostas obtidas; e na quarta e última etapa desta pesquisa, foram reunidos todos os dados coletados nos procedimentos 2 e 3, para analisá-los à luz das teorias que fundamentam este estudo, elencadas no referencial bibliográfico do primeiro procedimento, apontando possíveis indícios que a nós se desvelaram, os quais pudessem nos fornecer características identificadas nos perfis dos professores de Educação Física que estão sendo formados em Minas Gerais.

Procedimento 1

O primeiro procedimento metodológico desta pesquisa abarcou um extenso levantamento bibliográfico a partir de uma delimitação das bases de dados somado às outras fontes de pesquisa selecionadas para a construção da fundamentação teórica. Foram utilizados estudos desenvolvidos a partir dos anos de 2001 e 2002, pelo fato de as mudanças curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física terem acontecido nesse período. As bases de consulta de periódicos foram Scielo e ERIC, escolhidas segundo critérios de prioridade das revistas nacionais e internacionais nelas indexadas, as quais apresentam artigos voltados às linhas de pesquisas que abordam aspectos sobre formação de professores. Para a busca dos artigos relacionados a essa temática, foram utilizados os termos nacionais: currículo, currículo e licenciatura, e currículo e Educação Física; formação de professores, formação de professores e Educação Física; e internacionais: *curriculum*, *curriculum and graduation*, *curriculum and Physical Education*, *training of teachers*, *training of teachers and Physical Education*.

A base de consulta de teses e dissertações usada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, tendo sido selecionados apenas os estudos de instituições que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação Física Stricto Sensu com Linhas de Pesquisa com foco nas questões didático-pedagógicas, principalmente sobre formação e atuação de professores da área.

Também foram consultados os livros das editoras que publicam a respeito das questões educacionais, os quais traduzem aspectos pedagógicos presentes na formação e na atuação docente, tanto na área da Educação como na Educação Física.

Toda a literatura estudada serviu como conhecimento primordial para o embasamento teórico da pesquisa. Para além das delimitações citadas anteriormente, buscamos também estudos dos principais autores da área, mencionados nos livros, artigos, dissertações e teses, cujas publicações não apareceram no levantamento realizado nas bases teóricas selecionadas.

Procedimento 2

O segundo procedimento de análise foi documental, quando analisamos as Estruturas Curriculares dos respectivos cursos. Do total de IES que oferecem curso de Educação Física

em Minas Gerais – Bacharelado e Licenciatura, cadastradas no MEC, foram selecionados os cursos de Licenciatura na área, ativos e em desenvolvimento no período da coleta de dados que ocorreu de agosto de 2013 a fevereiro de 2014.

O início da coleta de dados se deu a partir da autorização do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, aprovado com o número 2565.

Para a coleta das estruturas curriculares dos cursos enviamos *e-mails* aos respectivos coordenadores com a explicação minuciosa da pesquisa e os contatos dos pesquisadores envolvidos no desenvolvimento deste estudo, para esclarecimentos de possíveis dúvidas (Apêndice A). Para análise da estrutura curricular, foi realizado um levantamento das disciplinas ministradas nesses cursos, bem como a disponibilidade delas nas dimensões propostas pelas Diretrizes dos Cursos de Licenciatura do Conselho Nacional de Educação elencadas como Gerais (Relação Ser Humano e Sociedade, Biológicas do Corpo Humano ou Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico) e Específicas (Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumentais ou Didático-Pedagógicas).

Os dados foram tabulados por meio de organização das dimensões curriculares, a partir da construção de matrizes nomotéticas (Anexo). As análises nomotéticas têm o intuito de revelar “as convergências e divergências entre as disciplinas oferecidas em diferentes IES” conforme pesquisa realizada com cursos de Licenciatura em Educação Física nas IES do estado de São Paulo (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 115). Foram tabuladas as dimensões dos cursos para caracterizar a diversidade, ou não, das disciplinas, e as prioridades dadas na formação presentes nas estruturas curriculares que visam formar os professores de Educação Física em Minas Gerais.

Por entendermos que somente a disposição, a presença ou a variedade de disciplinas não nos podem afirmar se a formação de professores é coerente ou não com a atuação que se pretende, complementamos a análise das estruturas curriculares com as respostas dos coordenadores (Procedimento 3).

Ainda, nesta etapa foi criado um quadro referente à representação geral da análise desses cursos, contendo seriação, duração, número de disciplinas nas respectivas dimensões, cargas horárias, contemplação de estágios e Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACCs), apresentação de ementas, bibliografias e característica geral desses cursos. Todos esses dados estão descritos minuciosamente no item 5 de nosso estudo.

A análise dos dados dessas estruturas foi fundamentada no Paradigma Indiciário, proposto por Ginzburg (1989), que se dá por meio do levantamento de indícios que possam revelar características desses cursos. Ao olhar para essas características, é possível revelar a identidade do perfil que eles assumem, ao estruturarem seus currículos. A construção dessa estrutura composta de determinadas disciplinas voltadas à formação de futuros professores deve estar relacionada com sua área de atuação.

Optamos por Ginzburg, por entendermos que o seu método de análise de dados procura o que todos os outros estudos, talvez, descartem em suas investigações. Ou seja, consideramos como fundamental as singularidades dos cursos, estabelecendo similaridades com características gerais – formação e atuação do professor dessa área – encontradas na área de Educação Física ao longo dos anos. Isso porque, para nós, não seria suficiente apenas pontuar a relação das disciplinas, mas buscar indícios, geralmente desprezados, que podem explicitar uma realidade que não, necessariamente, condiz com o que as documentações apresentam. Assim como Ginzburg afirmou (1989, p. 143), investigamos os “incômodos da contraposição entre o ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’”.

A análise qualitativa das dimensões dos cursos foi feita com base na distribuição das disciplinas alocadas em suas respectivas dimensões. Essa análise permitiu identificar as prioridades ofertadas na Formação Ampliada e na Formação Específica dos novos professores. As características reveladas pelos currículos, denominadas por nós de “sinais” (positivos ou negativos) foram traduzidas em indícios que representaram alguma particularidade identificada na organização curricular.

Procedimento 3

O terceiro procedimento foi realizado por meio da distribuição de um questionário enviado *on-line* aos coordenadores do curso de Licenciatura em Educação Física das instituições investigadas. O questionário (Apêndice B) continha três perguntas básicas: 1) **Qual a sua habilitação em Educação Física (Licenciatura ou Bacharelado)? Ou outra graduação?** 2) **Em que ano e em qual IES você finalizou o seu curso?** 3) **Como você justifica que o aluno formado no curso que você coordena está preparado, ou não, para atuar nas escolas de ensino básico? Quais são os aspectos presentes em seu curso (desde estrutura física, grupo de professores, organização curricular) que lhe dão bases para afirmar, ou negar, esse pressuposto? Explique-nos por que você indicaria, ou não, o seu**

curso para candidatos interessados. Acompanhava o questionário, um texto explicativo a respeito da importância das respostas dos coordenadores para o desenvolvimento de nossa pesquisa e para a complementação dos resultados encontrados. Foram anexados, também, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C), e todas as instruções para o aceite e a participação em nosso estudo.

Para concretizar esse processo investigativo, os questionários e os termos de participação descritos no TCLE foram enviados, via *e-mail*, periodicamente (MOREIRA, 2007), de acordo com os retornos obtidos.

Num primeiro momento, eles foram enviados no quinto dia do mês de setembro (início da coleta), com a realização de mais três tentativas àqueles possíveis voluntários que não haviam, até então, respondido as solicitações anteriores. As três tentativas foram espaçadas de acordo com o seguinte planejamento: 1ª tentativa: três dias após a data do início da coleta (08 de setembro); 2ª tentativa: sete dias após a 1ª tentativa de reenvio (15 de setembro); 3ª tentativa: sete dias após a segunda tentativa de reenvio dos questionários (22 de setembro). Essa etapa da coleta foi finalizada no último dia do mês de setembro, sempre com envios de lembretes aos coordenadores a respeito do término do prazo para confirmação da participação na pesquisa.

As respostas foram interpretadas por meio da busca de indícios que pudessem se aproximar da identificação das características de um possível perfil de professores a serem formados na área, relacionadas com o que nos mostraram as matrizes nomotéticas construídas sobre as estruturas dos cursos.

A investigação das opiniões dos coordenadores para nosso estudo foi fundamental, o que se mostra coerente com o método de análise Paradigma Indiciário, pois vem contribuir com nossas interpretações, destacando o aspecto qualitativo da pesquisa. Para isso foi preciso buscar, para o assunto abordado, sempre os indícios mais significativos ao nosso olhar, os quais permitiram identificar características presentes na formação do futuro professor.

Esse instrumento foi um complemento para as análises feitas nas estruturas curriculares, e nos trouxe mais indícios que puderam justificar ou contradizer as interpretações feitas sobre as organizações curriculares dos cursos.

Sabemos que, possivelmente, as respostas dadas aos questionários foram pautadas nos projetos pedagógicos dos cursos, mas, partindo da individualidade das respostas e dos pontos ocultos que foram desvelados, encontramos pistas das possíveis convergências e divergências dessa formação em todas as IES do estado de Minas Gerais.

De acordo com Ginzburg (1989, p. 163), enveredar pelos caminhos dos processos, das situações irracionais e subjetivas nos direciona, na visão de muitos, a escolher seguir por duas vias:

[...] ou sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização (mais ou menos rigorosa, mais ou menos formulável em linguagem matemática), ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico (mas de toda uma cientificidade por se definir) do individual.

Nosso intuito, portanto, foi ir além do óbvio, trazendo para mais perto do leitor nossas interpretações e inquietações a respeito dessa formação, ao esmiuçar os documentos e entrar em contato com as mãos que coordenam toda a organização desse processo.

Acrescentamos, ainda, a rigorosidade científica do método subjetivo que define os procedimentos adotados em nossa pesquisa, próximo do olhar dos pesquisadores responsáveis, pautando-nos mais uma vez no autor que conceitua:

[...] *este tipo* de rigor não é só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. Alguém disse que o apaixonar-se é uma superestimação das diferenças marginais que existem entre uma mulher e outra (ou entre um homem e outro). Mas isso também pode se estender às obras de arte ou aos cavalos. Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente *mudas* – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição.

Até aqui abstinemo-nos escrupulosamente de empregar esse termo minado. Mas, se insiste em querer usá-lo, como sinônimo de processos racionais, será necessário distinguir entre uma intuição *baixa* e uma intuição *alt.* (GINZBURG, 1989, p. 178-179, grifos do autor)

Assim, pressupomos que a rica qualidade das informações analisadas, independentemente da quantidade de indícios levantados, foi de significativa importância para a compreensão mais aprofundada da organização burocrática dos cursos e do complemento de ideias e opiniões daqueles que fazem parte da realização e do desenvolvimento desses currículos.

Procedimento 4

Após a análise documental e das respostas do questionário, realizamos um paralelo das características da identidade profissional desse professor, perspectivado com os dados das matrizes nomotéticas dos cursos em questão e somados às opiniões reveladas pelos

coordenadores um delineamento da formação de professores de Educação Física no estado de Minas Gerais. Uma interpretação que busca por meio de todos os indícios levantados nas análises realizadas, encontrar parâmetros que balizem uma formação docente mais adequada e coerente com sua futura atuação nas escolas.

O próximo item traz a descrição e a apresentação de todos os resultados e discussões a respeito da formação desses professores, revelando a nossa identificação das características a respeito da identidade profissional desses egressos e futuros professores que atuarão como educadores na área de Educação Física.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física deveriam apresentar uma rede de disciplinas que buscasse aproximar os conhecimentos da formação inicial com as necessidades da atuação profissional que será exercida no mercado de trabalho. Cada estrutura é dividida em Dimensão Ampliada e Dimensão Específica, divididas em subdimensões que elencam disciplinas que se aproximam de seus temas gerais.

As subdimensões da Dimensão Ampliada são: Relação Ser Humano e Sociedade, Biológicas do Corpo Humano e Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico. Nessas subdimensões as disciplinas, geralmente, são voltadas para o desenvolvimento de conteúdos que favorecem a construção de conhecimentos gerais, relacionados com as questões de formação ampla, global e generalista. São tratadas aí questões próximas a conhecimentos da cultura; sociedade e políticas públicas; noções básicas do corpo humano, sua estrutura e funcionamento; conteúdos que se aproximem do desenvolvimento de estudos e pesquisas científicas e todo o aparato necessário para a elaboração básica deles.

Nas subdimensões da Dimensão Específica dos cursos, devemos encontrar disciplinas relacionadas com aquelas da Dimensão Ampliada, mas com conteúdos de ensino que possibilitem um aprofundamento maior a respeito das questões do conhecimento de cada subdimensão com a formação que se pretende. No caso das Licenciaturas, é necessário que as disciplinas estejam vinculadas à compreensão do que é ser professor e à construção de conhecimentos voltados às situações de aprendizagem dos acadêmicos para a elaboração de uma identidade profissional que se encontre próxima ao perfil de egresso que os cursos propõem, além da relação com a futura atuação. As subdimensões se organizam em: Culturais do Movimento Humano, Técnico-Instrumental e Didático-Pedagógicas. Assim, os acadêmicos, ao experienciarem situações, constroem conhecimentos a partir do que for abordado tanto nas disciplinas como em suas vivências pedagógicas. As disciplinas que compõem esse quadro visam contribuir para um embasamento mais sólido e eficiente do que é necessário para a atuação de professor da área.

É evidente que as Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física sugerem uma organização padrão, em virtude da disposição das dimensões e subdimensões descritas anteriormente. Mas cada IES é responsável pela organização do curso,

da disposição das disciplinas e da estrutura dos currículos que embasam o processo de formação desses futuros docentes. É de responsabilidade das instituições de ensino atender as necessidades que envolvem a formação de um professor, respeitando o contexto na qual ela está sendo construída.

Entendemos que, como existe uma estrutura básica, orientada pelas Diretrizes Curriculares, muitas estruturas deveriam ser semelhantes ou até mesmos iguais, mas a contextualização do curso, influenciada pelas necessidades de mercado, acaba por interferir nos diferenciais que cada instituição oferece ao público interessado. Pressupomos que isso ocorra em virtude dos detalhes que cada instituição evidencia.

Assim, interpretamos essas organizações, com base na nomenclatura e na relação das disciplinas disponibilizadas pelos cursos, para destacar e identificar aspectos positivos e negativos e obter um desenho do processo de formação pretendido pela IES, delimitado pela estrutura do curso.

Para melhor visualização dos indícios identificados com a leitura das estruturas curriculares, construímos itens que nos permitiram aproximar os indícios positivos ou negativos da organização do curso e detectar o aparecimento deles na formação ampliada e específica do futuro profissional. Para aprimorar ainda mais a nossa apresentação dessa leitura, destacamos alguns trechos das descrições realizadas para que pudéssemos facilitar a compreensão dos indícios elaborados.

Assim, apresentamos os indícios que foram levantados nos 76 cursos analisados em Minas Gerais. A leitura desses cursos aconteceu por meio da visualização das matrizes nomotéticas, baseadas nas Dimensões Ampliada e Específica e nas suas respectivas subdimensões.

Entendemos que a leitura apenas da nomenclatura das disciplinas não nos fornece dados reais sobre a formação construída pelo curso, já que para isso teríamos que investigar ementas, planos das disciplinas e a opinião dos egressos e acadêmicos que dele participaram para realizar um estudo mais completo a respeito do perfil profissional. Mas também, compreendemos que o desenho expresso pela organização do curso deve oferecer aos acadêmicos, e até mesmo aos interessados em ingressar num curso de Educação Física, uma base a respeito daquilo que será oferecido durante sua formação profissional, apresentando uma identificação, por meio de características de um perfil.

Posteriormente a essa primeira apresentação de dados, em complemento à análise das estruturas, incluímos a opinião dos coordenadores de curso, reforçando mais os indícios para traçar um delineamento da formação do professor de Educação Física em Minas Gerais.

Para que fossem mais bem caracterizados os indícios considerados por nós, destacamos os “positivos” em negrito, e os “negativos”, de forma sublinhada. A partir dessa composição, esperamos atingir a compreensão do que destacamos como pontos “fortes” e “fracos”, presentes na formação do professor de Educação Física.

4.2 DIAGNÓSTICO DAS ESTRUTURAS CURRICULARES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS

Dos 86 cursos em desenvolvimento durante o período de coleta (de agosto de 2013 a fevereiro de 2014), foram analisados 76 cursos – 03 de Educação a Distância e 73 presenciais – de Licenciatura em Educação Física no estado de Minas Gerais, que disponibilizaram as estruturas curriculares para o estudo. Desses, 47 apresentam duração de três anos, 08 de três anos e seis meses, 17 são desenvolvidos em quatro anos, 02 cursos têm cumprimento total de mais de quatro anos e 02 cursos não disponibilizaram informações a respeito da duração. Com relação à seriação dos cursos, 02 deles são anuais, 71 semestrais e 03 deles não informaram a maneira como o curso é dividido para o cumprimento das disciplinas.

Apesar de haver uma orientação legal baseada nas exigências da Resolução 02/2002 que prevê que os cursos de licenciatura sejam desenvolvidos com uma carga horária mínima de 2800h, há três (03) cursos que apresentam carga horária total abaixo das 2800h (2080h; 2393h; 1780h) e três (03) cursos não apresentaram detalhamento da carga horária. Nessas as informações com relação aos estágios e às Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACCs) estão incompletas ou inconsistentes, não possibilitando maiores afirmações a respeito de seu desenvolvimento nos cursos. É possível inferir que essa falta de informação possa justificar o fato de os cursos apresentarem carga horária mínima abaixo do número exigido na Resolução 02/2002, pois, do contrário, não poderiam obter autorização para sua abertura e conseqüente desenvolvimento. Dos demais 70 cursos, as cargas horárias são variadas, sendo 51% destes (36 cursos) com carga horária entre 2800h e 3000h, 46% (32 cursos) com carga horária entre 3001h e 4000h e 3% (dois cursos) com carga horária acima de 4001h.

As cargas horárias distribuídas nas dimensões Ampliada e Específica demonstram uma característica fundamental para a formação, já que, em 91% dos cursos (69 do total de 76 cursos) as horas destinadas à formação Específica são superiores à da dimensão Ampliada. Isso nos permite afirmar que há uma concentração maior dos conhecimentos que tratam das especificidades da área da Educação Física. Os outros 07 cursos analisados não forneceram informações completas da distribuição das cargas horárias nas dimensões ou subdimensões interpretadas.

Foi possível analisar que as horas destinadas às subdimensões nos 69 cursos encontram-se assim distribuídas: na Formação Ampliada, a prioridade de carga horária está na subdimensão “Ser Humano e Sociedade” em 81,2% (56 cursos) do total; em seguida vem a subdimensão “Biológicas do Corpo Humano” com 10,1% (07 cursos); e depois a subdimensão “Produção do Conhecimento Tecnológico e Científico” com 4,3% do total de cursos. Os outros 4,3% (03 cursos) não apresentaram superioridade numérica entre as três subdimensões da formação ampliada, permanecendo nessas estruturas duas ou mais subdimensões em equivalência.

Na Formação Específica, há superioridade numérica da carga horária na subdimensão “Didático-Pedagógica” em 44 cursos (64%). Em seguida, a subdimensão “Culturais do Movimento Humano” em 33% do total de cursos (23 cursos), e a subdimensão “Técnico-Instrumental” com um percentual de 1,5% (01 curso). Há um empate de horas destinadas a duas ou mais subdimensões em 1,5% (01 curso).

Com relação ao número de disciplinas que compõem a estrutura curricular, 01 curso tem informações incompletas, impedindo-nos de uma análise mais aprofundada. Dentre os outros, há um único que traz uma estrutura curricular com menos de 30 disciplinas. Onze cursos (15%) têm estrutura composta por 30 a 40 disciplinas; 39 cursos (52%) compostos de 41 a 50 disciplinas; 19 cursos (25%) contendo de 51 a 60 disciplinas; 03 cursos (4%) estruturados de 61 a 70 disciplinas; e 02 cursos (3%) com mais de 70 disciplinas na sua composição curricular. Sabemos que o número de disciplinas pode não interferir na qualidade de ensino, mas também entendemos que uma variedade de conteúdos associados à formação acadêmica pode permitir ao profissional uma visão mais aprofundada das possibilidades de atuação e intervenções profissionais, o que também pode acontecer em cursos que ofereçam disciplinas divididas em I e II, o que foi verificado em um curso. A maioria dos cursos (52%) apresenta média de 14 a 17 disciplinas por ano ou 7 a 8 disciplinas por semestre naqueles em que a média de duração é de três anos.

Nas formações Ampliada e Específica, há coerência com relação à distribuição do número de disciplinas e suas respectivas cargas horárias, já que conseguimos identificar uma distribuição mais harmônica e sem priorização de uma em detrimento de outras subdimensões. Na distribuição de disciplinas, 98,5% (68 cursos dos 69 que ofereceram informações completas com relação ao número de disciplinas nas subdimensões) apresentam maior número de disciplinas na formação Específica, e apenas um curso apresenta equivalência na distribuição desse número.

Na análise para distribuição de disciplinas por subdimensão, identificamos na Formação Ampliada a subdimensão “Ser Humano e Sociedade” com maior número de disciplinas, correspondendo a 77,3% (58 cursos) do total. Em seguida, a subdimensão “Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico” com maior número de disciplinas em cerca de 8% (06 cursos) do total. A subdimensão “Biológicas do Corpo Humano” aparece com 5,3% dos cursos (04 do total), enquanto 9,3% (07 cursos) apresentam equivalência numérica em duas ou mais subdimensões da Formação Ampliada.

Na Formação Específica, a subdimensão “Culturais do Movimento Humano” tem um maior número de disciplinas na estrutura de 63% dos cursos (47 do total de cursos com carga horária completa das dimensões). A subdimensão “Didático-Pedagógica” aparece com maioria do número de disciplinas em 27% dos cursos (20 no total) e a “Técnico-Instrumental” com 1% (01 curso). Sete cursos (9%) apresentam empate no número de disciplinas de duas ou mais subdimensões.

Das informações complementares da estrutura, como estágios e AACCs, 72 cursos (95%) trazem os estágios em suas estruturas, sendo que dois deles apresentam carga horária abaixo (200h; 336h) da exigida pelas diretrizes, que é de 400h, e 03 não fazem qualquer menção a respeito da carga horária deles, apenas destacam sua presença no desenvolvimento do curso. Quatro cursos (5%) não fazem observações a respeito da existência de estágios nas estruturas apresentadas. Dos 76 cursos, 10 (13%) apresentam disciplinas relacionadas às discussões, reflexões e preparo para os estágios, além das práticas de ensino que são mencionadas em 45 cursos (59%). As atividades complementares (AACCs) são descritas em 66 cursos (87%), sendo desses 02 com carga horária inferior às 200h exigidas (17h; 140h) e 01 sem menção a respeito da carga horária delas. Dez cursos (13%) não apresentam informações a respeito das AACCs.

A partir do diagnóstico da organização dos cursos, revelado pelas estruturas curriculares, foi possível detectar os indícios que configuram os cursos que representam

contribuições positivas ou negativas para a formação do professor de Educação Física em Minas Gerais.

4.2.1 Índícios sobre as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais relacionados à Formação Ampliada

Para o levantamento dos indícios, procuramos analisar aspectos que podem parecer desconexos, muitas vezes interpretados sem maior importância na formação para muitos, mas que, numa visão geral, oferecem pontos positivos ou negativos para a composição das características que permitem uma identificação mais próxima do perfil profissional. Elaboramos alguns itens que representam para nós, “sinais” que apontam indícios que podem influenciar essa formação. Descrevemos alguns trechos das leituras realizadas por meio das matrizes nomotéticas, visando facilitar a compreensão desses sinais e contribuir para um detalhamento mais aprofundado dos indícios apontados.

São seis diferentes indícios, criados por meio da aproximação dos sinais que foram levantados nas leituras das estruturas curriculares, e que dizem respeito ao aspecto de uma possível contribuição das disciplinas que compõem a Formação Ampliada na organização do curso para a formação do professor de Educação Física em Minas Gerais. Esses indícios foram analisados e discutidos nos parágrafos que seguem. Lembrando que os sinais descritos, considerados por nós como positivos ou fortes, estão em negrito, e aqueles sublinhados são tidos como negativos ou fracos para a formação desses professores. Todos eles foram gerados pela interpretação dada à leitura das estruturas curriculares, realizada pelo nosso entendimento de um eixo norteador para a organização dessas disciplinas que compõem a formação do professor de Educação Física no estado de Minas Gerais.

4.2.1.1 “Índícios que denotam uma formação ‘generalista’”

Identificamos indícios relacionados à maneira como os cursos podem construir uma organização curricular densa e com embasamento sólido para a formação docente sem a necessidade de especializar conhecimentos ou conteúdos de ensino que talvez não sejam pertinentes numa formação inicial. Encontramos em um curso uma estruturação composta por

disciplinas vindas de diferentes níveis de programação (Ex.: Fundamentos da Anatomia Humana I e II, Didática I e II, Metodologia do Voleibol I e II etc.), demonstrando intuito com a continuidade dos conhecimentos básicos e generalistas, mas sem especificar ou aprimorar esses conhecimentos em conteúdos de determinados campos de atuação em detrimento de outros:

“[...] No detalhamento das disciplinas é evidente a preocupação em desenvolver com maior tranquilidade os conteúdos ofertados, pelo fato de todas as disciplinas possuírem divisão de I e II, levando-nos a entender que os conteúdos são distribuídos em dois semestres, e, portanto, possuindo um tempo maior desenvolvimento de conhecimentos presentes nas temáticas desenvolvidas nas disciplinas elencadas.[...]”(CURSO 1)

Entendemos que uma organização curricular feita dessa maneira oferece maior possibilidade e tempo de discussões e desenvolvimento dos conteúdos de ensino, que podem ficar definidos de acordo com as necessidades encontradas nas experiências construídas pelos acadêmicos de um semestre para outro. Esse processo mais bem elaborado, que apresenta um eixo contínuo dos temas abordados e que encontra base nas necessidades dos acadêmicos e dos obstáculos encontrados na formação inicial, só se dará se o professor formador for sensível e proposto a contribuir com conhecimentos mais coesos e sólidos, evitando isolamentos e fragmentações das temáticas que estão inseridas nas disciplinas de ensino.

É fundamental destacar que, nesse tipo de organização disciplinar, a variação no número das disciplinas é menor, entretanto, isso não necessariamente indica uma diversificação menor dos conteúdos, pois cabe aos docentes dessas disciplinas saber integrar e relacionar variados tipos de conhecimentos para as aplicações práticas da profissão, contextualizando aquilo que for indispensável para a formação do futuro professor, efetivando a transparência dessa importância para o acadêmico.

Não podemos esperar que o aluno por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências acadêmicas peculiares, avaliados separadamente. A falta de uma cultura integrada nos alunos que permaneceram longo tempo na instituição escolar é reflexo de um aprendizado adquirido em parcelas estanques sem relação recíproca. Isso se traduz numa aprendizagem válida para responder às exigências e ritos da instituição escolar, mas não para obter visões ordenadas do mundo e da cultura que nos rodeia. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 80)

Outra organização comum nos cursos de formação, e que na nossa amostra se revelou em sete (07) cursos, é referente ao planejamento da organização curricular. Alguns cursos

fazem junção de disciplinas com conteúdos afins em uma mesma disciplina. Como por exemplo, podemos exemplificar com a descrição dos cursos abaixo:

“[...] Formação ampliada com disciplinas que possuem conhecimentos amplos e densos unidos numa mesma disciplina, principalmente, na subdimensão ‘Biológicas do Corpo Humano’[...].” (CURSO 10)

“[...] Fusão dos conhecimentos de disciplinas afins em uma única disciplina. [...]” (CURSO 13)

“[...] Na formação ampliada, há poucas disciplinas na subdimensão ‘Biológicas do Corpo Humano’, visto que algumas possuem fusão de disciplinas que deveriam tratar de conhecimentos mais específicos, fundamentais para a formação na área. [...]” (CURSO 34)

O fato é que, quando há uma coerente e eficaz relação entre os conteúdos de ensino dessas disciplinas, as contribuições podem ser inúmeras na construção de um conhecimento mais amplo e interdisciplinar. Mas nossas experiências vividas em diferentes IES, nos cursos de Educação Física, têm nos mostrado que, em algumas delas, são feitas mesclas de conteúdos, e o conhecimento a ser construído pelos alunos se pauta em poucos dados sobre o tema em questão, o que pode não refletir a verdadeira necessidade do profissional. Diversas disciplinas representam pouquíssimo na elaboração de conhecimentos específicos e generalizados com foco na área de trabalho.

Essa maneira de simplificar o acesso aos conteúdos de ensino das disciplinas pode reverter em uma aprendizagem superficial e na conseqüente construção de conhecimentos simplistas de apontamentos indispensáveis para a formação de um professor. Docentes formadores, que ministram disciplinas com tais características organizacionais, precisam estar conscientes que a quantidade de conteúdos nunca pode superar a qualidade numa profissionalização. Nessas situações é fundamental que os professores que assumem essas cadeiras no curso entendam com propriedade o significado dessas disciplinas no currículo, da sua posição na estrutura curricular, como devem ser trabalhadas e a verdadeira importância delas na formação do futuro professor. Isso requer um aprofundamento das questões pedagógicas e epistêmicas desse professor para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem eficaz.

Explicitando essa ideia numa formulação mais completa, podemos dizer: o modo de lidar pedagogicamente com algo depende do modo de lidar epistemologicamente com esse algo, considerando as condições do aluno e o contexto sociocultural em que ele vive (vale dizer, as condições da realidade econômica, social etc.). Trata-se, portanto, de unir no ensino a lógica do processo de investigação e os produtos da investigação. Ou seja, o acesso aos conteúdos – a aquisição de conceitos científicos – precisa percorrer o processo da investigação, os modos de pensar e investigar da ciência ensinada. Não basta aprender o que aconteceu na história, é preciso pensar historicamente. Pensar matematicamente sobre matemática, biologicamente sobre biologia, linguisticamente sobre português, e assim por diante.

Essa forma de entender a atividade de ensino das disciplinas específicas requer que do professor o domínio não apenas do conteúdo, mas também dos procedimentos investigativos da matéria que está ensinando e de formas e habilidades de pensamento que propiciem uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que está sendo aprendido. Ensinar, portanto, é adquirir meios de pensar, através dos conteúdos. Em outras palavras, é desenvolver nos alunos o pensamento teórico, que é o processo pelo qual se revelam a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento; com isso, dá-se a aquisição dos métodos investigativos e das estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, favorecendo a análise das situações e a intervenção nelas. (LIBÂNEO, 2012, p. 79)

Dos 07 cursos analisados, em 06 deles há uma possível relação distante desses conhecimentos das disciplinas unidas e um (01) curso com uma intenção de interdisciplinaridade dos conteúdos, já que demonstram uma nomeação de sublinha geral de conhecimento, ao invés de duas disciplinas específicas dessas linhas, como foi verificado no curso 51:

“[...] Subdimensão ‘Biológicas do Corpo Humano’ com fusão das disciplinas que tratam dos conhecimentos vinculados às disciplinas dessa subdimensão, apontando a relação concreta da interdisciplinaridade que é possível realizar com os conteúdos delas.[...].”

