

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: O PERFIL INFERIDO A PARTIR
DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.**

Flaiane Rodrigues Costa

Passo Fundo

2017

Flaiane Rodrigues Costa

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: O PERFIL INFERIDO A PARTIR DAS
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Altair Alberto Fávero

Passo Fundo

2017

Dedico este trabalho a minha filha, Maria Carolina, por todas as vezes que deixei de estar com ela para que a realização deste sonho fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar essa etapa é oportuno que se tenha muito a agradecer.

A DEUS, por ter me sustentado. A minha prova teve um gosto amargo, mas minha vitória tem sabor de mel.

A minha filha amada, Maria Carolina, anjo que Deus enviou para alegrar os meus dias e ser minha força, minha fé, minha vida. Agradeço por tê-la ao meu lado nas tantas vezes que fiquei durante as madrugadas estudando. Minha filha, minha companheira.

Aos meus pais, Maurício e Ivete, meu refúgio e minha fortaleza. Aprendi com vocês a humildade, a honestidade, a ter coragem e não desanimar.

A minha irmã Daiane, pois quando a situação ficava difícil era dela que vinha o incentivo, o conforto, a palavra amiga. “Não desiste, falta pouco!”

A família Costa e a família Rodrigues, a força de cada um de vocês me fortaleceu ao longo da jornada.

Aos meus colegas de mestrado. Em especial as minhas queridas Jane e Glória, a amizade de vocês é um presente para toda a vida.

A Fundação Universidade de Passo Fundo, pelo apoio financeiro.

Ao Instituto de Desenvolvimento Educacional de Passo Fundo, Faculdade IDEAU, professores e funcionários.

Aos meus queridos acadêmicos do curso de Educação Física.

Enfim, de modo singular, ao meu orientador, professor Dr.º Altair Alberto Fávero por ter acreditado em mim. Pelas orientações, palavras de incentivo, por me acompanhar nesta jornada tornou o percurso ao título de mestre menos doloroso. Obrigada por tudo!

RESUMO

O objetivo deste estudo foi averiguar aspectos determinantes da formação do professor de Educação Física, mais precisamente, identificar o perfil do professor de Educação Física presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. Dentre os objetivos específicos, pretendeu-se apresentar os elementos básicos definidos pelas DCNs para a formação de professores em âmbito geral e a formação específica em Educação Física, investigando como os processos de formação em Educação Física foram evoluindo frente às políticas educacionais, a fim de contribuir para o enriquecimento científico da área. Diante do exposto, a investigação pautou-se pela seguinte questão: que perfil de formação de professores pode ser inferido das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física? Para responder tal questão, o delineamento metodológico da investigação iniciou com uma revisão de literatura sobre a temática, realizada por meio de artigos publicados nos últimos anos, seguido de uma fundamentação teórica, utilizando fontes advindas de autores como Nóvoa (1992; 2001), Pimenta (1997; 1999; 2001; 2004), Libâneo (2001), Alarcão (2001; 2005), entre outros autores. Na sequência, procedeu-se a uma análise documental da legislação educacional: Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física (BRASIL, 2002). Na terceira parte, foram apresentados os dados das análises feitas em três PPCs do curso de Educação Física, oriundos de uma faculdade federal, uma comunitária e outra privada, mediante os quais foi possível fazer um cruzamento entre a legislação educacional e os PPCs dos cursos analisados. A investigação proporcionou os seguintes resultados: o professor de Educação Física, além de saber sobre a área da saúde, necessita ter conhecimentos sobre as sociedades complexas modernas e ser capaz de refletir sobre questões de ética pessoal e profissional, pois isso faz com que o perfil de profissional seja generalista e não especialista. Constatou-se, ainda, a necessidade de averiguar os PPCs dos cursos de Educação Física, uma vez que são eles que designam o perfil do profissional a ser formado e não a legislação propriamente dita.

Palavras chave: Formação inicial de professores. Educação Física. Diretrizes Curriculares Nacionais. Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate determinant aspects of the Physical Education teacher training, more precisely, to identify the profile of the Physical Education teacher present in the National Curricular Guidelines for Physical Education training. Among the specific objectives, it was intended to present the basic elements defined by the DCNs for the training of teachers in general scope and the specific formation in Physical Education, investigating how the processes of formation in Physical Education were evolving in front of the educational policies, in order to contribute to the scientific enrichment of the area. In view of the above, the investigation was based on the following question: what profile of teacher education can be inferred from the National Curriculum Guidelines in Physical Education? To answer this question, the methodological design of the research began with a review of the literature on the subject, carried out through articles published in recent years, followed by a theoretical basis, using sources from authors such as Nóvoa (1992; 2001), Pimenta (2001, 2004), Libane (2001), Alarcão (2001, 2005), among other authors. Following, a documentary analysis of the educational legislation was carried out: Federal Constitution (BRASIL, 1988), Law on Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, 1996) and National Curriculum Guidelines for Physical Education Training (BRASIL, 2002). In the third part, the data of the analyzes made in three PPCs of the Physical Education course, from a federal, a community and a private college, were presented, through which it was possible to make a cross between the educational legislation and the PPCs of the analyzed courses . The research has provided the following results: the Physical Education teacher, in addition to knowing about the health area, needs to have knowledge about modern complex societies and be able to reflect on personal and professional ethics issues, as this makes the profile professional is generalist and non-specialist. It was also verified the need to find out the PPCs of Physical Education courses, since they are the ones that designate the profile of the professional to be formed and not the legislation itself.

Key words: Initial teacher training. Education Physical. National Curricular Guidelines. Pedagogical project.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O reservatório dos saberes	28
Quadro 2 – Classificação dos saberes de acordo com sua finalidade.....	33
Quadro 3 – Produção científica na área de formação inicial de professores.....	35
Quadro 4 - O que a legislação propõe e o que os autores estão propondo: palavras-chave.....	103
Quadro 5 - Apresenta um comparativo entre o proposto pelas DCNs da Educação Física frente ao exposto pelos autores para a formação profissional.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEF – Conselho Nacional de Educação Física

CRC – Comissão curricular de cursos

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDEP – Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública

GT – Grupo de Trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPC – Plano Pedagógico de Curso

PPP – Plano Político Pedagógico

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UPF – Universidade de Passo Fundo

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	20
2.1.	Formar professores nas sociedades complexas.....	20
2.2.	A formação pedagógica geral.....	26
2.2.1	Formação de professores a partir da produção científica na área.....	35
2.3	A formação do professor de Educação Física: Diálogos iniciais.....	39
2.3.1.	Formação pedagógica específica em Educação Física.....	39
2.3.2	A formação do Bacharel em Educação Física.....	44
2.3.3	A formação do licenciado em Educação Física.....	46
2.4	O perfil do professor de Educação Física a luz das fundamentações teóricas.....	49
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	50
3.1.	Políticas públicas para a formação de professores.....	54
3.2	A Educação na Constituição Federal de 1988.....	58
3.3	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	61
3.4	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.....	68
3.4.1.	Concepção, Desenvolvimento e Abrangência dos currículos de formação de professores de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	77
3.4.2	Elementos básicos apresentados pelas DCNs para a formação de professores.....	81
3.5	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física.....	86
3.5.1	Elementos para a formação em Educação Física prescritos pelas DCNs: Competências e Habilidade.....	89
3.5.2	Evolução dos políticas de formação de profissionais em Educação Física	94
3.5.3	Elementos que diferenciam a Educação Física das demais licenciaturas.....	97
3.6.	O perfil proposto ao graduando em Educação Física com base nas DCNs.....	98
4	O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	100

4.1	Análise das DCNs em consonância com o exposto pelos autores para a formação de professores em âmbito geral.....	100
4.2	Análise das DCNs em consonância com o exposto pelos autores para a formação específica de Educação Física.....	104
4.3	As DCNs presentes nos PPCs dos cursos de Educação Física (Faculdade Federal, Comunitária e Privada).....	111
4.3.1	PPC do curso de Educação Física da Instituição "A".....	112
4.3.2	PPC do curso de Educação Física da Instituição "B".....	117
4.3.3	PPC do curso de Educação Física da Instituição "C".....	120
4.3.4	Análise crítica dos documentos analisados.....	122
4.4.	O perfil proposto para a formação em Educação Física	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS	130

1 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo dediquei minha vida ao esporte e a tudo o que nele estava interligado, despertando meu interesse pelas aulas de Educação Física escolar e por outras questões pertinentes a área. Durante minha formação, vivenciei a Educação Física em diferentes níveis de ensino e pude analisar de perto a realidade na qual a disciplina se encontra. Procurei participar de diversos tipos de eventos, buscando o conhecimento e o aprofundamento das questões da área, no intuito de ampliar minha experiência e indissociar a teoria e a prática, buscando sempre aprimorar o senso crítico em mim e nos sujeitos com os quais tive a oportunidade de ter contato.

Tive o descontentamento de ver a Educação Física, sendo relegada a segundo plano dentro das escolas, servindo para ocupar a grade de horários, sendo ofertada em períodos escolares que nenhum outro professor quer, vendo o professor da Educação Física apenas como um “cuidador” de alunos. Mas também tive o privilégio de ver a Educação Física sendo ministrada com maestria aos educandos, por um docente preocupado com o processo de ensino e aprendizagem, com as questões sociais e culturais, buscando atender a necessidade da sociedade complexa e cumprindo com o seu papel fundamental, que é o de contribuir com a formação do cidadão.

Depois de Licenciada em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo (UPF), iniciamos nossa atuação profissional com um projeto de psicomotricidade, trabalhando com educandos da educação infantil. Mas, somente a graduação não ofereceu uma base sólida para encarar os desafios da docência, foi necessário aperfeiçoar os conhecimentos. Para tanto partimos para uma pós graduação em nível de Especialização na área da Educação Física Escolar.

Com o passar do tempo, alguns questionamentos formam me acompanhando no âmbito profissional e acadêmico. É intrigante perceber que acadêmicos que recebem a mesma formação apresentem perfis profissionais tão distintos, sendo que os elementos básicos apresentados pelas políticas educacionais para a formação de professores de Educação Física são as mesmas em qualquer região do país, ocorrendo algumas variações de acordo com as características regionais. Outro questionamento indispensável é saber porque a Educação Física apresenta este contexto histórico que é de ser uma disciplina sem conteúdo teórico e ser exclusivamente prática. Para tanto é válido fazer o seguinte

levantamento: será que pode haver tantas divergências dentro de uma mesma área? será que o perfil profissional lançado no mercado de trabalho pelas várias instituições são os mesmos? Mas, se seguem o que está prescrito nas legislação, não deveria ser a mesma formação docente?

Essas foram as principais inquietações que motivaram a busca pelo Mestrado em Educação. Os motivos em realizar este estudo são de ordem pessoal e profissional. Fazendo parte da linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, o objetivo é a investigar a formação pedagógica e também a constituição de políticas públicas educacionais. Desta forma, buscamos pela melhoria do cenário atual na qual se encontra a Educação Física diante das sociedades complexas.

1.1 Delimitando o problema

A proposta de estudar o perfil de formação profissional dos professores de Educação Física surgiu das inquietações que tive enquanto acadêmica, sobre a cultura formativa nesta área, fazendo um resgate dos elementos que contribuíram para a minha formação e atuação na área da docência em Educação Física para a educação básica.

Estudar a legislação que regulamenta a formação docente no Brasil é apresentar os encaminhamentos orientadores para uma política de formação de professores que estabeleça os princípios, as condições e os procedimentos para a formação profissional. As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam as orientações específicas para todas as licenciaturas, dentre elas a Educação Física, ofertando um currículo básico na formação de professores, apontando não somente os limites, mas as possibilidades da elaboração de um currículo dialético¹, reflexivo e flexível. Para tanto, questiona-se: Quais são os princípios básicos apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura?

No que se refere a formação em Educação Física, as DCNs apresentam as competências e habilidades, os princípios básicos e as dimensões do conhecimento que a matriz curricular de cada curso deverá abranger. Desta forma, considerando que o Plano Político Pedagógico de cada curso, em cada instituição, contemple todos os critérios

¹ Entemos por currículo dialético o fruto da discursividade entre o conhecimento e o meio social no qual a escola está inserida, onde as diversas relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade, constroem novos saberes.

propostos pelas DCNs, a matriz curricular apresentará uma formação basilar, logo, se todos os cursos de graduação em Educação Física tiverem a mesma base, poderemos ter no mercado de trabalho o mesmo perfil profissional. Assim surge a seguinte questão: Quais são os elementos apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que diferem a Educação Física das demais licenciaturas?

As atribuições feitas pelas DCNs, vistas como instrumento determinante dos currículos de formação profissional, quando analisadas na progressão da formação docente em Educação Física, promoveu algumas atribuições culturais a área da Educação Física. Sendo relegada a segundo plano nas escolas de educação básica e vista como uma disciplina exclusivamente prática², com perfil higienista, militarista, com o propósito de formar homens fortes para o trabalho braçal e sem conteúdos teóricos, desta forma podemos questionar quais são os problemas históricos da Educação Física que não foram superados devidos a qualificação profissional ofertada? De que maneira esse processo de formação em Educação Física foi evoluindo em nosso país?

Assim, nossa pesquisa se relaciona com a formação docente em Educação Física, no âmbito de sua formação inicial. Especificamente abarca o perfil profissional inferido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física. Problematicamos o perfil profissional a partir da legislação atual no Brasil, que regulamenta as Instituições de Ensino Superior – IES . Assim, com base no exposto, questiona-se: Que perfil de formação de professores pode ser inferido das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física?

1.2 Definindo os objetivos e a problemática de investigação.

O objetivo geral é identificar o perfil profissional inferido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. Como objetivos específicos foram definidos: 1) Averiguar por meio das produções da ANPED Sul a carência de produções na área de formação de professores de Educação Física. 2) Apresentar os elementos básicos definidos pelas DCNs para os cursos de licenciatura com o propósito de inferir um perfil para o profissional em Educação Física com base na legislação. 3)

² Freire e Scaglia (2003, p. 7-12) afirma que a Educação Física é uma disciplina que “liberta os alunos do confinamento da sala de aula” e trabalha o aluno de corpo inteiro, trazendo a prática corporal, o lúdico e a criatividade como elementos chaves do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a trabalhar a coletividade, socialização, emancipação e autonomia. O autor afirma também que “Quem educa para a autonomia confia que seus educandos saberão seguir pela vida, orientados por sua própria consciência autônoma” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 11)

Comparar os elementos apresentados pelas DCNs que diferem a Educação Física das demais licenciaturas a fim de apresentar a diferença da formação em Educação Física com as demais licenciaturas. 4) Discernir os problemas históricos da Educação Física, como área de conhecimento, que não foram superados devido a qualidade profissional ofertada. 5) Analisar de que forma o processo de formação em Educação Física foi evoluindo no contexto das DCNs. 6) Contribuir com as produções científicas na área da formação inicial de professores de Educação Física.

Quando nos reportamos aos elementos básicos apresentados pelas D.C.N.s. aos cursos de licenciatura, nossa intenção é apresentar os princípios básicos que norteiam a formação inicial, considerando a consolidação das normas nacionais para a formação inicial de professores, a garantia do projeto da Educação Nacional, a igualdade das condições de ensino e a padronização da organização e gestão das Instituições de Ensino Superior – IES. No que diz respeito a formação em Educação Física, temos como princípio, destacar os elementos, presentes nas políticas educacionais, que diferenciam a Educação Física das demais disciplinas. Assim neste quesito, objetivamos fazer o levantamento das normas vigentes que estruturam os cursos de Educação Física, apreciando o conjunto de doutrinas emitidos pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, acerca da separação dos cursos após a reforma curricular.

Mais adiante, nos reportando ao contexto histórico da Educação Física, o objetivo foi entender de que forma se deu a evolução da disciplina na sociedade, partindo da miscigenação cultural, advindo dos índios, dos imigrantes, onde a necessidade de se ter um corpo saudável era necessidade de sobrevivência, até a Educação Física integrar a matriz curricular da educação básica, onde foi evoluindo até se tornar a disciplina que conhecemos hoje.

A evolução da Educação Física dentro do contexto educacional, inferido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, foi sofrendo algumas alterações no decorrer dos anos e são essas alterações nosso ponto de partida para identificar o perfil profissional inferido pelas D.C.N.s. para a formação em Educação Física.

1.3 Justificando a pesquisa

O que justifica nosso ponto de partida nesse estudo, é o fato de ter poucas pesquisas encontradas na área da formação de professores de Educação Física e também analisar a formação inicial e as leis que amparam a preparação docente dentro das políticas educacionais, buscando a melhoria da formação docente.

Nosso ponto de chegada se justifica pela importância em diagnosticar o perfil profissional que é inferido na formação profissional em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, e, reparar até que ponto este perfil profissional proposto pelas DCNs está atendendo as necessidades da sociedade na qual o profissional está inserido no que se refere a revolução técnico-científica, a comunicação e informação, nas questões sociais e como agente transformador dos contextos culturais contemporâneos.

A intenção ao realizar este trabalho é ressignificar minha prática, enquanto docente e também poder contribuir com os processos de formação em Educação Física. O estudo, justifica-se ainda pelo fato de apresentar de uma maneira mais clara e de fácil compreensão os elementos básicos para a formação de professores em âmbito geral e especificamente a formação de professores de Educação Física. Além de trazer para a atualidade os problemas históricos que rodeiam da Educação, propondo uma melhor compreensão da mesma na sociedade contemporânea.

Essa inquietude com a Educação Física surgiu em épocas escolares, onde víamos a disciplina como um “período vago” no decorrer do turno ou um momento destinado ao lazer e recreação, sem conteúdos teóricos a serem ministrados e sendo uma atividade exclusivamente prática. Essa ideia que tínhamos se acentuou quando adentramos na vida acadêmica. Na graduação em Educação Física, pouco era incentivado a formação de um aluno crítico e reflexivo, tão pouco as leituras eram propostas e incentivadas, da mesma forma com que a produção científica também não era incentivada.

A Educação Física contempla tanto a prática corporal, como a teoria, a reflexão e a criticidade, através dos conteúdos práticos que devem ser fundamentados teoricamente, pois não basta saber fazer as práticas corporais, é preciso saber também qual sua finalidade e ter em mente um objetivo a ser alcançado. Neste fiés, é necessário que a formação acadêmica em Educação Física ofereça subsídios teóricos para que a prática das atividades seja realizada com segurança e sabendo porque tal exercício é aplicado para tal finalidade.

Considerando que a Educação Física escolar tem como proposta a educação pelo movimento, as autoras Darido e Rangel (2000) destacam que a disciplina deve propor o desenvolvimento humano em três eixos: conceitual, procedimental e atitudinal. No desenvolvimento conceitual a proposta é entender, por exemplo os modos corretos de execução de vários exercícios físicos, das práticas desportivas, das atividades físicas, das questões da saúde e da qualidade de vida proporcionadas através das práticas corporais. O desenvolvimento procedimental deve enfatizar as vivências fundamentais práticas dos esportes, das danças, ginásticas, lutas e etc. Na dimensão atitudinal, as questões de valores e ética devem estar em destaque. Os educandos deverão respeitar os adversários e seus limites, resolver problemas através do diálogo e não de forma violenta. Deverão também participar de atividades em grupos, visando a cooperação e integração, reconhecendo e valorizando atitudes não preconceituosa.

Desta forma entendemos que as aulas de Educação Física contribuem não somente no desenvolvimento psicomotor, mas também para a construção de um cidadão que saiba respeitar leis e conviver em sociedade. Para tanto, se faz necessário que a formação destes professores não se limite única e exclusivamente aos conteúdos práticos, mas que trate de formação profissional como um todo e que conscientize de que o papel do professor de Educação Física está além do que elaborar treinamentos.

1.4 Descrevendo a metodologia e a estrutura da dissertação

Segundo Gil (1995, p. 45) as pesquisas podem ser classificadas de acordo com o nível de profundidade do assunto, “é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas”. Desta forma, o estudo que segue se caracteriza por ser uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que consiste em uma revisão teórica/bibliográfica e documental

Além desta introdução, este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. Na introdução a intenção é de situar o leitor. Neste tópico está a contextualização do problema, a questão de pesquisa, os objetivos, a justificativa, bem como o caminho metodológico que foi trilhado para tal fim.

Primeiramente, será feita uma revisão de literatura. Para tanto, a eleição destas pesquisas se deu por meio de termos descritores, palavras-chave, resumos focados no nosso

problema de pesquisa e pelo recorte histórico feito através do ano de publicação dos estudos. Desta forma, foram selecionadas quatro dissertações e dez artigos

Na sequência partiremos para uma revisão bibliográfica, assim, nos ancoramos em autores como: Antônio Nóvoa (1992, 2016), José Carlos Libâneo (2001), Selma Garrido Pimenta (1997, 1999, 2001, 2004), Isabel Alarcão (2011, 2005) e Demerval Saviani (1996). A busca por esses autores se deu através do conhecimento prévio das obras dos autores e por termos descritores, tais como: “formação de professores”, “professor de Educação Física”, “Diretrizes Curriculares Nacionais” e “Currículo”.

Tanto na revisão de literatura quanto na revisão bibliográfica, o foco é mapear as possíveis concepções de perfil profissional, identificar quais são as características que os autores supra citados estão listando em seus estudos. Este será o primeiro capítulo da dissertação.

Neste capítulo foi feita uma subdivisão em oito textos. No primeiro trataremos sobre formar professores nas sociedades complexas modernas³. A intenção foi de identificar a “evolução” da sociedade, seus avanços e os principais aspectos que surgem na formação profissional a partir de uma sociedade complexa. Como a evolução da sociedade influenciou na evolução dos processos educativos. Nosso segundo subtítulo trata sobre a formação de professores em âmbito geral, estando voltado para a formação inicial, momento que proporciona aos acadêmicos analisar e refletir sobre sua prática profissional. Este texto está subdividido no texto que trata sobre a formação de professores a partir da produção científica da área. Para tanto foi feita uma “garimpagem” nas produções da ANPED SUL nos anos de 1998 até 2016. Finalizamos este capítulo tratando a respeito da formação específica em Educação Física. Este texto está subdividido em quatro textos, que tratam sobre a formação específica na área, a formação do bacharel, a formação do licenciado e o perfil descrito para os professores de Educação Física a partir da luz das teorias.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a análise e interpretação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –

³ Fávero e Ody (2014, p. 28) para explicar as sociedades complexas modernas, citam Gilberto Velho (1981), destacando que é necessário uma regressão histórica para encontrar a origem das sociedades complexas, citando “eventos históricos, tais como a divisão social do trabalho, o desenvolvimento da vida urbana, o surgimento da ciência moderna ou até mesmo o aparecimento da escrita, poderiam ser indicados como fatores que tornaram complexa a sociedade”.

Lei 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs dos cursos de graduação em Educação Física e das Licenciaturas em âmbito geral. Os documentos descritos acima foram analisados por meio de uma leitura crítica e posteriormente, dispostos em forma de fichamento para facilitar a análise dos dados e a organização dos mesmos.

Com base no exposto acima, o primeiro documento analisado será a Constituição Federal de 1988, fazendo um recorte nos artigos que tratam sobre a educação brasileira, na sequência a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Dando continuidade faremos uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação superior para a docência na educação básica. Para complementar nossa pesquisa e atingir a resposta para nossa problematização, partiremos para a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Educação Física, as resoluções e pareceres. Este será o capítulo três desta dissertação.

O terceiro capítulo está subdividido em onze textos. No primeiro é feito um resgate histórico das políticas educacionais no Brasil. Seguido pelo texto sobre as Políticas públicas para a formação de professores, apresentando a consolidação das leis que regem a formação de professores, este texto, se subdivide em outros três textos, assim, na sequência trataremos sobre a educação prescrita na Constituição Federal de 1988, seguida pela Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em geral. As DCNs para a formação de professores de Educação Física, aparecem divididas em três textos. No primeiro são elencados os elementos básicos, expostos pelas DCNs para a formação em Educação Física, após recorreremos a questão histórica para analisar a evolução das políticas de formação de professores de Educação Física e destacaremos também os elementos que diferem a Educação Física das demais disciplinas. Para finalizar este capítulo apresentaremos o perfil que as DCNs propõe para a formação de professores de Educação Física.

No quarto capítulo fizemos a apreciação do conteúdo, confrontando os dados produzidos nas análises e interpretações da revisão de literatura e da revisão bibliográfica, apresentados no segundo capítulo com a análise documental, feita no terceiro capítulo, diagnosticando qual o perfil de formação profissional inferido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais na formação em Educação Física.

Desta forma, o quarto capítulo denominado como “O perfil do professor de Educação Física”, está subdividido em quatro tópicos. No primeiro tratamos sobre a análise das DCNs em consonância com o exposto pelos autores para a formação de professores em âmbito geral. O segundo tópico trata também do cortejo das DCNs frente a opinião dos autores, porém especificamente para a formação em Educação Física. No terceiro tópico, adentramos para os Planos Pedagógicos de Curso de Educação Física. Para tal finalidade, onde foram analisados três PPCs, sendo um de uma faculdade federal, outro de uma faculdade comunitária e por último de uma faculdade privada, no qual foi verificado até que ponto as DCNs estão presentes nos PPCs destes cursos. E por último, o quarto tópico deste capítulo, tem como proposta, apresentar o perfil inferido para os professores de Educação Física.

Finalizando a dissertação, teremos a conclusão, onde estaremos apresentando a contribuições deste estudo para nosso problema de pesquisa, retomando o problema de pesquisa e o objetivo geral desta pesquisa e as possibilidades de darmos continuidade para as investigações sobre essa temática.

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

As questões relacionadas a formação de professores tem sido discutidas em vários segmentos da sociedade. Formar professores é uma tarefa complexa. Na medida em que a formação inicial de professores é algo complexo, as medidas apresentadas para tal formação, também devem seguir este mesmo fio condutor, apresentando os princípios mais eficientes e produtivos a fim de preparar o profissional para a realidade da educação.

Pimenta (1997) ressalta em um de seus estudos que a educação não é somente uma das manifestações humanas, mas também a mais complexa. O processo de formação docente deve abrir caminhos para que oportunize não somente a questão de conteúdo, mas que apresente ao graduando a realidade profissional na qual está inserido, para que possa interferir na sociedade por meio de sua profissão e que seu perfil profissional consiga interagir de forma consciente com a realidade a qual está inserido.

Neste capítulo trataremos sobre a formação docente. O que significa e como é formar professores nas sociedades complexas modernas, quais são as competências e habilidades necessárias para a formação docente, quais são as limitações apresentadas pelos autores para tratar sobre a formação específica em Educação Física. Para tanto, no primeiro tópico dissertamos sobre “Formar professores nas sociedades complexas modernas”, que, através de uma revisão bibliográfica será exposto as transformações pelas quais a sociedade vem enfrentando, de qual forma estas mudanças estão afetando os sujeitos e quais são os quesitos que a formação inicial de professores requer ao tratar de uma sociedade complexa. O segundo tópico aborda “A formação pedagógica geral”, ou seja, o que é a formação em âmbito geral, quais são os saberes necessários para a formação docente, os principais eventos que tratam a respeito dessa temática, o número de produções por evento que abordem a questão de formação de professores. Para finalizar, o terceiro tópico, vai discorrer sobre a formação do professor de Educação Física ...

2.1 Formar professores nas sociedades complexas modernas

As sociedades foram pluralmente evoluindo, se desenvolvendo técnico e cientificamente, aprimorando a linguagem, as questões culturais, globalizando a economia,

quebrando paradigmas e afetando todas as dimensões da vida humana. Flickinger (2014) destaca os estudos de Niklas Luhmann (1968) que diagnosticou complexidade como algo incontrolável da sociedade contemporânea. Os desafios impostos pelas sociedades complexas através do conjunto de fatores que evoluíram junto com a mesma, além de transformá-la, impulsionou os indivíduos a se qualificarem profissionalmente, exigindo uma formação, que, além de entender de sua área de atuação profissional, investida na construção da prática social, disseminando a cidadania e desenvolvendo as potencialidades dos profissionais, levando em consideração a sociedade complexa moderna em que estão inseridos. Da mesma forma, Goergen (2014, p. 23) afirma que: “[...] a sociedade plural não é uma realidade tão recente quanto muitas vezes se imagina. Novas mesmo são suas características contemporâneas, sobretudo sua radicalidade e incidência na vida subjetiva, social e institucional”.

Pensar na formação de professores numa sociedade complexa moderna, remete-nos a refletir sobre diversos problemas que surgem com a “complexidade incontrolável” da sociedade. Os saberes pedagógicos pertinentes a formação docente, na sociedade complexa, exigem repensar o processo de formação, superando desafios e reformulando técnicas e condições de ensino. Cruz e Romani (2011, p. 80), quando se referem a sociedade complexa, formação de docente e educação, afirmam que “trata-se de uma área que precisa ser constantemente repensada, reconstruída e reorientada, tendo como principal objetivo criar as condições necessárias e suficientes para a formação integral do ser humano.”

Para tanto, se tornar professor exige primeiramente, o desejo de estar envolvido com as questões educacionais e encorajamento para enfrentar a formação inicial, que juntamente com a evolução da sociedade também precisa evoluir. Na transição das características de uma sociedade para outra, se tornou necessário identificar os pontos falhos do processo de formação docente. Desta forma, se torna possível reorganizar e repensar o processo de formação dos professores, assim, apresentar caminhos para resoluções de problemas, proporcionando a reflexão dos mesmos, adquirindo assim, critérios novos e diversos para uma formação mais ampla. Como destaca Pimenta (2007) o processo de formação de professores necessita (re) significação epistemológica, apontando as necessidades de novas investigações dos “novos” problemas educacionais. Referente as mudanças, rupturas e construção da educação na contemporaneidade, Alarcão (2001, p. 80) destaca que:

Acreditar na possibilidade de mudança como resultado do esforço contínuo, científico, ético, solidário, coletivo e persistente que se processa em um movimento iniciado na reflexão feita sobre as ações efetivas na espessura concreta do cotidiano e, dialeticamente, a ele retorna com maior qualidade e mais consistência, voltando com vigor epistemológico e com força coletiva para provocar rupturas e (re) construção.

A formação de professores numa sociedade complexa moderna, faz com que o perfil de formação docente se reconfigure de acordo com as necessidades da sociedade. Neste particular, Fávero e Tonieto (2015, p. 27) citam que “as práticas educativas repousam em princípios tradicionais em que há um enorme descompasso entre o que a sociedade espera dos futuros profissionais e que se tem conseguido fazer”. Os saberes docentes devem ser trabalhados na mesma proporção em que a complexidade da sociedade aumenta, provendo uma permuta entre conteúdo e o contexto social que será mediada no processo ensino e aprendizagem, pelos sujeitos professor e aluno. Ferreira, Santos e Costa (2015, p. 190) destacam que a

A constatação de uma sociedade em constante evolução tecnológica fez da escola o principal espaço para o desenvolvimento e a democratização de novos conhecimentos e de novas competências profissionais e de formação do cidadão crítico e autônomo no contexto social, cultural e político.

