

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS
DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

BIANCA GRANZOTO

**PIRACICABA, SP
2017**

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

BIANCA GRANZOTO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. IDA CARNEIRO MARTINS

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da UNIMEP como
exigência para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**PIRACICABA, SP
2017**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito CRB-8/9128

G765p	<p>Granzoto, Bianca</p> <p>A prática como componente curricular na formação de professores em cursos de licenciatura em Educação Física / Bianca Granzoto. – 2017. 131 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Ida Carneiro Martins Dissertação (mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2017.</p> <p>1. Licenciatura - Educação Física. 2. Formação de Professores - Prática Profissional. I. Martins, Ida Carneiro. II. Título.</p> <p>CDU – 371.133</p>
-------	---

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Ida Carneiro Martins

Profª. Drª. Heloisa Azevedo

Profª. Drª. Roseli Pacheco Schnetzler

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, Filho e Espírito Santo, por toda a proteção e pelos caminhos traçados.

Ao meu professor do ensino médio Rafael Kocian, por ser um excelente professor de Educação Física, e por me apoiar em minha escolha.

A todos os professores de minha vida, obrigada por me conduzir até esse momento.

Aos meus alunos, principal motivo para a realização desse mestrado.

À minha amável orientadora, professora Dr^a. Ida Carneiro Martins, por toda a paciência, amizade e por me guiar com tanta sabedoria nesse caminho árduo, mas que com sua presença se tornou mais brando.

À Dr^a. Roseli Pacheco Schnetzler, minha querida professora que me proporcionou puxões de orelhas e momentos valiosos de aprendizagens e reflexões sobre o trabalho docente.

À Prof^a Dr^a Heloisa Azevedo, por prontamente aceitar o convite para participar da banca, agradeço por toda a sensibilidade e dedicação.

À minha grande família: minha mãe Cida, meu pai Dejair, meu irmão Samuel e aos primos e tios amados, meu muito obrigado por toda fé.

Ao Diogo Reatto, meu maior exemplo, por toda a dedicação, confiança e companheirismo, minha eterna gratidão.

À Amanda Silvestre, minha psicóloga em tempo integral, por acreditar e me permitir realizar este grande sonho, essa conquista também é sua.

Aos meus amigos, por toda a torcida e compreensão nos momentos de ausência.

A toda equipe do Colégio Van Gogh, Novo Acadêmico, Hydrofit e Acquação, pela aprendizagem e amor.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, pelos momentos de descontração e loucura.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à Universidade Metodista de Piracicaba, pelo apoio financeiro, em razão do qual foi possível realizar esta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação analisa e discute a concepção dos docentes a respeito da Prática como Componente Curricular (PCC) em cursos de Licenciatura em Educação Física e o que eles dizem sobre como desenvolvem as suas práticas educativas relativas a esse componente que deve compor a matriz curricular. Os dados desta pesquisa foram construídos a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com cinco docentes dos cursos de Educação Física em Licenciatura. Por meio de análise qualitativa interpretativa básica de tais transcrições foi possível organizar as informações em três grandes categorias temáticas: i) como se encontra a formação do professor de Educação Física na visão dos docentes; ii) a concepção dos docentes sobre a PCC; iii) como os docentes desenvolvem a PCC. Os dados foram analisados e interpretados à luz de contribuições teóricas sobre a concepção e o desenvolvimento da PCC, particularmente na formação inicial de professores de Educação Física. Os resultados demonstram a dificuldade dos docentes em compreender a PCC, pois de acordo com eles esse componente se confunde com a prática do movimento ou prática do ensinar a ensinar. Os modos de distribuição e desenvolvimento da PCC não demonstraram um avanço significativo na formação teórico-prática dos professores de Educação Física. Acredita-se que a efetivação da PCC nos cursos de formação de professores poderá ocorrer por meio de projetos integradores que promovam a participação de professores e alunos da Educação Básica, assim como discussões e reflexões juntamente com os docentes do curso do início até o fim da formação do futuro professor de Educação Física.

Palavras-chave: Licenciatura em Educação Física; Prática como Componente Curricular; Formação de professores.

ABSTRACT

This master's thesis aimed to identify the professor's conception about Practice as a Curricular Component (PCC) in undergraduate courses in Physical Education and how they develop their educational practices related to this component. The data of this research were constructed from semi-structured interviews carried out with five professors of the Physical Education undergraduate courses. After data qualitative analysis, it was possible to organize the information in three broad thematic categories: i) from the perspective of Physical Education professors, how is the Physical Education teachers' education; ii) the professors' conception about PCC; iii) how professors develop the PCC. The data were analyzed and interpreted in the light of theoretical contributions on the conception and development of the PCC, particularly in the initial educational training of Physical Education teachers. Results showed that professors have difficulties in understanding practice as a curricular component, which is being misunderstood as practical movement or practice of teaching to teach. The way PCC is distributed through de curriculum of Physical Education undergraduate courses and its development do not allowed a significant progress in theoretical and practical educational training of future Physical Education teachers. It is believed that the implementation of the CCP in teacher training courses may take place through integrative projects that promote participation of teachers and students in Basic Education, as well as discussions and reflections with the teachers from the beginning to the end of the undergraduate course.

Keywords: Undergraduate Course in Physical Education; Practice as a Curricular Component; Teacher Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	14
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	14
1.1. A política dos anos 1990 e a Formação de Professores.....	14
1.2. Os documentos norteadores da Formação de Professores.....	22
1.3 A Formação dos Professores de Educação Física em Licenciatura e Bacharel.....	29
CAPÍTULO 2	39
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	39
2.1 A prática como componente curricular na formação de professores.....	39
2.2 Refletindo sobre a prática na formação de professores.....	50
2.3 A Prática como Componente Curricular nos documentos de Formação dos Professores.....	60
2.4 A Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física.....	67
CAPÍTULO 3	76
CAMINHO DA PESQUISA.....	76
3.1 Tipo de pesquisa.....	76
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	77
3.3 Entrevista.....	78
3.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	80
3.5 Análises dos dados.....	83
CAPÍTULO 4	84
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	84
4.1 A formação em Educação Física na visão dos docentes.....	84
4.1.1 A relação teoria e prática nos cursos de formação em Educação Física.....	91
4.2 A compreensão dos docentes sobre a prática como um componente curricular.....	98
4.2.1 Distribuição da Prática como um Componente Curricular nos cursos analisados.....	98
4.2.2 Concepção de Prática como um Componente Curricular.....	101

4.3	Como os docentes dizem que desenvolvem a prática como um componente curricular	105
4.3.1	Limitadores e Facilitadores no desenvolvimento da Prática como um Componente Curricular.....	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	77
--	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Sistema de categorias para o problema de pesquisa proposto..... 80

LISTA DE SIGLAS

CNE- Conselho Nacional de Educação

CONFEF/CREF - Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais

DEF/MEC - Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudante

ENEFD - Escola Nacional de Educação Física e Desporto

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

EsEFEx - Escola de Educação Física do Exercício

FMI- Fundo Monetário Internacional

PCC- Prática como um componente curricular

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas presenciamos um aumento expressivo, tanto quantitativo quanto qualitativo, de pesquisas sobre formação de professores, que trouxeram contribuições significativas para o trabalho docente (MARCELO, 1998).

Os estudos sobre a Prática como um Componente Curricular (PCC) demonstram algum avanço na compreensão, pelos professores, da relevância desse componente curricular na formação inicial docente, no entanto as pesquisas revelam pouca compreensão de seu significado, o que acarreta dificuldades para ministrá-la (SOUZA NETO; SILVA, 2014; CALVO; FREITAS, 2001; BARBOSA; PEREIRA; ROCHA 2013).