Nesse caso, as disciplinas não aparecem com seus nomes fragmentados (Ex.: Anatomia e Fisiologia ou Fisiologia e Biomecânica) compondo uma mesma disciplina, mas são implicitamente elencadas em um tema geral e amplo (Ex.: Morfofuncional), que nos leva a compreender que os conhecimentos diversificados e integrados são abordados na disciplina base, com uma organização genérica. Essa ideia de interdisciplinaridade permite entender que é possível relacionar diversos conhecimentos sem a necessidade comumente vista de abordá-los de maneira isolada.

Em nossa realidade, é muito frequente o professor lecionar uma, duas ou três disciplinas num determinado curso de forma um tanto independente, desenvolvendo-as um tanto isoladamente, sem fazer relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão. Às vezes, por achar que o aluno já conhece muito bem a importância da disciplina para sua profissão; às vezes, porque o mesmo professor desconhece as relações entre sua disciplina e o restante do conteúdo, uma vez que não participou da

elaboração do currículo ou o desconhece em sua totalidade. Ele foi contratado apenas para lecionar aquela matéria. (MASETTO, 2012, p. 21-22)

Apesar do discurso nada inovador da necessidade de implantação da interdisciplinaridade nos cursos, ainda é bastante comum práticas nas formações iniciais, advindas de comportamentos tradicionais, enraizadas e pragmáticas de professores que acreditam que o modelo “ilha” de ensino se faz contribuinte para a formação de um professor.

Essa prática de fusão ou junção de disciplinas é mais comum em disciplinas da subdimensão “Biológicas do Corpo Humano”, o que também provoca certo desconforto, afinal as disciplinas dessa subdimensão possuem, geralmente, conhecimentos densos, amplos e com características específicas das relações de sistemas e funcionamento do corpo humano. Esses conteúdos não podem ser simplificados em duas ou três disciplinas específicas, ou aparentemente generalistas, que, na verdade, representam um cumprimento de exigências básicas e necessárias para a formação, só que com economia de tempo para o desenvolvimento delas. Além disso, pode ser um fator significativo para gerar fragmentação e desconexão de conteúdos, dicotomizando e segmentando o corpo humano.

O próximo conjunto de sinais nos aponta que há de se discutir com maior embasamento científico as questões relacionadas às análises quantitativas e qualitativas da área, características que compõem a formação generalista do professor. Em um dos cursos foi identificado um sinal diferenciado sobre a contribuição dos embasamentos científicos voltados para os estudos e as pesquisas:

“[...] As dimensões possuem disciplinas que tratam de conhecimentos que estão interligados e diretamente relacionados com a formação do professor em questão. Há disciplinas que tratam das abordagens qualitativas e quantitativas da área, o que pode proporcionar ao acadêmico maior abrangência dos conhecimentos da área, ampliando sua formação e não especializando a construção dos conhecimentos. [...]” (CURSO 4)

Um fato que ninguém pode contestar diante da possibilidade de complementação de conteúdos, embora tenha se tornado uma tendência dos profissionais da área de Educação Física, é a realização de pesquisas pautadas em abordagens quantitativas sem se voltar um olhar para as questões qualitativas dos fenômenos investigados. Isso pode provocar uma divisão na interpretação das temáticas que envolvem a área, de conhecimentos analisados isoladamente, e não, como complementares. Sabemos que não podemos inferir que isso

aconteça nesse curso, mas é fato que pesquisas e experiências profissionais têm comprovado uma priorização de um aspecto de análise em detrimento de outro.

É de conhecimento, de todos que transitam pela Educação Física, o embate entre os profissionais, principalmente dos estudiosos e pesquisadores que lançam suas ideias ou que, de forma arrojada e desafiadora, incrementam o debate da área, sobre o seu objeto de estudo, bases epistemológicas e orientações teóricas. Desde seus primórdios, a Educação Física se depara com duas linhas gerais de orientação, as Ciências Humanas e da Educação e as Ciências Biológicas e Exatas. Assim, temos, de um lado, as influências epistemológicas, as metodologias, notadamente de viés qualitativo, enquanto que a outra corrente se configura como positivista e com a aplicação de metodologias de natureza quantitativa, com mensurações objetivas e pormenorizadas. (DE MARCO, 2013, p. 150)

Esse tipo de processo dicotômico de pensar os conhecimentos da Educação Física fez com que a área perdesse ainda mais sua identidade e legitimidade acadêmicas, pois o combate existente entre os estudiosos de linhas contrárias da área só desvelou uma análise incompleta de diversos fenômenos investigados.

Um curso que se preocupa em ensinar seus conteúdos, pautando-se em abordagens quantitativas e qualitativas, contribui para que os futuros professores possam construir conhecimentos mais sólidos e aprofundados, com análises mais complexas dos fenômenos investigados.

É necessário destacar que as pesquisas básicas e de aplicação precisam ser analisadas de maneira complementar, e não apenas com o foco nos métodos quantitativos ou qualitativos como melhores ou piores para interpretação de fenômenos da área. Cabe aos professores formadores que integram o ensino superior ressaltar a importância dos dois tipos de abordagens metodológicas para uma análise mais precisa e aprimorada de estudos e pesquisas.

Isso para não cairmos mais uma vez no “erro histórico”, conforme De Marco (2013, p. 150) apontou, de continuar contradizendo e antagonizando essas duas vertentes, construindo visões separadas e distantes nos conhecimentos da área. Esse é um ponto que não condiz com um perfil profissional generalista, por tantas vezes almejado nas descrições defendidas pelos cursos.

Em 15 cursos, foram encontrados sinais que nos levam a identificar indícios que apontam uma preocupação com a equidade da organização e da distribuição das disciplinas pertencentes a Formação Ampliada. Nesses cursos, as estruturas curriculares têm uma distribuição de disciplinas de forma equilibrada, tanto em número, quanto em quantidade de horas a serem cumpridas. Destacam-se, principalmente, pela coerência na relação que elas se apresentam, favorecendo ao entendimento de um perfil profissional mais generalista, global e de acordo com a formação a que se pretende.

São encontradas todas as disciplinas básicas que poderiam compor as subdimensões, sem identificarmos uma prioridade maior para um ou outro tema específico.

*“[...] carga horária respeitando as exigências das diretrizes **distribuída nas dimensões de maneira equilibrada seguindo o princípio de uma formação generalista.** [...]” (CURSO 5)*

*“[...] **Formação ampliada com objetividade e organização das disciplinas conforme exigências de uma formação na área.** Possui disciplinas que tratam de conhecimentos gerais e outras que aprofundam para as especificidades da área. [...]”(CURSO 29)*

*“[...] **Organização bastante densa na formação ampliada em todas as subdimensões.** [...]” (CURSO 35)*

*“[...] **Formação ampliada com disciplinas que embasam a formação generalista que remete à área.** [...]” (CURSO 51)*

*“[...] **Formação ampliada coesa e com variedade de disciplinas embasando todas as subdimensões.** [...]” (CURSO 52)*

De acordo com dados do MEC, atualmente existem 544 cursos de graduação em Educação Física no Brasil. Nos currículos de todos esses cursos, encontram-se disciplinas nas quais estão explicitadas as Ciências Humanas e da Educação e também as Ciências Biológicas e Exatas; evidentemente que com variabilidades e características regionais, mas o fator importante, e que subsidia esta análise, é o fato de a Educação Física se alicerçar nas referidas ciências. Não discutirei o mérito das matrizes teóricas que são abraçadas por este ou aquele curso; meu enfoque ressalta a busca que todos os cursos fazem, com menor ou maior priorização, de uma ou outra ciência. Enfim, eu infiro que o aspecto relevante é que estas ciências permeiam estudos e pesquisas na área da Educação Física, no Brasil. (DE MARCO, 2013, p. 153)

Portanto deveria estar equilibrada a distribuição de todas essas disciplinas e dimensões não em 15 cursos, mas na maioria dos cursos investigados, pois a composição do perfil profissional na área necessita da constante relação dos diferentes conhecimentos das ciências que embasam a formação e não da priorização e constante especialização que vem sendo feita pelos professores das disciplinas que compõem o currículo.

Ao destacarmos os sinais correspondentes aos cursos generalistas, verificamos um curso que apresenta uma composição básica, sem oferecer quaisquer diferenciais ou aprofundamento de conhecimentos, mesmo que desenvolvidos como conhecimento básico.

Ficou-nos a impressão de que esse curso é totalmente generalista, mas, ao mesmo tempo, comum, pelo fato de não apresentar nenhum tipo de inovação na oferta das disciplinas.

“3 anos, semestral, estágio, AACC, carga horária no limite das exigências. 42 disciplinas. Disciplinas comumente vistas nas estruturas dos cursos, preocupação com a generalização da formação, só que de forma simplista. [...]”(CURSO 45)

Numa visão de academização, as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade quase exclusivamente intelectual, através do currículo de conteúdos, dos currículos de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência que é mais complexa e mais multifacetada, não incorpora a dimensão essencial de serviço e de desenvolvimento humano que ser professor de criança comporta. (FORMOSINHO, 2009, p. 91)

Muitos cursos apresentam uma organização pautada numa visão reducionista e sem inovações, escondendo-se em estruturas básicas e específicas com características extremamente comuns. Essa influência pode ser resultado do mercado cada vez mais exigente de formações rápidas e de cobranças pouco afluadas para a formação de novos profissionais. Além disso, como se apresenta como um ciclo, os professores formadores, que receberam uma formação com conhecimentos baseados em informações, reproduzem esse modelo na formação de novos docentes que tendem a seguir o processo de globalização e avanço do mundo moderno.

Assim, é impreterível que a Educação deixe de ser submissa às necessidades econômicas e passe a ser critério fundamental na construção de sociedades mais críticas e construtivas, iniciando pela organização e oferta dos cursos pela IES. Os currículos não podem ficar à mercê de dados estatísticos sem qualquer parâmetro de qualidade para a formação verdadeira de cidadãos. É preciso que sejam estabelecidos princípios de qualidade para a formação dos profissionais! É preciso mais nas avaliações de cursos! É preciso que se estabeleçam critérios – que sejam cumpridos pela IES e pelos órgãos avaliadores – para inclusão de professores formadores.

Os próprios critérios de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. E exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes uma situação circunstancial. (FERNANDES, 2013, p. 103-104)

A crescente desvalorização da profissão de professores do Ensino Básico tem gerado uma diminuição de candidatos para os cursos de licenciatura em inúmeras áreas de

conhecimento, não só na Educação Física. Há uma tendência em se “descreditar” da ação docente, conforme pôde ser identificado em um estudo numa instituição de ensino superior em que docentes de diferentes áreas foram investigados com o intuito de analisar melhor como esses profissionais interpretam as dificuldades e encaram as necessidades para se capacitarem melhor para o exercício de sua profissão. Na análise dos dados, foi constatado que os professores não acreditam que precisam aprender ou estudar muito mais para cumprir seus ofícios:

É importante ressaltar que 72% dos professores não fizeram qualquer curso de formação para o magistério e nas observações e entrevistas foi percebida uma forte “resistência” a frequentar esse tipo de curso. Um professor assim se manifestou: “Nunca frequentei curso de formação. Sou da opinião de que se alguém possui voz, com o devido treino, poderá ser bom cantor. Se não possui boa voz, por mais cursos que faça, nunca poderá ser um bom cantor” (dado da entrevista). Com base nessa resposta, pode-se deduzir que a opinião desse professor é, no mínimo, contraditória e trata a docência como uma tarefa bastante secundária, uma vez que, para cantar, ele admite o “treino” e, para lecionar, nada precisa ser requerido além do dom recebido, talvez, por “encanto”! (VASCONCELOS, 2012, p. 91)

Pensamentos como esse influenciam na formação de novos professores, que passam a atuar acreditando que, para a docência, bastam uma certa magia e o encanto de “ser” professor. Eles não se atentam que é da competência das IES oferecer um curso pautado em currículos construídos com bases sólidas e coesas que lhes capacitem a exercer, eficazmente, suas futuras profissões.

4.2.1.2 “Indícios da presença de aspectos quantitativos e qualitativos na formação docente”

Em um dos cursos investigados, encontramos uma tendência de oportunizar uma vasta variedade de conhecimentos, mas de maneira superficial, já que disponibiliza, na formação dos acadêmicos, inúmeras disciplinas, cada qual com nomeações que apontam para especificidades e particularidades da área, só que com uma carga horária bastante reduzida (Ex.: média de 34h/disciplina).

Isso nos induz a pensar que não há tempo suficiente para que os conteúdos pertinentes a tais temas de ensino sejam desenvolvidos com maior tranquilidade e condições de associação com os demais conteúdos da área.

“[...] Apesar da variabilidade de disciplinas que apresentam relação entre seus conhecimentos, contribuindo para a formação profissional, suas cargas horárias são na maioria muito reduzidas. [...]” (CURSO 7)

Essa rotina comum que se apresenta em diversos cursos de formação tem sido confundida com oferta de variedade e inovações na formação de novos profissionais. Pelo fato de as instituições justificarem a diversidade de disciplinas – muitas vezes não presentes em outros cursos – o futuro acadêmico acaba por vislumbrar uma formação diferenciada. Entretanto, o pouco tempo destinado às disciplinas pode configurar uma falha e superficial base de conhecimentos.

Na formação de professores, essa questão é ainda mais grave, pois leva esses futuros profissionais a receberem poucos subsídios teóricos que fundamentam a base para sua atuação profissional. Mesmo com ampla variedade de disciplinas oferecidas no currículo, muitas vezes não há tempo suficiente para o desenvolvimento do conhecimento. Dessa maneira, torna-se corriqueiro professores afirmarem que, simplesmente, “passaram” pelas disciplinas que compõem o currículo de formação inicial, sem realizarem estudos aprofundados.

A formação do educador no Brasil não se pode dar o luxo de desperdiçar energia ensinando saberes desconexos sem se preocupar com as competências prévias dos alunos e com sua capacidade de estabelecer relações entre as disciplinas pertencentes ao currículo e suas práticas docentes. (ALVES, 2012, p. 174)

Esse fato representa uma priorização da quantidade em detrimento da qualidade de conhecimentos. A concepção errônea dessa variedade de disciplinas também traz outro problema bastante comum na visão simplista de pensar a formação profissional: a quantidade e a variedade podem caracterizar a formação de perfil profissional mais bem preparado e diferenciado para atuar no mercado de trabalho.

A ideia tradicional de currículo também induz à perspectiva de que o profissional é formado na universidade e deve sair pronto, com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho. Essa perspectiva nos fez, por muito tempo, discutir currículos com base na configuração dos perfis desejáveis para as profissões. Perguntas de como deve ser o egresso mobilizaram esforços de reflexão e pesquisas no mercado de trabalho, sem muito sucesso. Além disso, tornaram-se reféns dos novos conhecimentos, fazendo inchar os currículos de forma extraordinária. Nessa lógica, quantidade de informações passou a ser parâmetro de qualidade, e quanto mais horas o estudante permanecia “ouvindo” o professor, melhor se pensava que ele estava sendo formado. (CUNHA, 2012, p. 31)

Mais do que oferecer diversidade aos futuros professores, é crucial ofertar-lhes entendimento daquilo que é ensinado, um aprendizado sólido e a adequação de todo esse aprendizado aos contextos em que esses profissionais irão atuar.

Outros sinais apontam para uma incoerência com a proposta do curso nesse mesmo indício que ora discutimos. Mesmo sendo caracterizado como um curso “presencial”, o curso que oferece mais disciplinas são semipresenciais ou a distância.

O que, na verdade, nos chama atenção nessa informação é a falta de critérios para definição das disciplinas que podem ser ofertadas nesse método de ensino, visto que algumas delas possuem teor essencialmente teórico e de estudos e reflexões cognitivas, enquanto outras têm características teórico-práticas e de aplicações motoras (Ex.: Dança – semipresencial; Prática Pedagógica da Educação Básica – semipresencial; Ser Humano e Relações (EAD); Metodologia da Pesquisa (EAD)). É difícil afirmar que os alunos aprendam melhor por métodos a distância ou semipresenciais, pois, muitas vezes, não suprem as oportunidades de trocas de experiências ou conhecimentos relacionados às vivências práticas que só podem ser vivenciados presencialmente.

“[...] Apesar de não ser um curso a distância, possui disciplinas desenvolvidas de maneira semipresencial ou a distância. [...] A escolha para disciplinas semipresenciais ou a distância não segue uma relação com as questões didático-pedagógicas que envolvem os conhecimentos dessas disciplinas. Não se percebe um eixo norteador para essa definição. [...]” (CURSO 12)

As instituições que oferecem a alternativa de utilização desse método precisam observar se os conhecimentos básicos da formação dos futuros profissionais serão consolidados, ou se as disciplinas ofertadas, simplesmente, oferecerão noções superficiais.

Formosinho (2009, p. 102), ao apontar aspectos para uma reflexão mais aprimorada a respeito das práticas pedagógicas e das vivências como parte do processo de ensino-aprendizagem na formação de professores, destaca como as disciplinas numa perspectiva de *práxis* podem ser fundamentais na formação de professores:

As práticas de ensino são muito importantes, pois permitem ao aluno experienciar métodos e técnicas diferentes dos já observados no seu anterior currículo discente e, assim, alargar o repertório de experiências que poderá transferir para o seu desempenho docente. Com demasiada frequência esse não é o caso. (grifos do autor)

É relevante que os responsáveis pela organização, construção e elaboração dos currículos compreendam a extrema relevância da *práxis* vivenciada na formação dos professores. No caso da formação docente, existe uma necessidade de se conferir uma estrutura semipresencial e/ ou a distância apenas para as disciplinas que têm características

essencialmente teóricas. Aquelas de aplicação prática do conhecimento estudado nas teorias precisam de vivências compartilhadas, portanto, não parece ser o mais coerente se forem desenvolvidas por esse caminho. As possíveis experiências de atuação realizadas durante a formação podem trazer para esses profissionais subsídios sobre as situações que irão encarar no mercado de trabalho.

Encontramos em dois cursos similaridades, mas numa composição diferente: em um deles há uma carga horária consideravelmente ampla para o desenvolvimento das disciplinas, com um número bastante inferior de disciplinas, enquanto outro apresenta carga horária ampla e com maior variedade de disciplinas.

A ampla carga horária apresentada pelas estruturas curriculares não nos permite inferir que esse índice quantitativo favoreça aos acadêmicos uma formação melhor do que aqueles que não frequentam um curso com disciplinas de extensa carga horária. Pode indicar apenas que o processo de ensino-aprendizagem com um tempo maior oferece mais condições de possíveis discussões e reflexões a respeito dos conteúdos que são desenvolvidos nas disciplinas.

*“[...] Duração de 3 anos, semestral, **carga horária ampla** distribuída em 46 disciplinas, estágios e AACC. [...] **Variedade de disciplinas relacionadas às questões filosóficas.** [...]”*
(CURSO 12)

*“[...] Duração de 3 anos, semestral, **carga horária ampla** distribuída em 46 disciplinas, estágios e AACC. Apresenta número pequeno na variedade de **disciplinas, mas todas com as temáticas necessárias para os conhecimentos básicos da formação do professor na área.** [...]”*
(CURSO 14)

Lembramos que essa leitura aconteceu por meio da visão das denominações das disciplinas na estrutura curricular dos cursos e que para nós a composição e organização das disciplinas interpretadas por suas denominações nos permite supor que estas ofereçam uma temática a respeito do conteúdo que as mesmas possam oferecer à formação pretendida.

Dois pontos merecem destaque nessas duas apresentações. Um é com relação à variedade de disciplinas com conteúdos de embasamento filosófico na formação dos professores. Essa questão tem sido amplamente discutida e valorizada em estudos e pesquisas, inclusive naqueles que abordam formações consideradas essencialmente técnicas, como foi

identificado nos estudos de Foresti e Pereira (2012). As autoras apontaram a importância dos conhecimentos epistêmicos na formação de diferentes profissionais da área da saúde, descrevendo os discursos deles com relação à formação que tiveram e que procuram ter com as capacitações e formações permanentes:

Percebi que a filosofia não está fora de nossa realidade; ajuda-nos a compreender melhor a realidade; desperta-nos para a reflexão dos modelos vigentes, seja na atividade pedagógica, seja na vida. Refletir sobre o conhecimento, sobre a prática e sobre as questões éticas é indispensável para um bom profissional. (FORESTI; PEREIRA, 2012, p. 82)

A maioria dos cursos de formação não dá muita importância às questões epistêmicas. Entretanto, diante das transformações que o mundo vem sofrendo e, conseqüentemente, as pessoas que nele habitam, é possível afirmar que cada vez mais têm sido procuradas alternativas para lidar melhor com as questões humanas. O aprofundamento nos conhecimentos filosóficos, éticos e morais têm aparecido com certa frequência nos estudos realizados e apontado para a mudança na maneira de tratar os conhecimentos relativos a tais questões e a necessidade de embasar melhor os profissionais nestes conhecimentos.

Um curso que prioriza aspectos epistêmicos reforça uma formação mais humana, salientando conteúdos que possam explicar melhor as entresselas e as dificuldades que, por ventura, possam surgir nas situações-problema a serem experienciadas pelos professores e favorecer as relações humanas no desempenho do ofício.

Outro ponto a ser discutido é com relação à característica de uma ampla carga horária com uma variedade de disciplinas para a formação dos professores. No curso 14, identificamos essa coerência na estruturação curricular, em que foi possível distribuir diversas disciplinas no currículo, priorizando aspectos tanto da Formação Ampliada quanto da Formação Específica sem deixar de preocupar com a carga horária delas.

Em um estudo feito por Vasconcelos (2012), discentes de um curso de pós-graduação, também professores do ensino superior, apontaram como uma das prioridades o aumento da carga horária das disciplinas que contribuem para a formação profissional, para que seja realizado e cumprido todo o planejamento delas e para que haja oportunidade de desenvolver com maior tranquilidade estratégias relacionadas aos seus conteúdos.

A carga horária é assunto destacado pelos professores formadores, seja quando formadores ou enquanto formandos. É um ponto que influencia positivamente na formação profissional, visto que, quando os cursos conseguem conciliar a variedade das disciplinas com o tempo necessário para o desenvolvimento delas, há maior oportunidade para programação

de conteúdos a serem desenvolvidos com maior profundidade nos aspectos necessários para essa base generalista de formação.

Além disso, esses sinais trazem uma realidade oposta à destacada nos cursos discutidos anteriormente, em que a quantidade vale mais do que a qualidade. Afinal, se podemos associar quantidade e qualidade, podemos caminhar mais próximos a uma formação verdadeiramente diferenciada.

Verificamos, no entanto, que, ao mesmo tempo em que essa alternativa pode ser uma oportunidade fundamental para maior aprofundamento das discussões e construções de conhecimentos, pode camuflar as facilidades de determinados tipos de métodos adotados, conforme nos mostrou o curso 12. Nele identificamos a utilização de disciplinas com características semipresenciais o que favorece maior quantidade de carga horária a ser cumprida de acordo com a conveniência e disponibilidade dos acadêmicos, pelo ensino a distância.

O cuidado para que todos os conhecimentos envolvidos no processo de formação estejam relacionados é fundamental, senão sempre estaremos caindo no erro de manter e reforçar as práticas imitativas, construindo profissionais cada vez menos autônomos e independentes.

A prática imitativa se apresenta vinculada a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis. Tem por base uma prática criadora já existente; entretanto, em razão de seu caráter imitativo e da não transformação da realidade, é considerada uma prática inferior. A teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta. Os conteúdos são descontextualizados e fragmentados, não possibilitando relação entre estes e os métodos e processo de ensino. (SILVA, 2012, p. 69)

Se os tempos mudaram, se a escola mudou, é preciso caminhar para efetivas mudanças na educação e nas transformações pelas quais os processos de ensino precisam seguir. Promover mudanças apenas em cargas horárias ou no número e tipo de disciplina não basta para auxiliar a real mudança no perfil de professor, necessário para a educação dos novos tempos, que se pretende formar. Todas essas modificações precisam estar articuladas com as práticas a serem desenvolvidas nos contextos sociais para que possam ser aplicadas nos currículos.

4.2.1.3 “Indícios sobre as influências da subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’ na formação de professores de Educação Física”

As questões relacionadas à subdimensão “Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico” se fizeram presentes em 15 cursos analisados, mas com interpretações controversas sobre possíveis influências. Os demais cursos, dentro de nosso entendimento, seguiram as orientações e cumprimentos “básicos” das diretrizes para organização de suas estruturas curriculares.

Destes 15 que nos ofereceram sinais, em 05 cursos ficou evidente a pouca ou nenhuma preocupação com a temática relacionada aos estudos e às pesquisas desenvolvidos na área, por apresentarem uma ou nenhuma disciplina voltada à construção dos conhecimentos relativos a tal tema.

“[...] Na dimensão ampliada verificamos pouca preocupação na subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’, já que apenas uma disciplina supri as necessidades dos conhecimentos relacionados a essas temáticas da formação profissional. [...]” (CURSO 6)

“[...] Não constam disciplinas na formação ampliada relacionadas à subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’. [...]” (CURSO 18)

“[...] O curso não demonstra preocupação com a construção dos TCCs, visto que possui apenas duas disciplinas que ofertam embasamento para a elaboração desses estudos, e nenhuma especificação com relação à construção do projeto e do Trabalho de Conclusão de Curso. [...]” (CURSO 26)

A pouca ou nenhuma importância identificada em alguns cursos pode denotar certa “aversão” às especificidades de estudos e pesquisas, visto que o foco de formação é para professores de educação básica. Mas é importante destacar que o ensino, a pesquisa e a extensão devem caminhar juntos nas contribuições de uma formação profissional.

Desta maneira, já passamos da época de discutir a respeito da importância dos estudos e das pesquisas para a formação profissional, em especial a formação de professores. É preciso, nos tempos atuais, que os professores sejam efetivamente protagonistas de pesquisas

desenvolvidas nas áreas de atuação, contribuindo para a crescente valorização e disseminação dos produtos científicos que são disponibilizados na comunidade acadêmica.

Além disso, pensar que professores atuantes no Ensino Básico não conseguem fazer pesquisa é desconsiderar a afirmativa de Resende (1995) de que a produção acadêmica de sentido crítico e emancipador precisa ser justificada na realidade concreta, enfrentada pelo seu profissional para que possam ser produzidas intervenções superadoras e qualitativas para a prática pedagógica.

Nos demais 10 cursos, que nos apontaram sinais para compor esse indício, identificamos a distribuição de disciplinas, consideravelmente alta nessa subdimensão, se compararmos com o padrão geral dos outros cursos analisados. Vejamos algumas destas leituras nas descrições a seguir:

“[...] Subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’ com variedade de disciplinas que permeiam todos os aspectos necessários para o embasamento das produções de estudos, pesquisas. [...]” (CURSO 38)

“[...] Ampla base para o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados à subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’. [...]” (CURSO 56)

“[...] Formação ampliada com variedade de disciplinas para a preparação da formação em estudos e pesquisas vivenciadas na subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’. [...]” (CURSO 63)

“[...] Base ampla de disciplinas para subsidiar a subdimensão ‘Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico’. [...]” (CURSO 66)

A vasta preocupação com essas questões visualizada em 10 cursos, quando identificada uma quantidade de disciplinas que podem oferecer todo o apoio necessário para a construção de conhecimentos mais sólidos a respeito dos estudos e pesquisas na formação do professor, aponta para o preparo mais aprimorado que os organizadores do currículo acreditam ser necessário na formação inicial quando o assunto é a construção de pesquisas na área.

Esses cursos explicitam, por meio dessa elaboração curricular, que disciplinas que podem contribuir com assuntos técnicos, teóricos e de intervenção prática são essenciais para que os futuros profissionais compreendam como fundamental para a formação profissional a constante relação de desenvolver estudos e pesquisas somados aos demais conhecimentos abordados nas outras subdimensões.

Bento (2008, p. 170), ao abordar a importância da formação, da Universidade, da ciência e da aproximação delas com os contextos nos quais estão inseridas, afirmou que

A ciência e a formação têm, pois, ofício de apurar e lançar o olhar sobre a realidade envolvente, mas não numa posição e atitude de neutral exterioridade. Têm que se debruçar sobre o mundo, tal como ele é actualmente, por força das rápidas e profundas mutações que sofreu nos últimos anos, bem como sobre o ímpeto de modificação e evolução que o anima em direção ao futuro. E têm que ir mais além: olhar a vida e os seus problemas, porque muitos deles aguardam e confiam numa intervenção de prevenção, remedeio e reabilitação. Enfim, desdobram-se, dia a dia, no esforço de reinventar e fabricar novas palavras, ideias e teorias, encorajando pessoas e organizações a servir-se delas. Os seus protagonistas entregam-se à tentativa infundável da descoberta renovada do sentido da vida e da modalidade do comprometimento com ele.

Este contexto coloca as instituições universitárias de formação e investigação perante um agudo e crítico desafio e mesmo dilema: o de corresponderem às exigências de 'relevância' e utilidade colocadas pela sociedade, porém sem se despedirem da tradição de visão de longo prazo.

E, é por isso, que a visão de estudos e pesquisas precisa estar além dos resultados prontos e acabados, objetivos e finalizados. A formação de professores exige que esses estudos estejam próximos aos processos pelos quais a educação é construída, que não podem ser submetidos apenas a análises estatísticas ou de pesquisadores que não estejam vinculados com as realidades dos contextos pesquisados. Para além de tudo isso, os estudos e as pesquisas na área precisam ter um caráter de civilizar nossos indivíduos:

[...] a pesquisa, a formulação e divulgação de conhecimentos, de pareceres, de posições e recomendações têm que chamar cada vez mais a si, de forma activa e ofensiva, o cumprimento do dever de elevar e enobrecer o processo civilizatório. Só assim poderão se manter fiéis ao princípio da responsabilidade, ao primeiro e cimeiro de todos os princípios. (BENTO, 2008, p. 171)

E como princípio primordial, há de se destacar, além da competência de intelectuais, indivíduos capazes de intervir na discussão pública daquilo que é pertinente à sua área, a sensibilidade para entender os problemas da vida e do mundo. (BENTO, 2008)

Disciplinas dessa subdimensão precisam, portanto, ser complementares e indispensáveis à formação num sentido amplo, global e não restrito às publicações e às disseminações irrestritas que muitas vezes nada têm de relação com a área de conhecimento, com a formação que se pretende e com a atuação que se espera.

Estudar e pesquisar a área de conhecimento na qual somos formados remete a uma educação permanente, a um aprendizado constante. O estudo não acaba no momento em nos formamos, caso contrário, nos tornaríamos meros transmissores que repassam “verdades” tidas como únicas.