Partindo do modo plural de ser da sociedade contemporânea, é preciso ter em mente que a formação que nossos professores estão recebendo devem desenvolver suas potencialidades de acordo com as demandas de uma sociedade globalizada e complexa, isto é, a ideia para formar deve vir a partir de valores predominante em cada época. No tocante, Blissari (2009, p.2), afirma que:

A formação universitária dos profissionais da Educação, com ênfase na formação de um cidadão emancipado, deverá estar pautado em um profissional que compreenda o todo do ser humano, buscando o equilíbrio dentro de sua formação, considerando as exigências educacionais da formação docente que provêm do mundo do trabalho e, sendo ainda um profissional crítico, participativo, solidário, responsável, ético, fraterno, ecológico e espiritualizado, respeitando as pessoas e realizando ações que visem ao bem comum, comprometendo-se significativamente com o desenvolvimento pessoal e social, auxiliando seus pares em situações na vida futura.

Na formação inicial docente, os currículos dos cursos, além de estar de acordo com as leis educacionais, deverá contemplar as necessidades de uma sociedade plural, preparando de maneira integral o futuro professor. Buscar a inserção dos futuros professores na realidade onde irão atuar, estudando, analisando e refletindo sobre aspectos pedagógicos, epistemológicos e metodológicos, articulando múltiplos componentes curriculares para atender a complexidade da sociedade, como aponta Alarcão (2001, p.51) “cidadãos preparados, formados de maneira diferente para poderem dar respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que os esperam na nossa sociedade emergente”. Assim, Nacarato (2016, p. 702) afirma que as práticas de formação docente colocam cada vez o professor como o protagonista do processo de ensino e aprendizagem. A este respeito, Fávero e Tonieto (2015, p. 26) assinalam que:

[...] em sociedades complexas como as da contemporaneidade, onde o ritmo de mudanças e novas exigências são constantes, as profissões, o mundo do trabalho e o mundo da vida, exigem dos futuros profissionais muito mais que domínio de um cabedal de conhecimentos especializados, exigindo competência e habilidades voltadas para o desenvolvimento da liderança, iniciativa, empreendedorismo, gerenciamento, criatividade, desenvoltura para lidar com contextos e problemas multifacetados e complexos.

As políticas educacionais precisaram mudar o rumo no mundo hodierno devido ao enfrentamento de inúmeros fatores, anteriormente citados, como o desenvolvimento técnico e científico, questões culturais, aprimoramento da linguagem, etc., que contribuem para que surjam novas demandas, propondo uma reestruturação das políticas educacionais. Assim, conforme Flickinger (2014, p.16) “a complexidade crescente do espaço pedagógico resulta, portanto, de sua reestruturação interna para assimilar novos fatores externos. Esta assertiva é confirmada por Goergen (2014) o qual destaca que uma sociedade global e plural, aumenta o risco de o ser humano se transformar num ser genérico e isso se deve ao fato das mais variadas influências culturais, concepções de ética. etc., e a partir de então se torna necessário encontrar meios para uma política pública com conteúdos e processos pedagógicos condizentes com a situação da sociedade.

Desta forma o sistema educativo é visto como uma grande área de reação destes desafios supra citados, frisa Flickinger (2014). Para atenderas demandas da sociedade

complexa da área da educação, as políticas educacionais precisam ser reestruturadas de tal modo a provocar uma redefinição nas concepções, como destacam Fávero e Toniato (2015). O Estado deveria oportunizar uma política educativa de ensino que ofereça aos alunos, variadas oportunidades para explorar seu potencial. Para Flickinger (2014, p. 16):

“[...] a educação deveria ser considerada um processo de formação amplo do educando. A base dessa convicção, seria prioritário o desenvolvimento do potencial de cada aluno; ele é que deveria estar no centro da preocupação do educador.”

Cada vez mais complexo, o campo da educação estabelece critérios para orientar o trabalho de formação de professores. Assim, em seu estudo, Flickinger (2014,p.16) traz para o debate, quatro diretrizes pedagógicas, “ a ideia humboldtiana de formação, a usurpação (neo) liberal do sistema educativo, a pedagogia de resistência e a orientação por critérios burocrático-formais.”.

Na primeira diretriz, Flickinger (2014) se reporta a ideia humboldtiana, na qual o Estado precisa implantar uma política educativa que oportunize inúmeras experiências para explorar as potencialidades de cada um. Já a segunda diretriz, diz respeito a orientação (neo) liberal da educação, onde compreendemos que a educação está assumindo o papel de “treinar” os sujeitos para o campo profissional, entendendo a logística do mercado que prioriza os processos econômicos, a fim de satisfazer o mercado de trabalho, desta maneira, determinados objetivos da educação são ignorados. Sobre isso Fávero e Ody (2015, p. 73) acrescentam que as Universidades passaram de um bem cultural, para um bem econômico, cuja a função é prestar serviços, melhor preparar seus acadêmicos para competirem no mercado de trabalho. Em suas próprias palavras:

Em tempos atuais percebemos certos retrocessos quando verificamos que a formação superior coloca como preponderante (ou quase exclusiva) a formação técnica em detrimento a formação com base teórica consistente. A tendência de acompanhar o mercado que exige formação rápida, em cursos de curta duração, com fins de atender demandas de mão-de-obra especializada tecnicamente retira da universidade, de certa forma, o dever de formar profissionais integralmente.

A “pedagogia da resistência” é a terceira diretriz pedagógica apresentada por Flickinger (2014). Para ele a formação acadêmica deve oportunizar ao sujeito condições para que passe do *status quo* para críticas emancipatórias, frisando que a formação deverá promover o contato com a experiência na realidade profissional. A quarta e última diretriz

pedagógica indicada por Flickinger (2014), é a orientação por critérios burocráticos não formais, que promove o cumprimento das regras institucionais, tendo como ponto positivo a orientação pelas regras legais e como ponto negativo a limitação da atuação profissional, uma vez que os mesmos deverão cumprir o que for prescrito pelas leis.

Apesar de transmitirem segurança na realização do trabalho, as diretrizes pedagógicas, com toda a questão burocrática, fazem com que a complexidade na área educacional seja mantida, ou, em certos casos, até maior do que se espera. A dinâmica da modernização do sistema educacional, oportunizam que a complexidade das situações sejam cada vez mais frequentes. Flickinger (2014) explica que a teoria de sistemas tem por finalidade a redução dessa complexidade.

Os estudos de Flickinger (2014) explicam que existem dois caminhos para reduzir a complexidade. O primeiro é a teoria da ação, onde os interesses dos indivíduos são primeiramente analisados e em seguida encaminhados para a tomada de decisões. No entanto a teoria da ação exige uma organização racional e flexível, considerando que a complexidade da sociedade contemporânea impede que esse caminho seja seguido. Assim, para pôr em prática a teoria da ação é necessário que haja, antes, a teoria de sistemas, que estabelece funções aos sujeito sem prol da estabilidade da ordem social, pois, o foco da teoria de sistemas é atribuir funções as pessoas. Sobre isso, complementa Flickinger (2014,p.12):

[...] enquanto a teoria da ação pressupõe indivíduos capazes de ler a construção da ordem social no seu todo, vendo nela a base da legitimização de seu comportamento, os defensores da teoria de sistemas argumentam com o alto grau da complexidade social que impossibilitaria seu acesso por parte dos indivíduos.

O campo da educação vem sofrendo com a complexidade na qual a sociedade se encontra. É preciso estabelecer um fio condutor através das políticas educacionais a fim de reduzir a complexidade. Formar professores nas sociedades complexas requer, antes de mais nada, compreender quais os princípios das sociedades complexas, e, a partir de então, partimos para os aspectos em que a formação inicial de professores deverá dar conta.

Por tanto, formar professores na sociedade complexa moderna requer que a formação inicial trate, além, de conteúdos e conhecimentos específicos de cada área, também da

compreensão da sociedade de forma global. Para Chaves (2012, p.3) “ a formação pedagógica de um professor compõe-se de dois elementos: a Formação Pedagógica Geral e da Formação Pedagógica Específica” e que essa formação apresente as questões voltadas a economia, as culturas, as linguagens e aos assuntos técnicos-científicos. Considerando que o mercado de trabalho tem “urgência” de profissionais mais qualificados e em menos tempo de formação.

2.2 A formação pedagógica geral

De forma particular, torna-se importante, estudar o processo de formação inicial dos professores, sendo que este momento, proporciona aos acadêmicos a possibilidade de analisar e refletir sobre a prática docente na escola, permitindo assim fazer as possíveis e necessárias adequações no processo de formação da sua prática docente.

As mudanças na formação docente, decorrentes do cenário da sociedade complexa, fizeram com que a formação inicial de professores, contemplasse, além da relação dialética entre habilidade didática e competência disciplinar, teoria e prática, a reflexão, a ação e o diálogo mais crítico da própria realidade.

Em decorrência da complexidade que habita a sociedade atual, a questão de formar professores nunca foi tão aclamada como na contemporaneidade. Todavia, a formação docente vai além dos conteúdos específicos e das didáticas aprendidas em sala de aula. Sabemos que a educação é uma das bases mais sólidas da nossa sociedade, e, como afirma Cruz e Romani (2011) ela precisa criar condições para o desenvolvimento integral do ser humano. Por isso é um dos maiores desafios das universidades que ofertam cursos de licenciatura, o de qualificar os futuros professores que irão contribuir para o exercer da cidadania, para o desenvolvimento técnico-científico e culturais. Assim, fica claro a necessidade da prática com a realidade escolar desde o primeiro semestre para que o professor aprenda a lidar com essas questões.

Conseqüentemente, é necessário refletir a respeito dessa formação para que não fique, somente num processo de formação teórica distante da prática ou na indicação de prática superficiais, mas que prepare o professor para resolver situações conflituosas e

inesperadas, que consiga articular teoria e prática de forma produtiva e que possa ser inserindo no ambiente escolar e no contexto da classe social a qual os estudantes pertencem. Silva (1995) relata que o termo “contexto social” é tratado por Pierre Bourdieu como o “capital cultural”, que busca compreender as desigualdades de desempenho escolar dos sujeitos vindos de diferentes grupos sociais. Nesse particular, Cunha (2007) vai ao encontro das afirmações de Silva (1995) quando defende o ponto de vista que o rendimento dos estudantes sofre influência de acordo com os diferentes grupos sociais em que os educandos estão inseridos e vai ao encontro, também, ao exposto nos estudos feitos por Almeida (2007, p.45-46).

Em um primeiro momento, Bourdieu apropria-se explicitamente da herança neokantiana e durkheimiana e conceitua a cultura – ou os “sistemas simbólicos” como mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc.

Farias et al (2011, p.497) frisa que “os cursos de graduação inicial necessitam garantir aos estudantes uma formação que estimule o desenvolvimento tanto de perspectivas positivas quanto de elementos que caracterizem o fazer docente”. A formação docente deve ser contemplada como um todo. Nessa direção, Tardif (2011) enfatiza que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos, relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Para tanto, Tardif (2011, p. 54) salienta que o “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” contribui para o processo de formação, tanto inicial, quanto continuada do professor. Partindo dessa ideia de pluralidade, o referido autor discute que os saberes docentes devem levar em conta suas origens, as diferentes fontes de aquisição e a relação que os professores estabelecem entre os seus saberes, com os seus saberes numa relação dialética com os seus educandos.

O mesmo autor, diz ainda que o fenômeno formativo é algo complexo e dinâmico e que deve organizar suas ações conforme os quatro pilares da educação citados por Delors

(1998), “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver juntos”, e por consequência, esses quatro pilares da educação estão coadunando com os quatro tipos de saberes docentes defendidos por Tardif (2011). A respeito do conjunto dos saberes que o professor tem que possuir, Gauthier *et al* (2006p.31) frisa que:

Em suma, [o professor] possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

No debate sobre a formação pedagógica de professores em âmbito geral, se faz importante destacar os estudos de Fazenda (2001), que trata o termo “formação” como uma ação de formar, do latim *formare*, dar forma, ou seja, ir desenvolvendo, construindo e lapidando, passo a passo o futuro professor. As afirmações de Fazenda (2001) vão ao encontro dos estudos de Tardif (2011) onde expõe que os saberes docentes são constituídos e mobilizados cotidianamente, afirmando também que o saber docente é um saber plural, pois a formação docente deve estar associada a diversas circunstâncias, dentre elas o contexto social onde se pretende atuar, o capital cultural, a questão da economia, as linguagens e a disposição para a ruptura de paradigmas. Tardif (apud CARDOSO, DEL PINO; DORNELLES, 2012, p.2) “destaca a existência de quatro tipos de saberes implicados na atividade docente: ‘os saberes da formação profissional’; ‘os saberes disciplinares’, ‘os saberes curriculares’ e os ‘saberes experienciais’. Gauthier *et al* (2006) acrescenta ainda os saberes ‘das ciências da educação’, ‘da tradição da pedagogia e os saberes da ‘ação pedagógica’.

Os conhecimentos, as competências, as habilidades e o saber-fazer que os professores mobilizam diariamente na própria prática, devem ser tratados durante a formação docente inicial. Os saberes e o saber-fazer, não se originam nos próprios professores, nem no seu trabalho cotidiano, mas sim possuem uma origem na natureza social, ou seja “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2011, p. 19), o que comprova que o saber dos professores é plural e temporal e

aprendido progressivamente, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Para tanto, Tardif (2011) propõe uma reflexão entre a relação teoria e prática na questão da formação de professores. Apresentamos na sequência, o quadro que apresenta os estudos de Gauthier *et al* (2006, p. 29) sobre os saberes dos professores. Desta forma, para dar conta dos objetivos traçados, os professores devem mesclar os saberes e desta forma, como cita Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Quadro 1 - o reservatório dos saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares	Curriculares	Das ciências da educação	Da tradição da pedagogia	Experienciais	Da ação pedagógica
(A matéria)	(o programa)		(o uso)		(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

(GAUTHIER ET AL, 2006, p. 29)

Os saberes da formação profissional, apontado por Tardif (2002, p. 54), como um dos quatro tipos de saberes implicados na atividade docente, expõe o conjunto de saberes que são transmitidos aos futuros docentes no período de formação inicial. Fazem parte do conjunto de saberes da formação inicial os conhecimentos pedagógicos relacionados a técnicas e métodos de ensino, ou o saber-fazer, como destaca Tardif (2011). Nesse aspecto, Cardoso; Del Pino; Dorneles (2012, p.1) frisam que:

Uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, foi o reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores tanto no seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. A partir desse reconhecimento, diversos estudos têm sido desenvolvidos tendo os saberes docentes como objeto, ocasionando um crescimento e uma diversificação cada vez maior no que diz respeito a esse campo de pesquisa.

Nas pesquisas feitas na área da educação, que enfatizam a formação docente, muito se fala nos saberes docentes, identificando as diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas, conforme cita Nunes (2001). A referida autora, em um dos seus estudos,

considera que todo o professor, durante sua trajetória vai construindo e reconstruindo seus conhecimentos conforme a necessidade de sua empregabilidade, seus percursos formativos e profissionais. Destaca ainda a importância de analisar a questão da prática pedagógica que se opõe a separação da formação teórica e da prática cotidiana.

Além do mais, Nunes (2001) demonstra a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes que visa “buscar resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vai além da academia, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28). A este respeito é preciso levar em conta os diferentes aspectos da história dos professores, tanto individual quanto profissional e nessa perspectiva além de valorizar a formação de professores, impulsiona a identificar os diferentes saberes da prática docente, Nóvoa (1992, p. 27), comprova isso afirmando que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual.”

Neste contexto esta abordagem teórica-metodológica dá a voz ao professor que utiliza suas experiências da trajetória de vida e profissional em prol da sua formação docente. Nóvoa (1992) discorda com o ponto de vista de que a formação docente seja reduzida há um conjunto de competências e técnicas de ensino, mas sim que o profissional crie sua própria identidade, levando em conta que o modo de vida pessoal acaba interferindo no profissional, o referido autor acrescenta ainda que num universo pedagógico e realidade educativa deve estar próxima do cotidiano dos professores.

Assim, os saberes da formação profissional, defendidos por Tardif, como um dos quatro tipos de saberes implicados na atividade docente, segue da mesma forma nos estudos de Silva (*et al*)(2006) onde afirmam que nos cursos de licenciatura deve haver o contato com a prática desde o primeiro semestre do curso, para que assim, em sua formação, unindo teoria e prática, voltados para formar alunos críticos e reflexivos para proporcionar mudanças na prática, desenvolvendo ações para atender as necessidades advindas da prática profissionais.

O segundo saber apontado por Tardif (2011, p. 245 – 250), implicado na atividade docente, são os saberes disciplinares. Os saberes disciplinares são os diferentes campos do conhecimento como a linguagem, as ciências humanas, as ciências biológicas, entre outros

conhecimentos, que são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade e esses conhecimentos chegam aos demais através dos processos educacionais, mediados pelos professores.

Inúmeros autores tem procurado tratar da importância da formação e desenvolvimento dos professores, além de Tardif (2011), destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991), que focam, exatamente nos saberes da formação profissional, nos saberes das disciplinas, nos saberes curriculares e nos adquiridos através da própria experiência. É válido destacar os estudos de Pimenta (1999) que tratam a respeito dos saberes adquiridos através da experiência, dos conhecimentos científicos e dos saberes pedagógicos, coadunando com os conhecimentos de Gauthier *et al* (1998), que além dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais, trata também dos saberes das Ciências da Educação, da tradição e da ação pedagógica. Já Saviani (1996) trata dos saberes atitudinais, crítico contextual, específico, pedagógico e didático curricular. É válido salientar Paulo Freire e sua Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996, p. 32) que traz valiosas reflexões a respeito desta temática, tratando do rigor metodológico e intelectual necessário ao exercer docente, assimilando a crítica como uma forma de construção profissional, relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade pessoal e profissional, afirmando que "não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino". Segundo Campelo (2001, p. 51) existem diversas nomenclaturas que designam os saberes pertencentes a área educacional e que têm o propósito de:

- a) confirmar a construção e o reconhecimento da identidade profissional do docente;
- b) formar professores para desenvolverem um ensino, a cada dia, mais coerente com os fins da educação socialmente estabelecidos, apesar das diversidades que marcam a sua vida e o seu trabalho.

Não resta dúvidas do valioso papel que o professor tem no cenário educacional e que os saberes disciplinares não se limitam somente na sua formação inicial, mas que é preciso investir na formação continuada. Esta formação se inicia com conhecimentos mais amplos, contemplando diversificadas áreas e, posteriormente, partindo para os conhecimentos de caráter mais específicos. Os conhecimentos de caráter mais específicos permitem ao

educador avaliar os avanços e as carências no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Os saberes curriculares trazidos por Tardif (2011, p. 168- 183) como o terceiro, dos quatro tipos de saberes implicados na atividade docente, nos remete aos conhecimentos relacionados á forma de como as instituições educacionais fazem o processo de gestão dos saberes disciplinares, ou seja, fazem o planejamento e cronograma dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes. Estes saberes, segundo Tardif; Lessard e Lahaye (1991), estão associados aos objetivos, conteúdos e métodos, dentre os quais a escola se organiza para categorizar e apresentar concretamente os saberes definidos por ela para aplicar e fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes curriculares, tem como função, facilitar a decodificação do mundo, por parte da tradição cultural, mais respeitosa com a pluralidade de culturas, desejos intelectuais e o respeito e tolerância a uma sociedade aberta. Como destaca Sacristán, (2001, p. 109) que um currículo para ser plural, atender as necessidades e representar os campos dos saberes, deve ser publicamente discutido e argumentado com fortes ideias, assim todos assumem o compromisso.

Já os saberes experienciais são os conhecimentos adquiridos na própria prática, no dia-a-dia, na rotina dos professores, por meio das vivências de situações ocorridas no espaço escolar. No entendimento de Tardif e Lessard (2012, p.195-198) as experiências dos professores, são o produto final de um processo que se constrói individualmente, de forma particular, onde cada um tem sua fase para melhor absorver as vivências e poder compartilhar suas conquistas, anseios, medos e dúvidas e socialização profissionalmente. Nesse sentido, a interação entre os professores desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não somente de um profissional. Assim, para Tardif e Gauthier (1996, p. 11) “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

A pluralidade dos saberes docentes atribui características que asseguram a identidade profissional do professor, mas Gauthier (2006), vai de encontro a afirmativa, e expõe que esse processo não tem garantia suficiente de que os professores possuem um saber característico. O autor supra citado afirma que é preciso que os saberes experienciais dos

professores sejam verificados através de métodos científicos, divulgados e então, posteriormente, reconhecidos como saberes típicos de professores.

Os saberes das ciências da educação, defendidos por Gauthier (2006, p. 25-28) apresentam uma forma plural de entender os saberes docentes e a relação entre eles existentes. O exposto, anteriormente, por Tardif, é aqui reafirmada por Gauthier (2006, p. 28), quando o autor afirma que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Referente ainda, aos saberes da ciências da educação, que são descritos aqui por Corrêa e Rocha Filho (2011), dizendo que todos os pressupostos teóricos, são derivados da formação ou adquiridos no decorrer do ofício de professor. Os autores deixam claro que no exercício docente usa-se três pressupostos teóricos que são: a interdisciplinaridade, a resolução de problemas e o construtivismo pedagógico.

Libâneo (2001, p. 6) define as ciências da educação como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” Destaca ainda que a educação é uma prática social e humana e que transforma os seres humanos, no que diz respeito aos aspectos físicos, mentais, espirituais e culturais. Rovaris e Walker (2012, p. 11) criam um consenso entre os autores, Libâneo, Saviani, Mazzotti e Pimenta, defende que “a pedagogia é a ciência da Educação, a Pedagogia é ciência da prática educativa; é possível uma ciência da prática educativa segundo pressupostos da ciência contemporânea”. Os mesmos autores salientam que a ciência da Educação requer a “definição do real papel da pedagogia e não somente um resgate, presente na Legislação atual, como uma coadjuvante da Educação.” (ROVARIS; WALKER, 2012, p. 12). Através destas constatações conclui-se a necessidade de um novo olhar sobre a dialética teoria e prática, para projetar novos rumos a pedagogia.

Gauthier (2006, p. 29), traz os saberes da tradição da pedagogia, como uma representação que o docente possui de todo o contexto educacional, sendo a escola em si, o professor, os alunos e os processos de ensino e aprendizagem. Essas representações não são somente do período de graduação docente, mas sim, de todo capital cultural que o professor carrega em sua bagagem.

Referente aos saberes da ação pedagógica, Cardoso; Del Pino e Dornelles (2012, p.9 - 10) afirmam que estes saberes estão ancorados nas teorias da pedagogia, somando os saberes disciplinares, que seria a matéria a ser ensinada em sala de aula, os saberes curriculares, que condiz ao planejamento do ensino, aos saberes da educação, trazido através do resultado do processo de formação docente, os saberes da ação pedagógica e os saberes experienciais, que é o fruto do cotidiano do professor, ou seja, nos saberes da ação pedagógica ocorre a união de todos os saberes anteriormente citados, ou seja, este saber tem origem na relação de todos os outros saberes. Este saber auxilia o professor na tomada de decisões para cada específico que ocorre dentro da sala de aula. Para tanto, Cardoso; Del Pino e Dornelles (2012, p. 4) afirmam que:

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Com base no exposto por Cardoso; Del Pino e Dornelles (2012), pode-se afirmar que os saberes docentes são oriundos de diversas fontes e que nenhum saber de concebe de forma isolada. Ao abordar os saberes docentes é viável considerar além da sua origem, “seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção” (CARDOSO; DEL PINO E DORNELLES, 2012, p. 4)

Quadro 2 - O quadro abaixo, elaborado por Tardif (2002, p. 63) apresenta uma classificação aos saberes docentes de acordo com a sua origem e finalidade.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não	Pela formação e pela socialização pré-profissionais

	especializados, etc.	
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIF, 2004, p. 63)

Assim, percebemos que estes saberes nos permitem a resolução de inúmeros problemas dentro do ambiente escolar, desde a gestão da instituição, gestão de conteúdos e gestão em sala de aula. Acreditamos que é de grande valia os educadores socializarem suas experiências vistas como possibilidade de crescimento profissional e construção de identidade do professor.

2.2.1 Formação de professores a partir da produção científica na área

Da mesma forma com que os saberes docentes se expandiram, contribuindo para a formação de novos professores, a produção científica nesta área também avançou. É preciso levar em consideração que não é somente aumentar o número de publicações nesta área, é preciso que a qualidade dos artigos produzidos, aumentem de acordo com o ritmo de produção.

Partindo das afirmações de Araújo, Santos e Malanchem (2012, p.1) os estudos produções sobre a formação de professores se iniciou no Brasil na década de 1980 e se intensificou a partir da década de 1990, “gerando polêmicas, embates e contradições”. Como fio condutor para análises de publicações, elencamos as produções aprovadas e publicadas na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nos estudos de Menezes (2001) destacam que a ANPED foi fundada em 1976 por alguns programas de pós-graduação da área da educação e em 1979 passou a admitir professores, estudantes e

pesquisadores como sócios, tendo como objetivo desenvolver e consolidar a pós-graduação na área da educação no Brasil. A sociedade da ANPED está dividida de acordo com as regiões do Brasil, sendo elas: ANPED Sudeste, ANPED Centro-oeste, ANPED Norte, ANPED Nordeste e ANPED Sul que será nosso objeto de investigação.

As produções oriundas da ANPED SUL revelam que a maioria dos estudos sobre a formação de professores se concentra na sua formação inicial. Para tal comprovação, foi feito um balanço do número de produções a respeito desta temática. Foram analisadas produções da ANPED Sul produzidas nos anos de 1998, 1999, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014 e 2016. No total foram encontrados 1065 trabalhos inscritos no G.T. de formação de professores, destes 240 trabalhos tratam especificamente da formação inicial de professores no Brasil, e destes 10 trabalhos tratam especificamente da formação de professores de Educação Física. É válido salientar que a proposta não foi de esmiuçar os artigos destacados nestes onze eventos promovidos, mas sim, citar, através de números, a crescente marca das produções científicas na área da formação de professores.

A tabela que segue abaixo tem por finalidade de apresentar os dados coletados na ANPED SUL desde 1998 até 2016.

Quadro 3 - Quadro: produção científica na área da formação inicial de professores.

ANO	Total do G.T.	Total sobre formação inicial de professores	Específico para formação em Educação Física	% (formação de professores em geral)
1998	15	02	-	13,33 %
1999	60	10	-	16,66 %
2000	65	12	01	18,46 %
2002	82	13	01	15,85 %
2004	171	26	-	15,20 %
2006	115	30	02	26,08 %
2008	65	18	-	27,69 %
2010	133	43	03	32,33 %
2012	179	38	01	21,22 %

2014	107	24	01	22,42 %
2016	73	24	01	17,52%

Fonte: elaborado pela autora

Através desta tabela pudemos observar que o número de publicações no GT Formação de professores da ANPED SUL foi aumentando num ritmo considerável. Compreendendo o primeiro evento realizado no ano de 1998 o que menos teve trabalhos publicados dentro deste GT e o evento realizado no ano de 2012, o que mais teve artigos submetidos e publicados neste GT.

Quando tratamos a respeito da temática sobre a formação inicial de professores, verificamos que no ano de 2010 o VIII ANPED SUL obteve a maior porcentagens de trabalhos apresentados sobre o tema de formação de professores. Neste ano foram publicados o total de 133 trabalhos, destes 43 tratavam a respeito da formação de professores o equivalente a 32,33% dos trabalhos.

Preocupante é o baixo número de trabalhos encontrados na ANPED SUL referente a formação inicial de professores de Educação Física. Considerando as dez edições do evento analisadas, constatamos que em quatro delas não haviam trabalhos que tratassem deste tema, publicados, que foram nos anos de 1998, 1999, 2004 e 2008. No ano de 2000 foi encontrado um trabalho com o título “A prática de ensino na formação de professores de educação física” pelo autor Fábio Machado Pinto. Em 2002 novamente, apenas um trabalho com esse tema, cujo título é “A corporeidade como referencial para a definição das competências em Educação Física” e os autores são Tarcia Paula Schlemmer e Péricles Saremba Vieira. Logo, no ano de 2006, através das buscas foram encontrados dois trabalhos, que são “Construindo saberes na formação inicial de educadores físicos: do senso comum aos saberes necessários” por Marcelo Silva da Silva e “O mundo vivido na trajetória da formação profissional em Educação Física” escrito por Leonardo Germano Kruger e Hugo Norberto Krug.

Dando continuidade aos artigos que tratam sobre a formação inicial de professores em Educação Física, no ano de 2010 constatamos três trabalhos desta área. Valendo salientar que este foi o evento que mais tivemos publicações desta área e os artigos encontrados foram “Diálogos possíveis em educação: a educação comparada na formação de professores de Educação Física” de Carolina Machado de Oliveira e Adolfo Ramos Lamar. Na

sequência temos os estudos de Silvia Cristina Fink e Nei Alberto Salles Filho, com o texto “Educação Física, esportes e educação pela paz: dimensões conceituais, metodológicas na formação de professores” e finalizamos o VIII ANPED SUL com o trabalho de Ilma Célia Ribeiro Honorato e Gilmar de Carvalho Cruz “Formação profissional em Educação Física: tensões e distensões na relação estabelecida entre ciência e docência.” Em 2012 no IX ANPED SUL, temos “Des-continuidades na formação inicial do docente de Educação Física: que formação? Qual(is) concepção(ões) de professor(es)?” de Tiago Locatelli. Na sequência temos o trabalho publicado no X ANPED SUL no ano de 2014 “A formação do professor de educação física e o estágio supervisionado: mapeando a produção acadêmica no âmbito da CAPES” dos autores Oliveira Machado Fernandes Junior e Sonia Regina de Sousa Fernandes. Finalizando. No ano de 2016, no XI ANPED SUL, encontramos a produção de Silvia Christina Madrid Finck, com o trabalho intitulado “Grupo de estudos e pesquisas em educação física escolar e formação de professores-gepefe: espaço de interlocuções com a educação básica e as contribuições no âmbito da pesquisa e da formação docente em educação física”.

Observamos o significativo número de trabalhos que foram crescendo, gradativamente, nas edições da ANPED Sul. A variedade de trabalhos tratando sobre a formação de professores das mais diversificadas áreas, destaca, ainda mais, a urgente atenção que devemos dar para a área educacional, essa urgência é ainda maior quando se trata da formação de professores de Educação Física, pois, sabemos da necessidade e da carência que essa área tem, mais poucas produções foram encontradas. É preciso reverter esta realidade das produções científicas na área da Educação Física, pois acredita-se que estudos mais detalhados fazem falta na formação docente nesta área.

As produções referentes à formação de professores de Educação Física encontradas nas edições da ANPED SUL que tratam a respeito da formação inicial dos professores, contabilizam o total de dez (10) artigos, tentam delinear um perfil de formação docente para os futuros educadores físicos e apresentam alguns elementos teóricos sobre os saberes docentes característicos da área da Educação Física.