A pesquisa realizada por Barbosa, Pereira e Rocha (2013), com o intuito de avaliar PCC em disciplinas específicas e pedagógicas em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, realizado com 18 docentes na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – constatou no diálogo com os docentes a predominância da teoria mesmo nas disciplinas contempladas com a prática como componente curricular, assim como, a dificuldade em estar se trabalhando dentro de sala de aula com essa prática, cabendo às disciplinas pedagógicas, como a didática, arcar com essa tarefa.

Os estudos desenvolvidos por Calvo e Freitas (2011) sobre “PCC e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras” também apresentaram um avanço no reconhecimento dos docentes pela implementação da PCC em todo o processo de formação, todavia as autoras revelam a fragilidade dos docentes em ministrar a prática como um componente nas disciplinas.

Na pesquisa de Calvo e Freitas, as autoras enviaram questionários a setenta docentes dos cursos de letras da Universidade do Paraná, na qual apenas onze foram respondidos. Podemos observar que a não devolução dos questionários pode estar relacionada a uma falha no instrumento de coleta de dados, assim como o comprometimento dos docentes e a insegurança em estar respondendo tal questionamento. Na pesquisa de Souza Neto e Silva (2014) também se observou a ausência de 20% dos questionários enviados a 51 cursos de licenciatura da Universidade Estadual Paulista (UNESP) sobre a PCC.

Souza Neto e Silva (2014), ao analisar as informações dos questionários aplicados, intensificaram que as respostas sobre o entendimento e aplicabilidade da PCC foram “vagas, genéricas”, assim como, as respostas sobre a efetividade do projeto político-pedagógico dos cursos. A pesquisa constatou que a PCC está acoplada a disciplinas específicas, nas disciplinas de Fundamentos da Educação e no Estágio Curricular Supervisionado. O destaque ficou por conta do curso de Pedagogia, o qual não tem a prática como componente curricular.

Do mesmo modo, a formação de professores de Educação Física é, há tempos, motivo de nossa reflexão e, em particular, nos inquieta a relação da formação inicial com o contexto educacional em que será inserido o futuro professor. Assim, o presente estudo encontra-se dentre aqueles que se propõem a discutir a formação inicial dos professores e, em particular, a dos professores de Educação Física.

Dessa forma, os motivos para estudar a temática Prática como Componente Curricular (PCC) derivaram dos questionamentos sobre o distanciamento da formação em Educação Física e o contexto educacional vivenciado por nós professores, motivando-nos a pesquisar sobre um componente curricular que auxilia na formação teórico-prática, bem como na aproximação da formação inicial com a realidade do contexto da ação profissional.

Foram tais questões que nos motivaram ao desenvolvimento desta pesquisa e nos levaram a questionar qual é a concepção que os docentes dos cursos de Educação Física têm sobre a Prática como Componente Curricular (PPC)? O que esses docentes dizem sobre como desenvolvem as suas práticas educativas relativas a esse componente curricular? Essas questões nos permitiram estabelecer o seguinte objetivo: investigar a concepção de docentes a respeito da Prática como Componente Curricular (PCC) em cursos de licenciatura em Educação Física e o que eles dizem sobre como desenvolvem as suas práticas educativas relativas a esse componente.

A pesquisa de campo foi orientada pela metodologia qualitativa, apoiada na postura do paradigma interpretacionista. Como estratégia de pesquisa, optou-se por um estudo qualitativo interpretativo básico. Conduziram-se entrevistas semiestruturadas com 5 docentes dos cursos de Educação Física em licenciatura.

Analisaram-se as informações por meio da análise de dados qualitativos categorial adaptada de Flores (1994).

Para desenvolvê-lo foi necessário, inicialmente, apropriamo-nos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores em nível superior (BRASIL, 2001) e para a formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004), de modo que pudéssemos ter a compreensão dos fundamentos legais e dos objetivos em que elas se assentam.

A dissertação aqui proposta está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta a discussão sobre as políticas educacionais dos anos 1990, assim como, os documentos norteadores da formação de professores, e finaliza-se com a discussão sobre a formação dos professores de Educação Física. O referencial teórico utilizado nesse capítulo é composto por diversos autores pertencentes ao campo educacional e que tratam o tema em seus estudos, assim como a utilização das resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1939, 1996, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 2004a, 2004b, 2005, 2015) e, na finalização do capítulo, discutimos os conceitos de Souza Neto (2004, 2014) sobre a formação do professor de Educação Física e a as novas diretrizes que orientaram a reestruturação curricular desta área.

No segundo capítulo discursamos sobre a formação de professores no espectro de Cunha (2014) e Romanowaski (2012) e acerca da descrição da inserção da PCC na formação do licenciado com as discussões de Souza Neto, Alegre e Costa (2006), e também sobre o conceito de prática apresentado por Saviani (2012).

O terceiro capítulo exhibe o contexto em que se realizou a pesquisa de campo fundamentada no estudo qualitativo interpretativo básico de Gil J. Flores (1994). No quarto capítulo apresentamos e analisamos os dados obtidos na pesquisa de campo perante as discussões dos autores acima tratados.

Para encerrar a dissertação apresentamos as considerações finais, destacando a dificuldade dos docentes na compreensão e desenvolvimento da PCC nos cursos de Educação Física.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo é composto por três seções que objetivam apresentar o processo de formação de professores de Educação Física, considerando a complexidade inerente à relação entre educação, formação de professores e sociedade. Para discutirmos este processo é necessário reconhecer que ele é composto por legislações relacionadas à política educacional que se entrelaçam com iniciativas políticas e econômicas.

Nessa perspectiva, no primeiro item discutimos as políticas educacionais dos anos 1990 que proporcionaram reformas significativas na constituição da educação brasileira. Em seguida, discorremos sobre os documentos norteadores da formação de professores no Brasil e finalizamos com a discussão da formação dos professores de Educação Física em cursos da modalidade de licenciatura na graduação¹.

1.1. A política dos anos 1990 e a Formação de Professores

As reformas políticas embasadas nas determinações globais resultaram na abertura de mercado e na reorganização da esfera social, o que acarretou a mobilização de processos de privatização, os quais influenciaram, diretamente, a constituição da educação no Brasil. Como afirma Chaves (2010), a modificação da educação, em especial na América Latina, concretizou-se nos anos de 1990 por influência de ações provenientes do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, e o Brasil, em decorrência de seu alto endividamento externo, atendeu às reformas exigidas por esses organismos internacionais. Com o impacto da globalização sobre o setor educacional e a busca pela diminuição de gastos devido à incapacidade dos governos em gerar capital internamente, a educação foi adaptada às políticas internacionais (MORROW; TORRES, 2004).

¹ De acordo com a Resolução nº 7, de 31 de Março de 2004, o curso de bacharelado em Educação Física é intitulado curso de graduação em Educação Física.

Decorrente de influências da globalização e das organizações transnacionais, a reforma educacional estabeleceu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001). Para a avaliação dos processos educacionais foi criado, por meio das políticas federais, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1998), Exame Nacional de Desempenho de Estudante – ENADE (2004), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (1990). O estado de São Paulo estabeleceu as avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (2007), e a Prova Brasil (2005), a qual observa o desempenho específico de cada rede de ensino, entre outras, que conduzem e orientam a educação e a formação dos nossos professores (PATRIARCA, 2010).