A importância e a necessidade de uma educação permanente só poderão ser transmitidas pelo professor de educação física se ele estiver habituado a essa forma de educação e convencido de sua importância. Não é possível convencer o outro (aluno) daquilo que não se está convencido (professor). (MOREIRA; SIMOES, 2006, p. 82)

Só podemos contribuir com significados e concepções da Educação Física, se nossos profissionais deixarem para trás paradigmas e concepções ultrapassados da área e se atentarem para estudos e pesquisas e para a produção de novos conhecimentos. Essa aproximação dos estudos, das pesquisas, da formação e da atuação irá fortalecer uma educação, calcada nas investigações e nas inquietações que permeiam nossos contextos e realidades.

4.2.1.4 “Indícios sobre os conhecimentos a respeito do corpo humano na formação docente”

Alguns sinais evidenciados na construção desse indício destacam a ausência de conhecimentos sobre os aspectos do corpo humano, em especial as questões biofisiológicas e de conhecimentos afins, essencialmente importantes para a formação em Educação Física.

Em 06 cursos verificamos pouca ênfase para disciplinas que tratam dos conhecimentos do corpo, se comparados com as demais estruturas curriculares que ofertam uma diversidade maior de disciplinas, trazendo um aspecto negativo, principalmente, para a subdimensão “Biológicas do Corpo Humano”, o que reflete a posição tradicionalista de que tais conhecimentos são pertinentes apenas para pesquisadores e profissionais que não atuam com o Ensino Básico. Além disso, o pouco cuidado relacionado às questões estruturais e sistêmicas do corpo remete a um reforço da constante desconexão dos conhecimentos biodinâmicos com os conhecimentos das ciências humanas, reforçando a fragmentação do indivíduo.

“[...] Subdimensão ‘Biológicas do Corpo Humano’ com poucas disciplinas que embasam os conhecimentos pertinentes a essa especificidade da área.[...]” (CURSO 56)

“[...] Subdimensão ‘Biológicas do Corpo Humano’ com poucas disciplinas que trazem conhecimentos básicos relacionados a essa subdimensão. [...]” (CURSO 71)

Ao que parece, alguns responsáveis pela elaboração da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física entendem que as questões biodinâmicas da área de Educação Física estão mais relacionadas com os campos de atuação do bacharelado e, dessa maneira, tendem a reduzir o número de disciplinas que tratam de tais conhecimentos para os licenciandos, como se não fossem saberes úteis a um professor do Ensino Básico.

Isso também se deve às influências políticas e sociais que acompanharam a caracterização da Educação Física e sua importância para a sociedade. A forte tendência para as questões de saúde e qualidade de vida deixaram mais uma vez de lado a relevância dos aspectos educacionais dessa área de conhecimento.

Conhecimentos que poderiam ter evoluído em nível de reflexão e produção acadêmica permanecem, ainda hoje, na área da Educação Física, rígidos, paradigmáticos, dicotômicos, mesmo com todas as discussões e produções acumuladas ao longo dos anos. Um dos temas mais fundamentais que podemos citar se refere ao CORPO. É impressionante como ainda temos discursos que fragmentam, segmentam e desassocia os aspectos que compõem o indivíduo, ressaltando determinadas prioridades (que se ligam aos aspectos de *performance* de resultados, padrões exteriores de beleza corporal difundidos pela mídia, dentre outros) que, na visão desses profissionais, precisam ser destacadas como mais importantes do que as demais, dependendo do campo de atuação em que trabalham. Conhecimentos que se relacionam com o corpo, nesses contextos, parecem sempre estar relacionados com as tendências momentâneas e não com as necessidades de vida dos indivíduos. Disciplinas que tratam desses conhecimentos na formação do professor de Educação Física, na maioria das vezes, se restringem a estabelecer conexões com padrões globalizados de conhecimento midiático e se esquecem de fazer um aprofundamento para embasar a formação desses profissionais.

A regra básica do mundo atual é o “corpo ativo”, não importa a tendência modista. Esquecemo-nos, no entanto, de que esse corpo ativo, que, na verdade, é o indivíduo, precisa pensar, raciocinar e entender tudo que o influencia, o envolve e o transforma. Mas, até as práticas cotidianas que prometem aperfeiçoar a saúde e melhorar a qualidade de vida são meras ações reprodutoras de produtos mercadológicos.

Para a Educação Física, seria imprescindível que os professores conseguissem ir além desse pensamento superficial e da ideia simplista que ainda há sobre o corpo.

Penso que o conceito de corpo ativo, assim como sua materialização cotidiana, deva ser uma forma de resistência. Resistência à cultura do hiperconsumo; resistência ao império de efêmero; resistência à imposição estética pasteurizada; resistência ao narcisismo sem limites; resistência ao controle generalizado. Corpo ativo como uma espécie de cuidado consigo mesmo, uma ação sobre si mesmo que nos faça a um só tempo mais saudáveis e mais conscientes de nossas possibilidades, de nossos entornos, de nossos limites. Corpo ativo como uma forma de ser-no-mundo, como o exercício de uma vida autônoma, crítica, criativa. (GALLO, 2006, p. 28)

De Marco (2006) relatou a importância dos diversos tipos de conhecimento necessários para a boa atuação do professor de Educação Física na escola: “A educação física escolar é um campo fértil para o relacionamento do profissional com a criança em desenvolvimento, mas ao mesmo tempo em que há riqueza em termos de relações humanas, a atuação desse profissional exige conhecimentos e condutas altamente específicos e científicos”. (DE MARCO, 2006, p. 149)

Professores formados na área de Educação Física devem, sim, compreender os conceitos, os significados e os conhecimentos relativos ao corpo em seus mais variados aspectos. É sua função ser conhecedor desse objeto de estudo em suas variadas manifestações. A aprendizagem a respeito do corpo precisa ser antes de tudo experienciada, internalizada e única, de acordo com os pressupostos de sua formação e da importância que esses conhecimentos exercerão na atuação desse profissional.

É preciso criar resistência às concepções de corpo, dicotomizadas ou fragmentadas, e na maneira como aceitamos a educação que nos é dada. A luta é em função da resistência aos fatores humanitários das disciplinas que têm como foco estudos sobre o corpo.

Resistência à educação que recebemos, prática disciplinar e biopolítica de controle que nos leva ao corpo superexcitado, supermalhado, hiperativo. Resistência a uma eternidade falsa. Resistência a uma tradição que vê no corpo nada mais do que uma “prisão para a alma”. Quebrar as formas, de dentro de nossa materialidade mortal, de nossa finitude, produzindo novas formas de viver o corpo, de fazê-lo ativo; inventando novas formas de produzir a vida. Eis os desafios para o corpo ativo nesses tempos hipermodernos. (GALLO, 2006, p. 29)

A solução seriam cursos que se baseiem nas necessidades do indivíduo e não nas necessidades do consumo e do mundo capitalista. A construção de novas formas de pensar, agir e educar no mundo.

As submissões educacionais ao mundo mercadológico têm acompanhado diversos professores de variadas áreas, o que implica pensar que a educação não foi, não é, e talvez esteja longe de ser uma prioridade no nosso País. E essa condição de uma formação e, conseqüentemente, de uma educação estacionária, é responsável pelas discussões que marcaram as necessidades de transformações dos aspectos educacionais no Brasil.

É no contexto das alterações a partir dos anos de 1990 que a formação de professores se resumiu à transformação rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes. (VEIGA; VIANA, 2012, p. 17)

Cada área poderia refletir melhor a respeito de como superar todas as dificuldades que vêm sendo impostas aos professores ao longo dos anos e que não permitem caminhar mais perto dos objetivos e prioridades dos indivíduos dos tempos atuais. Na Educação Física, faz-se necessário que os professores reflitam para que compreendam que seus conhecimentos, advindos da área de formação, precisam ser mais aprimorados e aprofundados do que condizentes com a chuva de informações que rega todos os dias a vida dos indivíduos.

A racionalidade que minimiza a formação do educando apenas ao aspecto intelectual e que não deixa entrar na vida dos indivíduos a sensibilidade e a vivência da corporeidade (SILVA, 2014), precisa ser superada, extinta e dizimada dos processos educacionais da formação e da atuação dos professores de Educação Física.

Isso pode começar pelas organizações e maneiras de interpretar os currículos, construindo conhecimentos somados às experiências que farão parte dessa caminhada. Para isso, não é preciso especializar ou abarrotar os currículos dos cursos com disciplinas que não se comunicam.

4.2.1.5 “Indícios voltados aos processos de ensino na formação de professores de Educação Física”

Os sinais que geraram esse indício foram constantes nas estruturas curriculares analisadas, estando presentes em 22 cursos interpretados com maior ênfase. Trata-se de um sinal significativo que enfatiza aspectos educacionais, ressaltando processos de ensino e de aprendizagem, além de focar a formação profissional, tanto em geral como na Educação Física. Diversas disciplinas dessas estruturas apareceram com uma variedade de temas, ao menos nominalmente identificados, que devem estar direcionados para uma possível discussão dos entornos dessas questões, o que traz um reforço considerável para o embasamento da formação desse professor, especificamente, quando for tratar dessas questões

nas relações sociais, culturais e de indivíduos. A maior parte dessas disciplinas estão elencadas na subdimensão “Ser Humano e Sociedade”.

“[...] Formação ampliada com disciplinas básicas da formação em Educação Física, distribuídas de maneira equilibrada. [...]” (CURSO 9)

“[...] Preocupação com os aspectos educacionais gerais e voltados para a Educação Física, com a distribuição de disciplinas que tratam dessas questões tanto na formação ampliada quanto na formação específica. Disciplinas nomeadas com temáticas básicas para a formação. [...]” (CURSO 15)

“[...] Possui disciplinas que trazem questões relacionadas aos aspectos de ensino e de aprendizagem e com a formação didático-pedagógica [...]” (CURSO 17)

“[...] Possui temáticas voltadas para a educação, cultura e sociedade. [...]” (CURSO 24)

“[...] Composto por disciplinas na formação ampliada que retratam uma formação generalista, com conhecimentos básicos para a formação. [...]” (CURSO 25)

“[...] Formação ampliada com disciplinas que representam embasamento genérico para a formação, destacando disciplinas que focam as questões que permeiam a organização curricular da área. [...]” (CURSO 40)

“[...] Disciplinas focadas nas questões educacionais na subdimensão ‘Ser Humano e Sociedade’. [...]” (CURSO 50)

“[...] Formação ampliada com subdimensão ‘Ser Humano e Sociedade’ embasada em disciplinas que se voltam para as questões educacionais. [...]” (CURSO 57)

“[...] Subdimensão ‘Ser Humano e Sociedade’ com disciplinas que se voltam para Educação e formação profissional. [...]” (CURSO 72)

Considerando a habilitação que um curso de licenciatura deve oferecer, é indispensável que o currículo que forma esse professor esteja pautado em questões que girem em torno dos aspectos pedagógicos tanto do processo de ensino como o de aprendizagem.

Martins e Batista (2006, p. 161) afirmaram, ao discutir a respeito da formação profissional em Educação Física, que esses aspectos devem estar presentes independentes da habilitação que ele busque:

Para nós, tal divisão não se justifica, visto que o professor, em qualquer campo de intervenção decorrente da sua habilitação, advindo dos cursos de formação de professores ou do curso de graduação (bacharelado), é um profissional que precisa ter habilidades e competências para desenvolver processos educativos que integram as ações acima relatadas, mediando e integrando, em sua ação profissional, a teoria e a prática, o discurso e a ação. Pensando assim, o profissional, de educação física, em qualquer área de atuação, é um professor, e, dessa forma, precisa de uma boa formação pedagógica.

A afirmação das autoras torna-se, para nós, uma forte explicitação da urgente inserção de disciplinas que possam discutir, experienciar, trocar saberes e vivências a respeito da ação profissional do professor de Educação Física. A organização e presença dessas disciplinas na estrutura curricular se faz indiscutível na formação do professor.

Para que elas sejam relevantes na formação, os professores universitários precisam compreender e saber fazer válida sua presença e ação docente na grade curricular dos acadêmicos.

[...] tendo em consideração que vivemos numa sociedade marcada por crescentes exigências nos capítulos do conhecimento, da ciência e tecnologia e também pelo confronto com o diálogo entre *lobbies* e corporações, é imprescindível que a formação seja uma configuração de competências face às diferentes necessidades, facetas e desafios do campo de intervenção. (BENTO, 2006b, p. 05)

Não se faz condizente que encontremos, ainda hoje, nos discursos de discentes uma omissão das disciplinas que embasaram seus conhecimentos didático-pedagógicos, e como elas influenciaram na sua futura atuação profissional, conforme nos mostra o estudo de Sobreira, Nista-Piccolo e Lima (2014). Segundo as autoras dessa pesquisa, 100% dos estudantes que integraram esse estudo, alunos de um curso de licenciatura em Educação Física, afirmaram que as disciplinas da dimensão “Biológicas do Corpo Humano” é que são fundamentais para as intervenções pedagógicas, enquanto 94% confirmaram que aquelas que possuem características didático-pedagógicas, ou ainda, as disciplinas de pré-requisito para esse tipo de intervenção são dispensáveis em suas formações.

Os resultados atestam a pouca ou nenhuma significância dada pelos alunos às disciplinas de cunho didático-pedagógico na sua preparação para atuar como professor de Educação Física. Talvez isso aconteça não pelos conhecimentos que elas proporcionam, mas

sim, pela pequena importância que os próprios professores que ministram tais disciplinas atribuem a elas, ou da forma como desenvolvem os seus conteúdos. Ou ainda, pelo nível de importância que a sociedade dá aos professores de Ensino Básico, gerando certo desinteresse pela aprendizagem do SER PROFESSOR. Todos esses fatores podem contribuir para que os licenciandos não percebam a importância dessas disciplinas na sua formação, e que, se associadas à prática aplicada, reforçam aspectos indispensáveis para a ação docente.

É notório como a falta de um embasamento didático-pedagógico pode influenciar consideravelmente no perfil do profissional que irá atuar no âmbito escolar, acarretando um enorme desvio das competências necessárias para lidar com os aspectos educativos e de relações humanas. Não são raras as pesquisas que tratam sobre as atuações do professor de Educação Física na formação de alunos que estudam na Educação Básica apontarem para resultados que mostram práticas pedagógicas inadequadas, o que contribui para que outros profissionais, de forma equivocada, não consigam enxergar a importância dessa disciplina. Mesmo sendo uma disciplina obrigatória e presente em todos os anos de ensino desses alunos, há muitos integrantes da escola, além dos próprios alunos, que não conseguem ver a relevância da prática de Educação Física no ambiente escolar. A falta de uma boa base pedagógica no período de formação do professor de Educação Física pode acarretar uma visão distorcida da sua atuação docente, o que reflete no seu desinteresse pela profissão e no modo como a sociedade enxerga essa disciplina no âmbito escolar.

Em um estudo desenvolvido por Pamplona e colaboradores (2014), 100% dos alunos participantes da pesquisa, matriculados no Ensino Médio de uma escola Estadual, afirmou não ter o professor ou a disciplina de Educação Física interferência em hábitos que possam oferecer mais saúde e qualidade de vida. Tais resultados assustam pelo fato de diversos outros fatores exercerem mais influência nas questões que envolvem uma vida mais saudável dos alunos do que o próprio professor da disciplina específica dessa temática, ou mesmo do conteúdo por ele desenvolvido.

Pode ser que esses professores não estejam conseguindo se aproximar dos alunos pela sua falta de comprometimento com sua área de ensino, pela maneira como os conteúdos de ensino são desenvolvidos, ou porque as aulas regidas por eles não apresentam características didático-pedagógicas em suas ações. Sabemos que a mídia, os amigos, os pais e até mesmo outros motivos externos à escola podem ser mais significativos para a construção de conhecimentos a respeito dos temas que envolvem a área.

Entendendo que a formação inicial influencia diretamente a atuação desse novo professor, é preciso focar a atuação docente do formador. Mesmo compreendendo que os docentes que trabalham no Ensino Superior precisam atender às exigências de uma Universidade e, portanto, devem estar preparados para lidar com pesquisas, observamos que as questões pedagógicas do seu ensino têm sido relevadas e a formação para a docência de seus alunos ficado em segundo plano. As possíveis consequências previstas para esse atual quadro confirmam que a falta de competência pedagógica dos futuros professores formados por esses docentes será alta, visto que os conhecimentos adquiridos não são aplicáveis à realidade profissional que irão encarar. (MOREIRA, 2007)

Concordamos com a opinião de Nista-Piccolo e Moreira (2012b, p. 13) ao afirmarem que:

[...] a presença da Educação Física na escola deve se dar por sua própria relevância e não apenas por obrigatoriedade. Não podemos dizer que como componente curricular ela já tenha alcançado o reconhecimento dos seus saberes, mas as diversas manifestações de expressão que contemplam seu corpo de conhecimento justificam sua presença na formação de um cidadão.

O professor que atua nas escolas de Ensino Básico precisa estar consciente sobre o quê ensinar, como deve ensinar, e para quê precisa ensinar os saberes que envolvem a área da Educação Física, pois, só assim, poderá significar as suas práticas docentes. Deve estar atento às necessárias competências – adquiridas e consolidadas na sua formação inicial – que precisa dominar para contribuir efetivamente com a formação dos seus alunos. Os professores universitários responsáveis por formar esses futuros profissionais precisam ter consciência de que se os currículos possuem uma gama considerável de disciplinas que contemplam as questões didático-pedagógicas voltadas à atuação docente, os caminhos utilizados por eles para ensinar se mostrarão mais adequados para formar o perfil do seu aluno.

4.2.1.6 “Indícios da influência das Ciências Humanas na formação de professores de Educação Física”

Em complemento aos argumentos trazidos pelos sinais apresentados anteriormente, o indício em questão também traz aspectos vinculados às disciplinas da subdimensão “Ser Humano e Sociedade”, só que com especificações relacionadas a conhecimentos diferenciados, sobre as influências culturais em contextos com que os professores podem se

deparar (Ex.: História dos povos indígenas e afrodescendentes; Cultura, contextos sociais e Educação Física).

“[...] Das disciplinas disponibilizadas percebemos uma ênfase ampla e prioritária para a área das Ciências Humanas. [...]” (CURSO 3)

“[...] Na formação ampliada, variadas disciplinas da subdimensão ‘Relação Ser Humano e Sociedade’, para o desenvolvimento de conhecimentos voltados para os aspectos da história, sociedade e cultura. [...]” (CURSO 22)

“[...] a formação ampliada possui preocupação maior com as disciplinas da subdimensão ‘Relação Ser Humano e Sociedade’ [...]” (CURSO 31)

“[...] Possui uma variedade de disciplinas na subdimensão ‘Relação Ser Humano e Sociedade’ que podem abranger conhecimentos amplos voltados para conteúdos dessa dimensão inclusive especificidades como conhecimentos afro-brasileiros e indígenas. [...]” (CURSO 36)

“[...] Variedade das disciplinas da subdimensão ‘Ser Humano e Sociedade’, com especificação dos conhecimentos voltados para cultura afro-brasileira e indígena. [...]” (CURSO 39)

“[...] Formação ampliada com embasamento voltado para as questões da educação, cultura e religião. [...]” (CURSO 49)

Essa subdimensão vem colaborar com as diferenças culturais humanas presentes no nosso cotidiano e em situações específicas. Com isso, percebe-se a evidência da importância de se ater aos processos de ensino em situações complexas da docência, como é o caso das culturas afro-indígenas.

A influência das Ciências Humanas na formação do professor de Educação Física deve auxiliar as diferentes possibilidades de atuação desse profissional no âmbito escolar. Talvez o maior tributo dessas disciplinas elencadas nessa subdimensão seja a de despertar a importância das aplicações epistêmicas na construção dos conhecimentos, para uma

legitimação e afirmação da área com bases mais sólidas e não diretivas a um único caminho ou reflexão.

As constantes brigas entre as Ciências na área da Educação Física propiciaram uma caracterização da área para a falta de assertividade e fragilidade.

Vivemos, graças ao modelo hegemônico de conhecimento e de ciência, num mundo de simplificação, estruturado pelos princípios de disjunção, redução e abstração. A principal disjunção provocada pelo modelo foi cortar a comunicação entre o conhecimento científico e a reflexão filosófica, propiciando o que Morin (2006) chama de inteligência cega. (MOREIRA, 2012, p. 147)

Precisamos de professores que consigam perceber sua profissão numa visão mais ampla, compreendendo as diferentes dimensões que abarcam sua área de atuação profissional. Que saibam investigar, analisar e disseminar os saberes da Educação Física, mas para isso, é preciso superar o paradigma instaurado na comunidade acadêmica de que as disciplinas que se baseiam em conhecimentos das Ciências Humanas não têm relevância para a área da Educação Física. Podemos inclusive inferir que essa atitude pode ser resultado de alguns, por não compreenderem os conhecimentos abordados nessas disciplinas, desprezarem-nas, abstendo-se assim de uma formação mais aprimorada.

Para Moreira (2007), as Instituições de Ensino Superior que preparam futuros professores deveriam se preocupar com a qualificação do seu corpo docente, assumir uma postura comprometida com um ensino profícuo e eficaz que resulte num processo formativo definitivamente substancial de seus alunos.

E para que isso aconteça, antes de tudo esses profissionais têm que conhecer profundamente a área em que atuam. Se antes tínhamos como problema uma quantidade excessiva de docentes universitários atuando em cursos de Educação Física sem serem formados na área, ministrando principalmente disciplinas de conhecimentos básicos, atualmente há aqueles que se formam na área, mas desconhecem toda a sua complexidade. Apropriam-se de conhecimentos cada vez mais especializados na formação inicial e procedem com essa prática de especialização com seus alunos.

Antes havia conhecimentos a menos e desejava-se saber mais. Aprendia-se com esforço, disciplina, rigor e dificuldade; exigia-se muito e era custoso e árduo. Hoje há saber acumulado, mas sumiu a necessidade de aprender tanto e de despender energias com esse fim. [...] Em vez de 'Humanistas' passamos a ter 'profissionais' técnicos sem qualquer teor intelectual do que têm a dizer ou fazer, idiotas avessos à dor e ao fastio de reflectir e aptos a aceitar e seguir, sem pensar, o primeiro *condutor* que surgir. [...]. (BENTO, 2007, p. 286)

Modificar as condutas para uma postura mais crítica a respeito da produção de conhecimentos caminha na contramão dos modismos e tendências que têm conduzido ações docentes na área da Educação Física. Não que não precisemos discutir e pensar a respeito

dessas influências, mas pensar exige raciocínio e reflexão e essas ações podem ser aquelas que menos têm feito parte da preparação profissional na área.

Dos 12 cursos com características voltadas para as questões humanas, um deles também dá ênfase prioritária para as questões religiosas. Destacamos nesse aspecto que a área de Educação Física não pode priorizar uma determinada escolha individual, seja ela religiosa ou de qualquer opção específica da sociedade, deve, sim, ser auxiliar em todos os grupos, credos, culturas e formações humanas.

Relacionando esse indício com aquele descrito a respeito dos conhecimentos sobre o corpo, torna-se fundamental que a relação da área com os aspectos religiosos contribua inclusive para superar preconceitos, muito difundidos pela racionalidade religiosa, que relacionam o corpo à carne (MOREIRA, 2012), e minimizam a sua importância, o que está longe de atingir a humanidade e o humanismo que a educação precisa ter.

Acabar com as limitações das abordagens reducionistas, encontradas nos métodos cartesianos, é um dos focos para a construção de cursos e currículos mais coerentes com as funções educacionais do professor de Educação Física. A busca pelos “resultados fascinantes” e dos “progressos espetaculares” em determinados campos de atuação da área precisa deixar de aparentar-se como a solução dos problemas de legitimação e reconhecimento dos profissionais da área. Não podemos continuar negligenciando os aspectos humanos e educacionais dos conhecimentos desenvolvidos.

Compreendemos que “não se formam profissionais pelo simples fato da aquisição de conhecimentos, mas pela capacidade que cada um tem em tornar esse conhecimento em algo aplicável no cotidiano, porém oportunidades precisam ser concedidas para que essa condição seja alcançada”. (MOREIRA, 2007, p. 137)

Após transitarmos pelos sinais destacados sobre a Formação Ampliada, gerando indícios que nos apresentam a necessidade de mudanças das concepções às aplicações dos saberes da Educação Física, mergulhamos nas estruturas curriculares com um olhar focado na Formação Específica dos cursos interpretados. Utilizaremos o mesmo método da apresentação da Formação Ampliada.

4.2.2 Indícios sobre as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física em Minas Gerais relacionados à sua Formação Específica

Os cinco indícios apresentados a seguir, agora com base na análise das estruturas curriculares na Formação Específica, seguem o mesmo critério de seleção e organização daqueles anteriormente apresentados e discutidos. Por meio da identificação de sinais que para nós se mostraram positivos ou negativos para a formação e organizados a partir da proximidade de características que para nós se identificavam com os indícios estabelecidos.

4.2.2.1 “Indícios que apontam organizações curriculares alternativas das disciplinas”

Na análise da dimensão Formação Específica, na estrutura curricular de um dos cursos, encontramos sinais que nos chamaram atenção, indicando um diferencial. Percebemos que o curso se desenvolve por meio de uma relação constante de uma disciplina com outra, sendo aos acadêmicos ofertados módulos compostos de disciplinas com conhecimentos que são afins. Isso denota uma possibilidade de o curso propor uma interdisciplinaridade entre seus conteúdos de ensino das diferentes disciplinas.

“[...] Os períodos são desenvolvidos por módulos, compostos por disciplinas que tratam de temáticas afins. [...]” (CURSO 23)

A proposta nos destaca um fator importante na formação do professor: a constante relação dos diferentes conhecimentos. É fato, que para que pudéssemos realmente constatar o desenvolvimento coerente dessa relação dos conteúdos das disciplinas precisaríamos ir a campo constatar essa realidade. Mas a iniciativa do curso em predispor uma formação pautada nesse tipo de organização já se mostra favorável para as necessidades constantemente discutidas sobre a formação profissional, pois sugere um diferencial em termos de graduação.

Esse tipo de organização pode também contribuir para uma relação mais próxima entre os professores que ministram as disciplinas desses módulos e favorecer que sejam conhecidos os conteúdos convergentes dessas disciplinas, fugindo da organização curricular baseada em saberes docentes especializados:

[...] a afirmação de que o currículo das Instituições de Ensino Superior é organizado em função do que o professor sabe ensinar e não no que o aluno precisa aprender ganha força, pois muitos docentes ao sentirem-se presos a tal condição podem

selecionar os conteúdos que mais se aproximam do seu “quintal de saberes”, das “suas certezas”, dos “seus conhecimentos produzidos” do que da realidade exigida pela própria disciplina que assumiram. (MOREIRA, 2007, p. 149, grifos do autor)

Para além da “realidade exigida pela própria disciplina que assumiram” é preciso pensar também na realidade exigida pela habilitação que esse profissional adquirirá formando-se nesse curso, fazendo coerentes oportunidades de construção de conhecimentos que venham acrescentar à atuação desse professor.

A carga horária também foi ponto de destaque na Formação Específica e, em um dos cursos, o pouco tempo para o desenvolvimento das disciplinas nos fez evidenciar sinais que são fundamentais para a organização da estrutura curricular que, geralmente, se respaldam na quantidade em detrimento da qualidade.

“[...] variabilidade de disciplinas que apresentam relação entre seus conhecimentos, contribuindo para a formação profissional, suas cargas horárias são na maior parte reduzidas.” (CURSO 7)

Para nós, mesmo que o curso apresente a confirmação das exigências de cumprimento de carga horária, a variedade e multiplicidade de disciplinas pode ser fator negativo, já que todas serão desenvolvidas com um tempo inconsistente para as diversas discussões e aprofundamentos dos conteúdos de ensino, fundamentais para a formação.

Um dos pontos levantados nas discussões sobre alterações dos currículos foi a importância da qualificação profissional dos docentes, pois somente através dessa condição de qualificação seria possível diminuir a distância existente entre o discurso e a ação. É comum se encontrar inverdades no que se refere a programas de disciplinas e cargas horárias. Se por um lado interessa ao corpo discente apenas o documento que lhe permita atuar no mercado de trabalho profissional, aos docentes interessa um trabalho que não lhes crie “problemas”. (TOJAL, 1995 apud ANDERÁOS, 2005, p. 45, grifos do autor)

Uma organização curricular que favoreça essas questões pode concorrer para a superficialidade na formação do professor da área, que aparentemente possui diversos tipos de conhecimentos em sua formação inicial, mas representa muito pouco para o embasamento mínimo de que sua atuação necessita.

Antunes (2012, p. 23), ao discutir a respeito das modificações ocorridas nos currículos dos cursos de Educação Física e destacar as mudanças na quantidade de horas para o cumprimento de determinados itens do currículo, afirmou: “Entende-se que o cumprimento de uma determinada carga horária não garante uma mudança de concepção, e que é preciso

analisar, portanto, como a alteração legal influenciou a concepção e organização da prática no processo de preparação profissional”.

Compreender como as diretrizes apontam a organização dos currículos e disseminar essa compreensão a todos os docentes que desenvolvem as disciplinas é determinante na qualidade do curso que será oferecido.

Identificamos uma questão desgastante e talvez ainda não superada da área de Educação Física: a dicotomia entre teoria e prática. Afinal, em 11 cursos verificamos com destaque na nomeação dada às disciplinas a diferenciação do tema a ser desenvolvido em “Teoria e Prática” (Ex.: Teoria e Prática da Recreação e Lazer; Teoria e Prática da Ginástica Artística; Teoria e Prática das Artes Marciais), enquanto em outros não foram identificadas, ao menos nominalmente, essa divisão tão explícita do possível método abordado nessas disciplinas.

Como já falado na fundamentação teórica, tal questão, para nós, já está bastante ultrapassada e muito discutida, mas infelizmente, para parte das organizações curriculares que formam os professores, é urgente explicitar essa fragmentação e indução “quebrada” dos conhecimentos. Esperamos que esse aspecto se mostre apenas nas nomenclaturas das disciplinas e que os professores responsáveis por elas saibam relacionar a teoria com aplicações práticas. Mas se houve coerência entre o título e o conteúdo desenvolvido na disciplina é porque ainda se repete uma dicotomia cientificamente ultrapassada.

“[...] diferenciação Teoria e Prática na nomeação das disciplinas das modalidades esportivas, reforçando um aspecto de fragmentação desses dois processos na formação.”
(CURSO 14)

“[...] Na formação específica, subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’, disciplinas que mesclam entre ‘teoria e prática’ e Metodologia de ensino das modalidades esportivas. [...]” (CURSO 22)

“[...] Possui disciplinas específicas da Educação Física escolar e outras que tratam de aspectos relacionados às questões de ensino aprendizagem, apesar de apresentar fragmentações do tipo ‘teoria e prática’.” (CURSO 33)

“[...] Disciplinas da subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ nomeadas com fragmentação das teorias e práticas. [...]” (CURSO 39)

“[...] Subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ que se mescla em disciplinas que tratam de conhecimentos relacionados às metodologias de ensino das modalidades esportivas e outras que tratam desses conhecimentos ‘teórico práticos’. [...]” (CURSO 74)

Pressupomos que a visão de separação de conhecimentos ora teóricos, outrora práticos, reforça a necessidade de destacar esse método de ensino, o que nos infere afirmar que a *práxis* parece não ser muito presente nessas temáticas. Isso interfere diretamente na maneira como o conhecimento a respeito desses conteúdos será construído e como os processos metodológicos serão trabalhados para a aprendizagem desses temas pelos alunos, independente do nível de ensino educacional.