O total de dez(10) artigos encontrados referentes ao tema tratado, representa, quantitativamente, um número “tímido” em relação a totalidade de artigos produzidos em dezoito anos de evento ANPED SUL. Esse baixo número de produções da ANPED SUL, na

área da Educação Física, faz com que o propósito deste estudo, seja novamente, confirmado como o intuito de contribuir com a área e com a formação dos futuros professores de Educação Física.

2.3 A formação do professor de Educação Física: Diálogos iniciais.

Ao iniciar as investigações referentes ao tema de formação de professores de Educação Física, é válido refletir, buscando as reproduções das imagens que ficaram retratadas sobre a Educação Física que vivenciamos na época escolar. Silva (2006, p.1) propõe uma reflexão sobre como eram as aulas de Educação Física que tivemos durante o ensino fundamental e médio, questionando: “quando estudávamos na escola básica, que tipos de alunos fomos nas aulas de Educação Física? Como eram as aulas? Como eram os professores? Quais eram seus conteúdos e como se organizavam as aulas? Quais os conteúdos que mais nos recordamos? Qual era a ênfase das aulas?” (SILVA, 2006, p. 1-2)

As heranças das vivências que tivemos em épocas escolares, contribuem para o profissional que nos tornamos. Seja por aprender em uma aula devidamente planejada, com objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, seja por aprender com uma aula sem objetivos, sem conteúdos, com professores e alunos desmotivados e falta de materiais básicos, onde se aprende o que não deve ser feito diante de seus educandos pautadas em aulas de caráter técnico-esportivo, as aulas que se realizavam na escola de educação básica, pouco se diferem das aulas práticas tidas no ambiente acadêmico: o esporte reina hegemonicamente, destacando os esportes coletivos tradicionais. É possível afirmar que cada professor carrega um pouco das características profissionais de seus professores.

2.3.1. Formação pedagógica específica em Educação Física

Desde a década de 1980, a formação profissional em Educação Física no Brasil foi marcada por mudanças e transformações, sendo protagonista de inúmeros debates e publicações referentes a formação destes profissionais. Não pretendemos revisar esta história, mas, inicialmente, caracterizar alguns aspectos da formação profissional

decorrentes deste processo histórico que foi constituindo a formação em Educação Física no decorrer dos anos.

Ao incorporar questões da área de Ciências Humanas e Ciências Sociais, acreditava-se que a Educação Física se emanciparia do perfil do esporte, do rendimento físico e se apresentaria de forma mais crítica e reflexiva. No entanto, observa-se que as mesmas discussões de três décadas atrás, ainda estão presentes nesta área. Ferraz e Correia (2012, p. 531) destacam que:

Atualmente, pode-se afirmar que há um consenso na área profissional e acadêmica em Educação Física Escolar de que a função precípua do professor de educação física na escola é a de elaborar, implementar e avaliar programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, os exercícios físicos, as atividades rítmicas e etc., com propósitos educacionais explícitos e implícitos, ou seja, com a intenção de influenciar a formação dos sujeitos para a participação democrática na vida em sociedade. Todavia, este consenso se dilui quando aplicado ao campo do currículo e da formação de professores(as)

Betti e Betti (1996, p. 10) destacam dois tipos de currículo de formação que estão em vigor nas instituições de ensino superior brasileiras – IES, o “tradicional-esportivo” e o de “orientação técnico⁴-científico”. Estes currículos são fruto do processo histórico pela qual a Educação Física passou desde a década de 1980.

O currículo tradicional-esportivo dá ênfase para as disciplinas “práticas”, especialmente para os esportes. A prática neste caso, está associada a demonstração e execução dos movimentos corporais, visando o desempenho físico, isto é, o graduando deverá passar pelas vivências práticas, não somente obter seu conhecimento através do referencial teórico. Neste tipo de currículo há separação entre teoria e prática. As aulas teóricas ocorrem em sala de aula, com uma atenção especial para as disciplinas da área biológica e psicológica, já as aulas práticas, são realizadas na piscina, quadra, pistas. Nas afirmações de Betti e Betti (1996), esta concepção de uma Educação Física voltada para a “esportivização”, ainda prevalece em muitos, especialmente nas IES privadas.

⁴ A expressão “técnico” refere-se à tecnologia de maneira geral, e não a técnica de movimento (técnicas esportivas, por exemplo).

No currículo de orientação técnico-científico, Betti e Betti (1996, p.10) afirmam que “se valoriza as disciplinas teóricas-gerais e aplicadas- e abre espaço ao envolvimento com as Ciências Humanas e a Filosofia”. Neste aspecto o conceito de prática é outro, se tratando de “ensinar a ensinar”, ou seja, disciplinas como “Práticas Pedagógicas”, “Processos de ensino e aprendizagem” ou “Programas de Educação Física”, fazem aplicar o conhecimento teórico para a prática, sendo esta prática uma aplicação dos conhecimentos teóricos. Este modelo desestabilizou as forças conservadoras que se apoiavam na tendência do currículo tradicional-esportivo. O profissional formado com este perfil, atuará perante uma “reflexão na ação”, ou seja, uma reflexão na sua prática cotidiana. Segundo Betti e Betti (1996, p. 11) “ a reflexão sobre a ação [...] é uma análise efetuada a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação, e que exige verbalização”.

O profissional advindo de uma educação reflexiva, deverá se mobilizar antes, durante e após a sua própria ação. De acordo com Betti e Betti (1996, p.13) a reflexão na ação se caracteriza como um conhecimento que o profissional adquire durante a sua prática, sendo um conhecimento que não pode ser ensinado, pois é fruto das vivências, podendo trazer uns “vícios” aos granduandos, que não estão fundamentados teoricamente. Já a reflexão sobre a ação é uma análise feita após a prática, que permite compreender e reconstruir a própria prática. Neste sentido, “o professor constrói uma teoria adequada à situação peculiar do seu contexto e elabora uma estratégia de ação adequada, podendo-se falar numa verdadeira teoria da prática” (BETTI e BETTI, 1996, p. 13)

Diante disso, o modelo de currículo técnico-científico proporcionou um aumento na carga horária das disciplinas de fundamentação científica e filosófica. Assim, os dois modelos de currículo citados por Betti e Betti (1996, p. 11), dificilmente aparecem separados, mas encontram-se combinados um com o outro. Por conta desta concepção e também da diversificação do mercado de trabalho, que já não estava mais restrito somente a escola, surgiu a implementação do Bacharelado em Educação Física.

Acredita-se que está cada vez mais ascendente a fuga dos estudantes das áreas das licenciaturas e desta forma, com a Educação Física não foi diferente. Os acadêmicos buscam por atuação profissional em áreas pertinentes ao bacharelado. Diante do exposto, Oliveira e Lamar (2010, p. 2) afirmam que:

[...] se queremos romper com a reinante prática pedagógica existente em nossas escolas, amparada ainda no paradigma da técnica-esportiva com ênfase nos esportes hegemônicos basquetebol, voleibol, futsal, futebol e handebol, necessitamos repensar nossa prática pedagógica de maneira não egocêntrica. Visualizar práticas corporais realizadas em contextos diferentes daqueles que estamos acostumados pode fazer com que percebamos nossa realidade e a própria prática docente de forma mais criativa e reflexiva.

A formação inicial do docente de Educação Física, apresenta determinadas especificidades com relação as demais licenciaturas, pois desenvolve sua prática pedagógica através do movimento e pelo movimento. Assim, Silva e Souza (2009) apontam inúmeras peculiaridades para o processo de formação em Educação Física que formam dois profissionais distintos dentro da área da Educação Física, o licenciado e o bacharel. Tal separação, ocorreu por volta da década de 1990, onde os cursos de licenciatura em Educação Física, formavam profissionais para atuar no ensino formal e, além disso, trabalhavam em áreas que não faziam parte do contexto escolar, contemplando as exigências de um outro mercado de trabalho.

A partir da década de 1990 a área da Educação Física no Brasil, teve seus aspectos de formação e de intervenção alterados a partir de leis, resoluções e pareceres. Para tanto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE – 01 e 02/2002;3 – deixa claro que o licenciado em Educação Física poderá atuar na área da educação básica. Já a Resolução 07/2004;3 – esclarece que o graduado ou o bacharel, poderá atuar em todos os campos de trabalho da área, exceto a área da educação.

Na concepção de Ghiraldi (1998, p.1), com a criação do bacharelado, as instituições de ensino precisaram reformular seus currículos havendo a separação entre o licenciado (professor) e o bacharel (profissional), visando a atender as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade, ou seja, teremos os professores ligados a Educação Física escolar e os profissionais ligados a programas de atividades físicas no atendimento das necessidades da sociedade. Para ambas as habilitações, o objeto de estudo será sempre o mesmo: o movimento humano e suas implicações para o ser humano, sua saúde e seu bem estar.

Nesse aspecto, Silva (2011, p. 78) explica essa divisão dos cursos através das dimensões do conhecimento. O autor afirma que as dimensões do conhecimento são divididas em duas categorias: formação ampliada e formação específica. Na forma ampliada, as dimensões da relação ser humano- sociedade, dimensão biológica do corpo humano e dimensão da produção do conhecimento científico e tecnológico. A segunda parte da formação, compreende a formação específica. Nessa formação as dimensões culturais do

movimento humano, dimensão técnico-instrumental e didático pedagógico são enfatizadas (SILVA, 2011, p. 78).

O currículo de formação acadêmica, deve aproximar os graduandos com a realidade profissional. Neste viés, Marcon, Graça e Nascimento (2012, p. 296), recomendam que desde o início da formação, a aproximação dos futuros profissionais com os dilemas e as situações-problema, permitindo-os transitar por distintos contextos e aplicando seus conhecimentos, são fundamentais para estabilizar uma base inicial de conhecimentos, estabelecendo uma relação entre a prática e a teoria, promovendo a construção do conhecimento e contribuindo para a qualificação profissional.

Silva (2006, p.6) frisa que “ensinar não é um ato instantâneo, mas uma prática complexa que exige um conjunto de saberes construídos ao longo de uma trajetória pessoal e profissional, acadêmica e experiencial”. O autor destaca ainda que esta relação com a realidade profissional não é tão enfatizada nos currículos de formação de professores.

As práticas pedagógicas e os estágios supervisionados contribuem para que o futuro professor “expresse sentimentos, exponha suas concepções e fale, comente e se posicione crítica e criativamente sobre sua própria prática pedagógica e sobre a prática pedagógica dos outros colegas” (MARCON; GRAÇA e NASCIMENTO, 2012, p.297). Assim, a perspectiva de atuar como professor, surge antes da formação inicial. Fiorini e Manzini (2016, p. 61) defendem que é durante a formação que os acadêmicos delimitam seu perfil profissional e também vivências suas primeiras experiências enquanto professores

Acredita-se que com tantas mudanças feitas nos cursos de Educação Física, que o mesmo se sustente academicamente, tanto em oferta de serviços socialmente relevantes, quanto na qualidade de ensino, formando assim, um profissional qualificado e pronto para o contribuir, efetivamente, com o mercado de trabalho e por consequência, com a sociedade.

Portanto, a proposta dos próximos tópicos é expor as peculiaridades da formação do bacharel (ou graduado) e do licenciado em Educação Física e apresentar características que formam o perfil destes profissionais.

2.3.2 A formação do Bacharel em Educação Física

Na década de 80, com as mudanças no mercado de trabalho, surgiram outras possibilidades de atuação na área da Educação Física que não se limitava somente ao campo escolar. Essas novas possibilidades tinham uma visão lucrativa e empreendedora desta área, vendo a Educação Física como um “mercado das atividades físicas”. O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF's) idealizaram a criação de um curso que viesse a suprir a demanda desse novo mercado de trabalho que se abria. Após um tempo, surge a Resolução 03/87 criando o bacharelado, que foi uma descaracterização epistemológica da área, na tentativa de assegurar o trabalho nos campos não-escolares, descaracterizando assim o trabalho pedagógico. Depois de longas discussões, anos mais tarde em 2004 ocorre a divisão do curso de Educação Física, sendo assim, aprovada as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (07/2004).

Com tudo, uma das características presentes no currículo da formação em Educação Física é a fragmentação do mesmo, tornando visível a separação entre a teoria e a prática, dando ênfase a prática de esportes, dentro de um currículo tecnicista, sem se preocupar com a reflexão do conteúdo. Desta forma, com a separação do curso entre licenciatura e bacharelado, acabou fracionando ainda mais o curso de Educação Física e delimitando as áreas de atuação profissional, de acordo com o currículo a ser seguido. Assim, fragmentaram o ensino da Educação Física, criando dois cursos, ou melhor, dois currículos distintos para o mesmo curso. (TAFFAREL, 1997, p. 863).

No entender de Castellani (1988, p. 108) a legislação⁵ da área expressava uma visão tecnicista, onde a Educação Física é considerada uma atividade no sentido desvinculado de uma reflexão teórica, ou mesmo, em outras palavras, “fazer pelo fazer”. Assim, a Educação Física acaba assumindo um caráter instrumental necessário a “preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, assegurando o desenvolvimento econômico através da mão de obra fisicamente adestrada e capacitada” (CASTELLANI, 1988, p. 121).

Com relação a reforma curricular, Damiani (1997) salienta que a mesma apresentou o predomínio das atividades práticas, correspondendo a 60% das disciplinas do currículo, 20 % de disciplinas da área de conhecimento filosófico e o restante do currículo dividido entre

⁵ Nas leis 5.540/68 e 5.692/71 e no parecer n.º 853/CFE/71

as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados. O autor alerta para a negligência de reflexão entre a relação dialética educação, pedagogia e professor, mesmo se tratando da área de bacharelado.

A proposta para a formação do bacharel em Educação Física, oriundo a partir da reforma curricular e da separação dos cursos, propõe-se a formar profissionais com conhecimento técnico-científico e humanístico, qualificados para atuarem na prescrição, planejamento, orientação, gestão de atividades da cultura do movimento humano e exercícios físicos, na prevenção e promoção da saúde, da formação cultural, da educação motora, do rendimento físico-desportivo e do lazer. O curso visa à formação de bacharéis para atuarem na área da Educação Física não-escolar. A partir da cultura do movimento humano que englobam os jogos e brincadeiras, as ginásticas, os esportes, as lutas/artes marciais e as atividades rítmicas e expressivas, o bacharel irá intervir na promoção e melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Nesse tocante, Silva (2011, p. 79) caracteriza o perfil profissional do bacharel ou graduado em Educação Física, destacando que é um profissional “alinhado com seu tempo e com a realidade da sociedade brasileira, consciente de sua responsabilidade para com a sociedade, com o conhecimento técnico-científico, ético, político, cultural de sua profissão e comprometido com as transformações da realidade”. Esse profissional irá atuar promovendo a saúde e a qualidade de vida da população. Deverá ser capaz de orientar, supervisionar e coordenar as práticas de exercícios físicos, as práticas esportivas e lazer, dando ênfase aos processos de promoção individual e coletiva da saúde, ao lazer, através de treinamentos apropriados com as faixas etárias ou características de cada grupo.

O bacharel em Educação Física, estará apto a atuar em espaços em academias, clubes, parques, hotéis, hospitais, clínicas, condomínios residenciais, associações esportivas e em programas públicos como a saúde da família, centros de apoio psicossocial.

Quando falamos de formação acadêmica em Educação Física, é necessário se reportar ao sujeito como um todo, de corpo e mente, não fragmentando, além do ensino, o aluno também. Como é o cérebro, o órgão que une e coordena todo o corpo humano, é viável que se ensine primeiro a teoria, para que seja refletida, analisada e posteriormente posto em prática. Como afirmam Schelemer e Vieira (2002, p. 3), “o homem é corporeidade e como o tal é movimento, é gestos, é expressividade e presença”.

É assim que o curso de licenciatura em Educação Física retrata a disciplina no ambiente escolar, como sendo a única disciplina que trabalha o educando de corpo inteiro, que liberta-o do confinamento da sala de aula e busca, antes de ensinar conteúdos da cultura corporal, formar um cidadão com princípios de ética e moral para a sociedade.

2.3.3 A formação do licenciado em Educação Física

Nos estudos de Schlemmer e Vieira (2002) se evidencia que a base da formação do professor de Educação Física está na concepção de rendimentos, visando a performance física. O sujeito não é visto em sua formação como um todo, tendo uma formação de qualidade que o faça interagir com a sociedade, que conscientize sobre a sua própria corporeidade. É preciso deixar de lado a escola tradicional, onde o foco principal é o repasse de conhecimento por si só e não por mediação dos conhecimentos. Nesse viés, temos Paulo Freire com a “educação bancária” e de encontro com suas afirmações, temos Reuven Feuerstein, que traz a mediação como princípio educacional.

Propondo uma reflexão filosófica da aprendizagem, Paulo Freire (1987), o livro “Pedagogia do Oprimido” traz uma explicação para a “educação bancária”,⁶ em que o conhecimento é, simplesmente, transmitido para o educando e, por consequência, o mesmo deverá absorver as informações, sem fazer questionamentos, críticas e qualquer outra possibilidade de expressar a sua opinião, sendo reduzido a um mero expectador, tornando-o um objeto do processo de ensino, pois não é permitido que o mesmo dialogue ou participe de qualquer forma

Feuerstein, citado por Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p. 58) afirma que o professor enquanto mediador, tem um papel de parceiro da aprendizagem, que favorecer esse progresso, organizando o contexto e propondo situações problemas para o levantamento de hipóteses, indo além de ensinar, mas estimulando os alunos, fomentando discussões, compreendendo que para aprender não basta reproduzir a realidade.

⁶ Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire não trata somente da educação bancária, mas de uma educação libertadora ou emancipatória fazendo um comparativo do currículo escolar tradicional que tende a ser estático e unilateral com o currículo crítico que tende a ser dinâmico e democrático. Freire destaca que a concepção tradicional do currículo é opressiva e antidialógica, já a concepção crítica de currículo é dialógica e emancipatória.

Trazendo para a área escolar, ou seja, para a área de atuação de um licenciado em Educação Física, entendemos que o professor da referida disciplina deve desenvolver sua prática pedagógica através da mediação do conhecimento. O professor deve oportunizar as discussões e debates, deve aguçar os questionamentos e colocar o educando como o centro do processo de ensino e não deixá-lo apenas como mero expectador.

Para Schlemmer e Vieira (2002) a educação passa por um período de redução do conhecimento, fragmentando o todo em partes, consolidando a formação inicial num processo de especialização. Inúmeros autores como Betti (1987), Taffarel (1993, 1997), Castellani (1988) e Ghiraldelli (1998) apresentam reflexões críticas a respeito da fragmentação dos currículos de formação de professores de Educação Física, preponderando, quase que exclusivamente, o esporte de performance, dentro de um currículo técnico-biológico, como afirma Taffarel (1997).

A respeito da formação em Educação Física Licenciatura, Locatelli (2012, p.5) socializa seus saberes trazendo os dados de suas pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física. O autor analisou o Plano Político Pedagógico – P.P.P.- de duas Instituições de Ensino Superior Privadas – IESP – do Rio Grande do Sul. Na IESP “A” o documento (P.P.P.) “contempla especificidades referentes a Educação Física, docência e movimento” (LOCATELLI, 2012, p. 5) destacando que deverá ser formado um professor crítico e que sua formação oportunize o desenvolvimento de um professor reflexivo, crítico, ético, do espírito de autocrítica, de avaliação permanente de sua atuação pedagógica, propiciando o ensino integrado através da pesquisa, extensão e ensino. O referido autor afirma que “a articulação do currículo contempla três princípios interligados investigação-ação-formação: o estudante é levado por meio de ações investigativas e críticas, reflexões a luz da realidade escolar vivenciada (LOCATELLI, 2012, p. 5).

Na IESP “B” o Plano Político Pedagógico do curso de Educação Física – licenciatura, destaca que a formação do professor deve ser crítica, reflexiva e autônoma. O curso de Educação Física na instituição “B” propõe um perfil de professor competente, que saiba analisar suas ações de maneira crítica, ou seja, sua avaliação enquanto profissional é diária ao longo de sua carreira (LOCATELLI, 2012, p. 5). Referente a formação do professor de Educação Física, Locatelli (2012, p. 6) afirma que:

[...] o professor formador deve incentivar e desencadear reflexões: levar o estudante a pensar e refletir criticamente, num movimento constante de ação-reflexão-ação, que incentiva a atitude investigativa, a curiosidade, a incerteza e o pensamento divergente. A avaliação deve possibilitar ao professor formador refletir sobre sua ação docente e sobre seu papel político na educação, sendo envolvido numa postura reflexiva. Os principais orientadores da avaliação objetivam um processo de reflexão sobre e para a ação.

Referente aos estágios supervisionados, Filho e Iaochite (2015, p. 201) frisam que as “experiências de ensino durante o estágio curricular supervisionado desempenham um papel importante na formação de futuros professores”, coadunando com o exposto por Locatelli (2012) onde destaca que é um momento peculiar na formação profissional, pois propõe condições do acadêmico refletir, analisar e compreender sua ação, identificando os problemas presentes na realidade escolar, constituindo um campo de investigação para a realização da pesquisa concomitante com o estágio supervisionado. De acordo com Pimenta (2001, p. 76) o estágio constitui-se em um movimento de “saber, observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”. Ainda nessa direção, Pimenta e Lima (2004) citados por Fernandes Júnior e Fernandes (2014, p. 2) destacam que:

[...] é no estágio que os estudantes se deparam com a necessidade de articulação entre os conhecimentos (teóricos e práticos) para compreenderem a realidade escolar, ou seja, a prática social, bem como para compreenderem os sistemas de ensino e as políticas públicas voltadas à educação. É nesse processo que poderá ocorrer a devida aproximação com a realidade, uma vez que o futuro professor vivenciará a profissão por meio da experiência que o estágio proporcionará.

Aparentemente as licenciaturas se estabeleceriam como um curso específico para a formação de professores para a educação básica, tendo conteúdos pedagógicos voltados para o desenvolvimento desta área, diferente dos cursos de bacharelado. Ainda, o licenciado em Educação Física poderá atuar, além da docência, na coordenação pedagógica, na direção e supervisão da escola, em unidades públicas e privadas, tematizando a cultura corporal de movimento, ou seja, as diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, dando ênfase à ampliação da formação cultural dos seus alunos na educação em saúde, nas atividades físico-esportivas de lazer, na formação esportiva, entre outras situações que se articulem no cotidiano da escola, da cultura e da sociedade.

É necessário repensar no conceito, já conhecido da Educação Física escolar, que vai além das práticas esportivas. É na formação do licenciado em Educação Física que esta nova visão deve ser implantada para que o mesmo tenha uma visão advinda de diferentes contextos, que sejam provocados a refletirem sobre suas práticas, materializando as práticas pedagógicas, realizadas no decorrer do curso, a ponto de provocarem novas rupturas na estrutura vigente da Educação Física escolar.

Nessa perspectiva, Silva (2011, p. 80) retrata o perfil do licenciado em Educação Física, afirmando que dentro da instituição de ensino, tanto privada quanto pública, o professor que estiver ali atuando, poderá, além de docência, propriamente dita, coordenar, orientar e ocupar a função de diretor da escola. Como docente deverá tematizar a Cultura Corporal do Movimento, isto é, as diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano.

Locatelli (2012, p. 10), afirma pelo estudo, que o perfil identificado pelos documentos analisados é de um professor reflexivo. Ação-reflexão-ação, refletir, reflexão, são jargões com mesmo significados, que ganharam visibilidade a partir das produções de *Como pensamos* John Dewey (1933) *O profissional reflexivo* de Donald Schon (1983). Coadunando com a afirmação anterior, Nóvoa (2001) frisa que o professor reflexivo é aquele que pensa sobre a sua própria prática. O referido autor destaca ainda que “professor pesquisador” e “professor reflexivo” tem o mesmo sentido.

2.4 O perfil do professor de Educação Física a luz das fundamentações teóricas

Formar uma identidade profissional vai além da concepção dualista em que o conhecimento científico se obtém na universidade e o conhecimento empírico fica a cargo das experiências advindas da prática. É necessário que o professor esteja imbuído num processo de formação constante, em que os saberes trabalhados na universidade, sejam confrontados com as práticas cotidianas.

O diferencial primordial é que tanto a licenciatura quanto o bacharelado passam a ser regidos por legislação diferente, embora, analisando a matriz curricular destes cursos, percebeu-se que as duas habilitações apresentam disciplinas em comum, que poderia levar a

crer, que o perfil profissional são semelhantes, pois são os mesmos conhecimentos teóricos e as mesmas práticas.

Outro diferencial está na área de atuação, onde o licenciado poderá atuar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino médio. Para tanto, durante a graduação, os acadêmicos já têm a primeira experiência com a realidade escolar, através das práticas pedagógicas e dos estágios supervisionados. O curso tem duração de três anos, podendo variar a três anos e meio, conforme a I.E.S., com carga horária de 2.800 horas, de acordo com a resolução CNE/CP n.º 1/2002. Já o bacharel pode atuar com ginásticas, natação, musculação, hidroginásticas, personal training, técnico em esportes, etc., apresentando um campo de atuação profissional com maiores possibilidades. A duração do curso é de quatro anos com carga horária de 3.200 horas, conforme a resolução CNE/ CES 7/2004

Com esse novo desenho curricular exigido, às Instituições de Ensino Superior (I.E.S.), dividindo a formação em Educação Física, entendeu-se inicialmente que o licenciado em Educação Física estaria habilitado a atuar na docência em nível de Educação Básica e o bacharel atuaria no ambiente não escolar. Portanto, o aluno que desejar atuar nas duas frentes deveria obter ambas as graduações, comprovadas através de expedição de dois diplomas, como consequência de haver concluído dois cursos distintos, com um ingresso para cada curso. É válido destacar, que tanto o bacharel quanto o licenciado, podem, quando especializados e pós graduados, atuarem no Ensino Superior.

Assim, como são profissionais advindos de dois cursos distintos, porém com as mesmas bases, o perfil desses profissionais, também apresenta características diferentes. Enquanto o bacharel em Educação Física, apresenta uma formação mais especializada para trabalhar com a saúde humana, qualidade de vida, treinamentos, etc., voltados aos conhecimentos fisiológicos, de anatomia humana e análises do movimento, destacando ainda que a matriz curricular deste curso apresenta uma significativa redução das disciplinas didático-pedagógicas. Já o licenciado apresenta uma formação mais generalista, que antes de trabalhar a cultura do movimento humano, deve compreender o aluno com um todo, apresentando uma visão crítica da realidade.

Para tanto, no que se refere ao perfil profissional, que caracteriza o professor de Educação Física, há toda uma produção científica que tenta delinear um perfil, mas, o que, de fato, os documentos da área estão dizendo a respeito deste perfil? No capítulo que segue,

trataremos dos documentos que amparam e ditam os princípios e conceitos da formação de professores e da formação de professores específicas em Educação Física.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Refinar nosso olhar para a história da educação no Brasil, nos permite analisar o trajeto percorrido para chegarmos até a atual situação das políticas educacionais, tendo a consciência do que já foi passado para poder projetar, de uma melhor forma, o futuro das políticas que regem a educação brasileira. Assim, buscamos no passado as raízes para entender o presente e planejar o futuro.

Os estudos referentes a história das políticas educacionais no Brasil, são relativamente, recentes, datando pouco mais de meio século, como afirmam Vieira e Farias (2011). Para tal finalidade, fizemos um recorte histórico, a partir de 1930, sendo esta data um referencial para as políticas educacionais no Brasil. Neste período, se iniciava o processo de industrialização no país e a necessidade de aumentar a capacidade de produção para a importação. A industrialização foi então, o fator que ocasionou a elevação do número de escolas de formação profissional a nível de ensino superior, pois assim, aumentariam os recursos humanos necessários as novas exigências do processo produtivo (ARANTES, 2006, p.2-3; VIEIRA e FARIAS, 2011, p. 81-84), desta forma a educação assumia a função de instruir as gerações para a atuação profissional. A década de 1930, também se consolida por despontar nomes que farão parte da história da educação brasileira como Fernando Azevedo⁷, Anísio Teixeira⁸ e Lourenço Filho.⁹

Getúlio Vargas, quando assume o poder em 1930, forçado pela Revolução Constitucionalista de 1932, estabeleceu na Constituição de 1934¹⁰(art.150) a importância de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades em todos os níveis do ensino. Freitag (1977, p. 45-46) afirma que neste período, regulamentado pelo Estatuto das universidades brasileiras, surgiram duas universidades públicas no Brasil: A

⁷ Fernando Azevedo: nasceu em 2 de abril de 1894 em São Gonçalo (MG) e faleceu em 18 de setembro de 1974 em São Paulo (SP).

⁸ Anísio Teixeira: nasceu em 12 de julho de 1900 em Caetitê (BA) e faleceu em 11 de março de 1971 no Rio de Janeiro (RJ).

⁹ Manuel Bergstrom Lourenço Filho: nasceu em 10 de março de 1897 em Porto Ferreira (SP) e faleceu em 1970 no Rio de Janeiro (RJ).

¹⁰ Promulgada em 16 de julho de 1934

USP (S.P./1934) e a Universidade do Distrito Federal UDF (R.J./1935). Freitag (1977,p. 46) frisa que:

[...] as décadas de 1930 a 1940 são um período representativo para o desenvolvimento da educação nacional: é quando ela ganha organicidade e oferece condições de expansão de sua oferta. As medidas desse período, contudo, não implicaram uma ruptura com a antiga forma dualista de conceber a educação, [...] mantendo o caráter assistencialista da educação profissional. Esse caráter dualista da Educação, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classe mais configurada. E as chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas [...] parecem ter caráter de prêmio.

A constituição de 1937¹¹ amplia a competência da União para não somente traçar as diretrizes, como estava previsto na Carta de 1934, mas para “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e juventude” (Art. 15, IX), coadunando com as afirmações de Araújo (2011, p. 283) onde aponta que a educação “se conecta a esfera pública e ao civismo, transformando-se em instrumento de regeneração social, [...]”.

Freitag (1977) destaca que em 1946¹², no período pós ditadura Vargas, surge a nova Constituição Federal, advinda da necessidade de elaboração de novas leis e diretrizes para a educação brasileira, substituindo assim, aquelas leis consideradas ultrapassadas do governo de Vargas. No período pós 1945 “dá-se início a uma nova fase da universidade, em busca da autonomia”, como destaca Arantes (2006, p. 3), reestabelecendo a liberdade de cátedra, já prevista na Constituição de 1934 e refletindo a ambivalência dos grupos no poder.

Dos debates travados sobre a questão da liberdade do ensino *versus* monopólio, resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei número 4.024 de 1961¹³, onde afirma que tanto o setor público quanto o privado têm o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis de ensino. A este respeito Araújo (2011, p. 283) salienta que

[...] a educação passa a ser entendida como um dever moral de aperfeiçoamento social, assumindo a configuração de uma responsabilidade coletiva [...] assinala a ligação entre a ideia de Estado e de educação que servirá de base para a sua compreensão como direito social e para sua inscrição como um dos componentes da medida de igualdade social.