Com a educação voltada a esses interesses, o Brasil se priva da oportunidade de construir políticas educacionais que pudessem diminuir as desigualdades e promovessem o desenvolvimento social, pois ao efetivar uma educação embasada nos interesses dos organismos internacionais, a especificidade da cultura nacional não é compreendida e, conseqüentemente, seus problemas não são solucionados de maneira eficaz.

De acordo com Dourado (2002), o Banco Mundial apresentou como objetivo para a educação a descentralização dos sistemas, o desenvolvimento de habilidades correspondentes às exigências dos modos de trabalho flexível, uma nova organização dos recursos públicos e a ênfase na eficácia e na avaliação que proporcionasse concorrência entre as instituições.

Segundo Krawzyk (2005, p. 801), o processo de descentralização da educação formal no Brasil teve como principal condutor “a omissão do poder público, o embate de diferentes projetos societários das elites locais; e, em menor importância, a organização federativa do país”, resultando a transformação de um Estado provedor e regulador para um Estado avaliador que fortalecesse o individual e a mercantilização, interferindo não apenas no movimento estatal, mas também no comportamento de sua sociedade.

Com a formação da nova política educacional embasada na ideologia neoliberal e sob a influência do Banco Mundial, a educação começa a acompanhar a

lógica econômica. Segundo Patriarca (2010, p. 20), a educação, a saúde e o saneamento básico são compreendidos como prejuízo aos cofres do Estado e não como um investimento e

[...] com isso tenta-se gerir a escola o mais próximo possível de uma empresa, aumenta-se à concessão do ensino à iniciativa privada, que é financiada com dinheiro público, e aos poucos vai-se “tirando” do Estado a responsabilidade de arcar com a gestão desses investimentos, sendo que nas mãos das empresas privadas questões sociais ficam de lado e o que pesa é retorno desse capital, de forma rápida e lucrativa.

Desse modo, o Estado deixa de ser intervencionista, “burocrático e maximizado como provedor”, para ceder a um Estado com o mínimo de intervenção, mas com o máximo em regulação e gerenciamento (MICHELS, 2006, p. 408). Nessa nova função do Estado, a sociedade civil entra em evidência como provedora para a organização de setores fundamentais e ele supervisiona e regula todas as decisões executadas. Segundo Cardoso (1998, p.10), “o esforço das reformas é para quebrar o clientelismo e o burocratismo. Exemplo: na educação, verbas distribuídas diretamente às escolas, sempre que houver uma associação de pais e mestres para controlar sua utilização”.

O discurso sobre a autonomia e a participação da comunidade na gestão escolar vem sendo debatido desde o final da década de 1970. Posicionados contra o poder estatal e preocupados com a gestão do Estado, os movimentos socialistas e libertários anarquistas batalhavam por uma autogestão ou uma cogestão da administração. Na reforma dos anos 1990, a gestão escolar se manteve como centro, no entanto o sentido de descentralização sofreu uma inversão e o que era para expressar a autonomia escolar e a democratização nas relações institucionais passou a ser o caminho de definir quem deveria assumir a responsabilidade da educação pública, no que se refere ao processo, ao financiamento e aos resultados (KRAWZYK, 2005).

A municipalização e a abertura da educação para o setor privado e público não-estatal, segundo Oliveira (2002, p. 95), são, “certamente, a transferência de encargos de uma esfera a outra, mas isso não significa, necessariamente, um processo de ‘democratização’”. A transferência de encargos aos municípios é uma proposta do Estado para proporcionar uma gestão compartilhada, possibilitando que

os setores complementem seus recursos com o envolvimento da sociedade, transportando a responsabilidade e o fracasso da educação aos municípios e seus beneficiários (MICHELS, 2006).

Patriarca (2010, p. 21) relata que, com o discurso ilusório voltado para a democratização das esferas escolares e ao propor que as decisões educacionais seriam discutidas e efetuadas de forma autônoma pelas escolas, por meio de seus conselhos municipais e escolares, isso não configura uma gestão democrática, mas sim uma “pseudo-democracia”, na medida em que o processo de reforma educacional foi conduzido de cima para baixo por organismos internacionais que desconsideraram os debates já realizados pela sociedade civil e acadêmica.

Apesar da busca pela autonomia pedagógica no processo educacional, no cotidiano escolar sua efetividade não foi alcançada. A descentralização não proporcionou a democratização na política educacional, mas sim, privilegiou certa autonomia administrativa, a qual acarretou a condução da gestão escolar baseada em uma lógica de mercado. De acordo com Krawzyk (2005, p. 808) “nessa nova lógica de organização do sistema educativo busca-se instaurar dispositivos e ações na gestão/governo institucional orientado pelos princípios de flexibilidade, liberdade, diversidade, competitividade e participação”.

A proposta de liberdade e autonomia apresentada pela reforma educacional dos anos 1990 possibilitou que a responsabilidade pela gestão e pelo fracasso do sistema fosse interpretada como uma falha individual das instituições, tirando do Estado toda a responsabilidade sobre os problemas referentes à educação. Com a transferência da responsabilidade das áreas sociais para a sociedade civil, a iniciativa privada cria força e com ela uma nova lógica social, que aumenta a desigualdade dos cidadãos, uma vez que, para o acesso a essas áreas sociais é necessário pagar por esse direito.

A busca pela autonomia na construção do projeto pedagógico e na administração educacional é barrada pela centralização das avaliações implementadas pelo governo. A proposta da Reforma do Estado é dividir a responsabilidade da gestão educacional com a sociedade, no entanto a maneira de conduzir os resultados a serem apresentados é controlada pelo governo por meio de avaliações externas.

Essas avaliações apresentavam como propósito estabelecer um mecanismo para qualificar os processos educativos, utilizando-se de instrumentos externos para medir a qualidade do ensino, gerenciando a eficiência e eficácia dos processos educacionais e dos investimentos aplicados pelas instituições. Esses indicadores deveriam subsidiar as estratégias para correção dos problemas educacionais, contudo, as avaliações que desconsideram a diversidade cultural e social das escolas não conseguem captar o verdadeiro resultado sobre o processo educacional, o qual fica a mercê dos critérios de avaliação, uma vez que para se obter bons índices é necessário garantir a produtividade cobrada por uma avaliação externa que não considera as diversidades presentes (MARTINS, 2001).

Nessa visão de educação o que se preza é a transmissão de habilidades e competências para a inserção no mercado de trabalho, prevalecendo os critérios de excelência, eficácia, eficiência e competitividade, os quais são retirados das teorias administrativas e alardeados como pedagógicos. A impulsão do campo econômico para dentro da racionalidade educativa é decorrente da influência do Banco Mundial na reestruturação da política educacional do Brasil (MARTINS, 2001).

As mudanças na área industrial e os interesses políticos vinculados aos propósitos das organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO –, o Fundo Monetário Internacional – FMI – e o Banco Mundial são incorporadas às relações capitalistas de sociedade na qual definiram as diretrizes que formaram a base da educação brasileira. De acordo com Galvani (2005, p. 4):

As relações capitalistas de produção passam a incorporar o cotidiano escolar ao assimilar propostas do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais, observados através de critério como eficiência, eficácia, produtividade – bem como conceitos de empregabilidade, competência, e conduzem a escola como obrigação de preparar para o mercado de trabalho. Ideias de descentralização das ações estatais na educação e incorporação da forma de gestão utilizada pela iniciativa privada remetem os países a reformas estruturais.