Essas aprendizagens incluem, em geral, o seguimento de um modelo linear de currículo, regularmente assumido nos diferentes cursos e carreiras profissionais universitários. A racionalidade cognitivo-instrumental ou técnica, suas bases positivistas, configuram currículos em que a teoria precede a prática: primeiro, aprendem-se / ensinam-se os princípios, as leis e as teorias e, depois, faz-se a sua aplicação à realidade. (LEITE et al, 2012, p. 45)

Concebemos ainda, em nossas realidades de ensino, uma visão bastante dicotômica da relação teoria e prática na formação e na atuação dos profissionais da Educação Física. Essa é apenas uma das diferentes divisões percebidas na área que não conseguiram ainda, apesar de vários estudos desenvolvidos, acabar com as inúmeras fragmentações que trazemos em nossa história de vida, seja ela profissional ou pessoal.

[...] o debate da busca do conhecimento humano mostra uma evolução no sentido de valorização da experiência sensível e também de interação entre o sensível e o racional. Na área de Educação Física, portanto, que tradicionalmente foi marcada por uma visão dualista de ser humano (corpo e mente/ espírito), apresenta uma grande mudança com base na interação entre o empírico/sensível e o racional. Logo, a prática só faz sentido com o suporte da teoria; e reciprocamente. (ANTUNES, 2012, p. 32)

A organização de grande parte dos cursos ainda apresenta divisões que tratam separadamente a quantidade de horas dos conhecimentos teóricos e dos práticos, reforçando, tanto para os docentes formadores quanto para os futuros professores da área, uma ideia de que primeiro é preciso “transmitir” a teoria, para depois percebê-la na prática.

Na Educação Física existe uma tendência, representativa do senso comum, a entender que a teoria estaria nos textos e na sala de aula, como também nas práticas na quadra, na pista, no campo, na academia ou na piscina. Assim, mais uma vez, a dicotomia entre a teoria e prática na Educação Física pode ser entendida como um problema a ser analisado. (ANTUNES, 2012, p.33)

O ciclo vicioso que se cria nas instituições que promovem o desenvolvimento das disciplinas nesse modelo reforça uma ideia errônea de dependência da prática em função da teoria e distancia a noção de *práxis* que os professores deveriam ter. Já não é mais possível aceitar que alunos aprendam apenas em salas de aulas, com carteiras enfileiradas ou pela cópia de extensos conteúdos que, por diversas vezes, parecem estar desvinculados das práticas vivenciadas. Professores formadores precisam se atualizar metodologicamente para contribuir com a formação de novos professores, precisam elaborar estratégias de ensino variadas que auxiliem novas construções e assimilações dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos.

Assim, entendo que a formação inicial dos professores de educação física deve contribuir de maneira que os futuros docentes possam, mesmo em frente aos mais diversos problemas conjunturais e estruturais da escola pública, ensinar os conhecimentos historicamente construídos, para que esta não seja, como em muitos dos casos, um mero “recreio orientado” ou um horário para a prática descontextualizada de alguma atividade física ou de algum esporte. (BERNARDI, 2008, p. 07)

Nossas pesquisas escolares e vivências acadêmicas possibilitaram-nos constatar processos de ensino das modalidades esportivas, seja no Ensino Básico seja no Ensino Superior, permeados de atividades teóricas e práticas descontextualizadas. Os alunos, muitas vezes, são obrigados a decorar regras das modalidades ou descrições de fundamentos e técnicas, construindo um conhecimento, em sala de aula, distante da “prática”.

É comum comentários de acadêmicos que percebem essa desarticulação dos conteúdos de ensino, desenvolvidos metodologicamente separados, já no início da formação inicial em diferentes disciplinas: “As atividades ministradas eram completamente desconexas da teoria abordada, e também sem a menor contextualização” (NALDONI, 2005, p. 15).

De modo geral o que percebemos nos cursos de formação inicial é que o acadêmico, ao entrar em uma faculdade de educação física, é levado apenas a reproduzir movimentos e se fundamenta somente no relativismo. Embora haja possibilidades de estudo, as leituras se restringem às regras de uma modalidade esportiva. Os alunos, em sua grande maioria, não conseguem superar o senso comum, não transcendem a linearidade. O aluno não é levado a refletir, ele se limita a somente reproduzir um conhecimento imposto. Isso porque ainda vigora a epistemologia da verdade única na educação (SBORQUIA, 2002, p. 38)

Pensar a formação profissional em Educação Física remete-nos a superar as ideias que foram amplamente discutidas a respeito das questões que estacionaram a visão, a legitimação e a regulamentação da profissão na área. Caso contrário, seremos escravos das opiniões de que qualquer um é capaz de fazer o que fazemos em nossas ações docentes.

Em outras palavras, o professor não transcende o senso comum, porque incorporou uma abordagem etapista e fragmentada, que mesmo os trabalhadores não-qualificados podem executar. Arraigados na cultura acadêmica de passividade, os professores se encontram inseridos no mercado de trabalho que impõe objetivos de

ensino e procedimentos de testes e avaliações. Os professores têm como consequência pouca idéia do que ensinar, como ensinar, ou como avaliar os resultados. E isso deixa pressuposto que os professores não têm capacidade para decidir sobre tais assuntos. Os professores críticos e responsáveis encontram-se como párias, fora do sistema que são banidos por causa de suas ‘más atitudes’, e sua relutância para fazerem parte do esquema. (SBORQUIA, 2002, p. 39)

Insistir em manter comportamentos, atitudes e práticas que não evoluíram com o tempo é manter o discurso paradigmático e limitador das ações técnicas e automatizadas que foram realizadas nos ambientes educacionais da área, mas que pouco contribuíram com a educação dos indivíduos.

Para que as práticas não se tornem desvinculadas do contexto de preparação profissional, é preciso procurar compreender sua forma de aplicação e utilização. A relação teoria e prática, no processo de preparação profissional, é uma dimensão muito complexa; exige que as concepções utilizadas e defendidas estejam bem esclarecidas, defrontando-se com as diferentes visões presentes na área. (ANTUNES, 2012, p. 44)

Para isso, necessário se faz uma formação continuada e pareada com as necessidades do tempo e contexto em que o ensino é oferecido. Os profissionais da Educação Física precisam entender que os tempos são outros, os alunos são outros, os conhecimentos são outros e estão sempre em constante mutação, portanto, a formação e a atuação também precisam caminhar por outros caminhos e a passos mais largos.

4.2.2.2 “Indícios a respeito dos conhecimentos para atuação na Educação Básica”

Os primeiros sinais destacados ao nosso olhar iniciam a construção desse indício e, embora tenham sido identificados em apenas um curso, fizeram-nos ficar alertas a respeito das prioridades à formação docente e à restrição, geralmente dada a determinados tipos de conhecimento do ser humano na Educação Básica.

“[...] Por se tratar de um curso que oferece conhecimentos destinados à formação de professores, que irão trabalhar com a Educação Básica, não há menção de disciplinas que tratem de conteúdos de ensino relacionados com a primeira fase do desenvolvimento humano, sendo esta a Educação Infantil, como foi especificado com disciplinas que envolvem conhecimentos do ensino Fundamental e Médio.” (CURSO 1)

Somos docentes que trabalham com indivíduos, e isso nos leva a crer que conhecê-los de maneira integral, sem restrição ou priorização de aspectos da formação humana, permite-

nos ir mais além nas possibilidades de intervenção e no auxílio no seu desenvolvimento e seu aprimoramento.

Ao tratar da intervenção da área nos diferentes segmentos de Ensino Básico, esse curso oferece uma especificação de conhecimentos relativos à educação de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, desconsiderando a importância da intervenção profissional da área para o primeiro nível de desenvolvimento educacional: a Educação Infantil.

“Considerando a importância que tem a Educação Física no processo de desenvolvimento humano, é preciso resgatar a verdadeira relação dos movimentos fundamentais com as necessidades básicas da criança”. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 35)

Isso significa que, ao ser elaborado um currículo que priorize determinadas fases de desenvolvimento em detrimento de outros conhecimentos, há de ser ter em mente as consequências que essas opções causarão na vida dos indivíduos que serão educados a partir de um processo de ensino por meio da atuação desses professores. Serão crianças que devem ser orientadas por profissionais competentes, sabedores das necessidades de movimento importantes e adequados às características referentes à idade que corresponde à Educação Infantil.

Desconsiderar a Educação Física na Educação Infantil, ou deixar implícito sem qualquer valorização dessa fase de ensino, pode contribuir para que mantenhamos a condição assistencialista dos professores dessa etapa do desenvolvimento. A Educação Infantil é um período que pode ser muito rico de brincadeiras e atividades lúdicas, que muito auxiliam no desenvolvimento das crianças nos ambientes educacionais, por isso é necessário que elas sejam estimuladas corretamente.

Atuar na Educação Infantil pode ser um desafio para muitos professores. Principalmente para aqueles que entendem que não tem o que fazer com crianças que não obedecem as regras, não se organizam em grupo e não conseguem repartir o material/ brinquedo com os demais colegas.

A ideia não é transformar o ensino para crianças sobrepondo um nível de em detrimento ao outro, mas 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. (MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009, p. 120)

As crianças não podem ser educadas como se fossem miniadultos. Os conhecimentos necessários para atuar nessa área se solidificam na efetiva aplicação de movimentos voltados ao desenvolvimento e à aprendizagem na Educação Infantil. O professor precisa ser um

mediador que ofereça oportunidades que facilitem o crescimento, a educação e a estimulação da inteligência corporal cinestésica.

“[...] e, o que é mais importante, certo da necessidade de superar modelos cristalizados e perpetuados para oferecer práticas criadoras. Difícil, mas não impossível, o papel do professor”. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012a, p. 94)

Em contrapartida a esses sinais, na leitura de 03 cursos foi identificada uma prioridade dada aos temas específicos para a Educação Infantil, mas não verificamos a mesma preocupação em destacar os demais níveis da Educação Básica. O que se apresentou como uma situação inversa àquela descrita anteriormente e que para nós também se faz inquietante na formação dos novos professores.

“[...] Subdimensão ‘Didático-Pedagógica’ com práticas pedagógicas e disciplinas que trazem conhecimentos relativos à Educação Física na Educação Infantil e metodologias de ensino; não há outras especificações do ambiente escolar.” (CURSO 71)

Essas duas características nos fazem refletir a respeito da especialização de conhecimentos e da formação do professor da área para determinados níveis de ensino. Mas é preciso que analisemos os conteúdos voltados ao desenvolvimento humano, para o qual atuamos como professores, na expectativa de auxiliar na estimulação das potencialidades motoras em todas as fases de seu crescimento. É imprescindível que as muitas IES com prioridade na formação de professor de Educação Física ofertem disciplinas específicas que possibilitem compreender o ser humano desde sua infância até o período adulto, pois o docente precisa conhecer todas as fases da vida e dos níveis educacionais que perpassam o ambiente escolar. Por isso, essas disciplinas devem ser pensadas, planejadas e organizadas como qualquer outro componente curricular da Educação Básica. Essas noções, adquiridas na formação inicial dos professores, favorecerão que não se repita sempre o mesmo cenário construído ao longo dos anos:

[...] todas as propostas curriculares na escola possuem sequencialidade, dessa forma acompanhando o desenvolvimento da atividade curricular do aluno nas diversas séries. **Em Educação Física isso não ocorre, pois o mesmo “conteúdo”, os mesmos “procedimentos de ensino” os mesmos “objetivos”, propostos, são vivenciados por alunos de diferentes faixas etárias, de diferentes séries, de diferentes conhecimentos ou experiências nessa Disciplina Curricular.** (MOREIRA, 1995, p. 24, grifos nossos)

O professor de Educação Física da escola deve ser o primeiro a compreender que tal disciplina não é um conjunto de ações padronizadas, rígidas e repetitivas. Infelizmente, muitas

pesquisas atestam que, para os estudantes, a Educação Física é uma disciplina ministrada sempre da mesma maneira, desde os primeiros anos da Educação Infantil até os últimos anos do Ensino Médio, sem que se observe a aplicação de saberes diferenciados.

Ainda compondo os sinais desse indício, encontramos aspectos que deveriam ser comuns em todas as estruturas curriculares, já que são voltados para o desenvolvimento das competências básicas necessárias na formação de professores da área, como especificidades **didáticas, metodológicas e pedagógicas do ensino da Educação Física na escola**, nos diferentes níveis já destacados. Esses sinais foram encontrados em 45 cursos, o que representa 59% do total de estruturas analisadas. Seguem alguns sinais que propiciaram a criação desse indício.

“[...] Na subdimensão ‘Didático-pedagógica’ há variadas disciplinas que fornecem embasamento para as questões metodológicas e para as intervenções práticas, sendo a sub dimensão com maior prioridade de carga horária para as disciplinas da formação.” (CURSO 08)

“[...] Há disciplinas na subdimensão ‘Didático-pedagógica’ que se relacionam com as temáticas da Educação Física no ambiente escolar.” (CURSO 11)

“[...] Apesar da variedade de conhecimentos fora do ambiente escolar, a subdimensão ‘Didático-pedagógica’ é a responsável por priorizar disciplinas que tratem dos conhecimentos da Educação Física na Educação Básica e dos estágios.” (CURSO 20)

“[...] A formação específica traz uma preocupação com os aspectos didático-pedagógicos da formação, por possuir em todas as suas subdimensões disciplinas que tratam de temas voltados para o ambiente escolar. Há disciplinas que possuem nomeações que representam preocupação com os estudos e práticas pedagógicas da formação do professor.” (CURSO 21)

“[...] Possui disciplinas específicas da Educação Física escolar e outras que desenvolvem aspectos relacionados às questões de ensino e de aprendizagem [...].” (CURSO 33)

“[...] Na subdimensão ‘Didático-Pedagógica’, variedade de disciplinas que se voltam para a Educação Física na escola em todos os níveis de ensino. Práticas pedagógicas, e uma disciplina nomeada com estágio não formal.” (CURSO 42)

“[...] Na subdimensão ‘Didático-Pedagógica’ há presença de disciplinas que estão voltadas para a Educação Física na escola, disciplinas para embasamento dos estágios e preocupação com a formação do professor da área.” (CURSO 43)

“[...] Formação específica com subdimensão ‘Didático-pedagógica’ com ampla variedade de disciplinas que trazem uma preocupação com as questões relacionadas à escola e às intervenções realizadas nessa fase da formação docente.” (CURSO 53)

“[...] Formação “Didático-Pedagógica” com disciplinas que focam nas questões da Educação Física na escola, nos diferentes níveis de ensino e nas reflexões a respeito das intervenções realizadas no estágio.” (CURSO 58)

“[...] Subdimensão “Didático-Pedagógica” com disciplinas que tratam dos conhecimentos da área voltados para a escola nos diferentes níveis de ensino.” (CURSO 67)

“[...] Subdimensão “Didático-Pedagógica” abordando disciplinas que focam nos conhecimentos escolares com algumas especificidades desses conhecimentos, além das práticas de formação e didáticas.” (CURSO 75)

Apesar dessa considerável aparição das questões envolvendo conhecimentos fundamentais para a construção do perfil docente, ainda existem 41% de cursos que tentam camuflar as prioridades dessa formação com disciplinas que podem não fornecer tanto subsídio para desenvolver esses conhecimentos do professor em questão, pois em nossas leituras, não foram identificadas nessas estruturas nenhuma disciplina que se remeta ao ensino da Educação Física no ambiente escolar.

Sabemos, por experiências acadêmicas como alunos e professores e, ainda, por pesquisas já desenvolvidas (NISTA-PICCOLO, 2010), que as questões didático-pedagógicas sempre assumiram lugar marginalizado nas formações profissionais em Educação Física.

Segundo Libâneo (2012), sempre houve, e ainda há, desentendimentos com relação à importância desses conhecimentos na formação de professores de diferentes áreas.

“Há anos professores formadores dos cursos de licenciatura afirmam que, para ensinar química, história ou matemática, basta saber o conteúdo dessas disciplinas – o resto é invenção dos pedagogos”. (LIBÂNEO, 2012, p. 62)

Esse tipo de ideia dá força ao mito de ensinar:

Um dos mitos da profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser mais difícil (e, em alguns lugares, inclusive, arriscado). [...] São velhos e novos desafios que continuam tornando a educação nada fácil e, novos tempos, a introduzem numa maior *complexidade*. A complexidade aumentou devido ao contexto. Quando falamos em contexto, fazemos referência tanto a lugares concretos (instituições educativas), como aos fatores que caracterizam os ambientes sociais e de trabalho onde se produz. (IMBERNÓN, 2009, p. 90, grifos do autor)

Para o autor anteriormente citado, pensar a complexidade dos conhecimentos da docência não significa pensar em especificidades que a maioria desconhece. E acrescenta, embasando-se em Morin (1999), que o pensamento complexo precisa ir além da busca por simples respostas. Segundo ele, a formação de professores deve oportunizar a busca de estratégias para a resolução de problemas complexos.

Diferentes estudos têm apontado que muitos docentes formadores acreditam ainda que a mera transmissão de conhecimentos descontextualizados é a chave para a formação de novos professores. Tal situação tem se tornado frequente e as consequências disso talvez expliquem os rumos que a Educação Básica vem nos mostrando.

A complexidade em compor os quadros docentes do ensino superior se agrava quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica. Os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para a atuação em sala de aula e envolvê-los nela. (BEHRENS, 2012, p. 65)

Como a distância entre os conhecimentos adquiridos na Universidade e a realidade em que vivemos é cada vez maior, surgem coerentes assertivas do tipo: “A formação profissional de professores não tem conseguido responder com eficácia à democratização do acesso à escola e ao consequente direito que os alunos têm de serem bem-sucedidos na sua escolaridade”. (FORMOSINHO; NIZA, 2009, p. 119)

É por essa razão que precisamos fazer valer as disciplinas que correspondem aos conteúdos específicos da pedagogia nos currículos de formação de professores em Educação Física. Conhecimentos que envolvem aspectos das didáticas e das metodologias de ensino,

vivenciados processualmente, voltados para a aprendizagem dos alunos, devem ser experienciados durante a graduação, o que habilita novos professores para futuras atuações docentes. Somente dessa maneira os docentes se efetivam como mediadores dos conhecimentos a serem construídos pelos alunos inseridos nas escolas.

Aprender educação física consiste em pensar e atuar com o movimento corporal, ou seja, interiorizar o modo de pensar e agir motrizmente, corporalmente. Por sua vez, **ensinar educação física consiste em ajudar o aluno a captar o percurso da investigação sobre o movimento corporal e descobrir o caminho metodológico pelo qual os alunos interiorizam esse percurso, para que aprendam a raciocinar e a agir autonomamente em relação às suas práticas corporais.** (LIBÂNEO, 2012, p. 81 – grifos nossos)

Por compreendermos e reconhecermos a importância das questões didático-pedagógicas na formação dos professores da área, destacamos outros sinais que se envolvem com tais questões de maneira geral e específica, em diferentes subdimensões traduzidos em disciplinas do currículo, as quais não necessariamente estão vinculadas às terminologias escolares.

A organização pedagógico-didática dos conteúdos pressupõe a análise epistemológica no que se refere tanto aos métodos do conhecimento quanto à análise do objeto da ciência ensinada e dos seus procedimentos investigativos. Isso nos leva a afirmar que não faz sentido uma didática separada da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem e, especialmente, das peculiaridades epistemológicas das disciplinas e dos seus métodos de investigação. (LIBÂNEO, 2012, p. 85)

Esses sinais foram encontrados, em 51 cursos, na subdimensão “Culturais do Movimento Humano”, sendo essas questões relacionadas com os temas das modalidades esportivas elencadas nas estruturas analisadas. Contribuindo com nossas explicitações, apresentaremos, dentre esses cursos, algumas descrições de leituras.

*“[...] Na formação específica, subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’, disciplinas que mesclam “teoria e prática” e **Metodologia de ensino das modalidades esportivas.** [...]”* (CURSO 22)

“[...] formação específica com terminologias que apesar de se preocuparem com os aspectos do processo de ensino e de aprendizagem das modalidades esportivas ainda fragmentam os conhecimentos em ‘teóricos’ e ‘práticos’ [...]” (CURSO 27)

“[...] as disciplinas da formação específica se preocupam com os aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, ao menos nas modalidades esportivas. [...]” (CURSO 28)

“[...] Na formação específica, além de as disciplinas que se voltam para as modalidades esportivas possuírem preocupação com metodologias de ensino, a maioria possui prática de formação profissional. [...]” (CURSO 29)

“[...] Todas as disciplinas da subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’, com exceção das atividades aquáticas, são nomeadas como escolares dentro de suas especificidades, voltadas para os processos metodológicos de seu desenvolvimento. [...]” (CURSO 37)

“[...] Na formação específica, preocupação com as questões metodológicas e práticas das modalidades esportivas e demais disciplinas da subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’. [...]” (CURSO 41)

“[...] Disciplinas da subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ focadas nas modalidades esportivas, mas com especificação das iniciações e suas práticas. [...]” (CURSO 54)

“[...] Disciplinas da formação específica na subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ demonstram preocupação com as questões do ensino das modalidades esportivas. [...]” (CURSO 65)

“[...] Subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ com a maioria das disciplinas apresentadas como metodológicas das modalidades esportivas, [...]” (CURSO 73)

“[...] Na subdimensão da formação específica, “Culturais do Movimento Humano” há apresentação de enfoque nas questões teórico-metodológicas das modalidades esportivas, [...]” (CURSO 76)

A ênfase para as questões didático-metodológicas (e pedagógicas) no Ensino é Fundamental para que os professores construam uma base mais consistente do seu perfil profissional. Assim sendo, a subdimensão “Culturais do Movimento Humano” parece ajudar de maneira significativa esses conhecimentos, fortalecendo os aspectos que vão contra os

paradigmas tradicionais do ensino e a preparação para as modalidades esportivas na área, segundo nos mostram determinadas pesquisas escolares.

É imprescindível, no entanto, que professores que ministram tais disciplinas tenham coerência com a terminologia e com os conteúdos de ensino que devem embasar o processo de ensino dos futuros professores, para que eles não se tornem meros reprodutores de movimentos ou de técnicas de suas execuções em suas ações profissionais. Possuir conhecimentos a respeito das metodologias de ensino, das didáticas para ensino das modalidades esportivas é muito mais do que ensinar o esporte numa visão tradicionalista da Educação Física, é entender o ato de ensinar esses temas e conteúdos de ensino numa concepção pedagógica da formação humana.

[...] dentre os vários aspectos inerentes à Educação Física, há uma grande relevância que é o estabelecimento da ação pedagógica em qualquer área de atuação, seja ela escolar ou não escolar. E mais, que **o trato pedagógico só se diferencia na ênfase que lhe é atribuída, de acordo com o campo de atuação do profissional e os objetivos a atingir.** (GORDO; MOREIRA, 2011, p. 239, grifos nossos)

Os temas da Educação Física precisam atentar-se às características que os alunos apresentam, para que o educador consiga estimulá-los à prática de atividades e lhes proporcione novos saberes. E, de acordo com Bento (2012, p. 105): “[...] a exigência do fazer bem feito é a regra balizadora do ensino e da aprendizagem em qualquer área educativa. A regra do educador só pode ser esta: educar bem. E a regra do educando: aprender bem”.

E complementando com a ideia de Tolocka (2006, p. 185):

A educação física terá que assumir seu papel de educadora, abrigar e avaliar a diversidade humana, buscar a participação efetiva dos membros da comunidade em suas atividades; não se trata apenas de fazer esporte de base ou alto nível, mas oferecer condições para que, dentro e fora da escola, as pessoas tenham acesso às atividades; para que, por meio delas, possam refletir sobre a condição humana e buscar valores que permitam o convívio social igualitário.

Em vez de produzir espetáculos que arrancam aplausos mas ao mesmo distanciam os homens, será preciso buscar caminhos para que, quanto maior for o nível do espetáculo produzido, maior seja a participação dos outros.

Nem que para isso tenhamos que reaprender a como interpretar, trabalhar e vivenciar as modalidades esportivas com a finalidade de absorvermos o máximo que elas podem nos oferecer, visando contribuir para a educação dos indivíduos e para o reconhecimento desta disciplina como fundamental nos currículos escolares.

Em 07 cursos, identificamos sinais que evidenciam a não especificação ou especialização dos conteúdos relacionados com as manifestações corporais, geralmente elencadas na subdimensão “Culturais do Movimento Humano”.

“[...] As disciplinas têm um caráter generalista e possuem relação com conhecimentos básicos da área de Educação Física e da formação que se pretende. [...]” (CURSO 11)

“[...] Subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ com disciplinas que tratam de maneira geral as manifestações corporais e os temas das modalidades esportivas sem especificar uma ou outra, com preocupação voltada às questões pedagógicas do ensino. [...]” (CURSO 51)

Há, nessas estruturas, nomeações apresentadas de maneira generalista (Por ex.: Esportes Coletivos, Esportes Individuais, Ginásticas), o que nos leva a entender que as manifestações corporais que se assemelham são tratadas numa mesma disciplina, só que sem a priorização de uma em detrimento de outra.

Essa cultura deve ser ofertada ao homem por meio da ação do profissional competente e atualizado; por meio da práxis, que pode emergir tanto no treino, da dança, da ginástica, do esporte, do jogo, do lazer, da luta, das artes marciais, quanto da ioga, da recreação, da educação especial, da reabilitação, e de outras formas; bem como por meio de um processo de instrução ou educação que o leve à construção de estruturas e modelos que, pela sua vontade, possam ser utilizados em possíveis generalizações.

O que se assegura é que esses ensinamentos – próprios de educação -, desenvolvidos por meio de ações temperadas pelos conhecimentos específicos da área conjugados com a capacidade pedagógica do profissional, quando assimilados de forma sistemática e livre, permitirão ao homem – ao pôr à prova as qualidades motoras e as demais qualidades e capacitações adquiridas, aprendidas e incorporadas, por meio do processo de aprendizagem por que passou, na tentativa de superar e superar-se – encontrar novo sentido em cada ato. (TOJAL, 2006, p. 248-249)

Para nós, isso se apresenta como um ponto bastante positivo na formação do professor, já que, ao entender que essas manifestações desenvolvidas em conteúdos relacionados correspondem às potencialidades motoras humanas, podem ser tratados de maneira global. As disciplinas realizadas como especializações esportivas impedem essa visão de abordagem mais ampla a ser reproduzida nas intervenções de aprendizagem na escola.

4.2.2.3 “Indícios com relação às incoerências e divergências da formação inicial e o campo de atuação dos professores de Educação Física escolar”

Os conjuntos de sinais apresentados nesse indício reforçam algumas incoerências da formação inicial com a atuação do professor de Educação Física na escola. Em 21 cursos interpretados, identificamos disciplinas com cunho de especialização, seja em treinamento em

geral e de modalidades esportivas, busca de *performance*, seja em outros temas da área, voltados para a saúde especializada (clínicas, hospitais, saúde pública), gestão e empreendedorismo.

“[...] Há quantidade significativa de disciplinas nomeadas como voltadas para performance e conteúdos especializados relacionados às práticas e organizações esportivas, direcionando ênfase maior da formação para a dimensão técnico-instrumental. [...]” (CURSO 2)

“[...] Forte tendência para conhecimentos que tratam de questões técnico-instrumentais do treinamento e especialização das manifestações corporais. [...]” (CURSO 16)

“[...] Na subdimensão “Técnico-Instrumentais” as disciplinas se mesclam em intenções voltadas para a escola, mas também para especificidades do esporte e de grupos especiais. [...]” (CURSO 37)

“[...] Na subdimensão ‘Técnico-Instrumentais’ há uma variedade de disciplinas que tratam de conhecimentos especializados da área. [...]” (CURSO 41)

“[...] Especificações de alguns campos de atuação na formação específica visualizados na subdimensão ‘Técnico-Instrumentais’ que não se referem à atuação do professor de Educação Física na escola. [...]” (CURSO 47)

“[...] Disciplinas da subdimensão ‘Técnico-Instrumentais’ com especialização nas questões relativas ao esporte e ao treinamento. [...]” (CURSO 60)

“[...] Subdimensão ‘Técnico-Instrumental’ com enfoque significativo para especificidades de campos de atuação da área que não se voltam para a escol. [...]” (CURSO 61)

“[...] Ampla variedade de disciplinas da subdimensão ‘Técnico-Instrumental’ que trazem aprofundamento de determinados campos de atuação profissional focados nos treinamentos esportivos e na atividade física sem apresentar especificidades para a escola. [...]” (CURSO 66)

Isso poderia não ser um problema se esses cursos também apresentassem disciplinas que oferecessem uma base bastante sólida para a Educação Física no ambiente escolar.

O fato é que, nesses cursos, as disciplinas especializadas de outros campos de atuação são destaque na formação do perfil profissional, permanecendo as demais questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem com um pequeno e discreto espaço, apenas cumprindo as exigências legais.

A tradição de um tecnicismo e de uma formação pautada em conhecimentos advindos de protocolos de avaliação ainda assume parte das características do perfil profissional do professor de nossa área.

Fica evidente que, ao atuar em diferentes espaços, o profissional de Educação Física se defronta com dados da realidade social e cultural brasileira, para os quais ele deve estar consciente. Assim, não lhe basta ter conhecimentos técnicos e científicos para desempenhar suas atividades cotidianas; tão importante quanto estes, são os conhecimentos sobre as questões sociológicas, culturais e econômicas que permeiam suas relações de trabalho. (DE MARCO, 2013, p. 163)

Complementando a ideia de organização baseada em exigências legais, há sinais que indicam pouca ou nenhuma preocupação na estrutura curricular com disciplinas relacionadas às questões pedagógicas, aos conhecimentos didático-metodológicos do ensino, expressos na formação do professor, ou mesmo disciplinas que se voltem para as questões escolares e para as diferentes fases do desenvolvimento humano. Em algumas estruturas identificamos a subdimensão “Didático-pedagógica” com uma ou duas disciplinas que possivelmente tratam de algumas questões pedagógicas na formação do professor, como é o caso das Didáticas e das Práticas de Ensino, que possivelmente nestes cursos são as únicas responsáveis por oferecer embasamento pedagógico ao acadêmico em formação, de acordo com a nossa leitura de um eixo norteador para essa formação.