O capítulo que trata do Ensino Superior, no artigo 80 da Lei 4024/61 estabelece que as universidades terão autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar,

¹¹ Outorgada em 10 de novembro de 1937

¹² Promulgada em 18 de setembro de 1946

¹³ Promulgada em 20 de dezembro de 1961

considerando que essa situação dá liberdade acadêmica, não ficando restrita ao currículo mínimo.

Arantes (2006) relata que a política educacional era utilizada como uma forma de assegurar o controle, assim, a educação estaria a serviço dos interesses econômicos. Nas afirmações de Cardoso (1972, p. 149) a política educacional expressa “reordenação das formas de controle social e político”. Essa assertiva é confirmada por Saviani (1999), onde afirma que as reformas educacionais da década de 1970 tiveram como base a teoria do capital humano, onde se acreditava que a educação favorecia o desenvolvimento e a ascensão social dos indivíduos. Essa nova situação, contribui para a reestruturação da educação brasileira e vai ao encontro do exposto por Cury (2002, p. 247) destacando da importância que é para as políticas educacionais atuais se reportar a todo o contexto histórico, pois “a inscrição de um direito no código legal de um país não acontece da noite para o dia”. Sabemos que mesmo com a evolução da sociedade e as demandas na área educacional que surgiram no decorrer dos anos, a legislação vigente a anos atrás não foi invalidada, mas sim transformada para atender as necessidades de uma sociedade complexa moderna.

Na tentativa de dar conta das mudanças propostas na última década, a educação profissional deverá ser mais abrangente, para além do adestramento das técnicas de trabalho e com uma organização curricular voltada para o desenvolvimento de competências profissionais. Neste aspecto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, nos artigos 39 e 42 concebe a educação profissional como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” de modo a conduzir “ao permanente desenvolvimento para a vida produtiva”. Assim, no século XX a ideia da educação como propulsora da igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado, conforme afirma Araújo (2011, p 2830).

Percebemos que vivemos um tempo de “desencantos”, em que as pessoas evitam projetos sociais e coletivos, se encaminhando para ações mais individualizadas. É possível que essa fragmentação da visão de totalidade, seja um reflexo do compromisso político. Esses “desencantos” atingiram todos os setores sociais, notadamente o educacional. O ambiente de ensino não ficou imune às transformações econômicas, ideológicas e políticas. A educação se fortaleceu vista como um produto, sendo consumido apenas por quem desejar desenvolver habilidades técnicas.

Os profissionais da educação, no geral, se limitam apenas aos espaços da escola e da sala de aula, à formação reflexiva e por competências, e buscam, dessa forma, resolver as exigências impostas pelas políticas e problemas educacionais. Assim, as políticas de formação de professores acompanham as transformações históricas do Brasil, seja por meio das lutas da categoria dos professores ou por demandas que chegam por vias externas, as quais preveem a adaptação aos padrões internacionais. É válido salientar que o governo federal, na intenção de formar um maior número de docentes, facilita o acesso e a permanência destes alunos nas universidades, ofertando cursos a distância, vestibular apenas feito com a realização da redação e até 50 % de descontos nas mensalidades em universidades privadas. Sabe-se que as políticas educacionais, por vezes, acompanham os padrões de governo e não de uma perspectiva de estado brasileiro, e isso ainda precisa ser alterado, na tentativa de se alcançar um projeto comum para a educação brasileira. Assim, verifica-se que hoje a formação de professores tem impregnado, em sua estrutura, aspectos relacionados à atual perspectiva econômica e política, de nível mundial, conforme afirmam Coutinho e Pereira (2011, p. 34)

Portanto, o capítulo que segue, tratará a respeito das políticas públicas para a formação de professores, analisando a atual política educacional brasileira para tal finalidade, bem como aspectos da história da formação de professores, tomando por referência de análise a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física e, por fim o perfil traçado para a formação em Educação Física com base nas DCNs.

3.1. Políticas públicas para a formação de professores

As diversas mudanças ocorridas na trajetória da educação e das políticas educacionais brasileiras resultaram na consolidação das leis educativas hoje existentes. A formação inicial docente, no que tange a qualidade na formação, o olhar para a construção de profissionais críticos e reflexivos, constitui-se como um fator determinante e essa formação, tem se refletido na atual conjuntura política que envolve a educação. Nesta perspectiva, Freitas (2007, p. 1204) destaca que:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

Na legislação vigente é possível perceber tentativas de uma formação que prima, primeiramente, pela construção de cidadão e, posteriormente o ensino tecnicista. Mas de fato, o que acontece é a busca para uma formação no ensino superior almejando uma situação financeira promissora. Desde o princípio o ensino era direcionado para as classes dominantes, que investiam na preparação profissional, excluindo as camadas mais pobres da sociedade, que deixavam os estudos precocemente para trabalhar.

Para entender melhor todo o contexto da formação de professores no Brasil é preciso fazer um percurso histórico para entender a atual conjuntura que envolve a formação de professores no que diz respeito às políticas educacionais, conforme citam Coutinho e Pereira (2011)

Coutinho e Pereira (2011) trazem um breve histórico sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil, destacando que este momento foi marcado por lutas, principalmente na década de 1980. Essa assertiva é confirmada por Freire (2002), complementando que as lutas tinham o objetivo de reformular os cursos de formação de professores, deixando de lado a visão tecnicista obtida durante as décadas de 1960 e 1970. Na década de 1970 “a formação de professores correspondia ao modelo de racionalidade técnica, em que nos três primeiros anos da formação centravam-se no conteúdo e no último ano, nas disciplinas pedagógicas (COUTINHO e PEREIRA 2011, p. 34). Assim, entendemos que a habilidade didática não era algo levado tão a sério, no entanto a competência disciplinar garantia seu destaque na formação de professores. Logo, esses eram os principais motivos pelos quais as lutas e reivindicações eram traçadas.

Freitas (2002, p. 139) afirma que os professores precisavam de uma formação “de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”. A lei 4.024/61, no que diz respeito a formação docente, apresentação e a organização da mesma em três dimensões: “O ensino normal era a

etapa de formação de professores e especialistas para atuar no nível primário, as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras formavam os professores para o ensino médio; e os institutos de Educação eram os responsáveis pela formação dos professores atuantes no ensino normal” afirma Coutinho e Pereira (2002, p. 35).

Já a Lei 5.540/68, fortemente ligada ao militarismo, reforçou a parte burocrática das universidades, visando a democratização do ensino superior, à modernização do ensino e à liberdade política. Posteriormente, a Lei 5.692/71, passou a denominar o ensino primário e médio, como ensino de primeiro e segundo grau, respectivamente. Ricci (2007) explica que a Lei 5.692/71 se caracterizou pela ênfase na formação profissional, em que o objetivo era buscar resultados a curto prazo, no que se refere a profissionalização e a privatização do ensino.

A Lei 7.044/82, que alterou a legislação de 1971, destacando que para poder atuar como professor de 1ª a 4ª série deve ter no mínimo a habilitação de 2º grau. Para atuar como professor da 4ª a 8ª série, os professores deveriam cursar licenciatura de curta duração e para trabalhar com o ensino médio era preciso ter uma licenciatura plena completa. Em 1986, a indicação n.º 8/86 propôs a extinção das licenciaturas curtas, objetivando melhorar a qualidade do ensino e o aperfeiçoamento da formação docente. É válido salientar que as licenciaturas nesse modelo, só foram de fato extintas após a Lei 9.394/96. Ricci (2007, p. 163) frisa que neste mesmo ano foi redigida durante a IV Conferência Brasileira de Educação a “Carta Goiânia” que apresentava propostas referentes à educação na constituição brasileira, desta forma “ganhou corpo o movimento para elaboração de novas diretrizes e bases para a educação nacional”.

A nova legislação brasileira, aprovada em 20 de dezembro de 1996, foi o produto de debates políticos e ordenamentos militares, “cujas sugestões foram consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Podemos afirmar que a LDB procurou atender as solicitações dos professores, no entanto, críticas foram inevitáveis a nova LDB. Autores como Severino (2003) e Saviani (1996) destacam que a legislação não é inovadora, não corresponde às reais necessidades, estando comprometida com o público privado, com uma tendência centralizadora, não correspondendo a uma tomada de consciência dos problemas da educação, sem apresentar uma teoria norteadora.

Gatti e Barreto (2009) informam que os princípios norteadores da formação docente no Brasil perpassam pela formação de competências, pela coerência entre prática e pesquisa e pelo foco no ensino e na aprendizagem. Já para Pereira (2008) as competências na formação dos professores deve ser uma adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. A este respeito Pereira (2008, p. 108) afirma que:

De modo a aproximar a escola e o mundo do trabalho, a legislação valoriza os conhecimentos teóricos para serem transformados em ações, indicando que a qualidade tem tido sua base de sustentação na noção de competência. Coerentes com as exigências da formação colocadas para a educação básica, inscrevem-se as políticas de formação de professores para esse nível de ensino, de modo a formar o pessoal adequado aos novos modos de produção.

No que se refere a formação de professores de Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais, como políticas de ensino, apontam perspectivas na formação inicial de um professor mais qualificado, dando ênfase para as dimensões políticas da profissão e do conhecimento e saberes específicos da área, estabelecendo relação entre teoria e prática, visando o equilíbrio na formação. As DCNs, neste caso, apresentam um conjunto de conhecimentos, pertinentes a formação inicial que constroem a identidade profissional. Para se encontrar essa “identidade profissional” é preciso a articulação dos diferentes conteúdos, isto é, uma sistematização dos saberes e das competências.

As alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da educação, pois, de acordo com Benites, Neto e Hunger (2008, p. 345) “quando comparadas com as demais áreas de formação de professores [...] assumiu um caminho próprio, sendo que muitas das deliberações foram incorporadas no “seu ritmo”, mas não no mesmo “tempo” das demais licenciaturas.” Neste aspecto, no final do século XX a Educação Física, passa a (re) organizar sua área de estudos e formação profissional por eixos de estudos, delimitando duas áreas acadêmico-profissionais: a licenciatura e o bacharelado.

Assim, verificamos que a formação de professores nos dias de hoje, tem impregnado, aspectos relacionados à atual perspectiva econômica e política, de nível mundial. A atual política educacional vigente, assim como as demais políticas vigente hoje em dia, se constituíram através do conjunto de normas, de princípios, de estruturas a compor um documento escrito, denominado Constituição. No caso do Brasil, nossa constituição vigente

é a de 1988, que inclui várias constituições históricas que contribuíram para o desenvolvimento da atual. Nessa perspectiva, a proposta para o texto que segue é apresentar uma síntese da Constituição Federal de 1988, considerada o marco da redemocratização do Brasil.

3.2 A Educação na Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na redemocratização do Brasil, após tantos anos de ditadura militar, no período compreendido entre 1964-1985. No dia 5 de outubro de 1988 a Constituição Federal, que tinha o objetivo de devolver ao povo brasileiro os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, essa tornou-se a sétima constituição na história de nosso país.

Também chamada de Carta Magna ou Constituição da Democratização, a Constituição Federal de 1988, em um de seus artigos mais importantes, deixa claro que a educação, em consonância com a saúde, moradia, trabalho e alimentação, são itens fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa e são setores indispensáveis para a construção do cidadão (BRASIL, 1988, Art. 6º, p.19). Por isso, como consta nos artigos 21, 23 e 34, é dever do Estado tanto definir as bases e diretrizes do ensino, bem como destinar parte da receita federal para a educação. A própria União poderá intervir nos Estados e nos municípios caso isso não esteja acontecendo.

Conforme aponta o artigo 205, existe na Constituição Federal de 1988 uma dupla função para a educação: Formar o sujeito com espírito cidadão e formar para o mercado de trabalho. Com isso, é de responsabilidade de toda a sociedade contribuir para que haja o desenvolvimento formativo do sujeito. Para isso, estabeleceu-se princípios norteadores fundamentais para o ambiente educativo:

- Garantir que todos tenham acesso e meios para manterem-se na escola, independente da condição social que o educando ocupa (Artigo 206, I).
- É garantida a liberdade no ambiente educacional no que concerne ao aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, o saber e a arte produzida (Artigo 206, II).
- É assegurado o direito de múltiplas ideias e concepções pedagógicas, isto é, as escolas podem adotar programas pedagógicos distintos. É conservado, também, a coexistência de escolas públicas e privadas (Artigo 206, III). No entanto, no que diz respeito

à escola privada, o poder público deverá avalia-la. E esta, deverá cumprir as regras nacionais da educação estabelecidas (Artigo 209, I-II).

- O ensino público deve ser de caráter gratuito (Artigo 206, IV).
- Em relação ao professor de ensino público, ou, em termos mais gerais, a todo profissional da educação escolar, são garantidos um plano de carreira e os mesmos só poderão ingressar através de concurso público e mediante titulação (Artigo 206, V).
- É amparado a todos os profissionais da educação um piso salarial nacionalmente estabelecido (Artigo 206, VIII).
- O ensino público deve ser gerido por gestões democráticas (Artigo 206, VI).
- O inciso VII, do artigo 206 afirma que a educação pública deve ser de qualidade, mas não esmiúça no sentido de definir parâmetros para o que seja um ensino de qualidade.
-

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988, Artigo 206).

Já as Universidades possuem autonomia no âmbito didático, autonomia científica e administrativa, vedada, nesse sentido, a interferência do Estado. Por sua vez, estas deverão estar sustentados no tripé ensino, pesquisa e extensão. A admissão de professores, técnicos e cientistas também fica a critério de cada instituição de ensino superior (Artigo 207, I). Ainda, a educação em níveis superiores, deve ser determinada pela capacidade e interesse do aluno, nas amplas áreas científicas, tecnológicas e artísticas.

A educação Básica, no período regular, compreende dos quatro aos dezessete anos do educando, com a ressalva de que ao sujeito que foi negado o direito de cursar a educação básica no período regular poderá cursá-la em qualquer outro período e, também, de forma gratuita. Antes disso, a educação infantil deve ser ofertada às crianças de até cinco anos de idade. Também aos deficientes é dado o direito de receberem educação especializada (BRASIL, 1988, Art. 207, II-IV).

No artigo 207, incisos VI e VII deixam claro que todo aluno tem direito e acesso aos setores básicos de desenvolvimento humano para assegurar a aprendizagem, isto é, todo aluno tem o direito à material didático-escolar, transporte, alimentação e saúde. O ensino noturno também deve ser ofertado pelo poder público na intensão de melhor se ajustar aos horários e disponibilidades dos alunos.

Sobre o ensino, valem as seguintes normas:

- São determinados conteúdos básicos e fundamentais das disciplinas, tendo em vista que todo o educando possua uma noção mínima dos valores culturais e artísticos, no âmbito nacional e regional (Art. 210).
- O Ensino religioso é facultativo (Art. 210, § 1).
- O ensino deve ser em língua portuguesa exceto para comunidades indígenas que possuem dialeto próprio. A estes, é assegurada linguagem e métodos próprios de aprendizagem (Art. 210, § 2).
- É a união que deverá organizar o ensino federal de modo a garantir oportunidades e uma qualidade mínima da educação. Providenciando suplementos técnicos e financeiros aos estados, município e distrito federal (Art. 211, § 1).
- É de responsabilidade dos municípios trabalhar em prol da educação infantil e básica (Art. 211, § 2).
- União, estados e municípios devem trabalhar em conjunto e de forma colaborativa na determinação dos conteúdos básicos nacionais a serem trabalhados (Art. 211, § 4).
- A união deve destinar da receita anual não menos de dezoito por cento da receita de impostos a educação. Os estados, municípios e distrito federal devem destinar vinte e cinco por cento de suas receitas anuais de impostos (Art. 212). A educação do ensino obrigatório é prioritária para receber esses recursos e a educação básica também pode receber recursos financeiros de empresas como uma contribuição social. (Art. 212, § 3-5).
- Os recursos obtidos das contribuições sociais devem ser divididos considerando o número de alunos das escolas (Art. 212, § 6). Já os recursos públicos são destinados às escolas públicas de caráter comunitário, confessionais ou filantrópicas desde que comprovem os seguintes requisitos: (I) Que sejam sem fins lucrativos e que a sobra de recursos seja completamente investida em educação; (II) caso uma escola seja fechada, seu patrimônio deverá ser doado a outras escolas ou devolvido ao poder público.
- Os recursos das escolas podem ser utilizados em bolsas de estudo no Ensino Médio e Fundamental, quando os alunos demonstrarem dificuldades financeiras. Além disso, é de responsabilidade do poder público investir na expansão do ensino, de forma a promover escolas e vagas perto dos estudantes.

- A lei estabelecerá o plano nacional de educação, com validade de dez anos, para definir métodos, objetivos e estratégias para o melhor desenvolvimento do ensino, em todas as modalidades (Artigo 214 - EC no 59/2009). As metas são:

“I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino” (Artigo 214)

A nova Constituição do Brasil, promoveu a redemocratização da pátria, que até então vivia nas lembranças dos aspectos do regime militar. Deste então, muitos educadores já estavam envolvidos na discussão que tratava sobre a educação, tendo em vista que privilegiasse o ingresso e a permanência na escola, assegurando a gratuidade e a obrigatoriedade. Para tanto, no ano de 1987, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, acompanhado do “Manifesto da Escola Pública e Gratuita” ocasionou debates, abertos para a participação da sociedade civil. Destes debates nasceu a primeira das duas propostas para a Lei de Diretrizes e Bases - LDB. A segunda proposta para a LDB foi articulada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa através do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Assim, a LDB, define e regularia o sistema de educação brasileiro, com base nos princípios presentes na Constituição de 1998 que desconsidera a LDB anterior, Lei 4.024/61. A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças que veremos no texto a seguir.

3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB 9.394/96 é a lei orgânica e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei de Diretrizes e Bases foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, ao lado do ex-ministro da educação Paulo Renato Souza. Recorrendo a história da LDB, compreendemos que a primeira foi criada em 1961. Uma nova versão foi aprovada em 1971 e a terceira, ainda vigente no Brasil, foi sancionada em 1996. A Lei 9.394/96, desconsidera a Lei 4.024/61 apresentando mudanças e características ¹⁴próprias, tais como:

- Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4)
- Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24)

¹⁴ As mudanças e características serão melhor detalhadas no decorrer do texto.

- Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio (art. 62).
- Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64)
- A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69)
- Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87)

A Lei de Diretrizes e Bases possui 92 artigos, distribuídos da seguinte forma:

- Título I - Da educação
- Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional
- Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar
- Título IV - Da Organização da Educação Nacional
- Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino
 - Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares
 - Capítulo II - Da Educação Básica
 - Seção I - Das Disposições Gerais
 - Seção II - Da Educação Infantil
 - Seção III - Do Ensino Fundamental
 - Seção IV - Do Ensino Médio
 - Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
 - Capítulo III - Da Educação Profissional
 - Capítulo IV - Da Educação Superior
 - Capítulo V - Da Educação Especial
- Título VI - Dos Profissionais da Educação

- Título VII - Dos Recursos Financeiros
- Título VIII - Das Disposições Gerais
- Título IX - Das Disposições Transitórias

A educação abrange os processos formativos tanto no que diz respeito a competências técnicas sobre o ensino e a pesquisa, quanto no âmbito formativo em valores na organização da sociedade. É dever da família e do Estado prover uma educação com princípios libertadores, tendo como principal objetivo o preparo de seu educando para o exercer da cidadania. O ensino, proposto pela Lei 9.394/96, em seu artigo terceiro, destaca onze princípios que será a base do ensino. Assim, de acordo com a LDB (Lei 9.394/96, artigo 3º)

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na form desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. Garantia de padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extra-escolar;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O Estado tem o dever de ofertar o ensino fundamental gratuitamente e por consequência o ensino médio também deverá ser gratuito. Os educandos com necessidades especiais receberão atendimento especializado e de forma gratuita.

As crianças de zero a seis anos receberão atendimentos gratuitos em creches e pré-escolas, da mesma forma ocorre com o ensino noturno e com educação para jovens e adultos, que além de ser de forma gratuita deve estar adequado as necessidades e disponibilidades de seus educandos. O Estado deverá ofertar um padrão mínimo de qualidade de ensino em todos os níveis da educação. No que diz respeito ao ensino fundamental, é dever do Estado e dos municípios, zelar, junto com os pais ou responsáveis pela frequência do estudante à escola, considerando que é dever dos pais ou responsáveis realizar a matrícula dos menores de idade, a partir dos seis anos de idade. Quando se trata do

ensino privado, o mesmo deverá respeitar as normas gerais da educação e do sistema de ensino. A autorização de funcionamento é feita pelo Poder Público.

É dever da união coordenar a política nacional de educação, levando em conta que os sistemas de ensino têm liberdade de organização, desde que esteja nos termos da Lei. Sobre o ensino superior e os cursos superiores de graduação, a União fará a avaliação e supervisão das instituições. A União juntamente com os Estados, Distrito Federal e Municípios estabelece as competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e médio, propondo uma formação básica comum, apresentando os conteúdos mínimos a serem trabalhados.

Os Estados têm o dever de organizar, manter e desenvolver seus sistemas de ensino, elaborando e executando políticas e planos educacionais, de acordo com as diretrizes e planos nacionais de educação, autorizando, reconhecendo, credenciando, supervisionando e avaliando os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. É ainda dever dos Estados assegurar o ensino fundamental e oferecer com prioridade o ensino médio.

Já os Municípios têm o dever de gerenciar as instituições e seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos de educação da União e do Estado. Os estabelecimentos de ensino em cumprimento da Lei terão normas e bases incomuns para serem respeitadas, dentre elas elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Para o corpo docente, dentre tantas funções que o mesmo deverá desempenhar, a participação na construção e cumprimento da proposta pedagógica da instituição de ensino são as funções primordiais de sua função. O zelo pela aprendizagem dos alunos, bem como o acompanhamento diferenciado para aqueles educandos com baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem e propor a articulação do educandário com a família. É válido destacar que tanto a instituição de ensino como seu colegiado devem trabalhar de acordo com as leis de ensino, considerando que as instituições de ensino têm autonomia pedagógica e administrativa, estando classificadas em duas categorias: pública e privada. As Instituições de ensino públicas são criadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, logo as instituições de ensino privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As instituições de ensino privadas, por consequência se subdividem em

outras quatro categorias, que são elas: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

A educação está dividida em educação básica e ensino superior. A educação básica se divide em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. É dever da educação básica ofertar uma formação comum, tanto em conhecimentos quanto em formação para o exercer da cidadania. A educação básica poderá organizar-se em séries (anuais) períodos semestrais.

A Educação Física ministrada na educação básica, deve estar integrada a proposta pedagógica das escolas e é um componente curricular obrigatório. Alguns casos, a prática da Educação Física escolar se torna facultativo, como se por exemplo, se o aluno trabalhar igual ou superior a seis horas diárias, ter mais de trinta anos de idade, que estiver prestando serviço militar e que tenha prole. Além dos conteúdos, é válido destacar a difusão de valores, frisando os direitos e deveres dos cidadãos e o respeito ao bem comum.

Se tratando da educação básica para a população rural, sua metodologia e conteúdos deverão ser apropriados com as necessidades dos educandos da zona rural, adequando o calendário escolar com o ciclo agrícola, as condições climáticas e a natureza do trabalho na zona rural.

A educação infantil, tem como finalidade contemplar o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade e complementa a ação da família e da comunidade. Já o ensino fundamental é obrigatório e tem duração de nove anos e deverá iniciar aos seis anos de idade, assegurando uma formação básica do cidadão. No que se refere ao ensino médio, última etapa da educação básica, terá duração de mínima de três anos, consolidando os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e possibilitando o prosseguimento dos estudos. Se tratando da educação de jovens e adultos, que se destina aqueles que não tiveram a oportunidade de continuar seus estudos na idade própria, os sistemas de ensino assegurarão a gratuidade, o acesso e a permanência dos jovens e adultos na escola.

A educação superior, nos trâmites da Lei 9.394/96, trazem como finalidade o desenvolvimento do espírito científico, formando diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção no mercado de trabalho. No ensino superior também deve ser incentivada as pesquisas científicas, objetivando o desenvolvimento da ciência e

tecnologia, estimulando o conhecimento dos problemas presentes no mundo, especialmente os nacionais e regionais, contribuindo com seus conhecimentos para a resolução destes problemas.

Seguindo ainda sobre o ensino superior, os cursos de graduação só poderão ser ofertados para quem já tenha concluído o ensino médio ou o feito de forma equivalente e que tenham sido classificados no processo seletivo. O processo seletivo deverá ser divulgado publicamente e deverá ter como base o ensino médio ofertado naquela região.

Os programas de pós-graduação, compreendem as especializações, mestrados e doutorados, aberto a candidatos já diplomados. No entanto, os cursos de extensão, são abertos a candidatos que se enquadram nos requisitos apontados pela instituição.

Na educação superior, deverão ser contabilizados no mínimo duzentos dias letivos, incluindo os períodos reservados para as provas finais e exames. É dever da IES informar seus acadêmicos sobre os programas de curso, recursos, critérios de avaliação, titulação dos professores e pré requisitos para as disciplinas, quando houver. É obrigatório a presença de professores e alunos, salvo em casos de ensino a distância. A qualidade do ensino ofertado para as aulas noturnas deverá ser a mesma que a dos cursos diurnos.

Os diplomas dos cursos superiores quando registrados, terão reconhecimento em todo o território nacional, como documento de comprovação da titulação obtida. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação profissional em nível superior, pesquisa e extensão. As IES gozando de sua autonomia didático-científica podem criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior de acordo com a LDB. Poderão também estabelecer planos e programas de pesquisa científica e atividades de extensão, elaborar e reformar seus estatutos e regimentos, administrar os rendimentos e receber doações, heranças etc..

As Instituições públicas de ensino superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, ocupando os docentes o equivalente a setenta por cento dos assentos em cada órgão de colegiado.

Partindo para a educação especial, entende-se que essa seja ofertada especialmente para educandos com necessidades, dispondo de um serviço de apoio especializado para atender as peculiaridades destes estudantes. Os sistemas de ensino assegurarão que os

estudantes recebam toda estrutura em currículos, métodos, espaço físico e professores com especialização adequada para atender a esses educandos.

Para atuar tanto na educação básica é necessário ter uma formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino, compreendendo cada fase do desenvolvimento dos estudantes. A preparação para atuar no magistério superior dar-se-á em nível de pós graduação, especificamente em programas de mestrado e doutorado.

Os recursos financeiros destinados a educação são originário da receita de impostos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dos recursos previstos em leis, do salário educação e de outras contribuições sociais. A União aplicará anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, nunca menos de vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas constituições ou Leis Orgânicas.

As despesas das instituições englobam remuneração e aperfeiçoamento docente e dos demais profissionais. Aquisição, manutenção, construção e conservação dos espaços físicos. Pesquisas visando o aprimoramento da qualidade de ensino, concessão de bolsas de estudos a alunos de escolas privadas e aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. Não constituirão despesas com a educação as pesquisas que não estiverem vinculadas com as instituições de ensino, programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológico, pessoal docente e demais funcionários quando em desvio de função.

O sistema de ensino da União, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa para a educação escolar bilíngue e intercultural dos povos indígenas proporcionando aos índios e toda comunidade indígena a preservação de suas memórias, a reafirmação de sua identidade étnica, a valorização de suas línguas e ciências, garantindo aos índios o acesso a informação. A União disponibilizará de apoio técnico e financeiro para toda pesquisa de educação intercultural à comunidades indígenas.

O Poder Público incentivará o desenvolvimento de ensino e educação continuada a distância, desde que as instituições que ofertarão esta modalidade de ensino estejam

devidamente credenciadas pela União, que regulamentará a realização de exames e registros de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional, estatutos e regimentos de ensino às disposições da Lei 9.394/96. As universidades, diferente das demais instituições de ensino, tiveram um prazo maior para a adaptação de acordo com as leis.

A LDB 9.394/96 assinalou um momento de transição da educação brasileira que nos permite identificar, compreender e avaliar suas propostas. Todavia, no que diz respeito a formação dos profissionais da educação, as Diretrizes e Bases da Educação nacional, “não têm o poder, por si só de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade”, afirma Carvalho (1998, p. 82). É necessário uma política pública que trate, de forma ampla da formação inicial docente. Por essas razões, procuraremos apontar no texto que segue as os elementos que norteiam a elaboração de currículos de formação de professores, tanto na formação em âmbito geral, quanto na formação específica em Educação Física, destacando também os avanços pelos quais passaram os currículos do curso.

3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados por avanços significativos para a educação brasileira. As mudanças universalizaram o ensino fundamental obrigatório, aumentando o número de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem. Mais adiante, ocorreu um aumento significativo na oferta do ensino médio e também da Educação Infantil. Os impactos sociais causados pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a necessidade de dispor profissionais qualificados no ramo da economia, a promoção do desenvolvimento sustentável, a superação das desigualdades sociais, são desafios educacionais que estimulam e mobilizam a realização de pesquisas e estudos referentes as políticas educacionais. Visando a melhoria da educação básica, o ambiente acadêmico passa a ser o campo de investigação, levando em consideração que a qualidade do ensino se inicia com a qualidade na formação dos professores.

O preparo dos professores deve estar adequado com o contexto que os educandos se encontram, contemplando as características da sociedade contemporânea. Inerentes a atividade docente, o professor, deverá estar apto para desenvolver as seguintes habilidades (BRASIL, Parecer N.º: CNE/CP 009/2001, p. 4).

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

As instituições de ensino superior, devem apresentar, em seus currículos, uma base comum de formação docente que fomente e fortaleça os processos de mudanças na educação, aprimorando a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores, relacionando a teoria com a prática, promovendo a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos. Neste aspecto, é importante destacar que a melhoria da qualificação profissional vai depender das políticas educacionais que estiverem amparando tal prática.

A LDBEN 9.394/96 dá suporte para a educação brasileira, partindo desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental ao ensino médio, compreendendo a faixa etária dos zero aos dezessete anos, até contemplar o ensino superior. A educação brasileira, é produto de um contexto histórico, herdado no decorrer dos anos, neste sentido, foi recebendo características que não estão de acordo com os fatos atuais. Para isso, na perspectiva da Lei, as rupturas epistemológicas devem existir na formação dos professores de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Quando se trata de estabelecer um perfil profissional para os professores, a LDBEN traça um perfil profissional independentemente do tipo de docência a ser trabalhada: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs - para a formação de professores, busca seus alicerces prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

9.394/96, que está de acordo com a Constituição de 1988. A nova lei traçou diretrizes inovadoras para a organização e a gestão dos sistemas de ensino da educação básica.

O processo de elaboração das DCNs para a graduação, consolidou a formação de três categorias de carreira: O Bacharelado Acadêmico, o Bacharelado Profissionalizante e a Licenciatura, assim, de acordo com o Parecer N.º: CNE/CP 009/2001 os currículos da Licenciatura não podem ser iguais ao do Bacharelado. O artigo primeiro das DCNs, destaca que para a formação de professores da Educação Básica, tanto em nível superior, quanto em cursos de licenciatura e graduação plena, são constituídos a partir de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados nos estabelecimentos de ensino e são válidos para todas as etapas e modalidades da educação básica.