Aprovada em 20 de dezembro de 1996, a LDB é considerada o marco da reforma do Estado. Balizada com as recomendações do Banco Mundial, a nova LDB focaliza a lógica do mercado e a eficiência da produtividade. Reformulando os direitos consagrados na Constituição de 1988, apresenta como objetivo a formação

de trabalhadores que preencham as demandas de um mundo globalizado (BRASIL, 1996).

Segundo Chaves (2005), a LDB vem confirmar essa intenção política, pois em seu artigo 7º determina que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: cumprimento das normas gerais da educação nacional; [...] autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; capacidade de autofinanciamento”. O intuito dessa nova política apresentada pela LDB é que a educação não acarrete mais gastos para o poder público, delegando à família arcar com essas despesas, ficando para o Estado, apenas, a tarefa de regulá-la e controlá-la por meio de avaliações e credenciamento (BRASIL, 1996, p. 3).

Com o baixo rendimento das escolas públicas frente às avaliações de ensino-aprendizagem do SAEB, as escolas privadas passam a ser financiadas com o dinheiro público, ao apresentarem os melhores índices na avaliação. No entanto, essas escolas não estavam disponíveis para todos, o que aumentou a desigualdade social em relação à educação, sendo que a mercantilização do ensino permitiu que instituições criassem e vendessem mecanismos que superassem a educação básica oferecida pela educação pública, tornando-se um privilégio para a classe de maior poder aquisitivo do país (PATRIARCA, 2010).

Assim como a educação básica, a educação superior sofreu uma forte influência com a abertura do mercado, sendo o setor educacional o mais atingido pela privatização. A educação superior, segundo a LDB, pode ser oferecida legalmente por três tipos de instituições privadas: particulares, com intuito lucrativo; comunitárias; e confessionais e filantrópicas, que se aproximam do setor público, pois não apresentam fins lucrativos, mas utilizam verbas públicas (BRASIL, 1996).

A LDB, desde a sua promulgação proporcionou, em decorrência de ações governamentais vinculadas à concepção de educação neoliberal, decretos e leis que fortaleceram os critérios de operacionalização do sistema educacional voltado para os interesses internacionais, tanto no governo de Fernando Henrique Cardoso, quanto posteriormente, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, possibilitando a expansão da educação privada e a regulamentação da educação a distância (CHAVES, 2010).

Compreender a expansão da educação privada em nossa pesquisa é fundamental na medida em que os cursos de Educação Física estão em evidência nas instituições particulares. Alviano Júnior (2014) apresenta uma revisão sobre o crescimento dos Institutos de Ensino Superior privados, em especial, em relação aos cursos de Educação Física. O autor relata que três quartos do total de cursos de Educação Física em licenciatura são oferecidos por instituições particulares, assim como a iniciativa privada detém 90% dos cursos em bacharelado em Educação Física. Segundo o autor, essas instituições são voltadas para fins lucrativos e para atender as demandas do mercado, sendo assim, utilizam como propaganda a entrada imediata no mercado de trabalho, constituindo um currículo com ênfase na prática, nas competências e nas técnicas reprodutoras de conhecimentos.

As estratégias reducionistas apresentadas pelas instituições superiores vêm acarretando cada vez mais o aumento da produção em massa e da competitividade sem qualidade, além de sobrecarregar todos os agentes envolvidos na educação, pois,

as cobranças por titulações e atualizações são constantes, principalmente em períodos de reconhecimento e avaliação de cursos, e a formação é, invariavelmente, feita pelo professor às suas próprias expensas e em um tempo de dedicação não remunerado, acumulando assim mais tarefas ao seu cotidiano. Somado às atividades como elaboração e correção de provas, lançamentos de notas e frequência dos alunos via sistemas informatizados, o que se encontra é um docente exaurido e desmobilizado em seu trabalho (ALVIANO JÚNIOR, 2014, p. 462).

O Bando Mundial, em 1995, no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), expõe recomendações para a educação superior referentes à privatização principalmente para países como o Brasil, que não oferecem políticas capazes de estabelecer uma expansão nas oportunidades educacionais. O documento também apresenta o estímulo a parcerias entre as instituições estatais com instituições privadas para o aumento de fundos, com a justificativa de crescimento e diversificação das fontes de recursos. A aplicação de dinheiro público em instituições privadas, por meio de bolsas de estudos, também é citada nesse documento.

Segundo Michels (2006, p. 412), ao analisar a educação brasileira, os órgãos internacionais apontam o despreparo dos professores como principal causa para o

insucesso dos alunos. O Banco Mundial relata que a formação em serviço é a melhor estratégia para potencializar o conhecimento dos professores, além de diminuir o gasto com a formação. De acordo com a autora, o Banco Mundial “conota à educação caráter economicista e impõe uma visão utilitarista e fragmentada para a formação”.

Segundo Veiga e Viana (2002), a partir dos anos de 1990, a formação de professores, definida em documentos que a orientam, resumiu-se à aquisição de conhecimentos por meio de um ensino técnico-instrumental, presa por um saber fazer não crítico e alienado. A formação do licenciado vem sendo caracterizada por uma formação burocrática e operacional, na qual se perde a identidade social uma vez que é o ato de obedecer às regras e normas elaboradas pelo governo.

Ao analisarmos os documentos norteadores da formação de professores, observamos uma forte influência dos organismos internacionais, uma formação flexibilizada, com competências pré-determinadas a serem alcançadas, o aprender a aprender, a abertura para a diversidade e a prática do professor (MICHELS, 2006).

Com a crítica à má formação de seus professores, a reforma dos anos 1990 aposta na utilização da prática como mecanismo para superar uma formação descontextualizada. Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p. 89), a proposta da utilização da prática como foco na formação do professor pode ser entendida, em um primeiro momento, como avanço, todavia, quando analisada, podemos observar que ela é desvinculada da reflexão: “O cinismo da reforma está em que, ao mesmo tempo em que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o professor capaz de refletir sobre sua prática, conduzindo grande parte de nós a considerar que de fato isso se realizaria”.

Decorrente dessa política educacional econômica, Chaves (2010, p. 496) conclui afirmando que:

[...] a educação é transformada num grande “negócio” a ser comercializado no mercado capitalista e os estudantes, em clientes-consumidores, disputados por instituições privadas de ensino superior que reproduzem, em seu interior, relações capitalistas, por meio de práticas instrumentais e utilitaristas, distanciando-se da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora.

Dessa forma, a política dos anos de 1990 reflete uma nova concepção de educação, decorrente de um sistema capitalista que retira do Estado a responsabilidade de ampliação e qualidade do ensino, para transformá-la em um sistema que avalia e regula as ações do setor privado.

1.2 Os documentos norteadores da Formação de Professores

Como mencionado anteriormente, os documentos que norteiam a educação no Brasil foram concebidos a partir de uma grande reforma do Estado sob a influência de agências internacionais e objetivavam a eficiência, a eficácia e a produtividade.

Os documentos que regem a constituição dos cursos de formação de professores apresentam como objetivo enfrentar os problemas referentes às matrizes curriculares e campos institucionais decorrentes da antiga formação dos currículos mínimos e do engessamento das matrizes curriculares dos cursos, na medida em que se tenta propagar o crescimento da qualidade e o reconhecimento das Licenciaturas como um campo científico, deixando de ser apenas um acréscimo dos cursos de bacharelados (PEREIRA, 1999).

Segundo Pereira (1999), a Licenciatura foi constituída nas antigas faculdades de filosofia com a preocupação em formar professores para atuar no ensino secundário. Essa formação correspondia à fórmula 3+1, ou seja, três anos de formação específica e um ano de formação pedagógica. Este tipo de formação recebeu inúmeras críticas na literatura educacional, pois correspondia ao modelo da racionalidade técnica que desvinculava a teoria da prática.