“[...] Na subdimensão ‘Didático-pedagógica’ há apenas uma disciplina que trata das questões da formação de professores, não possuindo qualquer menção às temáticas da Educação Básica.” (CURSO 9)

“[...] Várias práticas de ensino, sem menção de disciplinas que tratam da Educação Física na escola ou nos diferentes níveis de ensino.” (CURSO 19)

“[...] além de não possuir disciplinas que tratam dos conhecimentos relacionados com a área no ambiente escolar, sendo a base para a subdimensão didático-pedagógica as disciplinas de Didática e as práticas de ensino.” (CURSO 27)

“[...] Não há disciplinas específicas para o desenvolvimento de conteúdos da área voltados para o ambiente escolar e o curso possui práticas de ensino, que podem ser o meio pelo qual os alunos têm acesso a esse tipo de conhecimentos.” (CURSO 28)

“[...] Há na formação específica, diversas práticas pedagógicas e duas disciplinas que tratam de temas relacionados à Educação Física escolar.” (CURSO 30)

“[...] Apesar de na dimensão didático-pedagógica não serem apresentadas disciplinas específicas da Educação Física escolar, há práticas de ensino, e os estágios são especificados com os níveis de ensino da Educação Básica.” (CURSO 32)

“[...] Na subdimensão ‘Didático-Pedagógica’ há pouca variedade de disciplinas que embasam os conhecimentos da área voltados para a escola, sendo a didática a única disciplina que se apresenta nessa subdimensão, além dos estágios e práticas de formação.” (CURSO 40)

“[...] Subdimensão ‘Didático-Pedagógica’ com apenas as disciplinas de didática embasando a preparação docente somadas às práticas pedagógicas.” (CURSO 46)

“[...] Formação ‘Didático-Pedagógica’ com disciplinas de didática embasando o conhecimento do futuro professor.” (CURSO 48)

“[...] Subdimensão ‘Didático-Pedagógica’ com as disciplinas de didática e pedagogia voltadas para a área como base da formação docente.” (CURSO 59)

“[...] Não são especificadas disciplinas com nomeação do ambiente escolar, com exceção de uma da subdimensão ‘Ser Humano e Sociedade’”. (CURSO 62)

“[...] Na subdimensão ‘Didático-Pedagógica’ há práticas de ensino e mais duas disciplinas que tratam de questões relacionadas à metodologia de ensino, mas sem apresentar menções voltadas para o ambiente escolar.” (CURSO 64)

Em 27 cursos, identificamos essa característica que nos permite afirmar que as estruturas geralmente seguem uma lógica de composição que, possivelmente, mais cede lugar às necessidades contextuais da instituição de ensino do que à formação profissional.

Destacamos essa observação por percebemos que as subdimensões que deveriam privilegiar os conhecimentos da formação do professor, responsáveis pelo aprofundamento e embasamento das características específicas da docência, são preenchidas com disciplinas que supostamente fazem menção às questões didático-metodológicas do ensino da Educação Física na escola.

Entendemos, no entanto, que a priorização dessas questões não pode estar contida em uma ou duas disciplinas, ou em práticas de ensino (que aparentemente assumem a função de contribuir para esse perfil docente), pois se fazem necessários um embasamento e uma fundamentação teóricos consistentes, para que a prática profissional não seja composta por paradigmas e conceitos superficiais a respeito da função do professor de Educação Física na escola.

A supervalorização das disciplinas de Didática, como suficientes para suprir as necessidades da maioria destes cursos e embasar a construção de conhecimentos relacionados às práticas pedagógicas na escola é um problema que aparece em diversos cursos de formação de professores. Isso tem gerado discussões e opiniões negativas a respeito desse tipo de organização. Essa contribuição didática deve sempre vir acompanhada de especificidades da área de conhecimento do professor a ser formado.

A investigação pedagógica voltada aos problemas didáticos precisa dedicar-se com mais afinco ao estudo das possibilidades teóricas e práticas de integração entre a didática e as didáticas dos saberes específicos, privilegiando modalidades de pesquisa que envolvam o aprendizado na sala de aula. Na perspectiva em que o conteúdo da didática está sendo apresentado neste texto, não faz muito sentido falar em formação de professores sem considerar que o ensino depende de mediações que favorecem a apropriação do saber por parte do aluno em relação a diferentes áreas de aprendizado, e que o domínio de dispositivos e instrumentos dessa mediação somente pode ser obtido mediante experimentações no contexto da escola e da sala de aula. É com base nesse sentimento que ganha importância a compreensão das relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares. (LIBÂNEO, 2012, p. 60)

É preciso coerência e competência para pensar e organizar um currículo que forma professores. Dispensar os conteúdos que são fundamentais para a construção de conhecimentos específicos das áreas, não priorizar disciplinas que carregam o peso de contribuir significativamente para o perfil docente desejado, só reforçam a noção de que os professores não necessitam de embasamento científico relacionado às questões didático-pedagógicas para exercer suas funções.

Entender que as disciplinas de Didática seriam suficientes para construir conhecimentos sólidos que sustentam as ações dos professores de Educação Física da escola seria aceitar que os futuros docentes encontram, nessas disciplinas, conteúdos que possibilitem a compreensão de que

[...] propor conteúdos que encontrem significado nas expectativas do aluno, oferecendo possibilidades de exploração de seus movimentos, de criação nas suas diferentes expressões, propiciando a ele outras formas de expressão do movimento, construídas histórica e culturalmente na área da Educação Física. (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009b, p. 22)

É pertinente, portanto, lembrar que nem as disciplinas de Didática, nem quaisquer outras presentes no currículo, isoladamente, conseguiriam cumprir essa função na formação. O currículo precisa vir carregado de integrações, inter-relações, discussões, fusões e contextualizações dos conteúdos das disciplinas com a formação a que se pretende.

4.2.2.4 “Indícios para uma formação esportivista”

Esse conjunto de sinais aponta para a apresentação tradicionalista da Educação Física na formação de professores. Em 25 cursos, identificamos a priorização de algumas modalidades esportivas, mais tradicionais, em detrimento de outras.

“[...] As disciplinas relacionadas às modalidades esportivas possuem bastante ênfase para os esportes coletivos e menor preocupação com os esportes ditos individuais. [...]” (CURSO 2)

“[...] Na formação específica, as modalidades esportivas compõem o leque de diversidades dessa formação, ficando as demais subdimensões representadas de maneira simplista e superficial. [...]” (CURSO 6)

“[...] Formação específica com preocupação para a subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’, sendo quase 1/3 da carga horária do curso priorizada nesta, sendo os conteúdos relacionados às modalidades esportivas. [...]” (CURSO 9)

“[...] Na formação específica, priorização de determinadas modalidades esportivas [...]” (CURSO 20)

“[...] Na formação específica, disciplinas de treinamento esportivo, dentro e fora do ambiente escolar. [...]” (CURSO 34)

“[...] na subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ há especificação das danças folclóricas. [...]” (CURSO 46)

“[...] subdimensão ‘Culturais do Movimento Humano’ focando na generalização dos esportes coletivos e individuais, com variedade em ginásticas [...]” (CURSO 59)

Na maioria das estruturas curriculares são apresentadas modalidades esportivas convencionalmente identificadas nos cursos de formação em Educação Física, como futebol (e suas variações), voleibol, basquetebol, atletismo, handebol, ginásticas (com ou sem variações de tipos). Variando e complementando esse grupo aparecem as lutas e danças.

É preciso destacar também algumas incoerências nas questões pedagógicas voltadas para o ambiente escolar, já que é possível perceber uma tendência em inserir treinamentos e especializações nos conhecimentos relativos às modalidades esportivas, o que não se encaixa na proposta de ensino da Educação Básica. Reconhecemos que essa influência se dá pelos aspectos políticos e sociais na área:

[...] tem-se comumente utilizado a educação física esportivizada para referenciar a questão da qualidade de vida e saúde dos indivíduos e, assim, quando os representantes do governo querem identificar que a sociedade é possuidora de bons níveis de saúde, utilizam o esporte, declarando que os resultados esportivos indicam toda a coletividade possui nível de saúde excelente, qualidade de vida saudável, posição socioeconômica estável, desenvolvimento cultural e tecnológico em franca ascensão, em virtude de ele, governo, dispor de equipamentos e acessórios esportivos de qualidade, ao alcance de toda a comunidade. (TOJAL, 2006, p. 246)

A realidade vivenciada é outra. O que nos preocupa é como esses profissionais têm sido formados para defender e construir as oportunidades do desporto aos escolares, sem que os educandos sejam influenciados pelas tendências mercadológicas. Estariam esses professores aptos a conhecer, compreender e saber discutir as possibilidades múltiplas do desporto?

Concordamos com Bento (2006a), quando afirma que precisamos ir além do desporto espetáculo, repleto de táticas e técnicas institucionalizadas e previamente definidas, que nem ao menos levam em consideração as vontades e as maneiras de ser daqueles que o praticam.

As vivências das modalidades esportivas, sejam elas tradicionais ou especializadas, é de fundamental importância na formação docente, desde que não sejam adotados critérios

excludentes de seleção e conquista de performance de resultados. É preciso mudar as concepções de prática das modalidades esportivas apenas para fins imediatistas e de influências midiáticas.

Se, em anos passados, o desporto buscava resultados e recordes, hoje, ele privilegia a conquista incessante do corpo perfeito, da “saúde” rejuvenescedora e da “qualidade de vida” que nos deixam escravos das práticas desportivas e das técnicas de repetição para conseguirmos nos enquadrar nas tendências da moda.

Infelizmente, poucos são os professores que conseguem fazer uma análise crítica e entender que o corpo e o desporto estão sendo utilizados para satisfazer vontades e desejos, direcionados para o lazer. E isso acontece nas Universidades e nas escolas. A crítica feita à pressão da modernidade na construção dos saberes humanos tem sido contida e no seu lugar aparecem bases insólitas que substituem os conhecimentos que servirão para a vida. Professores formadores não têm explorado as potencialidades do desporto para formar indivíduos mais críticos, independentes e autônomos.

O acréscimo que hoje se registra na procura e na oferta das práticas desportivo-corporais é marcado por um grande pluralismo de valores e por uma forte acentuação de comportamentos hedonistas e narcisistas, e vem preencher o vazio decorrente do decréscimo na ligação a normas e valores ancorados em referências tradicionais, que pouco a pouco se gastam e ficam pelo caminho. (BENTO, 2006a, p. 173)

Há de se olhar com maior cuidado para a formação desses professores a fim de que não julguemos apenas a atuação dos profissionais atuantes na área. Se esses professores podem receber uma formação precária que se baseia na técnica da repetição, automatização e reprodução de movimentos (feitos de maneira acrítica e influenciada pelos padrões globalizados), como podemos supor que as crianças e os adolescentes, por eles educados, saiam das escolas com possibilidades de entender e considerar o desporto para a vida? Os professores exercem sobre seus alunos uma grande influência, portanto, cabe aos docentes apresentar uma visão positiva que favoreça a percepção e o conhecimento dos conteúdos e dos temas da Educação Física, nas suas futuras práticas esportivas.

O ensino é uma atividade cujo desígnio primordial é fomentar ou ajudar alguém a aprender algo tido como valioso para sua formação e a desenvolver sua personalidade, as suas possibilidades de compreensão e de ação no mundo. A prática do desporto apresenta-se como algo valioso para a qualidade de vida das pessoas das mais diversas idades e condições, nomeadamente pelos benefícios que pode proporcionar ao nível da saúde e condição física, da aptidão motora, da integração social, da realização pessoal e vocacional, do prazer, do convívio e da capacitação para compreender e participar na cultura de uma dada comunidade de prática desportiva. (GRAÇA; MESQUITA, 2006, p. 207)

A percepção das possibilidades múltiplas, adquirida no processo de construção do perfil profissional, precisa ser vista nas práticas docentes, desde a formação inicial, até a atuação desses professores que exercerão influência na educação dos escolares. Dizer a respeito dos preconceitos e concepções errôneas nas aulas de Educação Física escolar, quando são desenvolvidas atividades de modalidades esportivas, deveria ser um fato histórico, ao tratarmos do desporto nas formações profissionais e cursos de capacitação. Atualmente ainda há alunos que não gostam das aulas pelo simples fato de acreditarem que elas são destinadas apenas aos mais aptos ou para aqueles que praticam modalidades esportivas como atletas. (SANTOS, 2008)

Para mudar essa realidade, há de haver mais profissionais que tenham ATITUDES POSITIVAS no processo educacional dos indivíduos. Somente com atitudes positivas, inovadoras, que proporcionam a criação e possibilitam mudanças efetivas na maneira de ver, interpretar, utilizar e entender o desporto e conseqüentemente a Educação Física, é que esse cenário será mudado.

Concordamos com Nascimento (2006, p. 201), quando afirma que

Para sobreviver num mundo globalizado e cada vez mais competitivo, o profissional da área precisa manifestar atitudes de iniciativa para a criação por si próprio de novas oportunidades de intervenção. Além de ser voluntarioso e ter predisposição para assumir riscos, ele necessita de criatividade para enfrentar os desafios provocados pelas mudanças na sociedade e também para fomentar a sua inovação.

Criticar o que tem sido feito sem propor qualquer ação diferente dos erros apontados, com certeza, não é o meio mais adequado e eficiente de promover mudanças na área. Para fazer qualquer análise mais aprimorada da ação profissional de outrem, é preciso ir além daquilo que nos é imposto ou ofertado nas nossas comodidades de vida, e buscar atuações diferentes, com conhecimentos mais aprofundados daquilo que nos propomos fazer.

A mudança se inicia, quando começamos a ter nova visão do esporte na vida moderna. Agir da forma como acreditamos ser melhor nos transforma em profissionais que colaboram com mudanças pedagógicas nas Universidades e nas escolas. Iniciemos por verdadeiramente compreender o sentido e a função do desporto na educação humana.

4.2.2.5 “Indícios para uma formação específica cartesiana e superficial dos conhecimentos do corpo”

O último conjunto de sinais identificados na Formação Específica e das estruturas curriculares nos mostrou aspectos relacionados à maneira como o corpo é tratado nos conhecimentos dessas subdimensões.

Ao contrário da maioria dos cursos analisados na subdimensão “Culturais do Movimento Humano”, observamos uma dedicação muito simplista ou quase superficial das temáticas relacionadas às manifestações corporais (Por ex.: Esportes; Conhecimentos sobre o corpo), identificada em um dos cursos:

“[...] Há pouca ênfase para os conhecimentos corporais, sejam estes de funcionamento e estruturas do corpo, como para as manifestações corporais, presentes nos diferentes temas relacionados à Educação Física.” (CURSO 3)

Entendemos que conhecimentos relacionados ao indivíduo e às suas manifestações corporais são de fundamental importância para a formação do professor de Educação Física, com maior atenção ao ambiente escolar. Desta maneira, pressupomos que buscar maneiras de estimular as potencialidades humanas é fundamental para que os futuros professores possam contribuir significativamente para o desenvolvimento e formação dos indivíduos.

Isso porque é na escola que o professor pode contribuir para a maior exploração das possibilidades corporais e potencialidades de manifestação desse indivíduo. Mas, se esse professor não possui uma formação que lhe permita conhecer diferentes maneiras de contribuir para os estímulos e explorações das expressões corporais, pode ser que ele venha a ter um perfil que não lhe possibilite intervir de maneira eficaz na contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem motora de seus alunos.

O quê ensinar nas aulas de Educação Física está de acordo com a capacitação do professor, com a série que leciona, com os objetivos educacionais, com a filosofia da escola e com outras particularidades. Mas o inaceitável, no caso da Educação Física escolar, é a manutenção de conteúdos estanques, em sua maioria conceituais, e que se repetem ao longo da formação do aluno na escola. (TOLEDO, VELARDI, NISTA-PICCOLO, 2009a, p. 61)

Mais do que criar aulas mais diversificadas, precisamos pensar nas cobranças que fazemos aos próprios alunos, com relação às possibilidades plurais de manifestação corporal advindas das culturas variadas e do processo de globalização estabelecido. Professores não podem aceitar mais a mesma vivência prática das aulas de Educação Física escolar como era

há 15 ou 20 anos. E para isso, é preciso que, desde o início de suas formações, aprendam a criticar a maneira culturalmente determinada de entender o corpo, as suas manifestações e como a própria área de Educação Física o compreende muitas vezes. Os saberes plurais fazem parte da nossa formação, mas só o vivenciamos se soubermos construir conhecimentos plurais, a partir daquilo que nos é oferecido, e que temos possibilidade de aprimorar nas estimulações das potencialidades humanas.

Encontramos em 02 cursos (69, 70) outros sinais que nos permitiram identificar disciplinas com especificações de temas relacionados aos aspectos do indivíduo (Por ex.: Educação Física Adaptada – Sensorial, Educação Física Adaptada – Física e Intelectual), os quais na contribuição para a formação humana, não podem ser fragmentados ou segmentados como se fossem partes a serem estimuladas ou trabalhadas.

Essa maneira de enxergar e interpretar as prioridades de intervenção com os escolares é comum, principalmente para aqueles que ainda possuem uma concepção da Educação Física como práticas motoras automatizadas e como área de conhecimento que pode contribuir com os demais aspectos de desenvolvimento humano.

“[...] Disciplinas da subdimensão ‘Técnico-Instrumental’ com fragmentação dos conhecimentos relacionados à formação e desenvolvimento humano, nas especialidades de atuação da área, além de disciplinas que focam as questões de gestão da área, sem especificações do ambiente escolar. [...]” (CURSO 69)

Sendo o corpo condição existencial, afetiva, histórica, epistemológica, como compreendemos na fenomenologia de Merleau-Ponty, precisamos admitir que o corpo já está presente na educação. O desafio é superar as práticas disciplinares que o atravessam e reencontrar outras linhas de força. Desse modo, as aventuras pessoais, os acontecimentos banais ou históricos, a linguagem do corpo precisa ser considerada no ato de ensinar. (NÓBREGA, 2010, p. 114)

Consideremos as inúmeras discussões, produções e transformações ocorridas nos últimos anos. Somadas a tal citação anteriormente descrita, é inquestionável os professores compreenderem que lidam com seres humanos, providos de intenções, habilidades, capacidades, inteligências, por isso impossíveis de serem interpretados, compreendidos e concebidos em processos de aprendizagem como seres fragmentados.

Inquestionável seria se pudéssemos encontrar professores que tivessem conceitos amplos, complexos e aprofundados dos seres humanos. Mas, apesar de todos os meios pelos quais os conhecimentos foram construídos, admitimos em nossa área, com total naturalidade,

a imposição de determinados aspectos dos indivíduos se sobreponem a outros, considerando como normal a falta de equidade de certos conhecimentos.

Continuamos distanciando e separando-os, enquanto eles deveriam nos fornecer amparo para ações mais adequadas ao ensino a ser desenvolvido na escola. Isso provoca uma desconsideração natural da disciplina de Educação Física, já que, muitas vezes, o que importa são os acúmulos cognitivos apresentados nas demais disciplinas, ao passo que o corpo serve apenas de carcaça para alojar o indispensável cérebro do contexto escolar.

Essa dissociação é bastante visível no espaço escolar, onde há um afastamento entre a Educação Física e a vida pedagógica da escola, desde as reuniões para planejamento, espaço (sala dos professores, sala de aula) e horários das atividades escolares, incluindo o sistema de avaliação e promoção para uma série à outra. A Educação Física é tratada como uma atividade, sem conhecimento próprio a ser transmitido em tempo pedagogicamente necessário e organizado, repete-se atividades ano a ano, série a série, sem nenhuma ampliação ou aprofundamento do conhecimento. (NÓBREGA, 2004a, p. 47)

Tais realidades nos fazem compreender por que a Educação Física é tão negligenciada. Se entendermos como nossos profissionais visualizam seu objeto de estudo e desenvolvem suas capacidades profissionais, chegaremos a uma superficialidade extrema daquilo que nos compete contribuir para a sociedade.

Assim como em outros tempos, estamos submissos às questões cognitivas, intelectuais e de resultados concretos e visíveis. Não conseguimos legitimar nossa profissão como aqueles que fazem parte de uma educação integral do ser humano, por conta das atuações de vários professores no ambiente escolar. Aceitamos por inúmeras vezes a fragmentação de tudo o que nos é oferecido. E isso vai desde os conhecimentos oferecidos em nossas formações iniciais até ao desenvolvimento de nossas aulas na escola.

Precisamos lutar por mais espaço, seja na sociedade, seja nas áreas nas quais atuamos.

Se a Educação Física não consegue organizar o seu conhecimento no tempo e espaço pedagógico, ela não faz necessária, perde o seu espaço e a sua legitimação na escola. A própria Educação Física incorporou este princípio de distinção, apoiando-se no pragmatismo e distanciando-se do esforço reflexivo sobre o seu fazer, temos portanto uma tarefa a realizar: a nossa organização como área específica de conhecimento, particularmente no campo pedagógico. (NÓBREGA, 2004a, p. 48)

Para esse desafio, devemos buscar mais e melhores conhecimentos, que se pautam na qualidade do que é oferecido para a formação de professores e para a quantidade de ações que precisamos desempenhar no nosso mercado de trabalho. Trabalhar com a educação não é tarefa fácil, como já foi dito, por isso necessitamos interiorizar essa concepção de formação pedagógica para podermos, enfim, sair da submissão das demais áreas de conhecimento, afirmando a legitimação de nossa ação docente.

Professores formadores devem se conscientizar que: “É preciso ampliar o conceito de aprendizagem, ultrapassar as couraças do racionalismo e incluir a sensibilidade na formação do educando”. (NÓBREGA, 2004a, p. 52)

Cumprir normativas burocráticas, ou seguir um processo de repetição tradicional não é o meio mais rápido e eficaz de transformar os rumos contra educativos que a Educação Física assumiu. Deixar que a maioria não conceba a área com superficialidade é tarefa difícil, mas possível de conquistar. Se as bases estruturais dos currículos ofertam indícios que, por vezes, podem implicar ações destoantes das necessidades dos professores da área, é preciso buscar os envolvidos nesse processo para entender como essas formações têm sido encaradas, interpretadas e concebidas no meio acadêmico.

Para isso, buscamos a opinião dos agentes que logisticamente trabalham para oferecer o melhor na formação desses professores. Cientes de que esses profissionais são aqueles que possuem conhecimento científico e pedagógico para assumir um compromisso tão importante, entendemos que suas opiniões são fundamentais para esboçarmos um delineamento mais aprimorado dos profissionais do ambiente escolar que estão sendo formados em Minas Gerais.

Passemos então, à apresentação dos resultados e à discussão da opinião dos coordenadores com relação ao preparo e à indicação de seus cursos para a formação de professores de Educação Física.

4.3 DIAGNÓSTICO DAS RESPOSTAS DOS COORDENADORES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DE MINAS GERAIS AOS QUESTIONÁRIOS ENVIADOS

4.3.1 Dados gerais

As respostas coletadas, por meio de questionários enviados aos(as) coordenadores(as), passou por algumas etapas básicas. Quinze dias antes do primeiro envio dos questionários, foi iniciado um levantamento de informações a respeito dos contatos de coordenação e coordenadores. Durante esse levantamento, obtivemos as seguintes informações: 45 cursos disponibilizavam contatos dos coordenadores; 35 não disponibilizavam, mas foram contatados por meio das secretarias das instituições para envio de informações a respeito da

coordenação do curso de Educação Física; 06 cursos não tinham contatos por meio de internet.

Para os cursos que ofereciam opção de contato por meio de correio eletrônico, foram enviados *e-mails* para as secretarias das instituições ou ouvidorias para recebermos informações a respeito dos responsáveis pela coordenação dos cursos e seus respectivos contatos. Descobrimos, por meio desse contato, que 05 cursos já não eram mais oferecidos pelas instituições de ensino superior.

No 12^a dia de levantamento de informações, entramos em contato, via telefone com mais 26 instituições de ensino, que, até então, não haviam respondido aos nossos *e-mails*, via secretaria ou ouvidoria e que dispunham os telefones de contato, solicitando informações a respeito das coordenações do curso de Educação Física.

Ao final do levantamento de informações a respeito dos cursos de Licenciatura em Educação Física em Minas Gerais, foram descartados 07 IES que não possuíam o curso de Licenciatura em Educação Física e mais 02 que não tinham contato nem por telefone, nem por *e-mail* (inclusive da Instituição). Outros 07 cursos não responderam nossos contatos informando a respeito das referências das coordenações de curso.

Dos 86 cursos investigados desde o início de agosto de 2013, enviamos *e-mail* a 70 coordenações que fizeram parte de 04 etapas de coleta. A primeira etapa de coleta de informações dos questionários iniciou-se no dia 05 de setembro e os questionários enviados continham informações a respeito da pesquisa e instruções de preenchimento e envio de resposta, além de anexo do TCLE (Apêndice C).

Na primeira etapa de coleta, compreendida entre 05 e 07 de setembro, recebemos resposta do servidor de gerenciamento de correios eletrônicos que 04 *e-mails* dos contatos informados não existiam. O que fez com que o nosso universo de cursos a serem contatados caísse de 86, posteriormente para 70 e até o início da coleta para 66 cursos. Nessa primeira tentativa, recebemos resposta de 03 coordenadores, os quais foram agradecidos por meio de uma carta de resposta à adesão da participação em nosso estudo (Apêndice D).

Na segunda etapa, entre 08 e 14 de setembro, reenviamos os questionários àqueles coordenadores que não responderam ao primeiro contato e obtivemos resposta de mais 06 coordenadores de curso. Reenviamos os questionários na terceira etapa, 15 a 21 de setembro, e fomos contempladas com mais 04 respostas.

Na última etapa da pesquisa, 22 a 30 de setembro, já com 14 questionários respondidos reenviamos os questionários aos coordenadores que ainda não haviam

participado dos três momentos anteriores: no dia 22/09, no dia 25/09 e no dia 30/09, sempre ressaltando o período para o término da coleta, como era feito nos envios das etapas anteriores. Nessa última etapa, destacamos no último dia de coleta, 30/09 – terça-feira, que em virtude da tabulação e da organização dos questionários respondidos, aceitaríamos até o dia 03 de outubro o envio das respostas, mas que o envio de *e-mails* solicitando a participação se encerraria no dia 30 de setembro. Nessa última etapa, conseguimos adesão de mais 09 coordenadores, o que totalizou 22 participantes em nossa pesquisa.

Partindo do total de cursos que nos ofereceram meios de contatar à coordenação do curso de Educação Física, 66 ao final do levantamento feito em setembro de 2014, obtivemos 22 adesões de participação, o que corresponde a 25,6% do total das 86 inicialmente investigadas e 33,3% dos possíveis cursos a serem investigados, graças à disponibilidade de informações da coordenação.

Em números absolutos, temos 33,3% de voluntários que aceitaram participar da pesquisa, 1,5% não aderindo ao convite e mais 65,2% que não responderam, sequer, se aceitavam ou não participar da pesquisa. Vale lembrar que o percentual de respostas obtidas nesse tipo de pesquisa é em média de 25%, segundo dados científicos, o que confirma a pouca adesão por parte dos possíveis voluntários que são contatados.

Dos participantes de nossa pesquisa (22), 06 são do gênero feminino, enquanto 16 são do gênero masculino. Dezoito (18) coordenadores fazem parte de instituições de ensino superior privadas, e outros 04 de instituições de ensino superior públicas.

Analisando as informações que foram coletadas por meio das respostas dos questionários, 15 possuem formação em instituições públicas de ensino, das quais 11 correspondem ao estado de Minas Gerais, 01 de São Paulo, 01 do Rio de Janeiro, 01 do Rio Grande do Sul, 01 de Santa Catarina. Os outros 07 coordenadores se formaram em instituições de ensino superior particulares, sendo 04 no estado de Minas Gerais, 01 no Mato Grosso do Sul, 02 em São Paulo. Todos os participantes são formados em Educação Física, com habilitação em Licenciatura ou Licenciatura Plena.

Da relação formação-coordenação, encontramos 12 coordenadores que se formaram em instituições públicas e que coordenam cursos em instituições particulares, 06 que se formaram em instituições particulares e que coordenam cursos em instituições particulares, 03 formados em instituições públicas que coordenam cursos em instituições públicas e um coordenador que se formou em uma instituição particular e coordena um curso de instituição pública.

O período de término da formação inicial dos coordenadores variou entre 1984 e 2007, sendo 04 coordenadores formados entre 1984 e 1990, 05 coordenadores formados entre 1991 e 1995, 05 coordenadores formados entre 1996 e 2000, outros 07 coordenadores formados entre 2001 e 2005 e um coordenador formado em 2007.

4.3.2 Indícios gerados pelas respostas dos coordenadores

Após descrever o diagnóstico dos perfis dos coordenadores participantes de nosso estudo, iniciamos a apresentação dos indícios identificados nas respostas deles e que correspondem à indagação que foi feita a todos: **“Como você justifica que o aluno formado no curso que você coordena está preparado, ou não, para atuar nas escolas de ensino básico? Quais são os aspectos presentes em seu curso (desde estrutura física, grupo de professores, organização curricular) que lhe dão bases para afirmar, ou negar, esse pressuposto? Explique-nos por que você indicaria, ou não, o seu curso para candidatos interessados”**.

Alguns sinais identificados nas respostas obtidas nos permitiram levantar os indícios que trazem características da formação dos professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física de Minas Gerais. Seguimos a mesma estratégia metodológica de destaque dos sinais, ou seja, os considerados por nós como positivos são expressos em negrito, e os negativos são sublinhados, a partir das análises e interpretações das estruturas curriculares. A numeração dos coordenadores não representa qualquer menção com possíveis identificações dos cursos em qualquer pesquisa ou nomeação já realizada, sendo eles representados pela letra “C” seguida de um número aleatório.

4.3.2.1 “Indícios mostrados nas respostas sobre a preparação do aluno para atuar no Ensino Básico: a questão da estrutura ofertada, do grupo de professores e da organização curricular”

Com relação ao preparo dos egressos para atuarem no ensino básico, os coordenadores preencheram indícios em três pontos importantes: estrutura oferecida, grupo de professores e organização curricular. Alternando opiniões, referentes a essas categorias, a maior parte dos

coordenadores participantes afirmou que o egresso está sim preparado para atuar na Educação Básica com a disciplina de Educação Física.

Referente às considerações a respeito da “estrutura oferecida”, 15 coordenadores de cursos apontaram sinais que, na opinião deles, se evidenciam como fundamentais para a composição do perfil profissional que está sendo formado. Dentre os sinais por eles apontados estão: atendimentos às exigências do MEC; adequação das estruturas oferecidas para as disciplinas curriculares; convênios com as escolas. A seguir apresentamos alguns desses sinais que foram destacados das respostas dos próprios coordenadores para apresentar de maneira mais clara as suas opiniões, destacando como esses aspectos são importantes para eles na formação dos acadêmicos dos cursos que eles organizam.

“Acredito estar preparado, pois nossa estrutura atende todos os requisitos obrigatórios do MEC. [...].” (C01)

“[...] acredito que estamos construindo e adequando nosso curso para que o egresso licenciado esteja preparado para exercer suas funções. Para isto estamos realizando as seguintes estratégias: [...] Estrutura física: temos uma quadra poliesportiva e atualmente temos convênios com clube (piscina, sala de dança, musculação e sala de lutas) e municipal (campo de futebol e pista de atletismo). Para o ano de 2015 será construída a pista de atletismo e campo de futebol e aquisição de material para a implantação das salas de musculação, personal, cardiovascular, funcional e treinamento desportivo. [...].” (C06)

“[...] Em relação aos espaços físicos, nossa estrutura é uma das melhores que se pode oferecer, temos uma sala de dança, uma sala de lutas, uma quadra poliesportiva coberta, um campo soçaite, uma pista de atletismo, uma quadra de areia, uma pista para saltos em distância, uma seção de arremesso de peso, piscina semiolímpica, laboratórios de informática, cinesiologia, antropometria, fisiologia e bioquímica, biblioteca e sala de aula exclusiva para o curso. [...].” (C09)

“[...] A estrutura física é simples, mas suficiente para o desenvolvimento das aulas, com bom laboratório e biblioteca, além de quadras etc.[...].” (C10)

“[...] A estrutura do curso com diversos laboratórios didáticos favorece a participação do aluno nas aulas, na pesquisa e nas atividades de extensão com a comunidade. [...]” (C14)

Com base em alguns dos sinais, percebemos que muitos coordenadores reconhecem como fundamental a estrutura física oferecida pela instituição para o desenvolvimento do curso. Entretanto, podemos perceber “visões” diferentes de como os coordenadores enfatizam essa importância.