As DCNs, assim como as demais propostas, não partem do zero, pois são frutos de um longo processo de reflexões, críticas e confronto de ideias e concepções, buscando descrever o contexto global e o nacional, dando-lhe suporte as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base nos relatos de problemas já detectados da formação de professores, as Diretrizes apresentam uma política de preparação de professores com princípios norteadores amplos, dando autonomia para as Instituições de Ensino Superior – IES – adequarem seus currículos conforme o contexto que estão inseridas, acompanhando o desenvolvimento da sociedade contemporânea, permitindo que as reformas das políticas educacionais avancem na mesma velocidade e qualidade que a educação.

As propostas inovadoras dispostas pela LDBEN introduz os indicativos legais para os cursos de formação de professores. Assim, é dever do professor zelar pelo sucesso da aprendizagem do aluno, independente do ritmo com que esses alunos aprendem. Creditando na autonomia do professor, que execute um plano de trabalho próprio, tanto na elaboração da proposta pedagógica quanto na execução da mesma. Mostrando ao professor, que sua responsabilidade vai além da sala de aula, necessitando sua contribuição entre a escola e a comunidade. Em cada fase da formação do professor deverá ser contemplada a associação entre teorias e práticas. É importante destacar que a Lei prevê que o docente, durante sua graduação, tenha experiência em cada nível e modalidade de ensino. É preciso ter a clareza da Lei como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

A LDBEN dedica dois artigos, descritos a seguir, aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional, são eles (LEI 9.394/96 – artigos 62 e 63):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão: 1- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; 2- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; 3- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Alguns pontos citados nestes dois artigos, merecem destaque, como a definição de todas as licenciaturas como plenas e a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor, formação que deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, logo, só serão admitidos professores habilitados em nível superior de ensino.

De acordo com o documento, para lecionar até a quarta série do ensino fundamental, é suficiente que o docente tenha apenas uma formação em nível de ensino médio (neste caso, são os cursos de magistério), sendo que para lecionar a partir da quinta série é exigido que o docente tenha curso de formação superior de quatro anos. A formação acadêmica dos professores, certamente, repercute na trajetória escolar dos alunos

Tanto a proposta pedagógica quanto a organização institucional dos cursos de formação de professores, devem estar interligadas, sendo que a segunda deve ter como função dar condições a primeira, estabelecendo um curso com identidade própria. Deve ser destacado que o estágio curricular supervisionado, deve ser favorecido pelo planejamento da instituição, assegurando uma parceria entre os profissionais do curso e as escolas de educação básica que receberão os estagiários.

Referente ao envolvimento da escola com toda a comunidade, é preciso integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, contribuindo para criar um ambiente científico e cultural, que será um campo de pesquisa e investigação para o professor em formação. A abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, visando satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.

Alguns aspectos na formação de professores são levados em consideração, dentre eles o fato destes graduandos e futuros professores já possuírem experiências e conhecimentos sobre a vida cotidiana escolar, portanto, já possuem conhecimentos profissionais na prática, e mesmo assim, estes conhecimentos acabam por não serem levados em consideração no processo de formação.

Mas há determinados casos em que, através da experiência, o graduando aprende de uma maneira diferente, sem o embasamento teórico necessário para subsidiar o planejamento das suas ações de formação. É importante que os professores que trabalham com formação profissional, leve em consideração o ensino ofertado para estes alunos ainda na educação básica e seu capital cultural. Em muitos casos o graduando chega até o ensino superior carente de determinados conhecimentos. Para reverter essa situação, se faz necessário que os cursos de formação de professores, tomem para si a responsabilidade de suprir as deficiências de persistirem da educação básica.

Compreender os conteúdos das áreas de conhecimento que serão o foco de sua atuação didática, se torna essencial para o professor planejar, criar, avaliar e realizar de forma didática suas aulas. No entanto, os conteúdos nem sempre estão dispostos com clareza, assim, a relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino e a transposição didática, necessitam de mediação, para que o produto final seja a aprendizagem.

Ampliar o repertório cultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade contemporânea. No caso dos professores ela se torna mais importante ainda, no entanto a maioria dos cursos de formação de professores não se compromete com essa exigência. Sabemos que a realidade de alguns dos professores em formação, é carente de acesso a livros, revistas, filmes, teatros e demais produções culturais de natureza diversas. Se faz necessário que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenha uma boa formação cultural, para contribuir com a construção da cidadania e no tratamento de questões sociais atuais.

Os professores, em decorrência de sua formação, ficam restritos basicamente a preparação para a regência da classe e não para atividades, como por exemplo sua participação no projeto educativo da escola, seu trato com os estudantes e comunidade em geral, ficando ausentes em discussões relacionadas ao sistema educacional e à atuação de professores.

A formação de professores é dividida em dois momentos, conforme já mencionados anteriormente, onde um é o trabalho realizado em sala de aula e o outro é o momento dos estágios. O primeiro momento, supervaloriza os conhecimentos teóricos, menosprezando às práticas, já o segundo momento supervalorizava o fazer pedagógico, dando menos importância a dimensão teórica dos conhecimentos, havendo uma visão ativista da prática.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática é uma tarefa que não se limita somente ao “supervisor de estágios”, mas para todo o corpo docente que esteja envolvido na formação profissional.

Se tratando dos estágios, a questão do tempo, geralmente curtos e pontuais, acabam dificultando a análise do desenvolvimento das propostas, da dinâmica do grupo, sendo poucos momentos dedicados a prática propriamente dita. Referente a avaliação dos estágios supervisionados, é inadequado que o professor/orientador vá realizar a observação somente na última etapa do curso, pois a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. Sobre estágios, Pimenta e Lima (2004, p 36) destacam que este deve ser um momento de interação da teoria com a realidade prática, a a partir daí reformular um nova maneira de pensar sobre a prática docente. Nas afirmações de Pimenta e Lima (2004, p. 36):

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processo. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”

As pesquisas acadêmicas servem como uma ferramenta didática utilizada para unir a prática e a teoria, mas a realidade é que as pesquisas passam a ser ignoradas como componente constitutivo do conhecimento. Sabemos que as teorias são construídas sobre pesquisa que lhes dão sustentação. Da mesma forma, a atuação prática, contribui com as pesquisas através de sua investigação, criação ou recriação do conhecimento, considerando o estágio supervisionado um campo de investigação para pesquisas, devendo ser fundamentado teoricamente.

Muito tem-se falado a respeito das novas tecnologias da informação e comunicação, que são usadas como um recurso importante para a educação básica e assim, por consequência, deve valer para a formação de professores. Porém, ainda são raras as iniciativas de garantia que o futuro professor aprenderá a usar, no desempenho da docência de computadores, rádios, internet, etc.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – oportuniza a todas as pessoas que não conseguiram cursar a educação básica dentro da faixa etária estabelecida. No Brasil, os cursos de formação de professores não podem deixar de lado esta categoria de ensino, pois as necessidades específicas destes alunos, faz com que o professor trabalhe de uma maneira diferenciada da que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular, apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade. Neste contexto, os cursos de formação de professores devem mudar a visão tradicional para os professores que pretendem trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando que estes alunos já carregam consigo uma experiência de vida, condições psicológicas e sociais diferentes das crianças e dos adolescentes

Determinadas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental como as Ciências Naturais ou Artes, que englobam as disciplinas de: Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia, etc., no caso de Ciências Naturais e diferentes linguagens, como por exemplo: a Música, a Dança, as Artes Visuais, o Teatro, etc., são ministradas por professores preparados para ministrar apenas uma dessas disciplinas. Logo, a questão em debate é a definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares. É necessário um redimensionamento do enfoque disciplinar dado na formação de professores, propondo a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, articulando os saberes previstos na organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e se correlacionam entre si, as áreas do conhecimento devem remeter-se umas às outras, construindo um currículo integral.

Assim, é necessário propor alguns princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos de formação de professores, sendo que o próprio processo de formação docente seja um agente de críticas da tradicional visão de professor, com um ensino superior voltado para atender as demandas de um exercício profissional, que não seja uma formação genérica

e unificada, mas que atenda às necessidades da sociedade contemporânea. No processo de ensino e aprendizagem, os deveres não estão a cargo somente do professor, que por sua vez, não está restrito somente ao domínio dos conteúdos, mas também envolvendo questões, da identificação e resolução de determinadas situações, requerendo que o professor saiba avaliar criticamente sua própria atuação.

Para a formação dos professores ter êxito, é preciso refletir sobre os objetos de formação, a eleição de seus conteúdos, a organização institucional, a abordagem metodológica, criando diferentes tempos e espaços para diversificar as vivências dos professores em formação. A relação teoria e prática, sistematiza a teoria e articula com o saber fazer proporcionando ao futuro professor, reflexões sobre as competências que só existem em situações reais do cotidiano. Para a aquisição das competências, o percurso de aprendizagem deve unir a teoria com a prática e propor uma reflexão acerca desta situação.

No decorrer de sua formação, o futuro professor aprende a profissão no lugar similar aquele em que vai atuar, porém em situação invertida. A simetria invertida ocorre quando o futuro professor utiliza da sua experiência enquanto aluno, não apenas na graduação, mas durante toda sua trajetória escolar, para constituir o papel docente que exercerá futuramente, ou seja, ele estará se espelhando na atuação dos professores que teve durante as etapas da educação básica. Todavia, as atitudes, os modelos didáticos são indispensáveis para concretizar suas práticas pedagógicas, levando em conta, que isso não basta para a formação docente, pois o processo não pode ser análoga a situações típicas de quando eram crianças e jovens. Não se trata de ignorar o capital cultural que o professor carrega, mas sim de torná-lo uma experiência que contribuirá e facilitará sua formação acadêmica.

O professor durante seu processo de formação, não vê o conhecimento como algo a ser construído, mas sim como algo a ser transmitido, sem considerar importante compreender as razões explicativas de determinados fatos, tratando-os somente de forma descritiva. O conhecimento é transmitido a partir da interação com a realidade, com os demais indivíduos e unindo as suas capacidades pessoais. Desta forma, o conhecimento adquirido por uma pessoa, se constrói, primeiramente com as experiências já vivenciadas por ela agregando as novas situações de aprendizagem. Por isso, é importante a relação que o sujeito mantém com o meio social e, particularmente, com a escola. Essa construção do conhecimento, desenvolve-se por meio do convívio, da interação entre o indivíduo e a

cultura na qual vive. Por mais que os professores, os colegas de classe, os materiais didáticos contribuam para a aprendizagem, nada substitui a atuação, a vivência do próprio aluno neste processo. É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos e mais potentes instrumentos de ação e interpretação. Se temos como meta que a formação docente promova e incentive o compromisso do professor com a aprendizagem dos seus alunos, é preciso que os formadores também assumam este compromisso, confrontando diferentes obstáculos, exigindo superação e vivenciando situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e agir, a partir dos conhecimentos que possuem.

No que se refere aos conteúdos, esses assumem papel central na aprendizagem, pois é através destes que se desenvolvem as competências na dimensão conceitual, através de teorias, informações e conceitos, na dimensão procedimental, que se refere a forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal, que diz respeito a forma de valores e atitudes. É primordial articular o conteúdo e o método de ensino, pois, muitas vezes a incoerência entre o conteúdo e a metodologia usada leva a aprendizagens muito diferentes daquilo que se objetiva a ensinar. Para ter êxito no processo de aprendizagem é preciso que os conteúdos analisados construam uma rede de significados.

Havendo conteúdos e didática de ensino, é necessário que o resultado do processo seja avaliado. Neste caso, a avaliação é um componente do processo de aprendizagem que permite averiguar os resultados alcançados, as competências construídas e as lacunas a serem superadas. A avaliação no processo de formação docente, permite diagnosticar a aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso, com a finalidade de certificar sua formação profissional. Não tendo a finalidade de punir, mas sim de ajudar cada aluno a identificar suas limitações, favorecendo a consciência do professor em formação sobre seu processo de aprendizagem. Portanto, os instrumentos de avaliação têm por finalidade diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos.

A pesquisa na formação do professor, consiste na busca cotidiana de entender o próprio processo de ensino e aprendizagem, pois é importante que os professores saibam como são produzidos os conhecimentos que ele ensina, para que não se torne mero repassador de informações. Todavia, os cursos de formação de professores devem incentivar a construção coletiva de conhecimento, tendo na pesquisa uma fonte importante para a compreensão da tarefa de educar.

3.4.1. Concepção, Desenvolvimento e Abrangência dos currículos de formação de professores de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais

Ao elaborar e organizar um curso de formação de professores é necessário definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional e tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica quanto da organização institucional e da gestão de escola de formação. No decorrer do curso, espera-se que os futuros professores tenham construído e desenvolvido os conhecimentos e competências previstas para esta etapa do ensino. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina nem constitui significados.

É imprescindível que o professor em preparação demonstre que desenvolveu as competências estabelecidas na LDBEN e nas diretrizes/parâmetros/ referenciais curriculares nacionais da educação básica pois, estes documentos apontam uma condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio, garantindo que os aspirantes à docência dominem efetivamente os conhecimentos.

Para atuação multidisciplinar ou em campos específicos do conhecimento, aquilo que o professor precisa saber para ensinar não é equivalente ao que seu aluno vai aprender. Isso se justifica porque a compreensão do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos alunos da educação básica e uma transposição didática adequada e dependem do domínio desses conhecimentos. A definição do que um professor de atuação multidisciplinar precisa saber sobre as diferentes áreas de conhecimento não é tarefa simples. Quando se afirma que esse professor precisa conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, o que se quer dizer não é que ele tenha um conhecimento tão estrito, basicamente igual ao que vai ensinar, como também não se pretende que ele tenha um conhecimento tão aprofundado e amplo como o do especialista por área de conhecimento. Da mesma forma, definir o que um professor especialista, em uma determinada área de conhecimento, precisa conhecer sobre ela, não é fácil. Também, nesse caso, é fundamental que o currículo de formação não se restrinja aos conteúdos a serem ensinados e inclua outros que ampliem o conhecimento da área em questão. Entretanto, é fundamental que ampliação e aprofundamento do conhecimento tenham sentido para o trabalho do futuro professor.

A respeito da temática sobre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o grupo de estudos “Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais”¹⁵ traz produções que fornecem bons subsídios sobre essa temática. Das discussões oriundas no grupo sobre tal temática, a maior parte delas nos faz pensar numa cultura humana, uma cultura de direitos, onde volta-se para a interdisciplinaridade como possibilidade de integrar os conhecimentos.

Cada área do conhecimento tem suas peculiaridades no que diz respeito a sua metodologia de ensino e objeto de estudo. Os professores em formação, precisam primeiramente, conhecer os conteúdos definidos nos currículos da educação básica, dos quais são responsáveis por ministrar e as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que embasam. É necessário tratá-los de modo articulado, o que significa que o estudo dos conteúdos da educação básica que irão ensinar deverá estar associado à perspectiva de sua didática e a seus fundamentos.

São as competências que orientam a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional bem como a alocação de tempos e espaços curriculares. Planejar uma matriz curricular de formação de professores constitui o primeiro para a transposição didática que o formador de professores precisa realizar para transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino de seus alunos, futuros professores.

A equipe de formadores, quando for elaborar seu projeto curricular, deve buscar formas de organização, em contraposição as formas tradicionais concentradas em cursos de disciplinas, a partir das quais se trabalhem conteúdos significativos para a atuação profissional dos professores.

Para contemplar a complexidade da formação profissional é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados, proporcionando oficinas, seminários, grupos de de

¹⁵ Grupo de Pesquisas “Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais” onde a proposta do grupo visa consolidar um espaço de pesquisa, formação, referência e inovação para o ensino de filosofia a fim de assegurar um tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos filosóficos no ensino médio possibilitando, dessa forma, as condições necessárias ao exercício da cidadania. De forma mais específica a investigação almeja compreender como o exercício filosófico pode representar, no interior do processo educativo da criança, do adolescente e do jovem, o desenvolvimento de habilidades interdisciplinares, tais como o raciocínio lógico, a elaboração textual e o saber expressar-se argumentativamente.

estudo, etc., possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. A formação de professores não ocorre de forma isolada, de maneira individualizada, as ações compartilhadas são de produção coletiva, podendo os professores exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual, com ética e responsabilidade.

A formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais. Os conhecimentos disciplinares é competência da instituição formadora tomando como referência a etapa da educação básica em que o futuro professor deverá atuar. No entanto é indispensável levar em conta que a atuação do professor não é a atuação nem do físico, nem do biólogo, psicólogo ou sociólogo. É a atuação de um profissional que usa os conhecimentos dessas disciplinas para uma intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Na perspectiva da simetria invertida, isso reforça a necessidade de que a matriz curricular da formação do professor contemple estudos e atividades interdisciplinares. Neste sentido vale lembrar que o paradigma curricular referido a competências demanda a utilização de estratégias didáticas que privilegiem a resolução de situações- problema contextualizadas, a formulação e realização de projetos, para as quais são indispensáveis abordagens interdisciplinares.

O professor, tem um desafio a ser superado durante sua formação acadêmica, que é constituir competências comuns as especificidades das disciplinas a serem ministradas, levando em consideração as diferentes etapas da escolaridade nas quais o professor irá atuar. Tendo em vista a etapa da escolaridade para a qual o professor está sendo preparado, deve incluir espaços e tempos adequados que garantam a tematização comum de questões centrais da educação e da aprendizagem e sua dimensão prática, a sistematização sólida e consistente de conhecimento sobre objetos de ensino, a construção de perspectiva interdisciplinar, proporcionar diversificadas práticas de atuação em modalidades e campos específicos, vivenciando práticas com crianças, jovens, adultos, jovens em situação de risco, escolas rurais, educação de jovens e adultos, educação especial, etc.. É necessário que os futuros professores saibam transformar objetos de conhecimento em objetos de ensino.

Esse exercício de experimentar várias experiências, requer um trabalho em conjunto dos professores dos cursos de graduação, visando a superação da barreira de que os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são de responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento. Essa integração das equipes de professores formadores deve garantir a ampliação, ressignificação e equilíbrio dos conteúdos, tanto para os professores de atuação multidisciplinar de educação infantil e de ensino fundamental, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, quanto para professores de atuação em campos específicos.

Referente a articulação entre teoria e prática, estas Diretrizes incorporam as normas vigentes. O princípio norteador geral é que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, mesmo que não se materialize. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor deverá fazer e compreender porque está fazendo. A prática, atualmente se materializa nos cursos de formação de professores através do estágio supervisionado, compreendido como algo fechado em si e desarticulado do restante do curso. Nesse processo, de acordo com Pimenta e Lima (2006), o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos para análise e investigação da prática. Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação, deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros saberes de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências.

O estágio obrigatório, deve ser vivenciado ao longo do curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Para tanto, é necessário que exista um projeto de estágio, que seja planejado e avaliado pela escola de formação de professores, ainda é válido destacar que o estágio não pode ser responsabilidade de um único professor, mas deve envolver a atuação coletiva dos formadores. Pimenta e Lima (2006) discutem sobre a formação do professor a partir da relação teoria e prática, oportunizadas através do estágio curricular supervisionado. As autoras preocupam-se com as práticas no sentido de que as mesmas não possam imitar ou simplesmente reproduzem os modelos curriculares. Deste modo, a supervisão e orientação dos estágios serve para corrigir e direcionar a aplicação da teoria com a prática, envolvendo inúmeras práticas e experiências. Nas palavras das autoras:

[...]. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 20)

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam a flexibilidade necessária para que cada Instituição formadora elabore seus projetos, integrando os eixos articuladores que já foram discutidos neste estudo, seja nas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, da formação específica, bem como dos diferentes âmbitos do desenvolvimento e da autonomia intelectual e profissional.

3.4.2 Elementos básicos apresentados pelas DCNs para a formação de professores.

O Conselho Nacional de Educação, projeto de resolução: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no art. 9º § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CP 09/2001, de 08 de maio de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL 2001, p. 61).

Dentre os elementos básicos para a formação está organização curricular, pois é onde começa a base da construção profissional. A organização curricular, está prescrita na Lei 9.394/96 nos artigos 12 e 13 e objetiva a formação para a atividade docente, sendo o aprendizado o principal fruto do processo, o acolhimento e o trato da diversidade, o aprimoramento das práticas investigativas, a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, assim como o uso de tecnologias da

informação e comunicação, o enriquecimento cultural e o desenvolvimento de hábitos de cooperação e trabalho em equipe.

A construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores, nos remete as competências que dizem respeito aos valores da sociedade democrática, da compreensão do papel social da escola, do domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar, das competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, e do conhecimento de processos que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Essas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas, de acordo com cada etapa e modalidade da educação básica e das áreas do conhecimento a ser contemplada na formação dos futuros professores.

Os critérios de organização da matriz curricular, expressam os eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como o eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, o eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, o eixo articulador da formação comum com a formação específica, o eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa e o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Outro elemento da formação docente são os princípios norteadores para o preparo do exercício específico, considerando a competência como a concepção nuclear do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática que se espera do futuro professor, a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, os conteúdos compõe o meio e suporte para a constituição das competências, frisando também a avaliação como parte integrante do processo de formação, que por consequência, permite diagnosticar as lacunas de aferição dos resultados alcançados. (BRASIL, 2001, art. 3º)

Sobre a concepção, o desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação de professores, deve-se considerar o conjunto de competências necessárias à atuação profissional, adotando essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, quanto da organização institucional e da gestão da escola.

A formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, onde a instituição deverá ser constituída de direção e colegiados próprios, que formulem seus projetos pedagógicos, que desenvolvam projetos partilhados com instituições de educação básica, da mesma forma com que as instituições de formação de professores deverão garantir a qualidade e a quantidade dos recursos pedagógicos como acervo da biblioteca, laboratórios, videoteca, além dos recursos de tecnologias da informação e comunicação.

Para averiguar o resultado do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação é um instrumento que necessita ser realizado. As avaliações podem ser periódicas e sistemáticas com procedimentos e processos diversificados, que incluam os conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade de vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que permitam averiguar os incidentes sobre processos e resultados.

Os conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que constituirão a matriz curricular para a formação de professores, transformam os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Outro elemento básico na formação docente a ser observado é a questão da carga horária a ser cumprida pelos cursos de graduação. O tempo de duração dos cursos é definido pelo Conselho Pleno, que especifica sobre sua carga horária, apontando que a prática na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, desarticulando-a do restante do curso. A prática deverá estar presente desde o início do curso e permanecer por toda sua formação, considerando que todas as disciplinas terão sua dimensão prática.

A articulação entre as diferentes práticas de ensino, são consideradas um elemento fundamental para a construção docente, pois dará ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações reais. A presença da prática profissional na formação do futuro professor, dentre elas o estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

As IES recebem autonomia para elaborar seu currículo de acordo com seu contexto social. É enfatizada a flexibilidade necessária para cada instituição construir seus projetos, integrando os eixos articuladores. A flexibilidade abrangerá as dimensões e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, da formação comum específica. Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º . da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica (BRASIL 2001)

No intuito de aumentar as possibilidades da formação prática, o parecer número CNE/CP 21/2001 (BRASIL, 2001), acrescentou mais cem horas nos currículos de licenciatura, totalizando quatrocentas horas para a formação do professores, onde fica a critério da Instituição de Ensino Superior definir como essas horas serão utilizadas. Além disso, o documento prevê a obrigatoriedade do estágio supervisionado de ensino. O estágio, como uma forma de aprendizagem prática da docência, se intitula “supervisionado”, porque integra um profissional já habituado a essa prática com um aluno que ainda está se inserindo no meio educacional. O estágio, portanto, não deve ser visto como uma oportunidade de mão de obra, e o estagiário como um trabalhador que pode ser mal remunerado. O estágio é pré-inserção à docência. É o momento em que a teoria e prática entram em consonância.

Os cursos de graduação em licenciatura também devem contar com, no mínimo, duzentas horas de atividades extraclasse, para proporcionar ao aluno a oportunidade de aprender não apenas dentro de uma sala de aula, mas na interação com seminários, simpósios, eventos de diversas modalidades e afins. Por isso, somando as mil e oitocentas horas exigidas dentro de sala de aula, é exigido, também, mais duzentas horas de atividades complementares, o que totaliza duas mil horas para de atividades acadêmicas para os cursos de graduação. Além disso, as licenciaturas, segundo prevê o documento, deverão contar com

quatrocentas horas de prática de ensino e mais quatrocentas horas de estágio, totalizando duas mil e oitocentas horas de formação. (BRASIL, 2001).

O parecer número CNE/CP 27/2001, traz uma mudança em relação ao item referente ao estágio nos cursos de licenciatura em relação ao parecer número CNE/CP 009/2001. Este, priorizava o está desde os primeiros anos do curso de licenciatura. Em contrapartida, o parecer número CNE/CP 27/2001 declara que que o estágio só pode iniciar quando o aluno já tiver feito metade do curso teórico. Como o estágio é o lugar onde teoria e prática se articulam, é preciso que o aluno já disponha de uma certa “bagagem teórica” ou acadêmica para ir à prática. Por isso, a delimitação de no mínimo metade do curso concluído para iniciar o estágio supervisionado.

Já o parecer CNE/CP nº: 5/2006, do ano de 2006, propôs novas normas para a formação de professores da educação básica. A formação de professores da educação básica deve ser fornecida pelos cursos de Pedagogia e cursos de ensino superior em licenciatura. O curso superior pode ter uma ou ambas as licenciaturas, isto é, a licenciatura para trabalhar na educação infantil e a licenciatura para trabalhar os anos iniciais do ensino fundamental. Os cursos de Pedagogia devem ser de no mínimo 3.200 horas, enquanto as demais licenciaturas, de 2.800 horas. Já para retirar uma segunda habilitação, será necessário mais 800 horas. Essas horas são divididas, como já mencionado em outros pareceres, são divididas entre atividades complementares, estágios e formação teórica em sala de aula. Já aos docentes de níveis superiores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico profissionalizante, devem completar sua formação com programas de formação pedagógica e aproveitamento de estudos. Esses cursos de formação pedagógica, determina o parecer, podem ser ministrados por qualquer instituição de ensino superior que tenha, no mínimo, um curso de licenciatura reconhecido. (BRASIL, 2006).

Devido aos inúmeros casos em que professores ministram aulas de disciplinas que não fizeram parte da sua formação, isto é, graduaram-se em uma área do conhecimento, mas atuam em outra, o MEC lançou o programa de segunda graduação, ministrado pelas Instituições de Ensino Superior públicas. Todavia, esse decreto foi mudado no ano de 2010, que permitiu as Instituições de Ensino Superior Comunitárias e sem fins lucrativos estarem aptas para fornecer o curso de segunda licenciatura. O mesmo parecer mudou também a modalidade do curso, que passou a ser presencial e à distância (BRASIL, 2011)

O programa foi destinado aos professores da educação básica que exerciam à docência em áreas distintas da sua formação, no mínimo, três anos. O programa tinha em vista duas finalidades: aprimorar os conhecimentos didático-pedagógicos dos professores e capacitá-los teoricamente em conteúdos distintos da sua primeira graduação, tendo em vista três núcleos: (1) Núcleo Contextual, onde “visando à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem referidos à prática de escola”; (2) Núcleo Estrutural, “abordando um corpo de conhecimentos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas” e (3) o Núcleo Integralizador, “centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino”. Isto quer dizer que, em dois núcleos trata-se de problemas pedagógicos, e um dos núcleos trata-se de problemas teóricos, de áreas do conhecimento. O curso funcionava com a seguinte carga horária: 800 horas de curso para alunos que estavam obtendo a segunda licenciatura na mesma área do conhecimento de sua primeira formação e 1.200 horas para quem estava obtendo a segunda licenciatura em área do conhecimento distinta de sua primeira formação. (BRASIL, 2008).

A Resolução N.º 2 de 1º de julho de 2015, prevê a formação continuada dos professores da educação básica. Tanto a formação inicial como a formação continuada devem ser oferecidas pelas IES, no intuito de manter o profissional que exerce à docência em constante atualização, desenvolvendo melhores práticas pedagógicas e atualizando-se nas áreas do conhecimento de sua formação. A formação continuada de professores deve ser articulada entre a instituição de ensino superior e as instituições escolares.

3.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física.

Sabemos que a proposta de formação de professores de Educação Física sofreu diversas mudanças no decorrer dos anos, até chegar na proposta de formação profissional que temos hoje. De acordo com Costa e Santos (2016, p. 2433) “o currículo que apresentava o objetivo primordial de promover uma sociedade com homens saudáveis e livres de doenças, com uma formação militarista, competitivista e higienista, passou por mudanças até se estabelecer como princípio formar uma sociedade com valores afetivos e morais”.

O Parecer N.º: CNE/CES 0138/2002 (BRASIL, 2002), ao propor as orientações das novas DCNs para o Ensino de Graduação em Educação Física, define os princípios,

fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física. O documento dispõe em sua apresentação que os cursos de formação de professores devam contemplar os elementos básicos de cada área do conhecimento, desenvolvendo no acadêmico um crescimento intelectual e profissional, assegurando a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida. Oportunizando a ruptura epistemológica dos currículos vistos como a grade curricular, que em certos momentos eram denominados de “prisão” curricular, devido ao fato de transmitir o conhecimento e não mediar o conhecimento, não estimulando a formação de um profissional crítico e reflexivo.

Os cursos da área da saúde que possuem articulação com a área da educação, têm como objetivo formar profissionais que atuem na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação do indivíduo, isto é, que saiba tratar da busca pela qualidade de vida, atuando tanto de forma individual quanto coletiva. Desta forma, o objetivo das DCNs é de atuar na construção de um perfil acadêmico e profissional, desenvolvendo competências, habilidades e conteúdos, compreendendo os pilares da educação: “aprender a aprender”, “aprender a ser”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, assegurando a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento.

A área de estudos da Educação Física compreende-se como elemento educacional e campo profissional de atuação, caracterizada pelo conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano (desenvolvidos através da ginástica, do esporte, do jogo, da dança, da luta, das artes marciais, do exercício físico, da musculação, da ergonomia, da recreação, do lazer, da reabilitação, da brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal) nas suas dimensões biológicas, comportamental, sociocultural e da corporeidade.

Na descrição do documento Parecer N°: CNE/CES 0138/2002 (BRASIL, 2002, p. 5), o graduado terá uma “formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético”. O acadêmico deverá ser capaz de pesquisar, esclarecer e intervir profissional e academicamente no contexto específico e histórico-cultural “a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural de modo a atender as diferentes manifestações e expressões da Atividade Física/Movimento Humano”.