Com o intuito de promover a reorganização institucional, o presidente Fernando Henrique Cardoso transformou o Conselho Federal de Educação – CFE em Conselho Nacional de Educação – CNE, com o objetivo de orientar a educação superior do país, para as novas demandas do século XXI. Esse novo conselho e a aprovação da LDB, sob a influência das políticas transnacionais, foram responsáveis pela reestruturação das orientações legais, ou seja, das diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 1996).

Assim, a partir da promulgação da LDB de 1996 se determinou uma nova concepção para a formação de professores da educação básica, uma formação em

nível superior de graduação plena. Conforme o Art. 62 dessa lei, duas instituições poderiam promover a formação desses profissionais: as Universidades e os Institutos Superiores de Educação (BRASIL, 1996).

Os Institutos foram criados inspirados em modelos de outros países por meio de dois Pareceres, o CP 53/1999 e CP 115/1999, aprovados pelo CNE, os quais definiram os Institutos como centros formadores de produção de conhecimento destinados à formação geral do futuro professor que iria lecionar na educação básica (BRASIL, 1999).

No entendimento de Pereira (1999), com a expansão do ensino superior, principalmente nas instituições privadas, a formação de professores vem ocorrendo, em grande volume, em centros não universitários, em cursos que, em sua maioria, limitam-se a produzir de maneira empobrecida os modelos de formação das universidades, além de não possuírem todas as áreas do conhecimento escolar, como a biologia, a física e a química, para se evitar gastos com a manutenção desses cursos.

Apoiados na LDB e com base em novos discursos sobre as práticas docentes e científicas da educação são elaborados documentos para orientar a formação de professores, sendo eles o Parecer CNE/CP 009/2001 e as Resoluções 001/2002 e 002/2002 com mudanças significativas na constituição do currículo para a formação do licenciado de todas as áreas da educação (OLIVEIRA, 2006; MARTINS; BATISTA, 2006).

Essas diretrizes apresentaram como foco a preocupação com a formação dos professores para o ensino fundamental e médio e contaram com a participação da sociedade civil e das instituições públicas e privadas (MUÑOZ et al., 2006).

O Parecer CNE/CP 09/2001 descreveu as preocupações com o aumento da demanda de escolas de educação básica, da necessidade de democratização do acesso e da melhoria da qualidade do ensino, do imperativo de superação das desigualdades sociais, questões essas que aumentam os desafios educacionais. Esse parecer apresentou, a partir de pesquisas e estudos, a urgência da melhoria do ensino básico a partir da reformulação dos cursos de formação de professores que prevaleceu, por muito tempo, em formato tradicional, o que não contemplava as

necessidades da educação na atualidade e as características consideradas essenciais à atividade do professor (BRASIL, 2001a).

O documento sinalizava aspectos fundamentais a serem desenvolvidos na constituição do futuro professor, sendo eles: a mediação e a orientação do ensino e da aprendizagem, o comprometimento com o sucesso dos alunos, a compreensão sobre a diversidade em sala de aula, o incentivo às atividades culturais, o trabalho com práticas investigativas, a elaboração e execução de projetos curriculares por meio de metodologias e estratégias de ensino e, finalmente, a valorização do trabalho em equipe (BRASIL, 2001a).

O parecer trouxe indicações para a formulação dos currículos, relacionando a organização curricular à institucional, o que determinava a identidade aos cursos. Em especial, apresentava a importância da relação teoria-prática, assim como, o aproveitamento das experiências anteriores dos futuros professores, contemplando o conhecimento de práticas que ajudaram em sua autoformação.

Na concepção de Borges (2012, p. 49), a flexibilização curricular proporciona uma maior participação de professores na organização do trabalho pedagógico, além do que, estes poderão escolher dentre os componentes curriculares as disciplinas obrigatórias e optativas que mais se adequariam ao futuro campo educacional. Todavia, a autora relata que “as condições sociais, embora não devem ser olvidadas, não podem direcionar ou subordinar o currículo da formação docente”.

Ao analisar as necessidades que o documento apresenta como sendo essenciais à formação de professores, pode-se observar um discurso otimista nessa nova proposta, no entanto, Saviani (2011), ao discutir o parecer, relata que a política educacional apresentada é guiada pelo propósito de redução de custos, o que implica em se formar um professor técnico e não culto. Para o autor, o professor técnico é aquele que, ao entrar em uma sala de aula, aplica as regras relativas ao seu conhecimento; já o professor culto domina o conhecimento científico e filosófico, o que lhe permite compreender a diversidade de seus alunos. Esse tipo de formação técnica é observada nos cursos de curta duração e, também, ao se delimitar no parecer as inúmeras competências a serem desenvolvidas nesse processo, o que acarreta o distanciamento entre a teoria e a ação profissional.

A formação, segundo o parecer, necessita assegurar que o futuro professor seja capaz de selecionar os conteúdos a serem ministrados e eleger as estratégias que mais se adequem à aquisição da aprendizagem de seus alunos, considerando a diversidade do contexto educacional e a faixa etária desses estudantes. Entretanto, ainda hoje, a autonomia educacional é barrada pela avaliação externa nacional que não considera a diversidade de um país com uma grande dimensão em área e diferenças culturais.

Para instituir as diretrizes específicas para os cursos de formação em Licenciatura contidas no parecer e incorporar as recomendações feitas, publicam-se duas resoluções: a CNE/CP 001/2002 – que define uma estrutura única para todos os cursos de Licenciatura – e a CNE/CP 002/2002 – que institui a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de Educação Básica em nível superior (BRASIL, 2002a; 2002b).

Perante essa nova formulação dos cursos de formação de professores, a que era existente para os cursos de Educação Física, que possuía uma característica generalista e contemplava a esfera escolar e não escolar, deixa de existir para se constituir em duas formações distintas, ou seja, estabelece-se a separação entre a Licenciatura e a graduação (bacharelado).

Nesse contexto é que foi criada a Resolução CNE/CES 007/2004, específica para os cursos de Educação Física, a qual respondia pela formação do graduado (bacharel) e buscava delimitar o que se compreendia por Educação Física, onde, em seu Art. 3, afirmava que ela é uma área de conhecimento e atuação acadêmico-profissional, tem como objetivo o estudo e a aplicação do movimento humano em suas diferentes formas e modalidades. Essa resolução ainda apontava que a licenciatura em Educação Física necessita responder às Diretrizes Nacionais de Formação Docente para Educação Básica fundamentada, principalmente, na Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2004a).

Retomando, a Resolução CNE/CP 001/2002 se constituiu como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos pelas instituições de formação de professores. Assim, abrangeu os princípios norteadores, o desenvolvimento de competências e trouxe a PCC como concepção central para a orientação dos cursos (BRASIL, 2002a).

Podemos observar que a proposta de desenvolvimento de competências está alocada em todas as diretrizes, sendo que o Parecer CNE/CP 009/2001 apresentou o comprometimento com os valores de uma sociedade democrática, o domínio dos conteúdos a serem ensinados e articulados em contextos diferentes e interdisciplinares, o domínio dos conhecimentos pedagógicos, o conhecimento de estratégias de ensino que possam aperfeiçoar a prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2001a).

Segundo o mesmo parecer, as competências apresentadas não podem esgotar tudo o que uma formação pode oferecer aos seus futuros professores, sendo assim, apresentou vinte e oito competências específicas (BRASIL, 2001a).