É comum identificarmos inúmeras descrições com relação aos laboratórios e espaços físicos que são, inclusive, solicitados pelo MEC e cobrados no período de avaliação dos cursos. Embora a maioria dos coordenadores afirme possuir essas estruturas disponíveis, alguns reconhecem que elas não necessariamente representam centros de excelências das práticas corporais, que comumente são desenvolvidas nos cursos de Educação Física. Mas eles ressaltam que essas estruturas são suficientes para a garantia do processo de aprendizagem. Além disso, é importante verificar que tais estruturas podem e devem ser utilizadas para o desenvolvimento de aspectos do ensino, das pesquisas e das práticas exercidas nos projetos de extensão como foi mencionado na resposta do(a) participante “C14”.

Sabemos da importância de uma boa estrutura física no curso de formação inicial para ofertar aos futuros professores condições de experiências para as possibilidades de atuação em diferentes ambientes de ensino. Entretanto, concordamos com Freire, Reis e Verenguer (2002, p. 41) quando afirmam: “[...] não basta a aquisição pura e simples do diploma universitário; é essencial ter, de fato, conhecimento e competências especiais”.

Quando nos deparamos com estudos que apontam a respeito das dificuldades dos professores que atuam nas escolas de Educação Básica, um dos fatores recorrentes é a falta de estrutura física e de materiais para o desenvolvimento de suas aulas. E essa constatação se dá mesmo com professores formados em cursos que aparentemente ofereceram inúmeros recursos para que diferentes atividades, em diferentes ambientes de ensino, pudessem ser desenvolvidas. (SANTOS, 2008)

Assim, entendemos que uma das competências básicas do professor é “saber ser professor” e isso implica utilizar diferentes tipos de espaços e materiais disponíveis ou não em seu ambiente de trabalho. Entretanto, nem sempre os cursos estimulam a criatividade desses futuros professores para adequar os recursos disponíveis aos objetivos propostos para as suas aulas.

Em princípio a instituição na qual os professores atuam deve oferecer o mínimo de condições para o desenvolvimento das aulas, entretanto, mesmo naquelas em que há um apoio estrutural, a crítica feita é a mesma: os professores se utilizam sempre dos mesmos recursos para o desenvolvimento de suas disciplinas. Dessa forma nos perguntamos: seriam realmente o espaço físico e os recursos materiais os verdadeiros problemas para a realização, em nível de excelência, das aulas de Educação Física na escola? Se constatamos nas IES a presença de estruturas mínimas para a formação desses professores, como eles não conseguem se valer disso para resolver o problema gerado pelas dificuldades em relação aos recursos físicos? Por que eles não executam suas funções docentes de forma mais adequada, oferecendo diferentes oportunidades de estimulação motora quando estão atuando nas escolas?

Entendemos que, quando os coordenadores afirmam que seus cursos oferecem as condições mínimas exigidas pelo MEC para a formação inicial desses professores, eles não estão cumprindo nada além do que deveriam. A grande preocupação, na verdade, deveria estar além da oferta dessa estrutura, ou seja, o grupo de professores que participa dessa formação deve estar engajado com a qualidade da formação profissional oferecida.

E em inúmeros estudos encontramos indícios de que o preparo pedagógico obtido na formação inicial para a atuação nas escolas sempre deixa a desejar, já que as disciplinas não conseguem traduzir de maneira clara aos futuros professores a importância dos conhecimentos por elas disseminados na atuação dos profissionais. (SANTOS, 2008; SOBREIRA et al, 2014)

E essa relação de disciplinas que condizem com o conhecimento necessário a ser construído para a atuação do professor vai ao encontro dos sinais destacados com relação à “adequação das estruturas oferecidas para as práticas previstas”:

“[...] nossa estrutura está altamente adequada para as práticas previstas na grade curricular, [...].” (C01)

“[...] espaços, materiais, laboratórios, programas institucionais de ensino, pesquisa e extensão. [...].” (C 02)

“[...] Não há dúvidas que a estrutura física representa um dos pontos importantes na formação de nossos futuros profissionais. Aliada evidentemente ao corpo docente comprometido com suas constantes atualizações e seriedade com suas aulas. Além de propiciar momentos de experiências diversificadas aos alunos em diversos contextos. Como

dito anteriormente, tentamos estimular ao máximo nossos alunos no direcionamento do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. [...].” (C 05)

Verificamos que os coordenadores apontam a necessidade de que a estrutura física esteja coerente com as exigências do MEC, como descrito nas questões referentes a isso, mas ressaltam também que é preciso estimular o desenvolvimento do “tripé” (como destacado por um (a) dos(as) participantes) - Ensino, Pesquisa e Extensão. Essa realidade só poderá ser identificada se os professores dos cursos forem instruídos a desenvolver suas disciplinas com o foco nas atuações que seus alunos exercerão no mercado de trabalho.

O estudo de Miranda (2003), que buscou compreender até que ponto o curso de graduação prepara o profissional de Educação Física para trabalhar na área, percebeu que 67% dos egressos do curso relataram que o que mais faltou foram conhecimentos relacionados à prática, e 1% afirmou que os estágios profissionais foram essenciais para sua preparação profissional. Esses resultados mostram o quanto a visão da função dos estágios está sendo interpretada pelos alunos de forma equivocada. Ou, o quanto o desenvolvimento dessas disciplinas tem deixado a desejar, visto que os egressos do curso declararam a falta de conhecimentos relacionados às práticas. Mesmo sabendo que os alunos cursam, em sua formação, no mínimo, 400 horas obrigatórias de estágios e mais 400 horas de práticas curriculares, ainda, assim, eles não conseguem observar a importância que essa atividade tem em suas formações. Além disso, a pesquisa também revelou que dentre as faltas mais explicitadas na formação inicial estão: a preparação técnico-desportiva, os conhecimentos pedagógicos e os básicos (disciplinas biológicas do corpo humano e socioculturais). Nesse estudo ficou claro que a maioria dos egressos considera que os cursos de graduação não os prepararam para as exigências do mercado de trabalho.

Isso aponta efetivamente que existem incoerências entre aquilo que é defendido a respeito de um curso, aquilo que é apresentado burocraticamente como desenvolvido e aquilo que efetivamente acontece nas formações. Passamos do tempo em que professores ministravam disciplinas que mais lhes convinham, que mais lhes aprazavam e que tinham domínio de conhecimentos. Atualmente todos esses apontamentos precisam estar relacionados constantemente aos conhecimentos desenvolvidos na formação dos cursos.

É fato que as estruturas apresentadas são aquelas esperadas para receber um acadêmico que pretende se formar na área. Mas, nos perguntamos: qual a participação das escolas nessa formação? É aí que destacamos sinais que para nós se apresentam como um

grande diferencial para os cursos de formação de licenciados não só em Educação Física, como em todas as demais áreas que têm habilitação em Licenciatura.

“[...] temos parcerias e convênios com todas as escolas estaduais, municipais e particulares da região. [...]” (C15)

“[...] Convênios com escolas e outras instituições que contribuem com a formação. [...]” (C17)

“[...] Em conjunto com tal realidade, contamos com estágios supervisionados realizados no colégio de aplicação [...]” (C20)

Pressupomos que instituições que formam licenciados e que se preocupam com as suas adequações ao contexto no qual irão atuar, já estão um passo à frente das demais. Isso porque, o estabelecimento de convênios com escolas em que os alunos possam realizar suas práticas pedagógicas contribui sobremaneira para a aquisição de experiências significativas para a formação profissional.

Diversos são os acadêmicos que relatam a respeito da dificuldade em conseguir acesso às instituições de Ensino Básico para a realização inclusive dos estágios obrigatórios, conforme constatamos por meio de nossas experiências profissionais.

Essas situações confirmam o que Formosinho e Niza (2009, p. 121-122) relataram ao discutir a respeito da reforma da formação de professores para a reforma da profissão:

Estranhamente, quanto mais conhecimento se acumula acerca da inadequação da formação proporcionada aos professores, mais a escola deixa de servir de referências para a formação profissional. Os formadores, por questões estruturais, estatutárias e corporativas da cultura organizacional do ensino superior, tendem a isolar-se das escolas e reforçam as concepções de uma formação predominantemente teórica e designada da aplicação da ciência.

Infelizmente, realidades como essa distanciam a Escola da Universidade, contribuindo para uma formação sem embasamentos sólidos para a atuação do professor.

“A consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com os seus pares na escola.” (BEHRENS, 2012, p. 69)

Outro aspecto importante de ser lembrado é que a IES é responsável por essa procura de convênios e parcerias, e aquelas que possuem essa preocupação demonstram

responsabilidade e organização coerente, de acordo com o compromisso de oferecer meios para qualificar ao máximo seus egressos a atuarem no mercado de trabalho.

“É essencial criar uma cultura de formação profissional para poder construir instâncias relevantes para a transformação das práticas. Para isso é essencial articular ensino e investigação sobre as problemáticas profissionais.” (FORMOSINHO, 2009, p.92)

Discutindo os sinais que nos revelam a contribuição do “grupo de professores” na formação desses profissionais para atuação no ensino básico, a partir das respostas de 18 coordenadores, vimos que eles nos ofereceram destaques para questões relacionadas à: qualificação dos professores baseadas nos títulos acadêmicos; especificidade no aprofundamento das questões biodinâmicas; cumprimento dos planos de curso com foco para o ensino básico; titulação com prioridade para a área da Educação; experiência dos professores com atuação no ensino básico; habilitação em Licenciatura; Núcleo Docente Estruturante – NDE e Colegiado de Curso.

A análise dos sinais, referentes à “qualificação dos professores baseadas nos títulos acadêmicos”, merece um destaque em nossas discussões. Percebemos que para os coordenadores ter um grupo de professores titulados (com mestrados e doutorados) é ponto de fundamental importância para a melhor qualidade do curso.

“[...] equipe de professores especialistas, mestres e doutores bem qualificados [...].” (C01)

“[...] O grupo de profissionais que compõe nosso quadro de professores possui formação de Mestres e Doutores [...].” (C04)

“[...] O corpo docente, em sua maioria mestres e doutores, possui ampla experiência docente, [...].” (C07)

“[...] Nosso quadro de docentes é composto por professores Mestres e Especialistas com larga experiência, [...].” (C15)

Preferimos não destacar os sinais como positivos ou negativos, pois gostaríamos de aprofundar um pouco nossa opinião a respeito das titulações acadêmicas e da importância efetiva delas na formação de novos professores para o Ensino Básico.

Entendemos que é fundamental que professores se mantenham em constante atualização e capacitação. Para nós, porém, é preciso que essas titulações estejam relacionadas com suas atuações profissionais e áreas de pesquisa.

Mas nossas experiências nos atestam que são diversos os professores com titulações, as quais têm pouca relação com os cursos de licenciatura onde atuam. Com isso se amplia o distanciamento da formação inicial com a atuação do professor na Educação Básica.

A noção de formação, que está sendo paulatinamente inculcada, não vai nessa direção; ela confirma querer tornar os indivíduos gordos e obesos de conhecimentos, mas não repara que eles ficam magros e até esqueléticos em termos de ética, moral, consciência, sabedoria, lucidez e Humanidade. (BENTO, 2012, p. 85)

Os cursos de pós-graduação precisam ser subsidiados por propostas que permitam aos professores titulados discutir com precisão, clareza e profundidade, os aspectos de sua área de conhecimento e relacioná-las com suas áreas afins. Na Educação Física, infelizmente, o que comumente verificamos são professores cada vez mais “titulados” sem conhecimento aprofundado sobre a área que atuam na graduação. Mesmo com o aumento de produção científica, e de um número crescente de professores titulados, a área da Educação Física continua cada vez mais fragmentada, deslegitimada e sem conhecimentos próprios.

Não me atrai mesmo nada que, em vez de ‘humanistas’, passemos a ter ‘profissionais’ técnicos sem qualquer teor intelectual do que têm a dizer ou fazer, idiotas avessos à dor e ao fastio de reflectir e aptos a aceitar e seguir, sem pensar, o primeiro *condutor* que surgir. Não me conformo a um perfil dos novos quadros vazio de sonhos, ideais, utopias, causas humanas e universais, a essa nulidade que, na antevisão de Max Weber, “imagina haver atingido um nível de civilização nunca antes alcançado”.

Ficamos de consciência tranquila se formarmos (!) gente incapaz de fazer perguntas, de se interrogar, de ter rebates e inquietações, dúvidas e perplexidades da consciência e da alma, de levantar questões, de fundar argumentos e convicções, de reagir às manipulações e prevenções, de se indignar perante os agravos infligidos à sua e universal humanidade? (BENTO, 2008, p. 182)

No exercício de refletir, há de se analisar se nossos grupos de professores têm dado conta de discutir e construir conhecimentos, contribuindo com a área de Educação Física. Os títulos deverão contribuir para o enriquecimento daquilo que julgamos e afirmamos defender e conhecer, caso contrário, servirão apenas como “requisite” à frente dos nossos nomes e performatividade em nossas carreiras.

Aumentando os problemas referentes a tais questões, nos grupos de professores das instituições, destacamos os seguintes sinais:

“[...] o nosso curso apresenta vários aspectos a serem melhorados, uma vez que apesar do esforço para que tenhamos a escola e seus sujeitos como um lugar de reflexão das práticas

culturais de movimento, grande parte da história de formação de nossos 16 professores vinculados ao Departamento de Educação Física têm estreito diálogo com a percepção biológica do corpo humano. Dessa forma, temos um curso de licenciatura, porém, nos moldes do bacharelado. Com o ingresso de mais 2 professores da área escolar estamos conseguindo que os alunos tenham contato com a discussão específica do campo desde o início do curso e não apenas após ao 5 período.” (C13)

Os sinais identificados na resposta indicam a resistência de muitos professores do Ensino Superior em caminhar rumo à qualidade de ensino e da formação de professores que atuarão na Educação Básica. Em meio a toda essa briga de egos e conhecimentos especializados, comumente encontrados nos grupos de professores das IES, permanecem os coordenadores que procuram mediar com uma orientação mais voltada para a formação generalista partindo para as especificidades das disciplinas. A luta é difícil e muitas vezes vencida pela força do comodismo e relutância dos professores que não aceitam mudanças nas suas formas de trabalhar com o ensino e com a aprendizagem.

Assim, permanecem nos cursos alguns poucos professores que procuram focar seus trabalhos em atividades que permeiam a atuação profissional na Educação Básica, enquanto muitos outros se preocupam exclusivamente em trabalhar no que acreditam ser importante, mesmo que não esteja vinculado com uma preparação adequada para a atuação dos professores no mercado de trabalho.

[...] reitero meu ponto de vista de que, para a formação do profissional de Educação Física, torna-se relevante que seu perfil seja constituído pelos conhecimentos das várias ciências [...], sem a preocupação da hegemonia de um grupo sobre outro, ou seja, não valorizo mais ou menos as Ciências Humanas e da Educação, como também não priorizo os conhecimentos das Ciências Biológicas e Exatas sobre as demais [...]. O que deve ser buscado é o equilíbrio e deve ser identificada a contribuição que cada uma destas ciências pode trazer para a área da Educação Física, quer seja em termos da licenciatura ou do bacharelado. (DE MARCO, 2013, p. 152)

Aliadas a esse processo defasado estão as IES que não cumprem efetivamente seus papéis com uma formação de qualidade.

Ainda são poucas as iniciativas de intervenção das próprias instituições na formação pedagógica de seus professores. Nas experiências realizadas, a maioria fica na dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses da instituição, ao sabor de sua vontade, sem o compromisso efetivo institucional com a formação dos docentes. (FERNANDES, 2012, p. 111)

Apesar desses sinais tão contrários a uma contribuição positiva da formação docente, precisamos ressaltar outros que foram fortes para enfatizar uma formação que possa ir ao encontro de uma educação que se espera para uma sociedade.

Associamos positivamente à nossa percepção a respeito do preparo dos docentes que formam novos professores os sinais relacionados ao “cumprimento dos planos de curso com foco para o ensino básico”. Acreditamos que o discurso do corpo docente precisa ser coerente e com uma relação estreita com as práticas realizadas, bem como com as vivências dos acadêmicos durante a formação.

“[...] corpo docente compromissado com suas constantes atualizações e seriedade com suas aulas. Além de propiciar momentos de experiências diversificadas aos alunos em diversos contextos. [...].” (C05)

“[...] A filosofia é o grande diferencial do Curso de Educação Física que coordeno é a capacidade que o meu Corpo Docente tem de intervir de maneira positiva na vida dos nossos alunos/acadêmicos, agregando valor à existência humana dos mesmos, [...].” (C12)

“[...] Todos os docentes são empenhados em ministrar aulas de qualidade e são comprometidos com a filosofia do curso de Licenciatura em Educação Física. [...].” (C19)

“[...] corpo docente qualificado e atento às necessidades educacionais tanto na preparação de novos professores quanto na reorganização de nossos entendimentos e ações considerando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais necessárias à formação do licenciado em Educação Física [...].” (C20)

O foco dos sinais destacados aponta para uma gestão sincronizada com os princípios de formação do professor, em que é necessário que os docentes formadores tenham consciência e noção do significado de participar da formação de novos docentes que atuarão com o período destinado à educação humana básica. Sendo assim, além dos conhecimentos intelectuais e pedagógicos, é preciso que esses professores sejam estimulados a reflexões e que se voltem também para os aspectos filosóficos e axiológicos que permeiam os conteúdos da área e da formação humana.

A experiência pedagógica nesse sentido vem contribuir sobremaneira para o discurso e ação desses formadores e influenciar substancialmente os novos perfis profissionais que estão sendo delineados na formação inicial. Contribuindo para os quesitos necessários para o professor universitário, apoiamo-nos em Soares e Ribeiro (2012, p. 89)

Espera-se dos docentes universitários que sejam capazes de:

- promover um aprendizado cognitivo profundo, que funcione como uma ferramenta de compreensão do real;
- dominar a área pedagógica de forma que promovam a reflexão *na e sobre* a prática educativa;
- trabalhar e aprender com seus pares, em permanente comunidade de aprendizagem;
- comprometer-se com o seu desenvolvimento contínuo tanto profissional, político, quanto pessoal (PIMENTA; ANASTASIOU 2002; MASETTO, 1998)

Complementando os sinais a respeito da composição do grupo de professores que reforçam os indícios de preparo para atuação no ensino básico, destacamos a “titulação dos professores com prioridade para a área da Educação”. A resposta de um(a) coordenador(a) nos chamou atenção pela especificidade que ele(a) indicou como requisito para a contratação do corpo docente.

“[...] Para a contratação de professores para o curso consideramos, prioritariamente, sua titulação na área da Educação [...].” (C03)

Acreditamos ser este um diferencial nos cuidados da formação do grupo docente, vista a formação que se pretende. Mas, é importante ressaltar que essa especificidade precisa estar associada a diversos outros fatores como, por exemplo, a relação dessa formação educacional aos conhecimentos da área da Educação Física e a experiência com a atuação na área.

O(a) coordenador(a) desse curso deixa isso bastante claro e destaca todos esses pontos associados como indispensáveis para a composição não só do corpo docente, mas para uma contribuição efetiva desse profissional no desenvolvimento do curso e formação dos futuros professores.

Lembramos Masetto (2012, p. 20), ao afirmar que uma das competências para a docência no ensino superior é justamente ser competente em uma determinada área de conhecimento, o que se reflete na capacidade de ele efetivamente “participar do processo de ensino-aprendizagem com profissionalismo”.

Entendemos que associar os conhecimentos pedagógicos com a área de atuação é indispensável para o conhecimento profissional. A “experiência com a atuação na Educação Básica” foi um dos sinais importantes a serem apresentados, pois apesar de ser um quesito de cumprimento das exigências do MEC, a vivência desses docentes formadores com a área da Educação é primordial aos acadêmicos, pois favorece a construção de um perfil profissional mais próximo de um educador.

“[...] temos um corpo docente com professores que atuam na educação básica e trazem das suas práticas cotidianas conteúdos e situações que propiciam vivências bem atuais para os alunos. [...]” (C08)

“[...] Nosso corpo docente é constituído por professores que além de possuírem titulação acadêmica, atuam na educação básica, em seus diferentes níveis de ensino, isso permite aos graduandos o contanto com os saberes acadêmicos envoltos pelos saberes da prática docente na educação básica. Diferente dos cursos que possuem corpo docente apenas constituído por acadêmicos, que pouca ou nenhuma experiência possui com as práticas escolares. [...]” (C09)

“[...] Nossos professores são também da rede Municipal com vasta experiência da Educação Básica, desde professores de Educação Física e professoras regentes de vários anos. [...]” (C17)

“[...] Quase 100% do corpo docente das disciplinas pedagógicas que fazem parte da Licenciatura além de terem titulação também possuem experiência comprovada na Educação Básica. No meu caso, tenho 15 anos de experiência de Educação Física na Educação Básica, atuo em duas escolas públicas (municipal e estadual). Creio que é de suma importância a titulação com a experiência na área, sobretudo em curso de Licenciatura. [...]” (C19)

A *práxis* é quesito indispensável para aqueles que trabalham com a educação. Muito já foi dito a respeito da teoria sem a prática e vice-versa e das perdas adquiridas para a formação tanto dos indivíduos, quanto dos professores que se formam e que atuam com o ensino superior, quando não possuem essa estreita relação entre a chamada “Teoria e Prática”.

Sabemos como os discursos dos acadêmicos são críticos, ao constatarem que não receberam embasamentos indispensáveis para o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas. E isso acontece quando a *práxis* não representa uma realidade da vida profissional.

No cotidiano da escola, defrontamo-nos com a difícil tarefa de trazer para esse ambiente a cultura letrada. Em 1982, Lauro de Oliveira Lima publica um livro, chamado *Mutações em educação segundo McLuhan*, no qual registra que a escola ainda não alcançara a galáxia de Gutenberg, isto é, não interagira plenamente com a

informação escrita que era oferecida em forma de átomos, por intermédio de livros, revistas, enfim, de qualquer material impresso. Vinte e seis anos se passaram e essa situação se mantém em todos os níveis de ensino, inclusive nos cursos superiores, com professores e alunos presos ainda a uma cultura da oralidade. As causas apontadas para justificar a situação referenciada oscilam entre, de um lado, a qualidade do ensino nas universidades que formam os professores – fato que está diretamente relacionado com questões de ordem social, política e econômica – e, de outro, o descompasso do objeto de conhecimento, propondo ações fragmentadas que não estabelecem relações com os conhecimentos prévios de professores e alunos. (ALVES, 2012, p. 151)

Cabe a nós enfatizar, também, a necessidade de os professores de outras áreas de conhecimento que compõem o corpo docente dos cursos de Educação Física se habituarem mais com experiências conjuntas, interdisciplinares, vivenciadas com professores de nossa área. Dessa forma, os conhecimentos construídos não se tornam distantes dos contextos nos quais os futuros professores irão atuar.

Os primeiros cursos de Educação Física foram prejudicados por terem profissionais de outras áreas de conhecimento que não faziam qualquer menção ou mantinham aproximação do conteúdo de suas disciplinas com a formação dos professores de Educação Física, fragilizando ainda mais as ações dos futuros docentes na educação dos indivíduos.

Com relação à “habilitação em Licenciatura” destacamos o sinal na seguinte resposta:

“[...] O grupo de profissionais que compõe nosso quadro de professores possui formação de Mestres e Doutores e todos têm curso de Licenciatura. Tal fato facilita compreensão da Estrutura Curricular do curso, bem como o perfil de Egressos desejado.” (C04)

Pressupomos que isso pudesse ser um pré-requisito para atuação no ensino superior com formação de licenciados, não só para a Educação Física, mas para todos os cursos que propõem essa habilitação.

Este(a) coordenador(a) simplesmente conseguiu traduzir, com poucas palavras, que ser habilitado em Licenciatura não só facilita a compreensão da Estrutura Curricular, mas torna mais verdadeiras as propostas da formação. Mas há ainda aqueles que afirmam que essa é uma necessidade dispensável na formação de professores:

[...] Não há diferença de desempenho com ou sem licenciatura. Assim, cursos que não a licenciatura, que oferece a formação necessária em termos de domínio de conteúdo, requisito essencial ao docente, devem ter amparo legal para oferecer professor. [...] Não se trata de eliminar as atuais licenciaturas ou improvisar professores. Ao contrário, trata-se de suprir a lacuna hoje existente de docentes qualificados, especialmente nas áreas das ciências, por meio de formação apropriada para pessoal já formado na área de conhecimento e que os prepare adequadamente, com maior rapidez, para o exercício do magistério (Paulo

Renato de Souza, **ex-ministro da Educação**, revista *Isto É*, 25/12/96 apud LEITE et al, 2012, p. 45-46, grifos nossos)

A citação acima nos faz refletir sobre as pessoas que se julgam preparadas para discutir educação em nosso País. As explícitas incoerências presentes nesse discurso (assinaladas em negrito) denotam a incompreensão sobre o significado do que é “processo”, “qualidade” e “formação” colocando tudo isso num mesmo lugar e confundindo-os com “produto”. É preciso pensar a educação como um processo que se dá ao longo de um tempo, e que por assim ser, exige tempo para maturar e adquirir qualidade. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, a educação está na contramão da cultura de performatividade, tão apontada como degradadora do ensino na cultura moderna.

Entendemos, também, que esta é a realidade que vivenciamos no nosso País: a submissão à quantidade de produtos em detrimento da qualidade deles, e isso não acontece só no âmbito educacional, mas também dos produtos que construímos para a educação.

Não podemos afirmar que professores formadores, licenciados, ensinam melhor, compreendam mais a respeito da formação de professores do que os bacharéis; para isso precisaríamos realizar pesquisas com esse foco, que nos permitissem comprovar com tamanha propriedade se isso é real, e se essa questão seria a razão de muitos licenciados no mercado apresentarem defasagens em suas performances.

Será que só pelo fato de um professor nunca ter vivenciado a docência no Ensino Básico, nunca ter estudado em disciplinas específicas que endossam os conhecimentos do ser professor, desconhece os quesitos necessários para ajudar na formação de novos professores e compreender essa função em nossa sociedade? Cabe aqui afirmar que não apenas os docentes que ministram as cadeiras pedagógicas precisam deter conhecimentos do “ser professor”, mas todos os demais educadores que atuam nos cursos das IES, afinal não são todos responsáveis pela formação dos futuros professores?

Se associarmos o papel que exercem os professores de um curso à definição dos diferentes tipos de desporto que temos, conforme afirmou Bento (2004, p. 36), talvez seja possível compreender melhor o que estamos apontando sobre “Ser Professor”:

Os diferentes modelos de desporto correspondem a motivos específicos da sua procura; é, porém, falso vê-los em oposição neste domínio. Em todos eles tem que haver orientação, alegria e prazer no rendimento e na competência, como sinal visível de que está a ser cumprida a sua incumbência pedagógica e educativa.

Independente do “tipo” de professor que você é, torna-se essencial que assuma como princípio de sua ação docente, as questões pedagógicas, viabilizando a construção de profissionais capacitados para atuar com o ensino.

Algumas respostas destacaram a influência do NDE na composição do curso e nós identificamos esses sinais como importantes de serem evidenciados nos indícios a respeito do preparo de nossos professores da Educação Básica.

“[...] Eu e meu NDE acreditamos que estamos buscando uma formação plena que possa preparar nossos egressos para atuarem na licenciatura em educação física de maneira adequada. [...] O NDE é formado por docentes e que estão constantemente buscando novas estratégias de melhoria do curso junto ao colegiado (formado pelos docentes e representantes discentes). Porém não conseguiríamos fazer estas mudanças e ajustes sem o apoio irrestrito da nossa Reitoria e Pró-reitorias.” (C06)

“[...] Destacamos também a importância da atuação do Colegiado do Curso bem como do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que têm realizado um profícuo trabalho para atualização do Projeto Pedagógico do curso.” (C16)

“[...] O curso o qual coordenado segue todas as recomendações de organização curricular solicitadas pelo MEC, além de cumprir rigorosamente com a organização dos Núcleos que me ajudam na boa condução da direção do curso , ex: Núcleo Docente Estruturante, Colegiado de Curso. [...].” (C19)

Por ser o Núcleo Docente Estruturante (NDE) um grupo de professores formado de acordo com as exigências do MEC, e que assume a responsabilidade de discutir, elaborar e planejar ações que viabilizem os princípios e objetivos do curso, estruturando-o de forma a atender o projeto político pedagógico da instituição, sua atuação é primordial na elaboração de um curso que forma professores. Isso porque só ele pode interpretar de forma mais aprofundada, embasando-se nas discussões entre os elementos do grupo, sobre os melhores caminhos a serem adotados na estrutura curricular e no cumprimento de outros complementos que contribuem para a boa execução dos cursos.

Tendo como base a afirmação dos(as) coordenadores(as) de curso a respeito da contribuição das reuniões a respeito das (re)formulações dos currículos com a presença do NDE e do próprio Colegiado, o que se percebe ainda é que são necessárias reflexões mais profundas a respeito de como essas contribuições têm se efetivado nas realidades discutidas. Isso porque, apesar das IES afirmarem que possuem estrutura e projetos coerentes com as

formações que oferecem, não se têm percebido grandes avanços nas ações dos professores de Educação Física na escola.

Embora seja evidente que os profissionais devam ser formados a partir de uma prática reflexiva, ainda se percebe que o atendimento a essa verdade, a partir da organização dos currículos dos cursos, é frágil e ineficiente. (ANTUNES, 2012)

Mesmo encontrando diversas iniciativas que contribuem para a preparação de professores de Educação Física no estado de Minas Gerais, precisamos destacar sempre a necessidade de mais pesquisas que possam fornecer mais dados sobre os elementos que compõem as estruturas curriculares dos respectivos cursos (disciplinas, cargas horárias, estágios, atividades complementares, titulação dos professores e outros quesitos importantes), para, ao confrontar os dados com a realidade escolar, compreender até que ponto as convergências e as divergências encontradas se mostram como unidades significativas na construção das licenciaturas.

Alguns(as) coordenadores(as) dos cursos de licenciatura em Educação Física os indicam como referência de uma boa preparação profissional, e isso nos levou a analisar suas respostas e delas extrair sinais que possam nos revelar indícios a respeito disso.