O licenciado em Educação Física deverá estar capacitado a atuar na Educação Básica e na Educação Profissional. Referente ao vasto campo de atuação profissional, o Parecer (BRASIL, 2002,p. 6) afirma o seguinte:

O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade na área da Educação Física, nas suas diversas formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento Humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais tais como (ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação entre tantas outras). Este campo é delimitado pela capacidade profissional de coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas, do desporto e similares.

Das competências gerais dispostas pelo Parecer N° CNE/CES 0138/2002, o profissional da área de saúde, no âmbito da Educação Física, poderá atuar nas ações de prevenção, reabilitação e promoção da saúde, atendendo tanto individual, quanto coletivamente. Os serviços prestados por estes profissionais devem estar dentro dos princípios da ética. Na atuação feita no âmbito escolar, seu trabalho deve ser norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em conformidade com os projeto pedagógicos de cada instituição de ensino e nas Políticas educacionais de cada localidade. É válido salientar, que a formação do licenciado, que atuará no ambiente escolar, deverá estar de acordo com as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica.

No tocante, algumas competências são elencadas para a formação em Educação Física e dispostas pelo Parecer N.º CNE/CES 0138/2002 (BRASIL, 2002, p. 5–6), dentre essas se destaca a questão da liderança, onde os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, envolvendo o comprometimento, a responsabilidade, empatia e habilidade para tomada de decisões. No planejamento, os profissionais deverão supervisionar, gerenciar, administrar e orientar os recursos humanos, de instalações, equipamentos e materiais técnicos, tendo posse das informações de seu campo de atuação. Além disso, devem ser gestores de programas de atividades físicas e desportivas, treinamento esportivo, bem como, elaborar competições e tabela de jogos, orientando a

compra e manutenção de equipamentos e instalações que estará sobre sua responsabilidade, sendo de seu uso cotidiano.

O profissional deverá estar capacitado para intervir em todas as dimensões de seu campo, tendo pleno domínio do mesmo, atuando em atividades da motricidade humana, considerando os fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais de seus educandos e também as características presentes na sociedade, considerando o contexto histórico-cultural e as diferentes necessidades e interesses da população. Desta forma, as DCNs além de orientar a concepção nuclear deve descrever os elementos básicos que devem estar presentes na formação dos profissionais da Educação Física.

3.5.1 Elementos para a formação em Educação Física prescritos pelas DCNs: Competências e Habilidades

Betti (1996), afirma que existem dois tipos de currículos de formação para os profissionais da Educação Física, sendo eles: o tradicional-esportivo e o técnico-científico, o autor ainda afirma que existem, sim, a separação entre teoria e prática, frisando que não é somente o saber ensinar, mas o saber demonstrar. De acordo com o exposto no Parecer N.º CNE/CES 0058/2004 (BRASIL, 2004 p. 8) : “A Educação Física caracteriza-se a partir de três dimensões interdependentes. A dimensão da prática de atividades físicas, recreativas e esportivas, a dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional e a dimensão da intervenção acadêmico-profissional”.

Com base nas dimensões que caracterizam a Educação Física, é considerada como uma área do conhecimento e de intervenção profissional em que o objeto do estudo é o movimento humano, tendo como foco as diferentes formas e modalidades do exercício físico, ou de atividades que venham oportunizar a prática das atividades físicas, recreativas e esportivas. É válido destacar que mesmo a Educação Física estando inserida na área de ciências da saúde, ela apresenta um caráter multidisciplinar, apresentando conhecimentos das ciências biológicas, humanas, sociais e filosóficas.

O currículo técnico-científico, dá ênfase para as disciplinas teóricas, unindo as ciências humanas e filosóficas, como já mencionado do decorrer deste estudo. Betti (1996,

p. 11) salienta que dificilmente esse currículo aparece isolado, destacando que “O currículo de orientação técnico-científica encontra-se em vigor nos cursos de muitas universidades públicas e algumas particulares, porém dificilmente aparece na sua forma "pura", mas sim, combinada com o tradicional-esportivo”. A partir desta afirmação, entendemos que os currículos se complementam, pois dificilmente um único currículo é aplicado para a formação docente.

Taffarel (1997, 1998) em seus estudos, afirma que, independente do currículo adotado, ambos devem promover uma formação reflexiva. A autora apresenta uma abordagem crítico-superadora, com base na filosofia, sociologia e na política, tendo por finalidade a transformação social. Soares (1996), assim como Betti (1996), destacam que a Educação Física proposta no ambiente escolar, deve promover o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, alguns elementos básicos devem estar presentes na formação do professor de Educação Física, amparados não somente pelos autores de base da área, mas também pelas políticas educacionais que norteiam a formação docente. Elementos como os conteúdos, os estágios e as atividades complementares, organização curricular do curso e avaliação, são alguns elementos determinantes que serão destacados a seguir.

Sobre os conteúdos curriculares, os mesmos são guiados pela integração da teoria com a prática, pelo conhecimento do homem e sua corporeidade, da cultura, da sociedade, a interação com estes conceitos permitirão melhor qualidade na intervenção profissional. Os conteúdos deverão contemplar os conhecimentos biodinâmicos do movimento humano, conhecimentos comportamentais, sócio antropológicos, técnicos-científicos, pedagógicos, técnicos funcionais aplicados, conhecimentos sobre as diferentes manifestações da cultura do movimento humano e o conhecimento sobre equipamentos e materiais de uso comum no exercer docente.

Os estágios e as atividades complementares, devem ser inseridos no currículo de formação profissional e terão a carga horária fixada com base no Parecer/ Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Tanto os estágios quanto as atividades complementares deverão proporcionar ao estudante a oportunidade de demonstrar os conhecimentos e habilidades adquiridas, além de treinar suas competências sob a supervisão de um profissional da área.

A organização do curso de graduação em Educação Física, deverá dispor de um projeto pedagógico, construído pelo colegiado do curso, tendo o aluno como centro da aprendizagem, buscando indissociar o ensino, a pesquisa e a extensão. As DCNs do curso de graduação em Educação Física devem contribuir para assegurar a qualidade do projeto pedagógico. A Instituição de Ensino Superior tem autonomia para adequar seu currículo conforme as demandas e expectativas de desenvolvimento da região, bem como elaborar ementas, fixar carga horária de cada disciplina, enriquecendo o currículo.

O ensino crítico e reflexivo deve fazer parte da construção do perfil profissional. A prática e a teoria deve estar presente desde o início do curso, de forma integrada e interdisciplinar, estimulando às dinâmicas de trabalho em grupos, favorecendo as discussões coletivas e as relações interpessoais.

As DCNs destacam que o processo de ensino e aprendizagem devem ser avaliados e acompanhados, a fim de permitir os ajustes necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento. As avaliações deverão basear-se nas competências, habilidade e conteúdos curriculares desenvolvidos tendo como referência as DCNs. O Parecer N.º: CNE/CES 0058/2004 (BRASIL, 2004, p. 7), afirma que:

as Diretrizes Curriculares foram desenvolvidas a partir de uma concepção interativa de conhecimentos pautados nas tradições cultural e científica do nível e/ou da área de formação, que são estabelecidos a partir das questões que emergem do cotidiano. A intenção é possibilitar a transformação da compreensão sobre o mundo vivido, e oportunizar a construção de conhecimentos significativos que se reorganizam em forma de teorias, experiências, habilidades, competências e atitudes.

O artigo quarto do Parecer N.º CNE/CES 0138/2002, trata especificamente das competências e habilidades gerais propostas a formação em Educação Física. Referente à atenção à saúde, o documento frisa que o estudante deverá estar apto a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, dentro dos princípios da ética/bioética. Sobre a tomada de decisões, o documento destaca que o professor em formação deverá ter capacidade de tomar decisões, visando a eficácia, a força do trabalho em equipe, sistematizando e decidindo condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas. O profissional deverá manter confidencialidade das informações profissionais.

Sobre liderança, o Parecer N.ºCNE/CES 0138/2002 (BRASIL, 2002. Art. 4º) artigo quatro, afirma que o profissional que assumir a liderança de um grupo multiprofissional deverá ter em vista o bem estar da comunidade. A liderança envolve comprometimento, responsabilidade, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz. Os graduados deverão estar aptos, também para gerenciar e administrar a força de trabalho, os recursos físicos e materiais e de informação.

O artigo de número cinco do Parecer N.ºCNE/CES 0138/2002 (BRASIL, 2002, Art.5º) , destaca outros elementos básicos para a formação inicial em Educação Física, como os elementos de natureza técnico-instrumental, técnico-científico, ético-políticas, sócio-educativas, que permitem ao profissional atuar compreendendo a natureza humana em suas dimensões, desenvolvendo a formação técnico-científica, estabelecendo novas relações com o contexto social, promovendo estilos de vida saudáveis, atuando em políticas e programas de educação e segurança, visando a promoção da saúde em âmbito geral. O artigo número cinco ainda destaca que os graduandos deverão conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando fazer uma leitura crítica de artigos científicas e também trabalhar na produção dos mesmos. Para tanto, o artigo de número cinco do Parecer N.ºCNE/CES 0138/2002 (BRASIL, 2002), destaca alguns outros elementos que deverão estar presentes na formação de professores, conforme descritos a seguir.

- ter visão do papel social do Profissional de Educação Física;
- atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;
- responder às especificidades regionais de saúde, educação e esporte através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;
- promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação como de comunicação;
- gerenciar o processo de trabalho na Educação Física com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;
 - planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando as especificidades dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde e trabalho;
 - desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;
- respeitar e zelar pelos princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;
- interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;

- participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de educação, esporte e saúde;
- assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde, educação e esporte;
- reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física para atuar em atividades de política e planejamento em saúde, educação e esporte;
- investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais

Os conteúdos deverão dar subsídios teóricos que permitam aos graduandos tomar posse dos elementos básico para sua formação. Entretanto, os conteúdos deverão contemplar os fatores morfológicos, fisiológicos e de biomecânica, os mecanismos e processos de desenvolvimento motriz, conhecimentos sócio antropológicos do movimento humano, técnicas de estudo e pesquisa, conhecimentos pedagógicos, sobre a cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, etc.

Todos esses elementos para a formação em Educação Física deverão estar prescritos no Projeto Político Pedagógico do curso, tendo o acadêmico como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador e mediador desse conhecimento. A aprendizagem deve ser orientada pelo processo da ação-reflexão-ação.

O Parecer CNE/CES Nº: 0058/2004 (BRASIL, 2004 p. 7) traz algumas considerações gerais referentes as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, destacando dentre elas a autonomia que as IES recebem por parte das DCNs, da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, da graduação vista como formação inicial, do incentivo a formação continuada, da ética pessoal e profissional a ser mantida, da construção de uma gestão coletiva do projeto pedagógico, tendo um amplo objetivo a ser seguido que é a aprendizagem do estudante e da articulação entre conhecimento de formação ampliada e específica.

O Parecer CNE/CES Nº 0058/2004 (BRASIL, 2004) enfatiza que a formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, visando a aquisição e o desenvolvimento de habilidades como dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da área, advindos dos valores sociais, morais, éticos e estéticos. Ao findar sua etapa inicial de formação, o profissional deverá pesquisar, conhecer, compreender, analisar e avaliar a realidade social para poder intervir por meio das manifestações e expressões do movimento humano. Intervenção que deverá ser feita, ética e adequadamente, nos campos de prevenção de problemas de agravo da saúde,

promoção e reabilitação da qualidade de vida. Deverá também participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes, diagnosticando os interesses, expectativas e as necessidades das pessoas, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias do ensino da Educação Física. O profissional não deve limitar-se somente aos conhecimentos de sua formação inicial, a formação continuada deve ser incentivada desde os primeiros passos da graduação, assim terá capacidade de acompanhar as transformações acadêmico-científicas da área.

A formação ampliada deverá contemplar as dimensões do conhecimento, na relação ser humano e sociedade, biológica do corpo humano e a produção do conhecimento científico e tecnológico. Já a formação específica traz os conhecimentos específicos da Educação Física, que são a cultura do movimento humano, técnico-instrumental e didático pedagógico, conforme aponta o Parecer CNE/CES N.º 0058/2004.

Os elementos prescritos neste texto, passaram por algumas evoluções no decorrer dos anos, da mesma forma em que as políticas de formação de professores também foram evoluindo. O texto que segue, tratará da evolução das políticas de formação, destacando a evolução dos elementos que compõe a formação do profissional de Educação Física.

3.5.2 Evolução das políticas de formação de profissionais em Educação Física

Tomando como ponto de partida a análise documental, dentre eles as Diretrizes Curriculares de formação de professores de Educação Física, é possível vislumbrar os passos percorridos nesta área para apontar os pressupostos norteadores, os princípios e fundamentos de todas as etapas de formação docente que foram evoluindo no decorrer dos anos.

De acordo com o exposto na introdução do Parecer CNE/CES N.º: 0058/2004, a graduação plena em Educação Física, vem sendo destaque de um amplo processo de discussão, pois desde 1969, o Parecer N.º 894/1969 e a Resolução N.º 69/1969, fixaram o currículo mínimo, prescrevendo a duração e a estrutura dos cursos superiores de graduação em Educação Física. Este modelo de formação determinou uma estrutura mínima, distribuída em três núcleos de formação, compreendendo o biológico, o técnico e o

pedagógico. Esse currículo visava a formação tanto do professor de Educação Física quanto do técnico esportivo.

A rápida ampliação e diversificação da área e do mercado de trabalho, fez com que o currículo mínimo perdesse sua validade. Especialistas na área se reuniram para elaborar um anteprojeto que foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação, propondo a superação da concepção de um currículo mínimo. Esse processo culminou com a aprovação do Parecer N.º 215/87 e da Resolução N.º 03/87, que propõe-se a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física. Essa Resolução (03/87) é reconhecida como um importante e inequívoco avanço por ter assegurado autonomia e flexibilidade para que as IES tivessem autonomia para caracterizar o perfil de formação profissional, elaborar ementas, fixar carga horária para cada disciplina e também para que possibilitassem um novo tipo de formação: o bacharelado. Essa separação entre licenciatura e bacharelado busca atender de melhor forma as necessidades do mercado de trabalho e por consequência da sociedade em geral.

Assim, os currículos deveriam contemplar um núcleo de disciplinas de aprofundamento e conhecimento gerais da área, ou seja dos conhecimentos básicos, tanto para o licenciado quanto para o bacharel em Educação Física. A formação do licenciado deverá contemplar os conhecimentos de cunho humanístico e o bacharel de cunho técnico.

Neste contexto, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, desencadeou um amplo processo de reestruturação da concepção e organização dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394/96, conforme expõe o Parecer CNE/CES N.º:0058/2004 (BRASIL, 2004). O Parecer CNE/CES N.º 776 (BRASIL 1997) que apresentou as orientações para as “novas diretrizes curriculares”. Nas novas orientações, os documentos devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo valores orientados para a cidadania.

A proposta primordial foi apresentada, criticada e reformulada, através de diversas reuniões em diferentes unidades da Federação, reunindo dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais, reunindo também dirigentes do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Educação Física. A nova concepção e a proposta de organização para a formação de Professores da Educação Básica atingiram a tradição da formação do professor de Educação Física, pois ganhou, de acordo com a legislação, terminalidade e integralidade

própria em relação ao bacharelado, exigindo a definição de currículos próprios da licenciatura. Desta forma, a definição de currículos da licenciatura não será confundido com o bacharelado.

O CNE e a SESu/MEC nomeou uma comissão de especialistas em Educação Física para analisar e propor reformulações a respeito das competências e habilidades e da estrutura curricular dos campos do conhecimento, sistematizando uma nova proposta de DCNs para a área da Educação Física. Essa proposta também foi submetida a críticas em reuniões, que contava com a presença dos diretores, coordenadores e de representantes dos cursos de graduação em Educação Física. O CNE realizou em 15 de dezembro de 2003 uma nova audiência pública, que contou com a participação de diversas entidades acadêmicas, onde foi construído um consenso, onde foram redefinidos os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

O Parecer CNE/CES N.º: 400/2005 trata sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF N.º 94/2005. Destacando que (CNE/CES N.º 400/2005, p. 3) “a) Licenciatura – se instituído pela Resolução CFE N.º 3/1987 ou Resolução CNE/CP n.º 1/2002; b) Bacharelado – se instituído pela Resolução CFE n.º 3/1987; c) Graduação – se instituído pela Resolução CNE/CES n.º 7/2004”. As licenciaturas com base na Resolução CFE N.º 3/1987, são atuação plena. As licenciaturas com base na Resolução 1/2002 são atuação de Educação Física no Ensino Básico. O bacharelado com base na Resolução N.º. 3/1987 são de atuação plena e a graduação com base na Resolução CNE/CES N.º 7/2004 são de atuação “Fitness”

O Parecer CNE/CES N.º 142/2007 trata da alteração do artigo dez da Resolução N.º 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de Educação Física, em níveis de graduação plena, que trata a respeito da diferenciação dos termos : estágio curricular, estágio profissional curricular, estágio profissional curricular supervisionado, estágio extracurricular e atividades complementares. Assim, a Resolução N.º 7, de 4 de outubro de 2007 (p. 1), altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES N.º 7/2004, que

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, onde se enfatiza que

As atividades complementares possibilitam o aproveitamento, por avaliação, de atividades, habilidades, conhecimentos e competências do aluno, incluindo estudos e práticas independentes, realizadas sob formas distintas como monitorias, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares, congressos, seminários e cursos.

O Parecer CNE/CES N.º 82/2011, trata das solicitações de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física e dentre as informações o documento destaca que a carga horária dos cursos de formação de professores deve ser de, no mínimo 2.800 horas, destas 400 horas são de práticas de ensino, 400 horas de estágio supervisionado, 1.880 horas de conteúdos curriculares e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Os cursos de Educação Física amparados pela Resolução 7/2004 determina as DCNs para os cursos de graduação em Educação Física (antigo bacharelado) habilitando o profissional para atuar em todos os segmentos do mercado de trabalho, exceto com a Educação Básica.

3.5.3 Elementos que diferenciam a Educação Física das demais licenciaturas

As políticas educacionais, tratadas até aqui pela Constituição de 1988, pela Lei 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em geral e para a formação específica em Educação Física apresentam alguns elementos específicos que são semelhantes tanto para a formação de professores em geral quanto para a formação específica em Educação Física. No entanto, os documentos apresentam também alguns elementos que diferem a Educação Física das demais licenciaturas, criando uma identidade própria para esta formação.

A formação de professores, em âmbito geral, destaca que todas as IES deverão ter organização curricular para propor um ensino de qualidade, da mesma forma que a construção do Projeto Político Pedagógico - P.P.P.- de curso deverá ser construído com a participação coletiva do corpo docente. No P.P.P. estará presente os conhecimentos pedagógicos, filosóficos e a articulação da teoria com a prática, e todo o processo de ensino

e aprendizagem resultará num produto final: a avaliação , que servirá para averiguar as aprendizagens e limitações dos estudantes.

Já as DCNs para a formação em Educação Física descrevem as três dimensões do conhecimento: as práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas, o estudo de formação acadêmico-profissional e de intervenção acadêmico-profissional. O objeto de estudo é o movimento humano, e isso resulta em apreciar conteúdos com fins biológicos, sociais e filosóficos, dando ênfase as disciplinas de cunho teórico advindo das áreas das ciências humanas e filosóficas, e disciplinas de cunho prático, como os estágios e as práticas complementares.

3.6. O perfil proposto ao graduando em Educação Física com base nas DCNs

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física apresentam determinadas características que perfilam o profissional, diferenciando-o dos demais profissionais advindos de outras licenciaturas.

A formação generalista, humanista, crítica e reflexiva com base no rigor científico e intelectual, pautados nos princípios éticos, são características básicas que promovem e estimulam um aluno que estude, pesquise, esclareça dúvidas e saiba intervir profissional e academicamente na sociedade. O perfil deste profissional, fará com que ele atue nas diferentes manifestações do movimento humano presentes na sociedade, levando em consideração as características regionais e os diferentes interesses identificados no campo de atuação profissional, tendo o embasamento teórico, suficiente para saber o porque está realizando tal prática e qual o objetivo a ser alcançado.

Quando tentamos inferir um perfil para os profissionais em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, nos deparamos com duas realidades. A primeira é a de formação de um licenciado, que antes de ser um educador físico, será um professor. Neste sentido teremos um perfil profissional mais generalista, onde antes de trabalhar as valências psicomotoras, ou o movimento humano, que é o objeto de estudo da Educação Física, são trabalhos os conteúdos da área das ciências humanas, como as questões da filosofia, sociologia, seguidos pelas questões pedagógicas, tratando as práticas pedagógicas e as didáticas, por exemplo, para que na última instância sejam trabalhados os conteúdos da corporeidade.

Quando se trata do bacharel em Educação Física, o foi condutor é tratado de outra forma. Nesse sentido, as questões da corporeidade são trabalhadas com mais ênfase os conteúdos voltados para os movimentos humanos, trabalhando a anatomia humana, fisiologia do exercício, biomecânica, trabalhando de uma forma mais específica. Não dando significativa importância para os conteúdos das ciências humanas.

Assim, a identidade acadêmico-profissional deve, partir da compreensão e interpretação das competências e habilidades que abrangem todas as dimensões da formação do profissional de Educação Física.

Sobre as competências e habilidades do graduado (licenciado e bacharel) em Educação Física, a identidade acadêmico-profissional em Educação Física deve, necessariamente, partir da compreensão da abrangência das dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, considerando que a intervenção do profissional pressupõe a mediação com seres humanos historicamente situados. Nesse aspecto, a configuração de competências e habilidades deve ser a concepção nuclear na orientação dos projetos pedagógicos de formação inicial do graduado em Educação Física. Além de dominar os conhecimentos que fundamentam e orientam sua intervenção acadêmico-profissional, é imperioso que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

O graduado em Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua intervenção acadêmico-profissional deve, necessariamente, compreender as questões e as situações-problema envolvidas no seu trabalho, identificando-as e resolvendo-as. Precisa demonstrar autonomia para tomar decisões, bem como responsabilizar-se pelas opções feitas e pelos efeitos da sua intervenção acadêmico-profissional. Precisa também avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que atua, bem como interagir cooperativamente tanto com a comunidade acadêmico-profissional, quanto com a sociedade em geral. A aquisição das competências e das habilidades requeridas na formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual. As competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, nem no estritamente instrumental.

É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e as necessidades de formação, de ampliação e de enriquecimento cultural das pessoas. Sendo assim, a visão de competência deve ser compreendida além das dimensões do fazer, do saber fazer ou do saber intervir. O pressuposto dessas diretrizes identifica-se com uma concepção de currículo compreendido como processo de formação da competência humana histórica. Sendo assim, competência é, sobretudo, a condição de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento o conhecimento inovador de perspectiva emancipadora.

Portanto, podemos afirmar que as DCNs para formação em Educação Física inferem dois tipos de perfis profissionais de acordo com a habilitação que o acadêmico busca ter: licenciatura ou bacharelado. Desta forma teremos um perfil generalista para os licenciados, pois antes de tudo estaremos formando um professor. Quando se trata do bacharel em Educação Física, com disciplinas voltadas para a área da anatomia humana, biomecânica e fisiologia, estamos caracterizando um perfil de especialista na área da ciência da saúde.

Assim, a legislação que ampara as Políticas Educacionais apresentam os princípios a serem seguidos, e estes, por consequência atribuem uma identidade padrão para as instituições de ensino e para o corpo docente e discente. No que se refere a educação superior, a legislação é flexível e apresenta possibilidades dos currículos de formação de professores se moldarem de acordo com o contexto social e cultural onde a IES está inserida.

Desta forma, os documentos analisados neste capítulo, apresentam certas características atribuídas ao ensino superior que acabam diagnosticando um padrão de formação de professores. No tocante, será que o exposto pela legislação está de acordo com os autores citados no capítulo um dessa dissertação ? No capítulo que segue a proposta é confrontar o que os autores estão dizendo sobre a formação de professores em âmbito geral e também sobre a formação específica em Educação Física com as análises documentais apresentadas no capítulo dois dessa dissertação.

4 O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo está dividido em quatro tópicos, onde no primeiro e no segundo o objetivo é analisar as DCNs em consonância com o proposto pelos autores, fazendo um cortejamento dos capítulos dois e três que tratam dos documentos que amparam e regem a formação de professores. Para tal prática, realizamos o cruzamento dos dados produzidos nestes capítulos, objetivando chegar a um denominador comum, tanto para a revisão bibliográfica, quanto para o proposto pela legislação, no que se refere a formação geral de professores e a formação específica de professores de Educação Física. No terceiro tópico, faremos um cortejo das DCNs de formação de professores de Educação Física sobre os PPCs dos cursos de Educação Física de três faculdades de Educação Física do Rio Grande do Sul, observando de que forma as orientativas das DCNs se fazem presentes nos cursos de Educação Física. E no quarto tópico, a proposta é apresentar o perfil inferido para os professores de Educação Física, com base nos autores citados nessa dissertação e toda a legislação vigente.

4.1 Análise das DCNs em consonância com o exposto pelos autores para a formação de professores em âmbito geral.

Como já mencionado no capítulo anterior, as DCNs para a formação de professores de Educação Física propõe a base para a formação profissional, orientando o ensino para a aprendizagem, incentivando as atividades culturais, promovendo práticas investigativas, utilizando as novas metodologias, estratégias e materiais de apoio, desenvolvendo hábitos do trabalho em equipe, entre outros elementos básicos citados nos documentos. Partindo deste princípio, a proposta para este tópico é fazer um cruzamento dos dados obtidos a partir das DCNs com as reflexões do referencial teórico.

Uma das propostas das DCNs é que a formação do professor deve torná-lo apto a orientar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, por consequência comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos enquanto profissional (BRASIL, Parecer n.º CNE/CP 009/2001, p. 4). O exposto pela legislação vai ao encontro das afirmações do capítulo dois desta dissertação, apresentado por Souza, Despresbiteres e Machado (2004,

p.58) onde citam Reuven Feurestein, destacando que o professor, enquanto mediador do conhecimento deverá promover um ensino progressivo, fazendo com que os alunos compreendam que para a aprendizagem não basta reproduzir a realidade, mas sim, propor situações reais de aprendizagem. Neste aspecto, compreendemos que a mediação e orientação do processo de ensino e aprendizagem, estão presentes tanto na legislação, quanto nas palavras dos autores, fazendo com que o professor deixe de ser um transmissor de conhecimento e passe a ser um estimulador de todos os processos que levem seus educandos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades, que lhes permitam crescer pessoalmente e profissionalmente.

Quando a legislação propõe que o futuro professor deve saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (BRASIL, 2001, p. 4), autores como Flickinger (2014), Cruz e Romani (2011) e Goergen (2014) defendem que a formação inicial de professores, antes de tratar de conteúdos específicos, deverá propor ao graduando a compreensão de uma sociedade complexa moderna, que saiba lidar com a pluralidade, com a diversidade cultural, religiosa, etc. . Acreditamos que a formação do professor deve condizer com a evolução técnica e científica pela qual a sociedade esta inserida. Essa complexidade deve resultar em uma reestruturação das políticas educacionais, para assimilar esses fatores externos que necessitam ser contemplados no decorrer da formação docente. Visto sob esse ângulo, as sociedades complexas, a diversidade, a pluralidade da sociedade que estamos inseridos dever ser contemplada em área de atuação dos futuros professores.

A legislação (BRASIL, 2001, p. 4) propõe que durante a formação, o acadêmico desenvolva práticas educativas. Tal afirmação é comprovada por Farias et al (2011, p. 497) destacando que os cursos de graduação devem garantir aos estudantes uma formação que estimule o desenvolvimento de perspectivas positivas e de elementos que caracterizem o seu fazer docente. Da mesma forma com que Tardif (2011) trata os saberes dos professores como um “saber plural”, que deve ser aprendido progressivamente trabalhando os conhecimentos, as competências e as habilidades oriundas da prática docente. Percebemos que quando se trata da prática educativa, é apresentado um repertório amplo, que diz respeito a prática do cotidiano do professor. Tal prática deve ser desenvolvida com os acadêmicos desde o princípio do curso, mesmo que sua atuação no ambiente escolar seja somente observacional e, ao chegar na metade de sua graduação, o acadêmico já tenha

possibilidade de atuar na regência da classe observada no decorrer dos primeiros semestres do curso.

Sobre os conteúdos curriculares (BRASIL, 2001, p. 4) a legislação destaca que esse fator é primordial para a formação do professor, incluindo que o mesmo deverá planejar, criar e avaliar seus educandos, sendo todas essas as etapas do processo didático que resulte na aprendizagem. Os conteúdos deverão desenvolver competências na dimensão conceitual, através das teorias e conceitos, contemplando a dimensão procedimental da formação. Já a avaliação é apresentada nos documentos legais, como um instrumento para averiguar os resultados alcançados e as lacunas a serem superadas. Sobre essa temática, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) focam nos saberes curriculares e nos saberes experienciais. Sobre os saberes curriculares os autores frisam que deverão dar conta dos conteúdos, dos objetivos que se quer alcançar e dos métodos a serem utilizados para alcançar tal objetivo. Sobre os saberes experienciais Tardif (2011) expõe que estes saberes devem ser mobilizados cotidianamente, de forma progressiva, promovendo uma reflexão entre a teoria e a prática. Nas palavras de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 195) “as experiências dos professores, são o produto final de um processo que se constrói individualmente”

Percebemos que os conteúdos a serem abordados, bem como a metodologia a ser utilizada em sala de aula, devem estar em sintonia com os objetivos que se quer alcançar em determinada etapa de ensino. Por consequência do objetivo a ser alcançado, o professor deverá planejar suas aulas, de acordo com o número de alunos, capital cultural, estruturas físicas disponíveis na instituição de ensino, criando possibilidades dignas de ensino e para finalizar o processo de ensino e aprendizagem, deverá aplicar os instrumentos de avaliação de acordo com as aulas anteriormente ministradas.

Sobre as pesquisas, a legislação (BRASIL, 2001, p. 4) destaca que esse é um meio em que os futuros professores reconhecem como são produzidos os conhecimentos que ele irá ensinar, salvando que todos os cursos de formação de professores deve incentivar a pesquisa e a construção coletiva do conhecimento. Para comprovar o que a legislação propõe, no segundo capítulo desta dissertação, foi feito um balanço das produções apresentadas na ANPED Sul, nos onze anos de realização do evento, dentro do GT “Formação de professores”, onde observamos o crescente número de produções nesta área. Notamos a partir das propostas da legislação e dos dados produzidos, que existe, sim, uma

preocupação com as pesquisas e produções científicas na área. É válido destacar que as pesquisas e produções devem ser socializadas, a fim de compartilhar os conhecimentos, possibilitando o crescimento dos profissionais da educação.

O quadro abaixo, traz de forma resumida e através de palavras-chave, o resumo do que a legislação está propondo para os cursos de formação de professores em âmbito geral e o que os autores, presentes nessa dissertação estão afirmando sobre tal temática, que condizem com os documentos.