Para Perrenoud (1999, 2000), competência é a capacidade de incitar recursos cognitivos para conduzir situações diversas singulares, ligadas a uma prática social complexa. Na formação dos professores, serviram e, ainda servem, para nortear a prática em situações de trabalho, na qual a singularidade poderá ser orientada pela generalidade da profissão. Dessa forma, as competências consistem em agir eficazmente em uma determinada situação apoiada em conhecimentos, mas não apenas neles, conscientizando-se das capacidades individuais para o processo de aprendizagem-ensino-aprendizagem.

Várias obras de Philippe Perrenoud foram traduzidas para o português e influenciaram as reformas da formação de professores a partir de 1996. Em seu livro “10 Novas Competências para Ensinar”, o autor propõe um inventário que ajudará o professor a realinhar sua atividade docente. As novas competências para ensinar, de acordo com Perrenoud (2000), referem-se a organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas da profissão, administrar sua própria formação continuada.

O ensino e a formação por competência gerou muitos questionamentos em relação à ação técnica de aplicação restrita do que foi aprendido, sem conhecer os fundamentos que a regem, enfatizando uma aprendizagem que se baseia em ensinar a ensinar. Como afirma Veiga (2002, p. 73), a formação por competência está presa a um exercício técnico-profissional, apoiado numa formação “pragmática,

simplista e prescritiva”. Nesse cenário, formação por competências restringe-se a adaptar estratégias para conduzir as necessidades da prática imediata do trabalho do professor.

O parecer reconhece que as competências necessitam transcender a formação específica e se apropriar das questões culturais, sociais, econômicas, sobre o processo de desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos e, inclusive, das especificidades da educação especial e indígena, assim como compreender sua própria docência.

Em suma, as competências apresentadas pelas diretrizes exibem formas de ordenação dos conhecimentos como a base para todas as formações de professores, para que os futuros docentes possam adquirir critérios de seleção nas estratégias a serem utilizadas na organização do processo de ensino. Os conteúdos constituintes do currículo deverão assegurar o desenvolvimento das competências exigidas para a ação profissional, atuando na dimensão conceitual - teoria e conceito; dimensão procedimental - saber fazer; e dimensão atitudinal - valores e atitudes da profissão. A relação teoria-prática, permanecerá no núcleo das decisões para a organização dos currículos e para a organização institucional, assim como os conhecimentos a serem desenvolvidos na formação do futuro professor (BRASIL, 2001a).

Para Veiga (2002), o documento das diretrizes baseadas em competências não considerou a especificidade e a diversidade brasileira e sem uma discussão aprofundada para a sua produção, também, não reconheceu a autonomia das instituições para a construção de seu projeto pedagógico e organizações de seus cursos de formação. Contemplando a discussão sobre competência, Michels (2006) afirma que ao focalizar a formação de professores para a aquisição de competências, o Estado retirou de foco as questões relativas às condições de trabalho do professor, tais como, salários, carga horária e reconhecimento social. Ao distanciarem as discussões sobre esses aspectos, as políticas sobre a formação dos professores enfatizaram a simples necessidade do professor adquirir todas as competências impostas pelos documentos para que os problemas educacionais se resolvessem. Ao analisarmos os discursos presentes nessas orientações é possível identificar a influência das agências internacionais e seus objetivos em formar indivíduos não críticos para uma sociedade do trabalho e, ainda, compreender a sua

construção a fim de não nos submetermos à ideia de que, quanto mais habilidades contempladas, melhor será a formação do professor (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Contudo, verificaram-se mudanças positivas na constituição da formação do professor decorrente do Parecer CNE/CP 009/2001 e das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, pois tentaram equilibrar o domínio dos conteúdos curriculares e as adequações pedagógicas e, para isso, romperam com a ideia de prática como sendo específica do estágio, mas sim como um novo componente curricular que seja articulador da teoria e da prática.

Orientado inicialmente pelas Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002, o CNE estabeleceu novas DCNs de formação de professores para a educação básica. A Resolução CNE/CP 02/2015 e o Parecer CNE/CP 02/2015 apresentaram um acréscimo na carga horária dos cursos de licenciatura, passando de 2800 horas (BRASIL, 2002) para 3200 e um prazo mínimo de formação de três para quatro anos letivos. A carga horária dos cursos de Licenciatura ficou determinada em 400 horas de PCC; 400 horas de estágio supervisionado; 2200 horas de atividades formativas; e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do futuro professor (BRASIL, 2015).

Para Neto, Alegre e Costa (2006), as 400 horas acrescentadas como prática curricular nos cursos de formação não são vistas apenas como uma estratégia de buscar o equilíbrio entre a teoria-prática, mas sim pensadas de maneira interdisciplinar que auxiliem a reflexão, a observação, e a resolução de situações problemas dos futuros professores em relação ao seu trabalho.

De acordo com a Resolução CNE/CP 02/2015 a formação do licenciado apresenta princípios tais como: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2).

Ao falar sobre a formação de professores, Veiga e Viana (2012) afirmam ser necessário considerar a natureza política na qual a educação está inserida. Nessa perspectiva, a obrigatoriedade da formação de professores em curso superiores, que poderia ser comemorada como um ganho significativo torna-se um motivo de

preocupação quando analisamos as condições e qualidades dos cursos oferecidos, pautados em uma formação alienadora que vai à contra mão de uma formação emancipatória do ser humano.

Para Benites, Souza Neto e Hunger (2008), as novas diretrizes não deixam de apresentar avanços na formação dos professores em licenciatura, todavia o que ainda preocupa é o excesso de competências a serem desenvolvidas em uma perspectiva técnica que causa a impressão de que o importante agora é saber fazer.

1.3 A Formação dos Professores de Educação Física em Licenciatura e Bacharel

Como descrito no item anterior, a formação dos professores em Educação Física foi modificada pelas novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Assim, a formação em Educação Física que contemplava a licenciatura e o bacharelado em um mesmo curso foi dividida e, na atualidade, corresponde a duas formações consideradas distintas. No entanto, antes de começarmos a discussão sobre essa divisão de cursos, propomos uma breve contextualização do processo de formação do professor de Educação Física.

O processo inicial de formação em Educação Física apresentou-se vinculado à Força Pública, à Marinha e ao Exército nas primeiras décadas do século XX, com cursos de curta duração e voltados, exclusivamente, para a formação de militares (SOUZA NETO et al., 2004).

De acordo com Delgado e Tojal (2013), a formação profissional em Educação Física só passou a ter um caráter civil após a promulgação do Decreto-Lei 1212 de 1939, quando se criou a Escola Nacional de Educação Física e Desporto – ENEFD – na Universidade do Brasil e se estabeleceu o primeiro modelo de currículo para essa formação, o qual foi seguido nacionalmente.

Os cursos de Licenciatura em Educação Física oferecidos pela ENEFD tinham a duração de dois anos com ênfase, somente, em aspectos biológicos e técnicos. Para a entrada nesses cursos os candidatos necessitavam ter, apenas, o nível escolar correspondente ao ensino fundamental. O programa também apresentava a

possibilidade de formação em técnico desportivo, massagista e médico especializado em Educação Física, a partir de um curso de um ano.

Os currículos desses cursos compreendiam o cumprimento de disciplinas específicas, não contendo em sua matriz curricular as disciplinas pedagógicas. A formação de professores objetivava o domínio de conhecimentos e técnicas de exercícios físicos para aplicação na melhoria da saúde e construção de um corpo sólido, ágil e harmonioso (AZEVEDO; MALINA, 2004).