4.3.2.2 “Indícios levantados a partir da indicação dos cursos para a formação de novos professores da área: grupo de professores, organização curricular, feedback dos egressos, carência de professores da área e nota obtida no ENADE”

Com sinais que reforçam a opinião dos(as) coordenadores(as) a respeito da indicação de seus cursos para a formação de novos professores de Educação Física, destacamos 10 respostas que trouxeram assertivas evidentes e explícitas das razões dessa indicação. Pode ser que o leitor entenda que os indícios aqui levantados são similares aos anteriormente descritos, mas reforçamos que eles se referem agora à indicação dos cursos para a formação de novos professores de Educação Física.

Os aspectos justificados pelos(as) coordenadores(as) se nortearam em questões referentes ao nível do grupo de professores, à organização curricular, aos egressos das instituições e ainda a outros fatores.

Os sinais destacados na resposta, e que remetem ao grupo de professores, podem ser identificados a seguir:

“Indico o curso [...] porque temos um corpo docente de experiência no Ensino superior, mestres e doutores conceituados em vários campos de atuação da Educação Física.” (C17)

Mais uma vez encontramos as justificativas da indicação do curso pela formação e titulação acadêmica dos professores que aí ministram as suas disciplinas, além das experiências em diversos campos de atuação. O que precisamos reforçar é que essa apropriação de características positivas destacadas pelo(a) gestor(a) deve ser sempre associada às questões didático-pedagógicas necessárias à formação de professores.

Como já discutimos nos indícios a respeito da preparação dos egressos para atuar no ensino básico, as competências dos docentes do ensino superior devem girar em torno do domínio da área de conhecimento, da capacidade de trabalhar com aspectos didático-metodológicos, seja qual for sua disciplina, e ainda se preocupar com as questões da aprendizagem de seus alunos. Caso contrário, não são as titulações que poderão contribuir de forma significativa e efetiva com a formação de novos professores.

A respeito da organização curricular, destacamos os seguintes sinais levantados nas respostas de quatro coordenadores(as):

*“[...] indicaria o curso por causa dessas novas configurações e **pelo incentivo que o PIBID, apesar de uma série de fragilidades, vem oferecendo àquela e aquele que realmente querem ser professores de Educação Física e atuar na escola.**” (C13)*

“Sendo assim acredito que o aluno formado no curso que coordeno tem a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos/científicos aliando aos conhecimentos práticos.” (C19)

*“A presença do Curso de Educação Física [...] é de vital importância uma vez que tanto os **potenciais alunos ou a comunidade regional é beneficiada**, especialmente porque o Educador Físico formado [...] é **generalista, podendo atender as diferentes necessidades da região no campo social.** Destaca-se na estrutura de formação do curso, a preocupação com a inserção do futuro Educador físico no mercado de trabalho. Para isto, o Curso é orientado com base em uma identidade profissional coerente com as novas demandas.” (C21)*

“Considero que o curso [...] seja um dos poucos no Brasil que, de fato, segue as diretrizes para a formação de professores no ensino básico. Tanto o discurso como a prática de

nossos professores são coerentes com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho (escola).” (C03)

Mesmo que em outros indícios já tenham originado justificativas relacionadas à organização curricular, é importante ressaltar que alguns(as) coordenadores(as) ainda se pautam nessas questões como um ponto de destaque de seu curso. Sabemos que se a organização das disciplinas no currículo do curso for bem estruturada não representa nada de surpreendente ou extraordinário, apenas demonstra um cuidado da IES com o preparo da base de conhecimento para futuros professores.

Há coordenadores(as) que se respaldam em atividades que remetem à função social do curso como justificativa de sua indicação. Vale destacar que os cursos precisam se organizar no tripé - “Ensino, Pesquisa e Extensão”, lembrando que a Extensão geralmente está vinculada às questões sociais, pois nessas atividades são desenvolvidos projetos nos quais os acadêmicos realizam intervenções com o público da comunidade.

Do ponto de vista formativo, trabalhar conjuntamente com a comunidade persegue de modo central desenvolver habilidades socioafetivas, cognitivas e psicolinguísticas nos (as) alunos (as) através de sua participação ativa em comunidades educativas, cujos membros realizam atividades inseridas num ambiente de aprendizagem. Há maior amplitude de oportunidades cotidianas para a interação social, a comunicação oral e escrita e a prática na solução de problemas de naturezas diversas. (IMBERNÓN, 2009, p. 88)

A íntima relação da formação com as necessidades tanto da atuação quanto do mercado de trabalho deve ser um dos princípios dos cursos. Formar novos profissionais significa ter que oferecer estratégias que os ajudem a iniciar sua profissão coerentemente qualificados para atuar onde vão exercer suas funções. As atividades de extensão são estratégias adequadas para esse objetivo.

[...] a identidade profissional se constrói com base no significado dos movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que o profissional confere a seu trabalho, definindo o que quer, o que não quer e o que pode como professor. A construção da identidade docente é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico (VEIGA, 2012, p. 17)

Ao inferir que o curso é um dos poucos que segue as orientações das Diretrizes, o(a) coordenador(a) faz uma suposição tanto quanto impositiva diante dos demais cursos. Esse é um fator relevante, mas todos sabem que isso é obrigatório, portanto, esse aspecto não faz do curso um modelo aos outros, nem um diferencial diante dos outros.

Existem de fato muitos cursos superiores de má qualidade no Brasil, públicos e privados, que precisam ser avaliados de forma externa e independente. A avaliação, quando bem feita, informa o público sobre os cursos que devem ser buscados ou

evitados, e estimula as instituições a melhorar seu desempenho. A auto-avaliação não é suficiente, porque ela não produz resultados comparáveis, e são geralmente defensivas. O problema com a avaliação do ensino superior brasileiro não é que ela exista, mas a forma como ela é feita, e como os resultados são divulgados. (SCHWARTZMAN, 2008, p. 01)

Sabemos que em muitos cursos é bastante comum professores que não dialogam com seus parceiros de profissão, e muitas vezes, nem mesmo com as propostas curriculares do curso. Esse é um fator complicador para o bom andamento do curso que precisa ser superado também, afim de que não se torne empecilho para a formação do professor de Educação Física.

Tornam-se comuns os discursos dos(as) coordenadores(as) que assumem essa deficiência no desenvolvimento dos seus cursos, conforme identificamos na resposta C13:

“[...] O esforço e as lutas são constantes de modo que o currículo do curso, por uma série de questões mencionadas, está amplamente amparado no princípio da racionalidade técnica e apenas instrumentaliza os alunos com metodologias tecnicistas voltadas de forma bastante evidente para as práticas esportivas. Outros conteúdos são subalternizados, justamente pelo perfil do grupo de docentes em questão, entre outras questões. [...]”

Curiosamente, nenhum(a) coordenador(a) apontou aspectos referentes às avaliações dos egressos e alunos dos últimos períodos como importantes para analisar o trabalho que é feito com foco voltado ao professor de Educação Física na escola. Parece-nos que as próprias avaliações institucionais não têm servido como critérios de reavaliação para os professores dos cursos.

Outros(as) coordenadores(as) justificaram a indicação de seus cursos pelo trabalho executado por egressos como a melhor confirmação de sucesso. Ou seja, os *feedbacks* que esses profissionais oferecem à instituição comprovam um trabalho de qualidade.

*“A indicação se daria pelo **compromisso do nosso curso com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade, pautada por referenciais críticos da área.**” (C02)*

“Eu indicaria com certeza as pessoas interessadas a cursarem nosso curso de licenciatura que vem formando alunos há 16 anos e temos professores formados em nossa instituição em todo o Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Estes professores nos dão um feedback”

constante da sua atuação profissional e este retorno nos indica que o trabalho caminha e caminhou na direção certa.” (C08)

“Os alunos que cursam nossa graduação estão aptos para atuar nas escolas de ensino básico, porque buscamos construir uma matriz curricular que contemple ações que garantam o aprendizado tanto nas disciplinas específicas quanto nos Estágios Supervisionados e Práticas de Formação que aproxima os alunos a realidade da Escola.”
(C23)

O *feedback*, advindo dos profissionais formados nas instituições que retornam para atestar a contribuição do curso em suas carreiras, é importante, uma vez que isso pode demonstrar a existência de aspectos que são fundamentais para a garantia de entrada do profissional no mercado. Entretanto, devemos levar em consideração as competências exigidas nessa habilitação e, principalmente, a opinião da comunidade com relação à atuação desse profissional.

Outro ponto de destaque é analisar a atuação profissional diante das necessidades sociais que esse profissional encontra em sua comunidade. Mais precisamente, investigar se os professores de Educação Física têm conseguido superar a imagem de meros reprodutores de atividades recreativas ou de mediadores de tempos de “recreio” e conseguido atestar aos próprios alunos da Educação Básica a importância da disciplina na formação humana.

Desta forma rejeitamos um ensino fundamentado apenas na transmissão do saber feito porque a universidade deve estimular acima de tudo o discurso entendido como a elaboração do saber novo.

Assim, o ensino universitário, em busca do ideal de excelência e sem deixar banalizar – que é um perigo real – tem que partir igualmente das buscas de cada um (o que pressupõe uma atitude investigativa e inovadora, quiçá uma das essências mais profundas da universidade), fundamentando os seus saberes reflexivamente, estando sempre atento ao “exterior”, à sociedade de que faz parte, não apenas para lhe dar respostas, mas estar acima de tudo activa na própria inovação. Para isso torna-se necessário formar alunos na busca do inconformismo intelectual, não permitindo que uma cultura particular se desenvolva e se solidifique apenas no senso comum (embora não neguemos como fonte de conhecimentos e de saberes), no imediatamente perceptível e não na reflexão. (GARCIA, 2001, p. 36)

A criação de projetos que promovam a legitimação da disciplina no ambiente escolar pode contribuir para mudanças significativas na maneira como todos os elementos que fazem parte desse ambiente interpretam o professor da Educação Física. E ainda, identificar como a Educação Física escolar tem sido aceita, reconhecida e aplicada para fins sociais e educativos. Infelizmente, verificamos que esses projetos são poucos e que a valorização desse professor na escola ainda deixa a desejar.

Obviamente que as faculdades e outras escolas que se debruçam sobre as Ciências do Desporto ou áreas afins, também se multiplicaram, chegando mesmo a uma situação impensável há apenas uma década atrás, qual seja, de não garantir aos seus licenciados um lugar na disciplina de Educação Física no ensino oficial. Vivemos um autêntico clima de concorrência para a entrada no ensino superior mas que, curiosamente, não é acompanhada depois na colocação dos licenciados, onde todos são considerados em perfeita igualdade, independentemente do local onde se formaram.

Naturalmente que a seguir a uma fase de forte expansão, a reflexão sobre a nossa própria existência se impõe, pelo que a discussão sobre a excelência é legítima e necessária. (GARCIA, 2001, p. 33)

Outras justificativas são registradas, porém incompreensíveis como balizas para a indicação do curso:

“Indicaria este curso, pois nesta região existe uma carência de profissionais para atuação na rede pública de ensino.” (C10)

“[...] o desempenho do curso de licenciatura no último ENADE foi o segundo melhor [...], o que, de certa forma, nos credencia a receber alunos para sua formação.” (C07)

Esses sinais foram destacados com a intenção de apontar outros aspectos que se referem ao cumprimento das exigências obrigatórias que norteiam a avaliação das IES, e que servem de apoio para divulgar a “competência” dos cursos em formarem professores tais como: oferta de profissionais para o mercado e bom desempenho no ENADE.

A falta de profissionais em determinadas regiões é fator significativo para a abertura de cursos que possam ofertar mão de obra para o mercado em determinadas áreas. Entretanto, a conscientização que precisamos ter é a de oferecer mão de obra qualificada. A falta de professores não pode ser motivo para que se sucateie a educação. As IES precisam ter em mente que a abertura de novos cursos, em resposta à demanda, não pode relevar o compromisso de contribuir para melhorias no sistema educacional.

Em um estudo realizado por Proni (2012), ficou evidente que a Universidade contribui para a valorização de determinadas identidades profissionais da Educação Física em detrimento de outras. Segundo a pesquisa, isso se dá quando um indivíduo realiza uma formação que não necessariamente condiz com as necessidades de atuação do profissional no mercado de trabalho.

[...] algumas faculdades, ao procurarem adequar a formação específica desses profissionais aos novos requisitos de um mercado de trabalho bastante competitivo, tentam contornar a dicotomia estabelecida pelas diretrizes legais e oferecer uma formação única, ao passo que outras preferem aproveitar diferentes nichos de mercado e apostam na especialização (por exemplo, para atender a demanda

crescente de atividades físicas para públicos específicos, como portadores de necessidades especiais e os aposentados). (PRONI, 2010, p. 796)

O autor ainda destaca o quanto a profissão de professor ainda é desvalorizada e possui uma característica de auxiliar mais os empregadores do que os empregados.

Além disso, é comum percebermos a influência das características do curso de bacharelado nos cursos de licenciatura, conforme apontado na resposta do C18:

“[...] O que percebemos, como negatividade, em relação à formação é o GRANDE apelo do bacharelado, que tem a força da mídia, e capta grande parte da atenção dos acadêmicos. Destacamos que nossos alunos têm entrada separada – Licenciatura e Bacharelado, - mas convivem e se formam com muitas temáticas comuns.” (C18)

Questões como essas contribuem para uma confusão do perfil do profissional que irá atuar nos campos do bacharelado e aquele que irá atuar na escola. É comum presenciarmos profissionais que afirmam saber as diferenças dos campos de atuação, reconhecendo nas suas próprias formações onde elas divergem; mas, em suas atuações não há diversificação, não demonstram aplicação de conhecimentos a respeito das especificidades dessas profissões, de acordo com nossas experiências práticas com profissionais que possuem tais características. Assim, percebemos que a Educação Física escolar está fortemente alijada com as exigências dos campos de atuação dos “*personais*” além de programas voltados à estética física.

Compondo mais sinais para a composição desse indício encontramos a referência ao desempenho no ENADE, que também foi superficialmente um balizador da indicação dos cursos. Alguns(as) coordenadores(as) alegaram que, oficialmente, receberam uma nota alta dos órgãos competentes e isso seria um forte indicador de que a sua instituição está apta a formar professores.

De fato, a avaliação de instituições universitárias traz à tona necessariamente a difícil discussão de conceitos e concepções sobre ensino, aprendizagem, gestão e políticas de ensino. Difícil, porque discutir estes temas implica, necessariamente, em estabelecer e demarcar posições políticas e ideológicas quase sempre inconciliáveis. [...] Quando aplicado ao ensino superior, o problema assume enorme proporção, pois vários são os aspectos que podem ser enfocados para expressar qualidade. Desde o número de alunos, o tempo de conclusão dos cursos, a relação entre o planejamento e a execução das atividades, a qualificação do corpo docente, a produção científica dos alunos e professores, taxa de reprovação, taxa de conclusão de curso. Portanto, qualidade não está associada apenas a resultado, como também a produto, a satisfação, a eficácia, a precisão etc. (RIBEIRO, 2011, p. 58)

Mas, infelizmente, sabemos que inúmeras instituições programam “cursinhos”, para preparar seus alunos para realizar a prova do ENADE. Isso mascara a realidade, pois não gera

um resultado pautado na construção de conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas dos cursos e, conseqüentemente, das competências que esses alunos/professores possuem para exercer sua profissão.

De acordo com Schwartzman (2008, p. 08), o ENADE não traz qualquer “justificativa técnica ou educacional explícita”, já que, ao serem avaliados ao final do curso, os alunos expressam aproximadamente 40% da qualidade do curso. Além disso, as conseqüências dessa avaliação se tornam discrepantes para os egressos e para a instituição:

Para os estudantes, é de baixa conseqüência, porque seu desempenho não é registrado em seu currículo. Para as instituições, no entanto, as conseqüências são importantes, porque a média dos resultados será divulgada e afetará o prestígio e eventualmente o credenciamento dos cursos. Se os estudantes estiverem motivados em assegurar o prestígio e reconhecimento de seus cursos, eles se esforçarão mais para se saírem bem nas provas; se não, podem entregar a prova em branco. (SCHWARTZMAN, 2008, p. 07)

O fato é que muitas vezes os apontamentos são fortes e precisos, mas se escondem em questões burocráticas e obrigatórias pelos órgãos de avaliação dos cursos. Ao relatarem a respeito da importância desses indicadores para os cursos formarem professores qualificados, as IES e seus gestores devem ter claramente definida a ideia de como efetivamente esses sinais estão contribuindo para a formação dos acadêmicos. Apenas citar ou abordá-los como fundamentais não tem sido suficiente para defender a qualidade dos professores que têm se formado.

Muitas vezes as justificativas de indicação do curso para formação de professores de Educação se balizaram nas estruturas curriculares que precisam estar coerentes com a orientação dos órgãos que regem a avaliação dos cursos.

Apenas dois(as) coordenadores(as) apontaram explicitamente a importância de um eixo norteador, pautado nas experiências pedagógicas, como essencial para a formação do professor de Educação Física, ainda na formação inicial.

“[...] Quanto aos aspectos presentes podemos elencar desde a proposta do curso que compreende uma formação do licenciado ampla, sólida e generalista tendo a prática pedagógica como eixo norteador a partir do trato com a cultura corporal, passando pela qualificação e comprometimento dos docentes [...].” (C02)

“[...] Procuramos apresentar a nossos estudantes os direcionamentos a serem dados no trabalho pedagógico em ambiente escolar. [...].” (C03)

Diante desses dados, precisamos pensar como estes cursos têm se organizado para caminhar qualitativamente em consonância com essas estruturas curriculares que apresentam, mas principalmente com a delimitação das características do profissional que se pretende formar, no caso o PROFESSOR de Educação Física.

Até que ponto o currículo oculto se faz válido diante de todas essas obrigatoriedades? A saída muitas vezes para os profissionais que se formam nos cursos tem sido a procura por cursos de capacitação que vendem o produto de especializar os professores em determinados campos ou em determinadas linhas de pesquisa da área, justificando a continuidade para a formação mais qualificada desses professores, encontrada nas suas formações iniciais:

“[...] De qualquer forma, não posso afirmar que ele esteja preparado ao final do curso. Ele está apto a ingressar no mercado de trabalho e continuar seu processo de formação continuada, que é muito maior do que de 3 anos.” (C11)

*“**Mesmo reconhecendo a importância da formação continuada e da constante atualização dos saberes produzidos na universidade e no cotidiano da vida escolar, podemos afirmar que os egressos de nosso curso estão aptos a enfrentarem o desafio de ser professor na escola do século XXI.** [...]” (C16)*

*“[...] **sabemos que uma boa atuação profissional na escola dependerá MUITO mais da formação continuada.** [...]” (C18)*

Embora reconheçamos a importância da formação continuada na vida de todo e qualquer profissional, não se pode esperar que ela venha a suprir as deficiências que o professor encontrou na sua formação inicial. A base para o desempenho e a atuação no mercado de trabalho precisa ser oferecida nessa primeira etapa da formação profissional, caso contrário ele NÃO estará apto a atuar no mercado de trabalho e NÃO deve receber habilitação para isso.

Ao fazer uma analogia da função da formação continuada com dietas oferecidas indistintamente, Machado e Formosinho (2009, p. 291) conseguiram explicitar como a dependência dos cursos de pós-graduação tem feito parte da qualidade que se espera dos professores:

A verdade é que, no âmbito da formação contínua, assistimos a um defasamento entre uma procura de “receitas” e uma oferta de discursos sobre a importância da

“dieta alimentar” sem qualquer orientação concreta ou, então, com propostas de “regimes” a experimentar. E estas são, muitas vezes, acompanhadas de literatura alertando para os nefastos efeitos secundários. Ora, espera-se da formação que ela tenha em conta as contrariedades da prática e dos contextos em que se desenvolve. Mas também se espera que ela se apresente da tal forma apelativa que suscite nos professores interesse em operacionalizar os ideais pedagógicos que as teorias transportam.

Quer a frustração de uma procura de receitas, quer a oferta de práticas discursivas da formação alimentam uma visão redutora da acção docente e estão na base da indiferença e até de reacções negativas ao sistema de formação contínua. Ora, da formação espera-se a viabilização a partilha de “boas práticas”. Porém, não depende apenas dela a sua disseminação, mas também de inexistência de autênticos desmentidos através de outras mensagens que os professores sistematicamente recebem dos seus contextos de trabalho.

É nesse momento que professores devem fazer valer suas experiências profissionais, construindo conhecimentos mais sólidos que sirvam de base para suas atuações profissionais, e assim, não se submeterem ao mesmo processo de adestramento. Ou “treinamento”, conforme afirmou Imbernón (2009, p. 51), sempre dependendo de um “*expert*” para dar solução aos problemas dos professores.

O fato é que no contexto de formação continuada, os professores nunca serão produtores de novos conhecimentos ou capazes de pensar com mais autonomia em suas atuações. Se os processos que trabalham na formação de profissionais não forem pensados para contribuir para a libertação destes da cultura reprodutiva e repetitiva de estratégias de ensino e transmissão de saberes, continuaremos a caminhar na contramão da melhoria da Educação no nosso País. É preciso que os cursos de Pós-Graduação ofereçam toda essa base para o aprofundamento e conhecimento mais aprimorado do acadêmico para sua formação continuada, caso contrário de nada adiantará o tempo gasto nesses processos de formação profissional.

Pautando-nos em todos os indícios levantados, organizamos um delineamento da formação dos professores de Educação Física de Minas Gerais, para podermos destacar os pontos que mais foram significativos para caracterizar uma identidade do perfil desses agentes da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS - “O DELINEAMENTO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS”

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho. (VEIGA, 2012, p. 13)

Consideremos nossa condição de seres humanos que vivem, trabalham e se socializam em um mundo considerado moderno. Ao nos julgarmos avançados e dominadores das mais altas tecnologias, colocamo-nos diante de tudo aquilo que já foi feito e construído no mundo.

Apesar de todos os esforços para sermos autossuficientes e dependermos cada vez menos das ações e serviços de outrem, continuamos necessitados de formação, de educação. Aqueles que, mesmo num mundo atualizado, não possuem boa formação ou educação são tachados de ignorantes e estanques no tempo. Illetros e analfabetos, sem cultura e não intelectuais são alguns dos termos que podem definir pessoas que não tiveram instrução ou não passaram por um processo formal de educação básica.

A formação humana é tida como princípio básico do homem que vive em sociedade, pois é por meio dela que são adquiridas as noções de normas, leis e diretrizes para viver coletivamente, pautados em princípios da ética e moral. Os professores, talvez, sejam ainda os maiores responsáveis pela formação dos indivíduos. Atualmente, mesmo com a evolução de conhecimentos, essa função assumiu um papel ainda maior do que o que lhe compete, pois cada vez mais famílias, destinam às instituições educacionais o papel de educação e formação das crianças.

Esses responsáveis por contribuir para a evolução e o crescimento humano, também passaram pelo mesmo processo educacional dos demais indivíduos, e se dedicam muito, às vezes por toda uma vida, a compreender os caminhos que permeiam o ato de ensinar e os aspectos que envolvem a aprendizagem de seus alunos. Para isso buscam se capacitar para exercer suas funções com mais qualidade e eficiência.

“A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.” (VEIGA, 2012, p. 15)

Formação essa que não pode ser considerada como um processo delimitado, visto que o próprio conceito de formação indica transformação, modificação:

[...] *formação* assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo. A esse respeito, Freire afirma que é importante que “[...] desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (1998, p. 25).” (VEIGA, 2012, p. 15, grifos da autora)

Por isso, quando dizemos analisar e compreender o processo de formação de qualquer indivíduo, de qualquer formação humana, pessoal e profissional, temos que ter consciência de que algumas características precisam estar presentes nessa formação, tais como: multidimensionalidade, pluralidade, contextualização, mutação, transcendência, constância.

Ao delinear a formação de professores em Educação Física, fomos ao encontro de características que pudessem nos indicar que essa formação mudou, transformou-se e não possui mais as características de uma profissão estanque, ultrapassada e tradicionalista. Isto porque estamos habituados a ouvir que se os tempos mudaram, as pessoas mudaram, portanto, a educação também precisa ser outra.

Nosso intuito foi delimitar alguns pontos que possam ser fundamentais à melhor qualidade da formação de professores dessa área que possui conhecimentos plurais, os quais não podem se restringir a um ou outro campo de atuação ou a linhas especializadas de pesquisa.

Para essa busca, fomos desvendar indícios que nos ofertaram aspectos de análise e discussão desse “novo” (!?) professor, que atua em novas sociedades, com novas culturas e com novos indivíduos cada dia mais transformados e transformáveis.

Percebemos por meio desses indícios que os professores, no estado de Minas Gerais, que a maioria dos cursos possui uma identidade que está burocraticamente de acordo com as questões pedagógicas desse profissional, mas que, por diversas vezes, esbarra nas discussões que há mais de 30 anos vêm sendo feitas. Ainda possuem forte influência das características tão criticadas e apontadas como necessárias de mudanças, presentes nas ações desenvolvidas pelos professores da área.

A busca para melhorar os embasamentos dos professores da área ao longo dos últimos anos aguçou mais os egos e as lutas a respeito do melhor conhecimento produzido, do que atingiu diretamente a população de professores da área.

Nas estruturas curriculares que formam os professores, encontramos indícios de uma formação ampliada fortemente pautada nos aspectos ditos pedagógicos. O que se pode justificar graças à “fiscalização” dos órgãos avaliadores que exigem em suas diretrizes a prioridade a tais segmentos. No entanto, essa mesma tendência ainda está muito camuflada nas tradicionais características esportivistas da Educação Física, quando verificamos a formação específica desse professor. Observamos que parte significativa da carga horária do curso é destinada às disciplinas que tratam desse tipo de conhecimentos.

Resvalamo-nos em aspectos “teórico-práticos” das modalidades esportivas que, na verdade, deveriam defender a *práxis* desses professores. Enquanto isso, estamos longe de conhecer a *práxis* vivenciada na realidade, tão em moda no discurso de muitos profissionais da área, mas que, na essência da ação e dos próprios conhecimentos, têm se resumido ao estudo de teorias que são colocadas em prática.

Tentamos conceber uma formação generalista, mesmo com tantas especializações e hiperespecializações rondando o mundo globalizado. Com certo “receio”, estamos na busca das contribuições das Ciências Humanas na formação dos nossos professores, associadas às questões dos estudos e pesquisas desenvolvidos na área, de maneira até mesmo equilibrada, só que fragmentada, isoladas, como se não fizessem parte de uma mesma formação. As pesquisas se mostram controversas nas várias concepções de curso, ora sendo priorizadas na formação dos professores e outrora sendo negligenciadas como aspectos importantes da construção de seus perfis. O que percebemos é que tais Ciências não têm conseguido atingir os objetivos de integrar e compor um perfil profissional mais complexo e, por que não dizer, mais completo.

Fusões e integrações são percebidas de forma discreta, com intuito, daqueles que podem se considerar mais “corajosos”, de unir conhecimentos ainda não tão bem dominados, contemplados e assimilados pelos professores, sejam formadores ou em formação. Mas a iniciativa é bastante positiva, uma vez que buscam modificar padrões que há tempos também não vêm dando certo.

Continuamos “brigando” com as Ciências Biológicas como se não precisássemos delas e muito menos elas de todos os conhecimentos das bases epistêmicas e, principalmente, axiológicas. Mas elas representam o conjunto de disciplinas na subdimensão “Biológicas do Corpo Humano” que mais tratam de conhecimentos fisiológicos relacionados ao corpo humano, uma vez que, na formação específica, tais conhecimentos são pouco vistos e quando

o fazem não fogem dos aspectos dicotômicos das teorias cartesianas e das instrumentalizações e automatizações dos movimentos.

E para constatarmos isso, basta perceber como as atividades e os exercícios físicos têm se tornado objeto de aplicação e desenvolvimento das aulas como chamadores de atenção e interesse dos alunos. Esses influenciados pelas tendências midiáticas, não se preocupam com a visão crítica de tudo aquilo que é oferecido pelo mundo globalizado e capitalista. E essas disciplinas que disseminam conhecimentos técnicos acabam ofertando uma característica prática de conhecimentos que não condizem necessariamente com processos de ensino-aprendizagem necessários para a educação e para a formação dos indivíduos.

Os aspectos quantitativos e qualitativos se apresentam não na diferenciação dos conteúdos ou disciplinas, mas nas prioridades e nas diversidades de disciplinas selecionadas como fundamentais para a atuação do professor. Se por vezes encontramos uma variedade de disciplinas que tentam satisfazer as necessidades das múltiplas possibilidades de atuação do professor, na maioria delas o tempo destinado às suas execuções é limitado por demais para contribuir efetivamente ao desenvolvimento de conteúdos sólidos e necessários para embasar a atuação.

Os conhecimentos relativos à educação, aos processos de ensino e de aprendizagem e à formação de professores estão apresentados em diversas disciplinas que compõem subdimensões relacionadas às Ciências Humanas e Didático-Pedagógicas, mas ainda pouco voltadas especificamente para os ambientes escolares. O que percebemos é que, por vezes, toda essa base se satisfaz em disciplinas que podem muito bem serem desenvolvidas em variados campos de atuação, onde a escola é apenas um deles.

Diretamente ligada a tais aspectos de falta de foco na atuação desse professor, encontramos disciplinas especializadas em campos de atuação do bacharelado compondo parte das estruturas curriculares, como se tais disciplinas fossem a base dos conhecimentos do professor da educação básica e indispensáveis à sua atuação. Mas tudo isso se converte nas incoerências e nas divergências estabelecidas entre a formação inicial e a atuação que a habilitação do curso fornece. Outra situação atualmente presente na realidade de cursos de diferentes habilitações é o desenvolvimento simultâneo de cursos, com aproveitamento de disciplinas, mas com falta de foco para o perfil profissional.

Como complemento de todas essas características que compõem a identidade de nossos professores, encontramos também a opinião dos(as) gestores(as) desses cursos que justificam, em alguns pontos específicos, como sendo positivas nas realidades que atuam,

tanto o preparo do professor para atuar com a Educação Física escolar quanto à indicação dos cursos para formar novos professores.

Algumas justificativas se respaldam na titulação dos docentes, entendendo ser isso uma excelente qualificação para atuar com a formação de professores. Mas, na verdade, não são apenas as titulações que mais contribuem com a construção de conhecimento voltado às práticas pedagógicas, são os docentes das IES que possuem experiência no campo da Educação Física escolar, muitas vezes somadas à titulação, que minimizam a maioria das concepções discriminatórias desse campo de atuação na formação de novos docentes. Mas ainda assim, a quantidade de professores formadores que não possuem qualquer conhecimento a respeito das especificidades do âmbito escolar parece superar a composição dos grupos, diminuindo a qualidade de ensino na formação de professores da área.

A estrutura ofertada, principalmente a física, é ponto de destaque na influência da identidade profissional dos professores, já que muitos(as) coordenadores(as) justificaram ter em seus cursos condições suficientes, e até mesmo mais do que suficientes, para o desenvolvimento das disciplinas curriculares.

Cabe apenas destacar a importância de reflexões a respeito do que tem sido feito desses espaços e de como eles têm sido utilizados, pois muitos estudos descrevem que não temos dado conta de formar professores capazes de lidar com os problemas da escola.