Quadro 4: O que a legislação propõe e o que os autores estão propondo: palavras-chave

Legislação	Fundamentação dos autores
Mediar e orientar o processo de ensino e aprendizagem.	Professor é o mediador do conhecimento – Autores: Souza, Despresbiteres e Machado (2004, p.58) citando, Reuven Feurestein.
Diversidade entre os alunos	Sociedades complexas – Autores: Flickinger (2014), Cruz e Romani (2011) e Goergen (2014)
Práticas educativas	Fazer docente – conhecimentos, competências e habilidades Autores: Farias et al (2011) e Tardif (2011)
Conteúdos	Saberes curriculares Autores: Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2011)
Planejar, criar e avaliar	Conteúdos, objetivos e métodos. Autores: Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2011)

Fonte: Elaborado pela autora

Portanto, compreendemos que todos os elementos básicos para a formação de professores apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em âmbito geral, são defendidas pelos autores que abordam o tema sobre formação docente. Dentre os elementos básicos descritos pela legislação, destacamos a mediação e orientação do processo de ensino e aprendizagem, que sob a visão dos autores é defendida por Reuven Feurestein. O processo de mediação, pode ser vista como um processo contrário a “Educação Bancária” apresentada por Paulo Freire, considerando que na educação bancária, temos os professores como simples reprodutores de informações prontas para seus educandos. Já na mediação dos saberes, os professores orientam os “caminhos” que devem ser traçados para atingir os objetivos do processo de ensino e aprendizagem. Sobre a diversidade entre os alunos, descrito nos documentos, autores como Flickinger (2014) apresentam as sociedades complexas, onde o professor precisa saber

trabalhar com a pluralidade em sala de aula, visto que sua formação deve estar de acordo com o capital cultural da sociedade na qual está inserido.

A legislação trata também sobre os conteúdos, o planejamento e as avaliações como elementos básicos da formação de professor, aspectos tratados de forma ampla por Tardif (2011). Desta forma, percebemos que estes elementos são a base para a formação de professores de qualquer área do conhecimento, pois tratando-se de uma licenciatura, planejar, criar metodologias ativas, arquitetar o processo de ensino e aprendizagem e os conteúdos a serem trabalhados em sala, são incomuns para todos os cursos de formação de professores.

Da mesma forma com que a legislação apresenta os elementos básicos para a formação de professores em âmbito geral, ela apresenta os elementos específicos para a formação de professores de Educação Física (BRASIL, 2002.), definindo os princípios, os fundamentos, condições e procedimentos da graduação em Educação Física.

4.2 Análise das DCNs em consonância com o exposto pelos autores para a formação específica de professores de Educação Física.

Quando tratamos da legislação específica para o curso de Educação Física, os princípios, os fundamentos e os procedimentos de formação profissional, apresentam os elementos básicos que caracterizam e diferem a Educação Física das demais licenciaturas.

As DCNs (BRASIL, 2002) deixam claro que o profissional de Educação Física, deve atuar na promoção e manutenção da saúde, tratando de questões como a realibitação, a promoção e a proteção da saúde humana. Neste viés, autores como Betti e Betti (1996), se reportam ao histórico da Educação Física, para explicar as situações atuais desta área frente a sociedade contemporânea. Para tanto, é válido salientar que esta disciplina foi oriunda dos aspectos militaristas e higienistas, onde a prática de exercícios físicos era vista como um meio de promover a qualidade de vida, de treinar soldados, hipertrofiando-os para lutar pela pátria.

Compreendemos que tanto para o bacharel quanto para o licenciado em Educação Física, o objeto de estudo desta área é o movimento humano, sendo a prática de exercícios

físicos, a corporeidade e o movimento humano um dos meios utilizados para promover a qualidade de vida, o bem estar físico e também as questões voltadas, especificamente para a saúde humana. É dever do profissional de Educação Física assegurar que sua prática seja realizada de forma segura, devendo ofertar seus serviços com altos padrões de qualidade, mantendo os princípios da ética profissional e pessoal.

As DCNs (BRASIL, CNE/CES 0138/ 2002) afirmam que no âmbito escolar, o professor deverá se nortear pela LBD (BRASIL, 9.394/96) e também pelo PPP de sua respectiva escola, tendo o dever de planejar, supervisionar e gerenciar as atividades realizadas dentro da escola. De acordo com Schelemer e Vieira (2002) a educação passa por um processo de fragmentação, tanto na área dos saberes quanto nas atividades a serem realizadas dentro da escola, indo de encontro com o proposto por Damiani (1997) afirmando que deve haver uma relação dialética entre entre todas as atividades presentes no âmbito escolar. Percebemos que não basta somente o professor ter competência disciplinar, domínio dos conteúdos e a habilidade didática, é preciso que o mesmo, dentro da instituição de ensino saiba planejar, supervisionar e gerenciar as atividades.

As funções de gestão, devem ser realizadas não somente pelo docente que ocupa cargos de diretores, coordenadores e supervisores. É preciso que todo professor, no decorrer de sua formação, tenha noções de planejamento e que utilize esse conhecimento, desde arquitetar as suas aulas e elaborar seus planos de ensino. Também, se faz necessário que o docente saiba supervisionar seus educandos na realização de suas atividades, monitorando seus avanços e limitações. Se tratando especificamente da Educação Física, os profissionais devem estar aptos a gerenciar os recursos humanos para a realização das práticas corporais, os equipamentos e materiais técnicos utilizados nas aulas, bem como o campo de atuação e a expansão do mercado de trabalho. Além disso, devem estar aptos a serem gestores de programas de atividades físicas e desportivas, treinamento esportivo, bem como, elaborar calendários de competições, orientar a compra, manutenção de equipamentos e instalações de prática esportiva e outras ações necessárias no sentido de otimizar ou maximizar o seu uso e garantir boas condições de segurança e conforto aos usuários.

Sobre a educação continuada, as DCNs (BRASIL, CNE/CES 0138/ 2002) defendem que, primeiramente é necessário ter uma formação inicial sólida. O profissional deve buscar aprimorar seus conhecimentos durante no decorrer de sua carreira profissional,

compreendendo, analisando, transmitindo e aplicando conhecimentos de atividade física, motricidade e movimento humano. Não encontramos nenhum autor que trate da formação continuada para professores de Educação Física.

Referente aos conteúdos a serem abordados as DCNs (BRASIL, 2002) defendem que os conteúdos da Educação Física, devem tratar da atividade física, da motricidade/movimento humano e da fisiologia humana, disseminando os conhecimentos relacionados ao corpo humano e a seus movimentos, focando também em conteúdos, comportamentais, Sócio-Antropológicos, Científico-Tecnológicos, Pedagógicos, Técnico-Funcionais Aplicados, Equipamentos e Materiais e sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano. Por se tratar do fio condutor do curso de Educação Física, as questões voltadas ao corpo humano são o foco de estudos de muitos autores. Damani (1997), Schelemer e Vieira (2002), Taffarel (1993,1997), Castellani (1988) e Ghiraldelli (1998), destacam que os currículos dos cursos de Educação Física, apresentam o predomínio das atividades que correspondem as práticas corporais, preponderando, quase que exclusivamente o esporte de performance, dentro de um currículo voltado para a área técnico-biológico, argumentando que o homem é corporeidade, movimento, gestos, expressividade e presença.

Compreendemos que a Educação Física trabalhada no ambiente escolar, é a única disciplina que trabalha o aluno de corpo inteiro, não ficando presa somente a desenvolver os aspectos cognitivos, mas a estimular o desenvolvimento do educando de corpo inteiro. Tratando das questões higienistas, contribuindo para desenvolver a socialização, pois liberta os alunos do confinamento da sala de aula, desenvolvendo práticas desportivas, contribuindo para uma formação cidadã, além de proporcionar qualidade de vida.

Sobre coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, conforme exposto pelas DCNs (BRASIL, 2002). Neste ponto de vista, autores como Betti e Betti (1996), ao destacar os dois tipos de currículos de professores de Educação Física, o tradicional-esportivo e o técnico-científico, faz um enlace com todos os aspectos citados anteriormente e defendidos pela legislação. Destacando que independente do currículo que se segue, tanto licenciado quanto bacharel, é necessário que saibam

coordenar, tanto atividades escolar quanto de forma geral, da mesma forma como se faz necessário supervisionar e por consequência avaliar as atividades, na escola e na prática de exercícios físicos de modo geral. É preciso saber elaborar planos (de aula, de ensino, alimentar, de treinamento, etc.), realizar treinamentos específicos quando identificado os déficits na aprendizagem e na conquista dos objetivos.

Com base no exposto acima, compreendemos que independente da formação entre licenciado e bacharel, ambos devem dar conta de coordenar, supervisionar, avaliar e todas as demais funções pertinentes a gestão advindas da profissão.

As DCNs (BRASIL, 2002) defendem que o profissional deve saber aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação, lidando criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho. Deve atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, suas expressões e fases evolutivas. Desenvolvendo uma formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional. Marcon; Graça e Nascimento (2012) destacam as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados como um meio para estar vivenciando as primeiras experiências de sua área de atuação. Destacamos ainda, as palavras de Fiorini e Manzini (2016), onde afirmam que os estágios e as práticas pedagógicas é uma maneira de colocar o acadêmico frente a realidade do mercado de trabalho.

Seguindo o proposto pelas DCNs (BRASIL, 2002) sobre as questões de ética profissional a legislação aponta que é preciso respeitar e zelar pelos princípios éticos, sabendo estabelecer relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões. Compreendendo a política de saúde, de educação e de esporte no contexto das políticas sociais. Nesse aspecto, Silva (2011, p. 79) destaca que o profissional de Educação Física deve estar “alinhado” com seu tempo e com a realidade da sociedade brasileira, consciente da sua responsabilidade. Compreendemos que as questões de ética para o profissional de Educação Física, não se restringe somente ao que está proposto pela legislação ou afirmado pelo autor.

Independente se licenciado ou bacharel em Educação Física, os profissionais não podem expor resultados sobre avaliações físicas, teste psicomotores, antropométricos, entre outros, a não ser que seja para profissionais como nutricionista ou fisioterapeutas que trabalham em conjunto pela promoção e manutenção da qualidade de vida. O código de ética

da Educação Física (RESOLUÇÃO CONFEF nº 056/2003) apresenta alguns princípios determinantes para a atuação profissional em Educação Física, dentre eles o respeito à vida, à dignidade, à integridade e aos direitos, a responsabilidade social, a ausência da discriminação ou preconceito de qualquer natureza, a sustentabilidade do meio ambiente, a prestação de um serviço sempre melhor qualificado com competência, responsabilidade e honestidade e potencializando o desenvolvimento humano.

Finalizando, as DCNs (BRASIL, 2002) afirmam que o profissional deve reconhecer o papel social do profissional de Educação Física, promovendo estilos de vidas saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus beneficiários quanto às de sua comunidade, atuando com um agente de transformação social. Atuando em políticas e programas de educação, segurança e vigilância sanitária, visando a promoção da saúde em âmbito local, regional e nacional, atuando nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primários e secundários. Schelemer e Vieira (2002), Betti (1987), Taffarel (1993, 1997), Castellani (1988) e Ghiraldelli Jr. (1998) tratam do papel social da Educação Física de modo linear, destacando que a mesma contribui para a formação do cidadão, pois não se limita somente ao desenvolvimento cognitivo, mas a uma educação de corpo inteiro. Antes de se preocupar com técnicas, gestos e performance, se preocupa com a formação do cidadão.

O quadro abaixo apresenta um comparativo entre o que as DCNs estão propondo para a formação em Educação Física, frente ao que os autores estão defendendo para tal finalidade.

Quadro 5: Apresenta um comparativo entre o proposto pelas DCNs da Educação Física frente ao exposto pelos autores para a formação profissional.

Legislação	Fundamentação dos autores	Parecer
Saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde	Contexto histórico defendido por Betti e Betti (1996), Educação Física higienista e militarista.	O objeto de estudo da Educação Física é o movimento humano. Para tanto, educamos pelo movimento e educamos o movimento. Tratamos do sujeito de corpo inteiro, atuando na promoção da saúde e qualidade de vida.
Planejamento, Supervisão, e Gerenciamento	Schelemer e Vieira (2002) e Damiani (1997) defendem a relação dialética entre a legislação e a construção do currículo e também entre todas as atividades presentes no âmbito escolar.	As competências de planejar, supervisionar e gerenciar atividades e tarefas, são necessárias não somente aos professores, independente de sua área, mas para todas as profissões. Consideramos que quando se trata do ambiente escolar a função de gestão deve ser feita por todos, desde organizar um plano de aula ou de ensino, como pensar na administração da instituição de modo geral.
Educação continuada	Não encontramos autores que tratem sobre a educação continuada para a Educação Física	É fundamental para o profissional se aperfeiçoar de acordo com as exigências do mercado de trabalho, melhorando suas habilidades, bem como direcionando sua prática profissional para uma área específica, visando a melhoria da sua atuação profissional.
Conhecimentos: atividade física/motricidade humana/movimento humano/fisiologia humana	Damani (1997), Schelemer e Vieira (2002), Taffarel (1993,1997), Castellani (1988) e Ghiraldelli (1998), destacam que os currículos dos cursos de Educação Física, apresentam o predomínio das atividades que correspondem as práticas corporais, preponderando, quase que exclusivamente o esporte de performance, dentro de um currículo voltado para a área técnico-biológico, argumentando que o homem é corporeidade, movimento, gestos, expressividade e presença.	Independente de ser licenciado ou bacharel em Educação Física, os conteúdos da formação devem tratar especificamente do corpo humano e da motricidade humana. Neste caso, se faz necessário conteúdos de anatomia humana, biomecânica, fisiologia humana e do exercício, de práticas esportivas de modo geral e também questões de bioética e didática. Os estágios supervisionados são conteúdos presentes em ambas habilitações, pois é momento em que o acadêmico aplica a teoria na

		prática.
Disseminar conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento humano	Betti e Betti (1996), destaca dois tipos de currículos para a formação em Educação Física: o tradicional-esportivo e o técnico-científico. O primeiro trata mais das questões práticas da área da corporeidade, do movimento humano, enquanto o segundo apresenta questões mais voltadas para área teórica.	É válido destacar que os currículos não se apresentam de forma isolada, pois um
Coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos.	Betti e Betti (1996), destaca que tanto para o bacharel quanto para o licenciado é necessário que os profissionais saibam coordenar, supervisionar, dinamizar e executar seus projetos, seus treinamentos, avaliações e planos de aula e de ensino.	Somente dominar seus conteúdos não faz suficiente para a atuação profissional. É preciso saber coordenar, tanto alunos quanto uma equipe de funcionários, supervisionar as atividades aplicadas, elaborar projetos, propor treinamentos, saber averiguar os resultados obtidos através das avaliações.
Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação	Marcon; Graça e Nascimento (2012) destacam as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados como um meio para estar vivenciando as primeiras experiências de sua área de atuação.	As práticas pedagógicas devem ser entendidas como uma prática intencional do processo de ensino e aprendizagem, vista como uma prática da construção do conhecimento. Já os estágios inserem, teórica e praticamente o acadêmico na realidade da atuação profissional.
Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho	Fiorini e Manzini (2016) destacam que é durante a graduação, através dos estágios supervisionados que o acadêmico tem o seu primeiro contato com o mercado de trabalho em que irá atuar, podendo ter uma visão crítica e reflexiva do mesmo	O curso de Educação Física abrange diversas áreas e por consequência apresenta um amplo mercado de trabalho. Com a preocupação com a condicionamento físico, qualidade de vida e promoção da saúde, o profissional da área está cada vez mais requisitado por isso o mercado de trabalho para quem se forma nesta área é amplo.
Respeitar e zelar pelos princípios éticos	Silva (2011) salva que a ética profissional deve condizer com a realidade da sociedade em que o profissional está inserido. A ética profissional é uma maneira de “alinhar” a conduta profissional.	Entendemos que a ética para o profissional de Educação Física vai além do que está proposto pela legislação e pelos autores, é conscientizar o profissional sobre sua conduta entendendo que o que se passa em sala de aula, treinamento, avaliações físicas, etc., são dados sigilosos, que só podem ser

		revelados caso a vida do aluno esteja em risco.
Reconhecer o papel social do Profissional de Educação Física	Schelemer e Vieira (2002), Betti (1987), Taffarel (1993, 1997), Castellani (1988) e Ghiraldeli (1998), destacando que a Educação Física contribui para a formação do cidadão, pois não se limita somente ao desenvolvimento cognitivo, mas a uma educação de corpo inteiro, pois antes de se preocupar com técnicas, gestos e performance, se preocupa com a formação do cidadão.	A Educação Física tem significativa contribuição para a vida do cidadão contribuindo para a vida do cidadão por meio de saberes da área, sendo um campo de análise, reflexão e ação e construção de conhecimentos.

Fonte: elaborado pela autora

Para tanto, entendemos que as DCNs de formação em Educação Física, estão parcialmente de acordo com o exposto pelos autores da área. Dos dez elementos destacados pelas DCNS, nove deles estão coadunando com as propostas dos autores mencionado no decorrer desta dissertação. No que se refere a formação continuada, percebemos que ela não é mencionada pelos autores da área, sendo citada apenas pelas DCNs. Ao analisar criticamente as DCNs, fazendo um cortejo das mesmas sobre os apontamentos na área feito por autores, a proposta para o tópico que segue é adentrar nos PPCs dos cursos de ensino superior de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul. Para tal finalidade foram selecionadas três IES, sendo uma federal, uma comunitária e outra privada.

4.3 As DCNs presentes nos PPCs dos cursos de graduação em Educação Física (federal, comunitária e privada).

Nossa proposta aqui é adentrar nos documentos dos cursos de graduação em Educação Física – PPCs – e averiguar até que ponto as DCNs (BRASIL, 2002) são contempladas na elaboração de tais documentos. Foram selecionados três PPCs para esta finalidade. O primeiro é de uma instituição federal, denominada aqui como instituição “A”, a segunda é uma instituição comunitária, denominada como instituição “B” e a terceira instituição é privada, denominada de instituição “C”. A escolha por trabalhar com os PPCs de uma instituição federal, outra comunitária e outra privada teve por objetivos comparar até que ponto essas IES seguem as DCNS, apontando suas fraquezas e fortalezas.

Iniciaremos a análise com a IES “A”, trazendo os elementos presentes nas DCNS de formação em Educação Física, destacados no texto 4.2 dessa dissertação, para fazer o comparativo com o que está sendo proposto pelo PPC deste curso.

4.3.1 PPC do curso de Educação Física da Instituição “A”

Após analisar as DCNs (BRASIL, 2002) para formação em Educação Física, elencamos dez elementos básicos que devem estar presentes na formação inicial de professores de Educação Física de acordo com a legislação, conforme segue abaixo:

- Saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde;
- Planejamento, supervisão e gerenciamento;
- Educação continuada;
- Conhecimentos: atividade física/motricidade humana/ movimento humano/ fisiologia humana;
- Disseminar conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento humano;
- Coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos;
- Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
- Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Respeitar e zelar pelos princípios éticos;
- Reconhecer o papel social do profissional de Educação Física.

Desta forma, faremos um cortejo da legislação sobre o PPC da instituição “A” para averiguar até que ponto o documento elaborado pela instituição está de acordo com o proposto pela legislação.

O PPC da instituição A, é composto por noventa e sete páginas e trás na sua apresentação os responsáveis pela CRC – Comissão curricular de cursos, que sistematizaram a primeira versão do documento analisado. Após a separação dos cursos em licenciatura e bacharelado, o documento precisou ser analisado e alguns pontos foram revistos. Como a proposta dessa dissertação é tratar sobre a formação inicial de professores, o documento aqui analisado é o da licenciatura em Educação Física.

Na apresentação do documento consta que ao elaborar o PPC do curso, a preocupação da CRC era atender as DCNs , mais especificamente a Resolução 7/2004 do CNE/CES que trata das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e a Resolução n.º 1 e n.º 2/2002 do CNE que tratam da formação de professores de Educação Básica. O fio condutor para a elaboração de tal documento, além de seguir as DCNs (BRASIL, 2002), procurou também evidenciar que a Educação Física é uma área de intervenção e que se apoia em um conjunto de conceitos das ciências humanas e naturais, que trata da cultura do movimento humano. Buscou-se também o equilíbrio entre o que há de mais inovador na área da Educação Física sem deixar de utilizar todos os conhecimentos e métodos desenvolvido no decorrer dos anos. A teoria e prática devem estar interligadas, no sentido de promover uma ambivalência de ensino/ aprendizagem interdisciplinarizada, onde qualquer problematização envolva várias disciplina para sua resolução.

A partir do delineamento dos princípios, partiram para um segundo momento, que é a organização do currículo, ou seja, a montagem de um mapa curricular. A instituição visou elaborar uma matriz curricular de modo panorâmico, projetando as mudanças no sentido longitudinal e transversal, integrando competências, fazendo com que os componentes curriculares se conectem uns com os outros. Para as disciplinas de dois créditos, são contabilizadas trintas horas/aula e para as disciplinas de quatro créditos, são contabilizadas sessenta horas/aula.

Neste viés, partiremos de frente o PPC da instituição “A” com as DCNs (BRASIL, CNE/CES 0138/ 2002), onde o primeiro elemento que elencamos da legislação

diz respeito ao fio condutor que a Educação Física deve preocupar-se: saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, estando de acordo com o exposto pelo documento da instituição. No documento institucional, tal elemento aparece citado três vezes no decorrer do texto. Primeiramente, a afirmação é descrita da seguinte forma “Educação Física é uma área predominantemente de intervenção, que se apóia em um conjunto de conceitos das ciências (humanas e naturais) para lidar com a cultura corporal de movimento, [...]” (PPC Instituição “A”, p. 6). Mais adiante, quando se trata do objetivo do curso fica claro que é “Formar professores de educação física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica)” (PPC Instituição “A”, p. 17) essa afirmação também condiz com o exposto pela legislação. O terceiro momento em que fica claro que o PPC atende as exigências das DCNs (BRASIL, 2002) no que se refere a saúde: prevenção, reabilitação, proteção e promoção da saúde é quando organiza suas disciplinas na matriz curricular, ofertando disciplinas como anatomia humana, psicologia aplicada a saúde, cinesiologia, fisiologia humana e do exercício, desenvolvimento motor, aprendizagem motora, práticas corporais expressivas, biomecânica básica e aplicada, educação e promoção da saúde, treinamento físico, prescrição e avaliação em práticas corporais e saúde, práticas corporais e envelhecimento, práticas corporais e saúde. Diante desse exposto, entendemos que este primeiro tópico das DCNs foi integralmente contemplado pelo PPC do curso. As afirmações estão presentes na introdução do documento, no objetivo geral do curso e principalmente nos conteúdos que deverão ser ministrados no decorrer da formação acadêmica.

Sobre planejar, supervisionar e gerenciar, que são competências atribuídas pelas DCNs (BRASIL, 2002) para os processos de gestão das instituições e as competências de coordenar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos que também são competências atribuídas pelas DCNs (BRASIL, 2002) porém, utilizadas para o gerenciamento das práticas profissionais diárias, são atendidas pelo documento da instituição “A”. O documento destaca que determinadas competências devem ser desenvolvidas no decorrer do curso, afirmando que planejar, mediar, avaliar processos de ensino de práticas corporais em modalidades, ações e programas educacionais, considerando

as capacidades e os limites do aluno, bem como o contexto que o envolve. “Gerindo modalidades, ações e programas educacionais que envolvam práticas corporais, considerando contexto sociocultural”. (PPC Instituição “A”, p. 20) O graduando deve ser capaz também de planejar, mediar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração as capacidades e os limites de seus educandos, contemplando em suas aulas os elementos históricos da Educação Física, promovendo a inclusão à diversidade dos alunos no âmbito da Educação Física. O professor deverá estar apto para contribuir com o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola e dos processos de gestão escolar. Sobre os processos de gestão institucional de gestão da prática profissional, o PPC da instituição “A” atende todas as propostas das DCNs.

Se tratando da educação continuada, proposta pelas DCNs (BRASIL, CNE/CES 0138/ 2002) o PPC da instituição “A” não trata sobre tal finalidade. Desta forma, podemos afirmar que sobre este quesito, o PPC não atendeu a esta exigência da legislação.

As DCNs tratam sobre os conhecimentos de atividade física/ motricidade humana/ movimento humano/ fisiologia humana, trata também disseminar conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento. Estes quesitos são atendidos pelo PPC quando são apresentando os conteúdos que serão ministrados no decorrer do curso. Dentre os conteúdos estão: anatomia humana, cinesiologia, fisiologia humana e do exercício, treinamento físico, desenvolvimento motor, aprendizagem motora, práticas corporais expressivas, biomecânica básica e aplicada, educação e promoção da saúde, prescrição e avaliação em práticas corporais e saúde, práticas corporais e envelhecimento, práticas corporais e saúde, psicologia aplicada a saúde.

Se tratando dos métodos e técnicas de ensino na área de atuação, o PPC deixa claro o curso deverá ofertar uma formação para que o professor saiba elaborar e analisar materiais didáticos e projetos curriculares pertinentes à Educação Física, realizando pesquisas em Educação Física, coordenando e supervisionando equipes de trabalho, ações e programas que tematizem as práticas corporais no seu ambiente de trabalho. Nesta questão o PPC contemplou parcialmente o proposto pelas DCNs, considerando que nesse quesito a legislação destacou os estágios e as práticas pedagógicas como uma forma de trabalhar os métodos e as técnicas de ensino, da mesma forma com que autores como Marcon; Graça e Nascimento (2012) defendem que tanto os estágios quanto as práticas pedagógicas

proporcionam as primeiras experiências de atuação na área da docência. Na questão dos estágios, o único momento em que são citados no PPC é na apresentação da matriz curricular do curso.

O PPC aponta que se tratando do mercado de trabalho, o profissional poderá atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Inclusiva, bem como em ambientes educacionais extra-escolares, como escolas esportivas, projetos sociais esportivos, serviços privados de orientação de práticas corporais, serviços de saúde pública, serviços de recreação e lazer e outros similares. Esses apontamentos vão ao encontro com o proposto pela legislação para a formação em Educação Física, onde a mesma destaca a importância do acadêmico compreender a dinâmica do mercado de trabalho antes de ingressar no mesmo, aprendendo a lidar com questões do cotidiano profissional. Sobre as questões do ambiente profissional, entendemos que se trata das condições mínimas de infra-estrutura do ambiente de trabalho, dos recursos como bolas, redes, *jump's*, etc. e também dos salários ofertados.

As DCNs salientam que os PPCs devem tratar do respeito e zelo pelos princípios éticos, da mesma forma com que a instituição de ensino “A” frisa que o profissional deve primar pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética e a construção da autonomia intelectual e do seu pensamento crítico.

No que diz respeito ao último quesito elencado pelas DCNs para a formação inicial de professores de Educação Física, trata sobre o reconhecimento do papel social do profissional de Educação Física, o PPC apresenta os núcleos da formação específica em Educação Física. Desta forma temos o eixo que trata sobre os estudos sociais a fim de que os estudantes adquiram as habilidades relacionadas aos conhecimentos básicos sobre natureza, cultura e sociedade e as práticas corporais, o núcleo do campo profissional que dá ao estudante uma visão panorâmica do mercado de trabalho, o núcleo de pesquisas em Educação Física visando a produção do conhecimento científico, o núcleo do Desenvolvimento Humano: a fim de que os estudantes adquiram as habilidades relacionadas aos conhecimentos do Desenvolvimento Humano este núcleo é constituído pelas disciplinas Psicologia aplicada à Saúde, Desenvolvimento Motor e Aprendizagem Motora. Traz ainda o núcleo Práticas Corporais Sistematizadas, o núcleo Conhecimentos Biodinâmicos: a fim de que os estudantes adquiram as habilidades relacionadas aos conhecimentos da Anatomia,

Cinesiologia, Fisiologia e Fisiologia do Exercício, da Biomecânica e do Treinamento Físico. Em qualquer que seja o núcleo de formação específica, em todos são agraciados as questões sociais do profissional de Educação Física, dando destaque para disciplinas como sociologia, estudos socioculturais e antropologia do corpo e da saúde.

Com base no exposto, podemos afirmar que o PPC da IES “A” contempla parcialmente as propostas das DCNS, pois, quando se trata de educação continuada, o documento institucional não apresenta nada a respeito da educação continuada e sobre os métodos e técnicas de ensino, o documento apresenta parcialmente o proposto pela legislação. Assim, podemos afirmar que a instituição “A” busca formar profissionais aptos a trabalharem com a motricidade humana, que contribuam ativamente com a sociedade em que estão inseridos, que sigam os princípios éticos e que reconheçam o mercado de trabalho em qual estarão inseridos. A instituição, de acordo com o seu PPC, não demonstra tanta preocupação com o saber fazer e com as técnicas e métodos que ensinem o agir pedagógico, da mesma forma como não se preocupam com a busca de aperfeiçoamento profissional posterior a graduação.

4.3.2 PPC do curso de Educação Física da Instituição “B”

O PPC da instituição “B” faz uma breve apresentação do documento destacando o compromisso pedagógico, social e político do curso de Educação Física com a comunidade. Na sequência o documento traz as características da comunidade onde a IES está inserida, desde os aspectos demográficos e geográficos até a contextualização científica, cultural e educacional da região.

A proposta do curso de Educação Física na IES “B” é de formar profissionais que devem ter além da formação técnica e pedagógica a formação humana, crítica e reflexiva, qualificada para o exercício profissional através de saberes científicos embasados no princípio da ética e da solidariedade.

Sobre o PPC da IES frente as DCNs, no que diz respeito a saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, expõe que o profissional desta área deve estar apto a desenvolver ações de “prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde” tanto em nível individual quanto coletivo. O PPC descreve este elemento, exatamente como está

disposto na legislação. O documento institucional afirma que o profissional de Educação Física deve assegurar que sua prática docente seja realizada de forma segura, realizando suas atividades nos mais altos padrões de qualidade e ética.

Compreendemos a partir do exposto acima, que quando se trata da prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, o PPC contemplou integralmente o que a legislação expõe, apresentando de forma clara o objeto de estudo da área da Educação Física.

Planejamento, supervisão e gerenciamento preescritos pelas DCNs, o PPC da instituição declara que os profissionais de Educação Física devem estar aptos a fazer gerenciamento, administração e supervisão de recursos humanos, das estruturas físicas, dos materiais técnicos, devem também saber identificar os pontos fracos e as necessidades da instituição de modo geral. Nesse aspecto o PPC da instituição “B” apresentou uma redação igual a exposta na legislação, complementando que o profissional de Educação Física, assim como os demais profissionais da escola devem colaborar para os processos de gestão do educandário.

Sobre a educação continuada, o PPC expõe que os profissionais da Educação Física devem ser capazes de aprender continuamente, tanto nas questões teóricas quanto o aprimoramento de sua prática. Desta forma, o PPC traz que o profissional deve participar de treinamentos, de estágios das futuras gerações não apenas transmitindo conhecimentos, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais em serviços.