O corpo docente da ENEFD era composto por profissionais que frequentaram o curso regular da Escola de Educação Física do Exercício – EsEFEx –, criado em 9 de outubro de 1933, por meio do Decreto n. 23.232 no Rio de Janeiro, e que formava oficiais e sargentos, além de alguns civis como monitores. O corpo docente também se constituía por profissionais formados no curso de emergência criado em 1938 e promovido pelo Departamento de Educação Física do Ministério da Educação e Cultura – DEF/MEC –, orientado didaticamente pela EsEFEx (AZEVEDO; MALINA, 2004).

A Educação Física, que por muito tempo foi conduzida por autodidatas, ou seja, pessoas sem uma formação específica e em sua maioria atletas, passou a ser ministrada por professores formados em Educação Física, técnicos em desporto e médicos formados em Educação Física e desporto (DELGADO; TOJAL, 2013). A formação em Educação Física apresentava uma concepção de prática ligada à sistematização e execução de exercícios físicos, valorizando o ensino de treinamento esportivo, desporto e ginástica. A docência da parte prática era composta, na maioria, por destaques desportivos, apenas os médicos ministravam as disciplinas com caráter teórico. Sendo assim, a prática na Educação Física se constituiu separadamente dos conceitos teóricos, a prática era voltada apenas para a ação técnica dos movimentos (AZEVEDO; MALINA, 2004).

No entanto, com o crescimento dos cursos de formação e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da Educação Física, em 1º de janeiro de 1941, para o exercício do professor de Educação Física no ensino superior, secundário, normal e profissional, torna-se imperativa a apresentação do diploma de licenciado em Educação Física para os estabelecimentos de toda a República (SOUZA NETO et al., 2004).

A primeira reforma no currículo da Educação Física se deu com a deposição de Getúlio Vargas e o desaparecimento do Estado Novo. Surgiu, então, uma nova fase para a Educação Física com o Decreto-Lei 8270/45, que redimensionava o curso de Educação Física de dois para três anos de duração, aumentando a carga horária das disciplinas (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Após a queda de Getúlio Vargas e a entrada de Kubistchek, instituiu-se, em 12 de maio de 1953, o Decreto 1.921, o qual determinava a exigência de conclusão do 2º ciclo, atual Ensino Médio, para os candidatos que pretendiam ingressar nos cursos de Educação Física. Essa exigência só se tornou definitiva a partir de 1955, quando deixou de ser um curso técnico.

A Educação Física ocorria de forma independente dos demais cursos de Licenciatura da época, pois não se exigia um currículo que contemplasse a didática e os processos pedagógicos. Esse cenário se transformou com a renúncia de Jânio Quadros, em 25 de agosto de 1961, e a posse de Goulart, quem assumiu a responsabilidade de refletir sobre a descentralização nos campos político, econômico e educacional (AZEVEDO; MALINA, 2004).

A conquista nessa época se deu pela LDB n. 4024/61 que regulamentou a ação educacional da União, dos estados, dos municípios e da atividade particular (FARIA JUNIOR, 1987). A Educação Física, por meio do Art. 22, torna-se obrigatória nos cursos primários e médios. Também foi promulgada pelo Art. 70, a exigência de um currículo mínimo para todas as licenciaturas, com a obrigatoriedade de um núcleo de disciplinas obrigatórias, que tinha como objetivo garantir uma formação cultural e profissional (AZEVEDO; MALINA, 2004). A LDB, também, propõe que os cursos deveriam atender o percentual de 1/8 de sua carga horária voltados para a formação pedagógica, tendo como intuito a formação do professor educador (SOUZA NETO et al., 2004).

No final dos anos 60, desenvolve-se uma avaliação curricular, que deu origem ao parecer CFE n. 894/1969 e à resolução CEF n. 69/1969, os quais unificam o curso de Educação Física com o de Técnico Desporto em apenas uma formação superior, o de Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos. O curso de graduação totalizava três anos, com uma carga mínima de 1800 horas-aula (SOUZA NETO et al., 2004).

As aulas na nova formação eram estruturadas de forma técnica, apresentavam propostas ditadas pelos aspectos legais e sua ênfase era a de formar instrutores técnicos. Sua estrutura curricular era básica e muito distante de constituir uma formação recomendável para um educador. Todavia, essa formação compunha as necessidades da classe dominante, que compreendia a Educação Física como construtora de indivíduos que valorizassem o físico, por meio das manifestações esportivas. Dessa forma, o professor contribuiria para a formação de novas gerações no esporte (OLIVEIRA, 2006).

A ênfase no esporte se consolidou perante a tentativa do governo militar em promover o desenvolvimento econômico e social. De acordo com Oliveira (2009, p. 162), “ao invés de o esporte aparecer como uma decorrência de índices de desenvolvimento sócio econômico que significassem também redistribuição de renda, por exemplo, ele aparecia como o motor do desenvolvimento”.

Na década de 1970, observou-se um grande crescimento da atividade prática direcionada para o desempenho físico e técnico, transformando o esporte em conteúdo principal das aulas de Educação Física. A iniciação esportiva, o treinamento e o início dos Jogos Estudantis ganharam força no governo militar. A Educação Física escolar entrelaçada a esse propósito se transformava em um laboratório para a formação de futuros atletas, com objetivo de proporcionar por meio de medalhas e títulos prestígio para ao país (ALBUQUERQUE, 2009).

Assim, a Educação Física de caráter esportivista e técnica refletiu na universidade e foram criados laboratórios de fisiologia, de avaliação física e de treinamento esportivo, sendo que a produção de pesquisas não apresentava conexão com a área educacional. A formação do professor de Educação Física, a partir de 1970, foi direcionada para as ciências biológicas e exatas, refletindo a construção de uma formação que valorizava a aptidão física. Os professores formados a partir dessas ideias se assumiam treinadores ou técnicos esportivos (CASTELLANI FILHO, 2000).

Um novo impulso na Educação Física ocorre em 1980, com a abertura política. Congressos de professores e alunos são realizados com o propósito de discutir a Educação Física como uma área de conhecimento que proporcionasse uma prática voltada para a formação de um indivíduo integral e consciente dos aspectos econômicos e políticos da sociedade em que vivia. A década de 1980 é marcada

por um novo debate sobre as tendências da Educação Física, além da criação de cursos de pós-graduação e a implementação de novas propostas curriculares para a formação do futuro professor de Educação Física. Essas novas propostas apresentavam como objetivo formar o futuro professor a partir de uma perspectiva mais ampla, com o intuito de minimizar uma formação voltada para práticas totalmente esportivas, técnicas e competitivas (DARIDO, 2003).

Após inúmeros seminários sobre a reformulação curricular do curso de Educação Física, foram elaborados o Parecer CFE 215/1987 e a Resolução CFE 03/1987 que permitiram que a Educação Física fosse a primeira área de formação universitária no país a usufruir da possibilidade de não atender a um currículo mínimo (AZEVEDO; MALINA, 2004). Para Oliveira (2006), essa mudança não representou algo fácil para a formação, entretanto, possibilitou crescimento e avanço para a área e, ainda, a criação da licenciatura e bacharel, ou seja, duas habilitações em um único curso.

A licenciatura em Educação Física apresentava como objetivo formar um professor responsável em exercer sua função no âmbito da educação infantil, ensino fundamental e médio. Já o bacharel formava os profissionais que iriam trabalhar nos clubes, academias e centros de treinamento. Com essa nova estruturação, sua duração passou de três anos para quatro anos, com uma carga horária de 2880 horas-aula (BRASIL, 1987).