Talvez esse ponto deva ter destaque nas reuniões do NDE que assumem as funções de discutir e reformular os cursos, com intuito de construir e efetivar mais e melhores condições para a formação desses professores.

Como pontos de indicação desses cursos para continuarmos formando professores de Educação Física escolar (?!), além do grupo de professores dos cursos que tem se mostrado cada dia mais bem preparado para a tarefa, há também as estruturas curriculares que, alinhadas por um eixo norteador, visam à melhor formação do professor que vai exercer sua função na escola. Detectamos a constante avaliação positiva dos egressos dos cursos, que vêm sendo aprovados em concursos ou ocupando espaços significativos no mercado de trabalho, mesmo ainda carentes de mais conhecimentos específicos.

E para fecharmos as justificativas do bom preparo e da indicação dos cursos de licenciatura de Minas Gerais para formar professores de Educação Física, identificamos as notas do ENADE, que representam na visão do sistema nacional da educação uma significativa justificativa para que esses cursos continuem se desenvolvendo. Mas a junção de itens que constituem a colocação das IES ou o ótimo desempenho delas não necessariamente

se refere à qualificação dos profissionais que estão sendo formados, já que podemos destacar alguns pontos que são fortemente influenciadores na nota final e que não possuem relação com a formação do professor.

Desta maneira, entendemos que falar, pesquisar e construir fundamentação a respeito da formação de professores é tarefa árdua, seja na prática, seja na busca por referenciais que nos auxiliem interpretar essa etapa de preparação profissional.

Criamos e recriamos linhas de pesquisas em diferentes campos de estudo, acreditando estar no caminho certo para resolver os problemas que há anos enfrentamos. Mas sugerir soluções aos problemas, sem discuti-los efetivamente e sem reconhecê-los como obstáculos concretos que impedem os professores de desenvolver seus trabalhos nos contextos escolares, parece não ser o melhor caminho para impulsionar a atuação do professor da área.

As pós-graduações aumentaram significativamente nos últimos anos, conseqüentemente, o número de professores com titulações e conhecimentos mais aprofundados também. Mas nos preocupa o quanto esse conhecimento adquirido tem contribuído para melhorar o nível das aulas na escola. O que esses estudiosos têm feito para defender, legitimar e trabalhar para maior valorização da área?

Alguns cursos que trabalham com formações iniciais em Educação Física demonstram tentativas de adaptação às novas concepções, buscando aplicar as contribuições advindas de estudos e pesquisas científicas, transformando suas estruturas curriculares com inclusão e realocação de disciplinas. O objetivo é alcançar a meta de formar o melhor profissional para o mercado de trabalho.

Simplesmente incluir, alocar ou redirecionar disciplinas nas estruturas curriculares não tem sido suficiente para formar professores mais reflexivos, críticos e autônomos. Muitos profissionais buscam em cursos de formação continuada respostas para diversas perguntas que advêm das suas primeiras formações.

As avaliações dos cursos, realizadas por órgãos governamentais, procuram padronizar a visão de profissionais da área, e isso pode ter contribuído para a melhoria da qualidade dos cursos. Mas, infelizmente, até mesmo essas avaliações passaram a ser “previstas” pelos estabelecimentos de ensino, os quais podem, muitas vezes, maquiagem infraestrutura, adequar currículos e até mesmo contratar novos professores titulados para cumprir as exigências do MEC, e assim ser bem avaliados.

Mais uma vez a questão do TER supera a do SER. Professores buscam TER cada dia mais títulos, mas SÃO cada vez menos ligados às características das áreas de formação.

Instituições TÊM cada vez mais estrutura de ponta para oferecer o melhor ambiente de ensino, mas SÃO cada dia menos qualificadas para defender os cursos que possuem, pois, como todos sabem, elas contratam consultores momentâneos para construir seus projetos de ensino sem que eles assumam o compromisso de capacitar seus professores formadores.

As estruturas curriculares mais bem elaboradas nem sempre são desenvolvidas pelos docentes que compõem o NDE da instituição, conforme deveria ocorrer. Para construir a emaranhada rede de disciplinas obrigatórias e necessárias é preciso que os profissionais responsáveis para essa tarefa se preocupem em conhecer e se aproximar das necessidades básicas que a formação de professores exige atualmente, a partir das transformações do mundo e da educação nos últimos tempos. Precisamos de profissionais que queiram mudar a visão de uma área que ainda não apresenta legitimidade para contribuir na educação de novos indivíduos.

Estamos mais valorizados pelas técnicas de execução e contagem de movimentos por segundo, do que pela consistente base de conhecimentos que devemos ter, pelo menos, para justificar essa característica de instrutores que nos acompanha ano após ano.

Não bastam belos discursos de professores titulados e organizações curriculares “perfeitas” em suas construções, atendendo todos os requisitos de avaliação exigidos pelos órgãos fiscalizadores. Precisamos refletir como o currículo oculto tem sido trabalhado em consonância e coerência com as formações de professores. É importante que todos nós, professores dessa área, saibamos defender indistintamente nossas funções e distinguir os conhecimentos gerados pela área de Educação Física. Apenas ter um bom currículo e vivenciar ambientes de ensino que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos do ambiente escolar não são mais suficientes, se professores formadores e em formação não conceberem a ideia e as necessidades da educação e dos processos de ensino-aprendizagem dos contextos de ensino que irão atuar.

Para finalizar, recorreremos às palavras de Imbernón (2009, p. 13-14), e que nos desculpem os verdadeiros professores que ofereceram, oferecem e sempre oferecerão o melhor para cumprir fielmente a função de serem educadores e contribuir para a área. Na verdade, é por todos nós educadores, que apontamos tantas questões que precisam de reflexões, mudanças e melhorias. E, para os professores que foram modelos de docência, que contribuíram para a formação de novos professores, precisamos mostrar a realidade obscura que não deixa fazer brilhar a enorme contribuição que a Educação Física pode fazer para tantos:

Estamos no século XXI. São tempos diferentes para a educação e a formação. E com a chegada do novo século, é como se faltasse algo para voltar a tomar impulso. Também pode ser o meu olhar. No entanto, quando olho ao redor dos pátios das escolas, dos institutos e das cantinas das universidades, vejo poucas mudanças, uma maior desmobilização do setor educativo, as revistas educativas vendem menos e reduzem suas tiragens, assim como a leitura de textos de caráter pedagógico, o que traz como consequência pensar que muitos que se dedicam ao nobre ofício de ensinar não leem, ao menos não o suficiente. Também, muitos formadores, formadores de opinião, desapareceram do mapa profissionalizante ou divulgador (atos, jornadas, congressos, debates...). Alguns, já mais velhos, acreditam na última reforma, a dos anos 90 e, cansados de dizer que “não era isso”, já não falam ou preferem se recluir na pré-aposentadoria, nos gabinetes de qualquer administração ou nas confortáveis salas da Universidade. Outros já alertavam, segundo eles, e se refugiam em seus afazeres (a maioria era e é composta por professores universitários) ou fazem críticas destrutivas contra tudo (agora pode se fazer e você não é tachado de conservador, é possível que até ocorra o contrário) e alguns se vendem ao poder, seja midiático ou político do ensino, apoiando com sua presença, com seu silêncio suspeito ou seus informes técnicos aqueles que atualmente governam, seja com políticas mais ou menos conservadoras ou liberais, a educação do país respectivo. Alguns poucos continuam na brecha, alguns a tornaram tão profunda que não conseguem sair dela e estão encrustados na crítica feroz, outros acreditam que ainda é possível fazer muitas coisas que logo tempos melhores virão. Além disso, em muitas partes deste planeta, pode-se fazer pouco, já que muitos professores estão ainda hoje beirando a pobreza. Como dizia o poeta, o nível cultural de um país se comprova pelo salário dos seus docentes. E muitos países têm um nível cultural excessivamente baixo, com seus docentes mal remunerados.

Sabemos que talvez essa (sim!) seja a nossa realidade mais próxima, pois a preocupação em buscar “bons” salários está acima da preocupação com o desenvolvimento de um bom curso, de formar novos professores com amplas condições de ganhar um espaço na escola e demonstrar capacidade em sua atuação.

Lembre-mos de que a Educação Física não é uma pequena porta por onde adentram aqueles que se especializam em conhecimentos básicos de outras áreas de conhecimento. Começemos por fazer jus àquilo que julgamos saber e iniciemos as contribuições para compreender a nossa área primeiro com um sentido amplo, para depois aprofundar em suas especialidades. E não desprezemos a educação e os processos de ensino e aprendizagem, pois se lidamos com humanos, nossa ação sempre deverá ser humana!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Contribuição da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 179-214.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber ensinar. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.
- ALVES, L. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para a autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 151-176.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Tendências no ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 215-230.
- ANGULO RASCO, F. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 198-232.
- ANDERÁOS, M. **A reorganização da Formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos**. 2005. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ANTUNES, A. C. **A dimensão prática na preparação profissional em Educação Física: concepção e organização acadêmica**. 2012. 265 f. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- ARAÚJO, D. Noção de Competência e organização curricular. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 31, Supl. 1, p. 32-43, jun. 2007.
- AYERS, S. F.; MARTINEZ, R. D. Implementing Physical Best in Higher Education Courses. **JOPERD**, v. 78, n. 7, pp. 33-50, September 2007.
- AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 61-73.

BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BENTO, J. O. Acerca das reformas em curso na Universidade. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Dez 2007, vol. 7, no.3, p. 283-287.

BENTO, J. O. Corpo e Desporto: Reflexões em torno desta relação. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006(a). p. 155-182.

BENTO, J. O. Desporto e humanismo: o campo do possível. **Ação e movimento**, março/abril 2004; 1(1). p. 30-38.

BENTO, J. O. Esclarecimentos e pressupostos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006 (b). p. 03-11.

BENTO, J. O. Formação de Mestres e Doutores: Exigências e Competências. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Abr 2008, vol. 8, no.1, p. 169-183.

BENTO, J. O. Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W.W. **Homo Sportivus: o humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 13-111.

BERNARDI, G. B. **A contribuição da formação inicial de licenciatura em Educação Física da ESEF/UFRGS para a prática docente escolar**. 2008. 68 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 776, de 03 de dezembro de 1997: **Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001: **Orientação para diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, DF, 2001(a).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 9, 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**. Brasília, DF, 2001(b).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 28, de 02 de outubro de 2001: **Nova Redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF, 2001(c).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 2002 (a).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 2, de 04 março de 2002: **Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília, DF, 2002 (b).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES 58, de 18 de fevereiro de 2004: **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.** Brasília, DF, 2004.

BRUGNEROTTO, F.; SIMÕES, R. Caracterização dos currículos de formação profissional em Educação Física: um enfoque sobre saúde. **Physis Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 19 [1]: 149-172, 2009.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75, agosto/2001.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 84-102.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. Resolução CONFED nº 046/2002, de 18 de Fevereiro de 2002. **Dispõe sobre a Intervenção do Profissional da Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional.** Rio de Janeiro, RJ, 2002.

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. Resolução CONFED nº 056/2003, de 18 de agosto de 2003. **Dispõe sobre o Código de Ética dos profissionais da Educação Física registrados no Sistema CONFED / CREFs.** Rio de Janeiro, RJ, 2003. (Revogada pela Resolução CONFED nº 254/ 2013).

CONFED. Conselho Federal de Educação Física. Resolução CONFED nº 254/2013, de 12 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Código de Ética dos profissionais da Educação Física registrados no Sistema CONFED / CREFs.** Rio de Janeiro, RJ, 2013.

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 29-40.

DAVID, N. A. N. A formação de professores para a Educação Básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 119-133, jan. 2002.

D'ÁVILA, C.; SONNEVILLE, J. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C.

(Orgs.) **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 23-44.

DE MARCO, A. Educação Física e desenvolvimento humano. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física**: cultura e sociedade. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 129-155.

DE MARCO, A. Educação Física, formação profissional e desenvolvimento humano. In: GAIO, R.; SEABRA JÚNIOR, L.; DELGADO, M. A. (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2013. p. 147-164.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: mar. 2014.

FAZENDA, I. C. A. O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 271-287.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.103- 122.

FORESTI, M. C. P. P.; PEREIRA, M. L. T. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 75-83.

FORMOSINHO, J. A academização de professores. In: _____. (Coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009 (a). p. 73-92.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: _____. (Coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009 (b). p. 93-117.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 1, pp. 5-16, Jan/Jun 2008.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 119- 139.

FRAUCHES, C. C. (Org.). **Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação**. Brasília: ABMES Editora, 2008.

FREIRE, E. S.; REIS, M. C. C.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, 2002, I(I): 39-46.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n.80, setembro/2002, p. 136-167.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e Técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (Org.). **Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 147-171.

GALLO, S. Corpo ativo e a filosofia. In: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 9-30.

GAMA, M. E. R.; TERRAZZAN, E. A. Formação pedagógica: desafios da organização curricular em curso de licenciatura. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 1, p. 249-265, jan.-jun. 2013.

GARCIA, R. P. Para um ensino superior com qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2001, vol.1, nº 1, 33-43.

GARIGLIO, J. A. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 11-28, dez. 2010.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, maio de 2010. p. 95-136.

GIMENO SACRISTÁN, J. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar por competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. L. **Compreender para transformar o ensino**. 4. ed. Artmed, 1998. p. 119-148.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

GIMENO SACRISTÁN, J. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-87.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GORDO, M. E. S. C.; MOREIRA, W.W. A formação profissional em educação física no Pará e a aspiração discente. **Ver a Educação**, v. 12, n. 2, p. 231-246, jul/dez. 2011.

GRAÇA, A.; MESQUIATA, I. Ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 207-218.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KRESS, G. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127-151.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.

LEITE, C. Currículo, didática e formação de professores: algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 193-207.

LEITE, D. et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 41-59.

LIBÂNEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária; das políticas educativas para as políticas da educação. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 12, p. 33-55, set/dez. 2005.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 59-88.

LIBÂNEO, J. C. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 131-166.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 149-177.

LUDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v. 13, n. 28, p. 99-110, jan./mar. 2009.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 137-155.

MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

MAHEU, E. Interdisciplinaridade na formação inicial de professores. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 165-176.

MCCULLOCH, G. História da educação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

MARTINS, I. C.; BATISTA, J. C. F. Educação Física, formação e prática profissional. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física**: cultura e sociedade. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 157-170.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 9-27.

MASSABNI, V. G. Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, dez. 2011.

MENDES, C. L.; PRUDENTE, P. L. G. Licenciatura X Bacharelado: o currículo da Educação Física como uma arena de luta. **Impulso**, Piracicaba, 21(51), 97-108, jan.-jun. 2011.

MIRANDA, M. F. **Educação Física**: correspondência entre formação acadêmica e atuação profissional um estudo de caso. 2003. 94 f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 69-96.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, E. C. **Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior**: o caso da educação física. 2007. 427 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MOREIRA, E. C. **Licenciatura em Educação Física**: reflexos dessa formação na região do grande ABC. 2002. 157 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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. (Orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. P. 109-150.

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. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 127-145, outubro/dezembro de 2009.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. In: _____. (Org.). **Corpo Presente**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MOREIRA, W. W. Educação Física escolar: a busca da relevância. In: NISTA-PICCOLO, V. L. (Org.). **Educação Física escolar: ser ou não ter?** 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

MOREIRA, W. W. Formação Profissional em Ciência do esporte: Homo Sportivus e humanismo. In: BENTO, J. O.; MOREIRA, W.W. **Homo Sportivus: O humano no homem**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 112-177.

MOREIRA, W. W.; NISTA-PICCOLO, V. L. Formação de Professores de Educação Física e o Projeto Pedagógico da Escola: a busca do pensamento complexo. In: BENTO, J. O.; TANI, G.; PRISTA, A. (Orgs.). **Desporto e educação física em português**. Universidade do Porto. Porto, Portugal: Multimena, 2010. p. 75-83.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Educação Física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 71-85.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NALDONI, R. **A teoria e a prática na formação do profissional de Educação Física no campo do lazer**. 2005. 27 f. Monografia (Bacharelado / Licenciatura em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2005.

NASCIMENTO, J. V. Preparação profissional em Educação Física e Desportos: novas competências profissionais. In: In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 193-203.

NISTA-PICCOLO, V. L. A formação de professores em educação física: desafios e propostas. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M.T. (Orgs.). **Ensaio sobre contextos da Formação Profissional em Educação Física**. Jundiaí, SP: Ed. Fontoura, 2011. p. 127-140.

NISTA-PICCOLO, V. L. Os desafios da Educação Física Escolar: seus conteúdos e métodos. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **O que e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

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**. Vol. 2, n. 1, p. 111-125, Julho/2010.

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012(a).

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012(b).

NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012(c).

NÓBREGA, T. P. A racionalização das práticas corporais. In: _____. **Corporeidade e Educação Física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004 (a). p. 43-53.

NÓBREGA, T. P. Consciência corporal, corporeidade e Educação Física. In: _____. **Corporeidade e Educação Física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004 (b). p. 77-85.

NÓBREGA, T. P. Corpo, Ciência e educação. In: _____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. p. 103-117.

NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, educação e sensibilidade. In: _____. **Corporeidade e Educação Física: do corpo objeto ao corpo-sujeito**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004 (c). p. 72-77.

PACHECO, J. A. **Currículo, aprendizagem e Avaliação**. Uma abordagem face à agenda globalizada. Centro de investigação da Universidade do Minho. Portugal, 2009?

PACHECO, J. A. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 45-68.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 21-44.

PAMPLONA, T. L. et al. A Educação Física escolar no ensino médio. In: 37º Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2014, São Paulo, SP. Lições e Sonhos na atividade Física e no Exercício. Brasília, DF: **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, 2014, v. 22. p. 63-63.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 11-33.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PERRENOUD, P. et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.).

Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-87.

PINAR, W. F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 153-173.

PRONI, M. W. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 788-798, jul./set. 2010.

RESENDE, H. G. Necessidades da educação motora na escola. In: DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a educação motora.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

RIBEIRO, D. B. G. **Licenciatura e Bacharelado:** a formação profissional na área da Educação Física. 2012. 104 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2012.

RIBEIRO, J. L. L. S. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, p. 57-71, mar.2011.

ROLDÃO, M.C. **Gestão Curricular** – Fundamentos e Práticas. ME-DEB, 1999.

ROSA, J. K. L. R.; WEIGERT, C.; SOUZA, A. C. G. A. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

RUSSO, E. L. **Os conteúdos e os métodos desenvolvidos nas aulas de educação física escolar.** 2010. 150 f. Dissertação (mestrado), Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Física – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2010.

SANTOS, R. B. **Educação Física escolar nas séries iniciais do ensino fundamental:** considerações sobre a formação dos professores. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, SP: 2008.

SAVIANI, N. **Currículo:** um grande desafio para o professor. São Vicente, 2005. Disponível em:
http://ead.opet.net.br/conteudo/ead/Moodle_2.0/graduacao/pedagogia_2013/org_tra_peda/PDF/LEITURA_2_aula_7.pdf . Acesso em mar.2014.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da Educação Física:** os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2002.

SBORQUIA, S. P. **Da formação e desenvolvimento profissional do professor de Educação Física à inovação educativa.** 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SEVERINO. A. J. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência e Opinião**, Curitiba, v. 1, n.2/4, jul. 2003/ dez. 2004. p. 15-31.

SEVERINO, A. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. *Árius*, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2007.

SILVA, E. F. As práticas pedagógicas de professores da educação básica: entre a imitação e a criação. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 61-82.

SILVA, E. L.; CUNHA, M. V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002.

SILVA, L. L. G. **Corporeidade e Educação Integral**: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG. 2014. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. As representações sociais sobre a prática educativa de professores de curso de licenciatura. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 89-106.

SOBREIRA, V. et al. Fatores influentes na prática pedagógica da Educação Física escolar. In: SEMANA científica da educação física. Ciências do desporto e da educação física: desenvolvimento humano, saúde e qualidade de vida. 8, 2014, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação Física – Programa de Educação Tutorial, 2014. p. 42-42.

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V. L.; LIMA, S. R. As práticas pedagógicas na Formação Inicial em Educação Física e suas dificuldades. In: 37º Simpósio Internacional de Ciências do Esporte, 2014, São Paulo, SP. Lições e Sonhos na atividade Física e no Exercício. Brasília, DF: **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, 2014, v. 22. p. 128-128.

SCHWARTZMAN, S. O “conceito preliminar” e as boas práticas de avaliação do ensino superior. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**, 2008. p. 1-22.

TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 112-149.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012c. p. 245-276.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.) **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

THISSEN-MILDER, M. (Org.). **Physical Education Lifeline**. Curriculum and Instruction Resource for Physical Education Educators. Quality Teaching Network in Physical Education. Minnesota: Minnesota Department of Education, March, 2006.

TOJAL, J. B. Corpo ativo e preparação profissional. In: MOREIRA, W.W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.235-253.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. O quê ensinar nas aulas de Educação Física?. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na Escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009(a). p. 27-62.

TOLEDO, E.; VELARDI, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. Os desafios da Educação Física Escolar: seus conteúdos e métodos. In: MOREIRA, E. C.; NISTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.). **O quê e como ensinar Educação Física na Escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009(b). p. 21-26.

TOLOCKA, R. E. Educação Física e diversidade humana. In: DE MARCO, A. (Org.). **Educação Física: cultura e sociedade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 171-188.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na Universidade**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p.85- 102.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-21.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I.P.A.; SILVA, E.F. (Orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 13-34.

APÊNDICE A – CARTA DE ESCLARECIMENTOS DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado

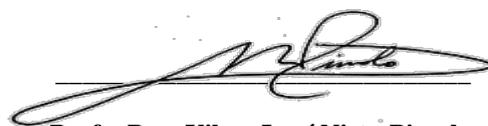
Uberaba, 25 de julho de 2013.

Prezado Coordenador do Curso de Educação Física,

Como coordenadora do Grupo Potencial, que realiza pesquisas sobre a formação e atuação profissional no âmbito escolar, venho respeitosamente, solicitar a V. colaboração no sentido de nos apresentar a Matriz Curricular do Curso de Educação Física dessa IES que está envolvido. Atualmente, o Grupo Potencial está engajado em realizar uma análise do *“Perfil Profissiográfico dos Cursos de Educação Física do estado de Minas Gerais”*, com o apoio do INEP/MEC. Essa pesquisa (aprovada pelo CEP da UFTM, sob o número 2565) está sendo realizada por mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, programa do qual também sou professora colaboradora, e pretende realizar comparações com o perfil desses professores com os de outros estados, no caso de São Paulo, em que essa análise já foi realizada. Como sua instituição faz parte das IES que oferecem o curso em nosso estado, necessitamos de sua colaboração, no sentido de nos fornecer as matrizes curriculares de seu curso, compostas da relação das disciplinas com as respectivas ementas e bibliografias básicas e complementares. Ressalto que essa pesquisa não tem a intenção de elencar os melhores ou piores cursos, nem expor a instituição ou professores, já que nossa análise será realizada sobre as disciplinas que compõem a formação do professor de Educação Física em curso de licenciatura e bacharelado. Caso a instituição não nos forneça essas informações, ela deixa de compor o perfil profissiográfico, impedindo de se ter um retrato mais fiel desse professor em nosso estado. Esse estudo busca revelar em quais aspectos são encontradas convergências e divergências na formação do licenciado em Educação Física, apresentando os pontos em comum nessa formação, bem como os resultados e as possibilidades de compreensão desse perfil.

Desta forma, contamos com a V. disponibilidade em nos atender esclarecendo que em nenhuma pesquisa é divulgado o nome das instituições participantes, nem de seus coordenadores ou diretores. (cont.)

(cont. APÊNDICE A) Sem mais, coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos por meio do e-mail: vilma@nista.com.br.



Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo
Profa. Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física – UFTM
Coordenadora do Grupo de Estudos Potencial

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS COORDENADORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado

Prezado (a) Coordenador (a),

É com imensa satisfação que vimos por meio deste e-mail solicitar sua participação na segunda fase de nossa pesquisa intitulada “Indícios da formação de professores de Educação Física no estado de Minas Gerais”. Uma pesquisa que busca investigar como as estruturas dos cursos de licenciatura em Educação Física estão organizadas e articuladas para formar esse profissional. Já foram analisadas 88% das estruturas curriculares dos cursos de Educação Física de MG. Entendendo que uma análise não se dá apenas por meio de documentos que orientam e direcionam a formação de um profissional, iniciamos agora a segunda etapa da pesquisa, complementando-a com a opinião dos (as) coordenadores (as) desses cursos, por considerarmos que são vocês que direcionam, implementam e auxiliam as ações necessárias para um currículo ser cumprido. Como o curso que você coordena faz parte do universo investigado, solicitamos que, após aceitar nosso convite, responda o questionário com apenas 3 perguntas, exposto abaixo, no próprio e-mail, sendo em seguida reenviado para nós (conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, anexo). Ressaltamos ao coordenador (a) que não será divulgado nome do coordenador e da respectiva IES em que atua, e ainda, que a devolução do e-mail com as respostas ao questionário consolida o seu consentimento de participação na pesquisa. Somos gratas àqueles que nos enviarem o TCLE assinado, seja por assinatura digital ou manuscrita. Pedimos a gentileza de nos comunicar possível recusa de sua participação, retornando também este e-mail, caso não aceite fazer parte da pesquisa. Se for necessário reenviaremos e-mails aos coordenadores lembrando-os do prazo de devolução (30/09/2014), para tornar possível o andamento da pesquisa durante o mês de setembro. Gostaríamos de enfatizar a importância de sua participação para atingirmos a meta de identificação do perfil do professor de Educação Física em Minas Gerais. Como a IES que você trabalha integra esse universo é relevante que você possa complementar com dados sobre a estrutura curricular de seu curso que já foi analisada. Reforçamos a garantia do sigilo nominal das IES e de seus coordenadores.

Pergunta 1: Qual a sua habilitação em Educação Física (Licenciatura ou Bacharelado)? Ou outra graduação? _____

**Pergunta 2: Em que ano e em qual IES você finalizou o seu curso ?
_____/_____**

Pergunta 3: Como você justifica que o aluno formado no curso que você coordena está preparado, ou não, para atuar nas escolas de ensino básico? Quais são os aspectos presentes em seu curso (desde estrutura física, grupo de professores, organização curricular) que lhe dão bases para afirmar, ou negar, esse pressuposto? Explique-nos por que você indicaria, ou não, o seu curso para candidatos interessados.

(cont.)

(cont. APÊNDICE B)

Lembrando que todos os dados divulgados na pesquisa não serão, em hipótese alguma, identificados (nem nomes das IES, nem nome dos coordenadores) antecipadamente agradecemos sua colaboração e esperamos em breve publicar nossas análises auxiliando nossas reflexões a respeito de melhorias que possam ser calcadas na caminhada dessa formação.

Obrigada!

**Vickele Sobreira – Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Física/
UFTM**

**Vilma Lení Nista-Piccolo – Orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação
Física/ UFTM**

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG
Comitê de Ética em Pesquisa- CEP
TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está convidado (a) a participar do estudo “INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS”, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob o número 2565. O objetivo deste estudo é investigar como os professores dessa área têm sido formados nas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Minas Gerais, por meio da análise das estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física somada à opinião dos principais responsáveis por orientar, dirigir e auxiliar no desenvolvimento das ações que fazem cumprir os currículos dos cursos. Nessa última fase da pesquisa estamos levantando as respostas dos (as) coordenadores (as) dos cursos que contemplam esse universo investigado.

Para participar basta responder apenas 3 perguntas no próprio e-mail sobre sua formação e sua opinião a respeito da preparação que o seu curso oferece aos futuros professores que vão atuar nas escolas de ensino básico.

Você poderá obter todas as informações que quiser, se tiver alguma dúvida a respeito desse estudo, entrando em contato por meio dos telefones informados abaixo. Caso não concorde em participar da pesquisa, solicitamos a gentileza de retornar nosso e-mail sem o seu consentimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, e tem a garantia de que todas as informações disponibilizadas em suas respostas, assim como sua identidade e da respectiva IES que oferece o curso em que você atua, serão mantidas em sigilo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

Título da Pesquisa: “INDÍCIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM MINAS GERAIS”.

Eu, (_____), li o esclarecimento acima e compreendi o estudo. A explicação que recebi esclarece quaisquer dúvidas a respeito do mesmo. Eu entendi que sou livre para não participar do mesmo, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei quaisquer prejuízos ao participar do mesmo e que não receberei dinheiro por participar do estudo. Sendo assim, eu concordo em participar do mesmo.

Cidade de origem,//.....

 Assinatura do voluntário (cont.)

(cont. APÊNDICE C) **Obs: Favor anexar o TCLE com a sua assinatura digital ou assinatura manuscrita (escaneada) salvo em PDF.**

Vickele Sobreira – pesquisadora responsável

Vilma Lení Nista-Piccolo – orientadora responsável pela pesquisa

Telefones de contato: (34) 3318-5067 - secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação Física / (34) 3318-5504 – coordenação do Programa de Pós Graduação em Educação Física. Em caso de dúvida em relação a esse documento, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone 34-3318-5854.

**APÊNDICE D – CARTA DE AGRADECIMENTO PELA PARTICIPAÇÃO NA
PESQUISA**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO - Uberaba-MG**

Prezado (a) Coordenador (a),

Sua participação em nossa pesquisa contribuiu sobremaneira para maiores explorações e reflexões a respeito do tema pesquisado.

Sabemos que a Educação em nosso país é um tema bastante delicado e que necessita de transformações. A Educação Física, por ser uma área que também lida com os aspectos educacionais e de construção humana, com certeza precisa de profissionais que se dediquem a caminhar rumo às discussões, reflexões e principalmente de ações efetivas que contribuam com o aprendizado de seus futuros alunos.

Pesquisadores buscam levantar questões que instiguem os docentes, que formam os futuros professores de Educação Física, a pensar nos conteúdos mais adequados a serem desenvolvidos no momento da formação visando aproximar da realidade que seus alunos vão atuar. Para ampliar as contribuições por meio de pesquisas, objetivando que nossa área seja ainda mais valorizada, dependemos da disponibilidade de voluntários que se dispõem a colaborar conosco, sem os quais não teríamos qualidade e originalidade nas informações que nos propomos a investigar.

Enviaremos posteriormente uma síntese de nosso estudo para que possamos compartilhar com você o perfil do professor de Educação Física, identificado em nosso estudo, que está sendo formado em Minas Gerais.

Obrigada pela sua participação!

Vickele Sobreira – mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Física da UFTM
Vilma Lení Nista-Piccolo – orientadora do Programa de Pós Graduação em Educação Física
da UFTM

ANEXO – MODELO DE MATRIZ NOMOTÉTICA

	DIMENSAO	DISCIPLINA	CARGA HORARIA
FORMAÇÃO AMPLIADA	RELAÇÃO SER HUMANO SOCIEDADE		
			0
	BIOLÓGICA DO CORPO HUMANO		
			0
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO			
		0	
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	CULTURAIS DO MOVIMENTO HUMANO		
			0
	TECNICO INSTRUMENTAL		
			0
	DIDÁTICO PEDAGÓGICO		
			0

Fonte: Grupo de Estudo OBEDUC, 2012.