Referente aos conhecimentos de atividade física/ motricidade humana/ movimento humano/ fisiologia humana, o PPC apresenta na matriz curricular as disciplinas como desenvolvimento motor, aprendizagem motora, biologia, anatomia humana, biomecânica, fisiologia, nutrição, saúde pública, medidas e avaliação e conhecimento do corpo. Essas disciplinas estão dispostas no decorrer dos semestres ao longo do curso, firmando o que sugere a legislação quando afirma que o curso de Educação Física deve contemplar todos esses aspectos. As disciplinas supracitadas, vão ao encontro, também, da disseminação de conhecimentos relacionados ao corpo e ao movimento humano, conforme está nas DCNs. Essas disciplinas devem estar alicerçadas na pesquisa e na prática que deverá ser promovida através dos estágios e regências de classe na disciplina de Educação Física, sendo

supervisionada por um docente do curso. Novamente o PPC da instituição “B” contemplou de forma integral o que as DCNs sugerem para a formação em Educação Física.

As DCNs informam que o profissional de Educação Física deve saber coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinar e interdisciplinar. A este respeito o PPC da instituição “B” expõe que o professor de Educação Física deverá ter uma sólida formação que o capacite a compreender, analisar, transmitir e aplicar conhecimentos da motricidade humana, investigando e aplicando seus conhecimentos com visão holística do ser humano integrando equipes multiprofissionais. O profissional de Educação Física, ao ingressar no mercado de trabalho deve estar apto a desenvolver e aplicar pesquisas, objetivando a produção do conhecimento científico, tendo em vista o crescimento de pesquisas em sua área. Neste viés, é válido salientar que este quesito atendeu as propostas das DCNs sobre a formação de professores de Educação Física. O PPC da instituição “B” ainda destaca as situações em que o profissional deverá coordenar, supervisionar, etc., suas atividades, citando exemplos claros do cotidiano profissional.

Sobre as técnicas e métodos de ensino na área de atuação, o PPC deixa claro que a IES está preparando um profissional para enfrentar os desafios propostos pelas sociedades complexas modernas, investindo numa formação técnica e pedagógica, crítica e reflexiva. Para tal finalidade, o curso oferece uma formação através da apropriação do conhecimento do ensino, pesquisa e extensão, que permite ao acadêmico o domínio de natureza técnico-pedagógica e instrumental, a partir de atitudes críticas, reflexivas e emancipadas. Entendemos que a IES “B” atendeu de forma satisfatória o que a legislação está propondo nesse aspecto.

Sobre o mercado de trabalho, o PPC traz um tópico específico a este respeito. O documento institucional apresenta o diversificado mercado de trabalho onde o profissional de Educação Física poderá atuar. Desta forma o profissional poderá atuar como professor em escolas públicas ou privadas e como autônomo em Instituições e Órgãos Públicos e Privados na forma de docência. O campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade, na área da Educação Física, nas suas diversas

formas de manifestações no âmbito da cultura e do movimento humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais ou não formais.

Tratando das questões de ética, presentes nas DCNs, o PPC trata esta questão quando apresenta os objetivos específicos do documento e também quando se cita as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas nos profissionais durante sua vida acadêmica. O documento deixa claro que a proposta é formar profissionais que trabalhem sobre os princípios da ética profissional e da pessoal, destacando que a ética, a moral e a cidadania deve fazer parte da construção dos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Referente ao papel social da Educação Física, o PPC ressalta que a proposta da Educação Física é edificar valores de cooperação e solidariedade frente a sociedade na qual o profissional está inserido.

Por tanto, entendemos que o PPC da IES “B” está integralmente de acordo com as propostas das DCNs, apresentando em determinadas situações a redação igual a que está presente nas DCNs, atendendo, significativamente as exigências da legislação.

4.3.3 PPC do curso de Educação Física da Instituição “C”

O PPC da instituição de ensino “C” está composto por 127 páginas e assim como os demais documentos na apresentação do documento, o mesmo destaca as características da sociedade na qual a instituição está inserida e a estruturas físicas e humanas que estão a disposição do curso.

Sobre os aspectos que tratam da saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, o PPC da instituição de ensino “C” frisa que este é um quesito que merece atenção, pois se trata do fio condutor de todo o curso. Esta questão é descrita no PPC em tópico especial, sendo apontada também nas disciplinas da matriz curricular.

A respeito do planejamento, supervisão e gerenciamento das tarefas institucionais, o PPC aponta que é dever de todo o corpo docente, discente e funcionários estarem envolvidos no processo de gestão. É válido destacar, que está descrito no perfil do profissional que se quer formar, que saibam atuar nos espaços de gestão dos educandários. A legislação defende também que é preciso que o acadêmico aprenda a coordenar, supervisionar, dirigir,

dinamizar, etc., neste aspecto o PPC também salienta que tem como objetivo formar profissionais que saibam gerenciar as questões mais particulares e pessoais sobre sua profissão. Sobre esse aspecto, o documento cita como exemplo a organização das escalas de treinamentos, tanto individual quanto coletiva e a responsabilidade do gerenciamento para o sucesso da profissão.

Referente a educação continuada, assim como o PPC da instituição “A”, não observamos nenhum aspecto que trate sobre essa temática.

Se tratando dos conhecimentos sobre atividade física/ motricidade humana/ movimento humano/ fisiologia humana, o PPC novamente frisa que este é o principal objeto de estudo do curso de Educação Física, comprovando através de disciplinas como anatofisiologia I e II, cinesiologia, biomecânica, fisiologia humana e do exercício, desenvolvimento e aprendizagem motora, que estão distribuídas ao longo dos semestres. As DCNs tratam também sobre disseminar os conhecimentos relacionados com o corpo humano e o movimento, esse aspecto também vai ao encontro do exposto acima, onde as disciplinas ofertadas no curso, falam por si só, comprovando que a base para a formação em Educação Física é trabalhar com o corpo humano e seus movimentos.

A respeito dos métodos e técnicas de ensino, a IES “C” trata este aspecto de uma forma peculiar. O Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático, é um projeto interdisciplinar que trabalha com todas as disciplinas ofertadas no semestre. Através destas disciplinas, o coordenador do curso, juntamente com o corpo docente elabora um projeto e este projeto deverá desenvolvido no decorrer do semestre. Na data agendada os alunos deverão entregar um artigo produzido no decorrer do semestre sobre o projeto e ainda deverão produzir um banner sobre este artigo, apresentando a metodologia utilizada e os resultados encontrados. E finalmente, deverão apresentar frente a uma banca de professores o banner com os resultados encontrados e metodologia utilizada. Neste aspecto a instituição “C” apresenta uma metodologia inovadora, que contempla as exigências das DCNs, sem apresentar os mesmos aspectos das demais instituições analisadas.

A respeito do saber lidar criticamente com o mercado de trabalho, conforme descrito nas DCNs, o PPC da instituição “C” não trata sobre este assunto em um tópico específico. Em determinado trecho dos objetivos específicos da formação em Educação Física é frisado sobre os desafios do mercado de trabalho e da preparação que os acadêmicos devem

“vencer” diariamente estando inseridos no mercado de trabalho. Se tratando sobre os princípios éticos, o PPC, trata dentro dos objetivos específicos que a proposta da instituição é formar profissionais dentro dos princípios éticos, e que nesse caso a ética profissional se estende ao lado pessoal.

Quando se trata do papel social da Educação Física, fica claro através do documento que existe uma preocupação em formar profissionais preocupados com a comunidade em que está inserido, questionando-se sobre que profissional quer ser ? qual sua contribuição para a sociedade ? que sociedade se quer formar ?

Com base no exposto, entendemos que a IES “C”, de acordo com o exposto pelo PPC, está parcialmente de acordo com as propostas das DCNs, considerando que no quesito educação continuada, não foi encontrado nenhum tópico no decorrer do documento que trate a este respeito.

4.3.4. Análise crítica dos documentos analisados

Ao analisar os PPCs das três IES do Estado do Rio Grande do Sul, sendo uma federal, denominada instituição “A”, uma comunitária, denominada instituição “B” e outra privada, instituição “C”, percebemos que os documentos instituições apresentam pequenas diferenças entre si. Neste caso é válido destacar que todos seguem o proposto pelas DCNs, considerando que dois dos três PPCs analisados, deixam alguns elementos sem ser contemplados e outros são parcialmente contemplados.

Entendemos que a instituição “B” apresentou todas as solicitações feitas pelas DCNs para a formação em Educação Física, apresentando um documento extenso em números de páginas e com objetivos claros. Em determinados momentos a própria redação do documento é igual a redação da legislação.

No que diz respeito sobre a saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, os três PPCs analisados tratam sobre essa temática de forma clara, expondo que esse é o fio condutor dos estudos para o curso de Educação Física. Da mesma forma com que os três documentos tratam também sobre os conhecimentos da atividade física/ motricidade humana/ movimento humano e fisiologia humana, disseminando conhecimentos

relacionados ao corpo humano e o movimento humano, firmando que esse é o objeto de estudo do curso de Educação Física, independente se for uma instituição federal, comunitária ou privada.

Sobre educação continuada, a única instituição que tratou desta temática foi a IES “B”, tendo um tópico específico no decorrer do documento para tratar tal especificidade. As instituições “A” e “C” não frisam sobre a educação continuada.

Se tratando do aprendizado de como trabalhar os processos de gestão das instituições de ensino, levando em conta os conteúdos sobre o planejar, supervisionar e gerenciar, coordenar, dirigir, dinamizar e executar serviços, os três PPCs tratam sobre essas temáticas, destacando que é dever de todo profissional da área da educação ter domínio destes aspectos. Sobre as técnicas e métodos de ensino, os PPCs analisados atendem a essas exigências feitas na lei, porém a instituição de ensino “C”, traz essa questão de forma mais dinâmica e moderna. O Projeto de Aperfeiçoamento Teórico e Prático trata das técnicas e métodos de ensino promovendo a interdisciplinaridade entre todas as disciplinas do semestre, resultando na produção de um artigo científico.

Nas questões sobre o mercado de trabalho, ética profissional e o papel social da Educação Física, não nos resta dúvidas de que os três PPCs expõe de forma clara esses aspectos. Do mercado de trabalho, os documentos fazem um explanação sobre os possibilidades de intervenção do profissional, apresentando também o posicionamento ético e transparente no exercer docente. Finalizando com a intervenção da Educação Física no contexto social, de que forma o profissional deverá intervir neste meio.

Desta forma, com base no perfil do profissional de Educação Física exposto por autores na área tendo de outro lado as características propostas para a formação docente pelas DCNs, frente ao que analisados em três PPCs de cursos de Educação Física, com base nessas três instâncias, podemos unificar as características e inferir um perfil para o professor de Educação Física.

4.4 O perfil proposto para os professores de Educação Física

Com base no que foi exposto no capítulo dois dessa dissertação, se tratando do que os autores estão defendendo para a formação inicial de professores de Educação Física, partindo para o capítulo três, onde a legislação que trata da formação de professores de Educação Física e o das análises feitas nos PPCs, descritas no quarto capítulo, podemos chegar a um denominador comum, sobre o que está sendo afirmando em cada uma dessas instâncias. De acordo com as afirmações dos autores, da legislação e dos PPCs, podemos unificá-las e inferir um perfil para o professor de Educação Física.

Entendemos que o objeto de estudo do curso de Educação Física é o corpo humano e sua motricidade. A motricidade humana se dá através das práticas corporais. As práticas corporais, podem ocorrer de diversas maneiras, podendo ser através do esporte, da dança e expressão corporal e dos jogos, que são os exemplos mais citados no decorrer da dissertação. Assim, para poder compreender a motricidade e suas finalidades é preciso ter conhecimento de anatomia humana, biomecânica, fisiologia entre outras disciplinas específicas para a compreensão do corpo humano.

Compreendemos também, com base no que foi exposto nos capítulos anteriores, que como se trata de uma licenciatura, da formação inicial de professores, os conhecimentos específicos para a formação em Educação Física, não podem se limitar somente aos conhecimentos do corpo humano, é necessário ter conhecimentos de didática, das práticas pedagógicas, compreender e ter o primeiro contato com o mercado de trabalho e a realidade escolar através dos estágios supervisionados curriculares, sob a orientação de um profissional formado. É válido destacar os dois tipos de currículos citados por Betti e Betti (1996): o tradicional-esportivo e o técnico-científico. No currículo tradicional-esportivo, se trata de uma formação mais específica, voltada para prática corporal, que vai de encontro com o currículo técnico científico que trata de uma formação generalista. Mesmo sendo o currículo técnico-científico que condiz a uma formação mais generalista, podemos afirmar que este não se consolida de forma isolada, pois apresenta características do currículo tradicional-esportivo.

Para tanto, é possível afirmar que a formação do professor de Educação Física, não deve tratar especificamente do corpo humano, deixando para um segundo plano as questões da docência. É preciso competência disciplinar e habilidade didática, unificadas.

Assim, podemos afirmar que o perfil do professor de Educação Física deve ser generalista e não especialista. Antes de tratar das questões específicas da saúde e da corporeidade é preciso ter conhecimento das sociedades complexas modernas, dos saberes necessários para a ação docente, uma visão do mercado de trabalho, ética profissional e pessoal condizentes com as exigências da profissão e do contexto social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de inferir um perfil para os professores de Educação Física, retomamos, de início, ao objetivo da pesquisa, que foi “identificar o perfil profissional inferido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física”. A pergunta que elegemos para dar conta do objetivo de pesquisa, que delineou o fio condutor deste estudo, foi o seguinte: Que perfil de formação de professores pode ser inferido das Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física?

No esforço de compreender, de forma mais crítica a formação de professores de Educação Física, empregamos duas estratégias metodológicas, que foi a revisão de literatura, seguida pela revisão bibliográfica e uma análise documental. Para a análise documental, iniciamos com a Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/96, DCNS para formação em Educação Física e finalizamos com a análise de três PPCs dos cursos de Educação Física, sendo de uma instituição federal, comunitária e privada.

A legislação que regulamenta a formação docente no Brasil, tem por finalidade orientar a política de formação de professores, estabelecendo os princípios, as condições e os procedimentos para a formação profissional. Se tratando da formação em Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecem um currículo básico na formação destacando os elementos básicos para tal formação. Assim, após a conclusão desta dissertação, podemos citar os elementos básicos na formação dos professores de Educação Física. Dentre os aspectos descritos pelas DCNs, o primeiro dele é a atuação na área da saúde: prevenção, reabilitação, promoção e proteção da saúde, seguindo pelo planejamento, supervisão e gerenciamento, a educação continuada, os conhecimentos específicos na motricidade humana, o saber coordenar, supervisionar, dirigir, dinamizar e executar serviços, programas, planos e projetos, bem como realizar auditorias, consultorias, treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares, informes técnicos, científicos e pedagógicos, aprendendo a utilizar métodos e técnicas de ensino na área de atuação, lidando criticamente com o mercado de trabalho e zelando pelos princípios éticos. Entendemos que os elementos citados acima deve fazer parte da formação de todos os professores de Educação Física, sendo estes os aspectos básicos na formação.

Da mesma forma com que a legislação educacional aponta os elementos básicos para a formação em Educação Física, os autores de base da área também destacam alguns

componentes que devem estar presentes na formação de professores. O contexto histórico da Educação Física, advindo da formação higienista e militarista, fez com que a preocupação com o culto ao corpo perfeito, as questões do movimento humano e de *performances* fosse o objeto de estudo do curso. Os autores também destacam a importância da construção de um currículo de formação docente que contemple questões de didática, frisando a importância de que o futuro professor saiba conduzir da melhor maneira possível as aulas de Educação Física, sabendo explorar todas as potencialidades da disciplina no âmbito escolar. Destacam ainda, dois tipos de currículos para a formação em Educação Física: o tradicional-esportivo e o técnico-científico, considerando que as atividades de práticas corporais, o esporte de alto rendimento são predominantes, dentro de uma matriz curricular voltada para a área técnico-biológico.

Fazendo um cotejo das DCNs de formação em Educação Física com as afirmações dos autores de base da área e confrontando essas ideias com os PPCs de três cursos de formação em Educação Física, foi possível verificar até que ponto a legislação está sendo contemplada pelas IES e qual perfil pode ser inferido a partir dessas análises.

Ao finalizar este trabalho, podemos afirmar, com base no exposto no decorrer dos capítulos desta dissertação, que o perfil profissional do professor de Educação Física, é de um professor generalista, pois antes de entender das questões do movimento humano, deve entender da formação do cidadão e entender o contexto da sociedade complexa em que está inserido, pois somente a competência disciplinar não é suficiente para a docência, é preciso habilidade didática.

As contribuições dessa dissertação são de ganho pessoal e profissional. Pensar a formação dos professores de Educação Física, fez com que eu ressignificasse a minha prática docente e por meio deste estudo, poder ajudar na formação dos futuros professores. Realizar este estudo foi um divisor de águas sobre meu exercer profissional, me permitindo a reflexão sobre a professora de Educação Física que eu de fato era, a que eu imaginava ser, e agora, depois destas reflexões, a que sou neste momento. O estudo contribuiu para que o sentimento de mudança na área da Educação Física, que carreguei como um “fardo” no decorrer dos anos, pudesse ser aliviado, mas não sanado por completo, pois para isso, acredito que o caminho esteja apenas começando. Outra contribuição dessa dissertação, é o fato de ampliar os estudos na área da formação de professores de Educação Física pois,

conforme apresentamos ao longo da dissertação, é preocupante o baixo número de estudos encontrados nesta área.

Utilizamo-nos dos estudos de Flickinger (2014) para entendermos o que é formar professores nas sociedades complexas modernas e dos estudos de Gauthier (2011) para apresentar os saberes necessários da formação docente. Princípios por abordar questões como: “O que é formar professores nas sociedades complexas modernas?” e quais são as habilidades necessárias para formar um professor. Nos baseamos nos estudos de Fávero e Ody (2014) para explicar o conceito das sociedades complexas modernas, destacando que as sociedades foram pluramente evoluindo, citando com exemplo a divisão do trabalho, o surgimento da ciência moderna, o desenvolvimento da vida urbana etc.. Entendemos que formar professores nas sociedades complexas modernas exige mais do que ter competência disciplinar, é preciso compreender a sociedade de forma global. No caso de formar professores de Educação Física, deve-se objetivar formar profissionais com conhecimentos sobre o corpo humano e sua motricidade, considerando que é necessário ter o entendimento das características da sociedade e de que perfil profissional queremos ofertar para a sociedade.

Ao tratar das políticas educacionais brasileiras, por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394/96 e por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação, foi possível apresentar os elementos básicos e os princípios defendidos pela legislação para a formação profissional. Por consequência estes elementos e princípios básicos inferem um perfil profissional para os professores de Educação Física. Dentre os elementos e princípios básicos se destacam os conhecimentos do corpo humano, da saúde e do movimento corporal, o conhecimento do mercado de trabalho e as questões de ética profissional, o papel social da Educação Física e as questões de gestão da instituições e das próprias aulas.

Cabe destacar, ao direcionarmos ao fim do caminho que se pretendeu percorrer, que quando analisados os PPCs das três IES, percebemos que em determinadas instituições as DCNs não são integralmente contempladas nos quesitos básicos, o que implicaria numa variação do perfil profissional de uma instituição para a outra, considerando os elementos e princípios básicos descritos na legislação.

A proposta é que este estudo não se limite somente ao que foi exposto aqui, mas que seja feita uma investigação mais profunda, sendo possível entrevistar os próprios acadêmicos e egressos do curso de Educação Física, com visitas nas IES, observando as estruturas dos cursos, acervo, materiais didáticos, etc.. O tempo de duração do mestrado não permitiu que a pesquisa fosse realizada por meio de tal metodologia, ficando limitada a revisão de literatura e análise documental.

Pretendemos dar a devolutiva deste trabalho através da publicação de artigos elaborados a partir desta dissertação, para que possa contribuir com a formação dos futuros professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* 4ª ed., São Paulo, Cortez, 2005
- ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Dissertação intitulada: *A Formação de professores da Licenciatura Plena Parcelada do curso de Pedagogia da UEG (Anápolis): suas repercussões na atuação dos professores da rede municipal de Abadiânia*, defendida no Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em setembro de 2006, sob a orientação da Profª Drª Lenita Maria Junqueira Schultz.
- ARAÚJO, Roberta Negrão de; SANTOS, Sílvia Alves dos; MALANCHEM, Júlia. Formação de professores: Diferentes enfoques e algumas contradições. *IX ANPED Sul/Seminário de Pesquisa e Educação da Região Sul*.2012
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior pe o de estudar” *Educar em revista*. Curitiba, Brasil, número 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- BENITES, Larissa Cerignoni. NETO, Samuel de Souza. HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórico das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.2, p.343-360, maio/ago.2008
- BETTI, Irene C. Rangel. BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*. Volume 2, número 1, junho/1996.
- BETTI, Mauro. Como impedir o desenvolvimento da Educação Física enquanto ciência ou ciencideologia da Educação Física. In: *Revista do CBCE*, no 8, 1987.
- BLISSARI, Silvia Regina Rosso. Formação docente: construção de uma sociedade crítica. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis – Brasil – de 25 a 27 de novembro de 2009
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1934.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1937.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1946.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988.
- BRASIL. *Lei 4.024/61*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. *Lei 5.540/68*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola medida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=502> Acesso: 7 fev. 2017.

BRASIL. Resolução 69/1969. O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõe o art. 26 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, levando em conta as conclusões do Parecer nº 894/69, que se incorpora a esta Resolução, trata sobre a formação de professores de Educação Física e o currículo mínimo.

BRASIL. *Lei 5.692/71*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br> l5692_71.htm Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. *Lei 7.044/82*. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>. Acesso em: 7 fev. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03/87*. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

BRASIL. [LEI Nº 9.131, DE 24 de novembro de 1995](#). Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências, não substituindo o publicado no DOU de 25 de novembro de 1995 – edição extra.

BRASIL. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CES 776/97. Orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Aprovada em 3 de dezembro de 1997.

BRASIL. *Parecer N.º: CNE/CP 009/2001*: Ministério da Educação conselho nacional de educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP 21/2001. Trata sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 6 de agosto de 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CP 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002*: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL CNE/CES 0138/ 2002. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. aprovado em 3 de abril de 2002.

BRASIL, *Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CNE/CP nº 7, de 18 de Março de 2004*.

BRASIL CNE/ CES 0058/2004. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Aprovada em 18 de fevereiro de 2004.

BRASIL. Parecer 400/2005 . Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEEF nº 94/2005.

BRASIL. Resolução 94/2005. Dispõe sobre a inscrição dos Profissionais de Educação Física junto ao Sistema CONFEEF/CREFs. Aprovado em 19 de abril de 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CP 05/2006 Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Aprovada em 4 de abril de 2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº: 8/2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Aprovado em: 2/12/2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 82/2011. Trata da Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física. aprovado em 3 de março de 2011.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. *Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CARDOSO, Aliana, DEL PINO, DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: contribuição para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *IX ANPED SUL*. Seminário de Pesquisa educação da região sul, 2012.

CARDOSO, F.H. “Industrialização, dependência e poder na América Latina”. In: CARDOSO, F.H. *O modelo político brasileiro*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciênc. educ.* (Bauru) vol.5 no.2 Bauru 1998.

CASTELLANI, Lino. *Educação Física No Brasil: A História Que Não Se Conta*. Campinas, Papirus. 1988.

CHAVES, Taniamara Vizzoto. Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da anped e do endipe. *Anais do IX ANPED SUL*, 2012.

CORRÊA, Alessandra de Abreu, ROCHA FILHO, João Bernardes. Saberes da ciência da educação e docência no ensino médio: Uma análise do ensino da estatística. . *II CNEM – Congresso Nacional de Educação Matemática*. 2011

COSTA, F.R.. SANTOS, Jane Kelly Freitas. Princípios para a formação em educação física definidos pelas diretrizes curriculares nacionais. *Anais do IX Simpósio Nacional de Educação e III Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores*. Frederico Westphalen – 28 a 30 de setembro de 2016 – p. 2433 - 2446

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

CURY, Carlos Alberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, 2002.

CRUZ, Raimundo José Barros; ROMANI, Simone. Sociedades complexas, formação docente e hermenêutica: Da oposicionalidade entre teoria e práxis. *Revista Filosofia Capital*. Vol.6, Edição 12, Ano 2011.

DAMIANI, I. Teoria e prática nos currículos de formação profissional. *Anais do X Congresso do CBCE, Vol, I, p. 734 – 737*.1997.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição. [Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica](#). Editora Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DELORS, Jaques. *Educação: um tesouro a descobrir*.Ed. Cortêz, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação. Sociedade*. Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FARIAS, Gelcemar Oliveira, NASCIMENTO, Juarez Vieira do, GRAÇA, Amândio, BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. Crenças e expectativas constituídas ao longo da carreira docente em educação física. *Revista da Educação Física – UEM*. Maringá, volume. 22, n. 4 p. 497-509, 4 trimestre. 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras: 2015, pp.17-36.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Os (des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos. *Docência Universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015 pp.61-82.

FÁVERO, Altair Alberto; ODY, Leandro Carlos. Falibilismo como perspectiva educacional no cenário das sociedades complexas e plurais. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2014

FAZENDA, Ivani. *Dicionário em construção*. Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES JÚNIOR, Oliveira Machado; FERNANDES, Sonia Regina de Souza. A formação do professor de Educação Física e o estágio supervisionado: mapeando a produção

acadêmica no âmbito da CAPES. *X ANPED SUL Seminário de pesquisa em educação da região Sul*. 2014.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. CORREIA, Valter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.26, n.3, p.531-40, jul./set. 2012

FERREIRA, Janaina da Silva. SANTOS, José Henrique dos. COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 2015;37(3):289---298.

FILHO, Roraima Alves da Costa; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. *Revista Educação Física UEM*. V. 26, n. 2 . 2015

FIORINI, Maria Luiza Salzani. MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. *Revista brasileira educação especial*. [online]. 2016, vol.22, n.1, pp.49-64. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>. Acessado em 22/01/2017

FLICKINGER, Hans-George. A educação diante da complexidade da sociedade contemporânea. *Espaço Pedagógico*. V.21, n.1, Passo Fundo, p.11-22, jan/jun. 2014

FREIRE João Batista. SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo. Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessárias à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: EDART, 1977.

FREITAS, H. C. L. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, A. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

FURTADO, Roberto Pereira. SANTIAGO, Lorena Paes. Educação Física e trabalho: considerações a respeito da inserção profissional de egressos da FEF-UFG. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte EEFUEUSP*. V. 29, n. 2, 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves de. Políticas Curriculares e Profissionalização: Saberes da prática na formação inicial de professores. *Revista em Educação*. v. 32, n. 2 - 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHIRALDELI JUNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social Dos Conteúdos E A Educação Física Brasileira*. São Paulo: Loyola. 1988.

GHILARDI, Reginaldo. *Formação profissional em Educação Física: a relação teoria e prática*. *Motriz* – Volume 4, número 1, junho/1998.

GOERGEN, Pedro. Formação humana e sociedades plurais. *Revista Espaço Pedagógico*. v. 21, n. 1, Passo Fundo, 23-40, jan/jun. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. n. 17. ,p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.

LOCATELLI, Tiago. Des/continuidades na formação inicial do docente de Educação Física: Que formação? Qual(is) concepção(ões) de professor/res? *Anais do IX ANPED Sul. Seminário de pesquisa em educação da região Sul*. 2012

MARCON, Daniel. GRAÇA, Amândio Braga dos Santos, NASCIMENTO, Juarez Vieira da. Práticas Pedagógicas como cenário para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores de Educação Física. *Rev. Educação Física/UEM*, v. 23, n. 2, p. 295-306, 2. Tri. 2012.

MATRIZ CURRICULAR – Educação Física Faculdade IDEAU Passo Fundo – Licenciatura e Bacharelado. Disponível em: <http://www.ideau.com.br/passofundo/cursos/ver/43/Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%A4Dsica>. Acesso em 09 de fevereiro de 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Anped. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/anped/>>. Acesso em: 25 de set. 2016.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? *Revista Brasileira de Educação*. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvbrasil.com.br/salto/entrevista/antonio_novoa.thm. Acesso em 10 out. 2016.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade* - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, nº 74, Ano XXII, p. 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Carolina Machado de, LAMAR, Adolfo Ramos. Diálogos possíveis em educação: A educação comparada na formação de professores de Educação Física. *VIII ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2010.

PEREIRA, S. M. Formação de Docentes para a Educação Básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 105-116, jul.-dez. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (org.), *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. Revista Poésis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – PPC – Escola de Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Disponível em: https://www.ufrgs.br/esefid/Arquivos/COMGRAD_EFI/ppc_pdf. Acesso em: 28 de março de 2017.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO – PPC – Educação Física Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ – Disponível em: https://www.unicruz.edu.br/site/cursos/educacao_fisica_licenciatura/downloads/PPC%20-%20Ed%20Fisica-Licenciatura.pdf. Acesso em: 12 de março de 2017.

RICCI, C. S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. in: SOUZA, J. V. A. (org.). *Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-174.

ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette, WALKER, Maristela Rosso. *Formação de professores: Pedagogia como ciência da Educação*. IX ANPED SUL – *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. *A nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 5 ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1999.

SCHLEMMER, Tarcia Paula. VIEIRA, Pérciles Saremba. *A corporeidade como referencial para a definição das competências em educação física*. 2002. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Trabalho/10_00_20_t529.pdf. Acesso em 27 de janeiro de 2017.

SEVERINO, A. J. Os embates da Cidadania: Ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68

SILVA, Gilda Olinto do Valle. Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu. *Informare - Cad Prog Pós-Grado CioInf.*, v.1, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, Osni Oliveira Norberto da; SOUZA, Cláudio Lucena de. Implicações da fragmentação na formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES Baianas. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III*

Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Salvador – Bahia – Brasil, 20-25 de setembro de 2009.

SILVA, Osni Oliveira Norberto da. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: diferenças e semelhanças. *Revista Espaço Acadêmico* – N.º 124 – setembro de 2011.

SOARES, C.L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* – v. 10 – N. 4 - 1996

SOUZA, Ana Maria Martins de; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feurstein*. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2004.

TAFFAREL, Celi. *A formação do profissional da Educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física*. Campinas: UNICAMP, tese de doutorado, 1993.

_____ Currículo, formação profissional na Educação Física e esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. In: *Movimento*. Ano 4 – no 7, p. 43-51, 1997.

_____ A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto às consciências e o amoldamento subjetivo. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, ano IX, n.1, p.13-23, 1998.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: *Seminário de pesquisa sobre o saber docente*, 1996, Fortaleza. Anais Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docente e formação profissional*. 12 .ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação obrigatória*. Seu sentido educativo e social. Artmed. Porto Alegre, RS. 2001.

VELHO, G. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: Introdução histórica*. Brasília. Liber Livro Editora, 3ª ed. 2011.

CIP – Catalogação na Publicação

C837fCosta, Flaiane Rodrigues

Formação profissional do professor de Educação Física: o perfil inferido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais/Flaiane Rodrigues Costa. – 2017.

138f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113