Na nova grade curricular, as disciplinas foram distribuídas em duas grandes áreas de conhecimento, a formação geral que correspondia a 80% da carga horária em que compunha a formação humanística e a formação técnica; e área de aprofundamento de conhecimento que compreendia o restante dos 20% da carga horária total (AZEVEDO; MALINA, 2004).

Na concepção de Betti e Betti (1996), o novo currículo apresentava dois modelos de formação, o tradicional-desportivo, que enfatizava as disciplinas práticas, principalmente esportivas e o técnico-científico que apreciava as disciplinas teóricas, gerais e aplicadas. Com efeito, acabou-se formando uma concepção de dois profissionais distintos com formações específicas, o que desencadeia debates sobre a área de atuação e a intervenção desse profissional no mercado de trabalho.

Um dos maiores problemas apresentados por esse novo cenário de formação em Educação Física é a heterogeneidade dos planos de ensino decorrente da liberdade instituída pelo Conselho Federal de Educação às instituições de ensino superior. Os cursos de Educação Física por todo o país implementavam cursos de licenciatura e bacharelado com divergentes finalidades e titulações.

Nascimento (2006) chama a atenção para as discrepâncias ocorridas com essa condição, pois, em muitos cursos, não havia uma lógica entre os diplomas oferecidos e a estrutura curricular. Alguns cursos tinham como pano de fundo a formação geral acrescida de uma formação específica e sua titulação era de licenciatura em Educação Física, em outras instituições com esse mesmo plano de formação dava a titulação em bacharel. Podemos acrescentar os cursos denominados licenciatura por conter uma formação geral de conhecimentos, porém, recebiam simultaneamente a titulação de licenciado e bacharel em Educação Física.

Desse modo, em 1990 começaram as preocupações com a Educação Física, abrindo debates sobre a reformulação do seu currículo (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Como já foi citado anteriormente neste capítulo, esta década foi fortemente marcada pela influência dos organismos internacionais na política educacional brasileira. Dela decorreu a publicação da LDB de n. 9.394/1996 e, dentre outros documentos, o Parecer CNE/CP 09/2001a que encaminhou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e as posteriores resoluções. Tais documentos influenciaram a estruturação das diretrizes para os cursos de graduação (bacharelado) em Educação Física (BRASIL, 2001a).

Devido a todas essas questões e à busca por uma formação aprofundada em seu campo de atuação, a Educação Física foi dividida, definitivamente, entre a formação do licenciado e a formação do bacharel em Educação Física com a publicação do Parecer CNE/CES 58/2004, o qual Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004b).

Essa divisão, também, foi motivada pelo reconhecimento da profissão Educação Física como área da saúde pela Resolução nº 216, de 06 de março de 1997 e a criação dos conselhos. O sistema CONFEF/CREF, que correspondem ao Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, defende a separação dos cursos, afirmando que para atuar dentro da escola, o professor necessitaria ter

uma formação em licenciatura com fundamentação pedagógica, e para a atuação em academias, clubes e treinamentos, a melhor formação seria o bacharelado com conteúdos específicos. Taffarel e Santos Júnior (2010) contrapõem esta visão argumentando que esta é uma estratégia do capital para desqualificar a profissão, na busca de uma formação profissional sem uma visão crítica, educada para a alienação dos alunos.

No entanto, para que se possa compreender essa divisão é necessário entender qual o objeto de estudo da Educação Física e como é feita a divisão das disciplinas que contém cada uma das formações. Ao analisarmos as pesquisas sobre o objeto de estudo da Educação Física temos como definição as manifestações culturais de movimento (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010; SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014; COMPOS; SOUZA, 2010; BETTI, 2006).

Assim, para o ensinamento de qualquer manifestação cultural de movimento se faz necessário a aquisição de conhecimento científico, cultural e pedagógico para a compreensão das etapas e estratégias a serem trabalhadas. Se determinarmos que o ensino em ambientes não escolares não necessita de uma formação pedagógica e que o ensino nas escolas não necessariamente carece de um conhecimento específico, podemos afirmar que se trabalhe a cultura corporal apenas baseado no senso comum.

Em concordância com Taffarel e Santos Júnior (2010), a formação não precisa ter a visão de preparar os futuros professores de Educação Física para se adaptar ao local de trabalho, mas sim, que a partir de uma formação sólida ele possa agir de maneira efetiva sobre o contexto que irá intervir, garantindo a compreensão de estratégias e mecanismo para a sua ação, pois os locais de atuação desses profissionais também são diferentes entre si.

É importante ressaltar que mesmo com a divisão dos cursos em duas formações, que se dizem distintas, podemos constatar que a formação em licenciatura e bacharel apresenta um quadro de disciplinas em comum. O que podemos notar como diferenciação é que a licenciatura tem como ciência mãe as disciplinas da área das Ciências Sociais e o bacharelado, as das Ciências Naturais. Podemos entender que essa diferenciação não comprova a existência de dois cursos a serem considerados distintos, mas sim a negação dos conhecimentos

biológicos específicos para a licenciatura e a não apropriação dos conhecimentos pedagógicos pelo bacharelado (SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014).

No entendimento de Martins e Batista (2006), essa divisão não se justifica pelo fato de que a atuação do professor de Educação Física em qualquer ambiente de trabalho necessita de conhecimentos que permitam desenvolver processos educativos, sendo assim, o professor é professor em qualquer atividade, por isso necessita ter uma boa formação pedagógica. Os autores ainda afirmam que, ao analisar por essa lente, podemos afirmar que a base para a formação apropriada ao profissional de Educação Física é a Licenciatura.

Nesse mesmo entendimento, Taffarel e Santos Júnior (2010) defendem a constituição de uma formação denominada licenciatura ampliada para a Educação Física, compreendendo que a base da formação é a docência tanto para se trabalhar dentro ou fora da escola, de modo que essa formação possa garantir uma formação sólida teórica, visando à interdisciplinaridade, à materialização de um currículo que considere o trabalho como princípio educativo, assim como ênfase na pesquisa para o conhecimento da prática educacional e que forneça a possibilidade de uma formação continuada, também o compromisso social para a superação da sociedade de classes.

Ao analisarmos uma formação conjunta entre licenciatura e bacharelado compreendemos que se faz necessária a constituição de um currículo que abarque uma consistência teórica e que identifique as bases epistemológicas da Educação Física. De acordo com Betti (2005, p.150), a base epistemológica da Educação Física corresponde a “área de conhecimento e intervenção profissional-pedagógica, que lida com a cultura corporal de movimento, objetivando a melhoria qualitativa das práticas constitutivas daquela cultura, mediante referenciais científicos, filosóficos e estéticos” possibilitando a reflexão sobre o seu campo de atuação.

Para que possamos formar bons profissionais é importante que se dominem os conhecimentos da cultura corporal, os quais, segundo Betti (2005, p.187), são “aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que se vêm historicamente produzindo, nos planos material e simbólico, mediante o exercício da motricidade humana”, para assim compreender a diversidade do seu campo de atuação, bem como a realização de reflexões sobre seu trabalho buscando novos

caminhos de atuação, na qual, atue de maneira crítica na busca por condições igualitárias de sua sociedade.

Corroborando o pensamento de Nascimento (2006), ao buscarmos uma formação articulada em dois contextos, deixamos de centralizar uma formação baseada apenas na aquisição de conhecimentos profissionais para constituirmos uma formação baseada na preocupação em entender as habilidades e atitudes que serão fundamentais para a prática do futuro professor em qualquer ambiente de trabalho, valorizando as experiências e a diversidade dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos profissionais da Educação Física.

Tentando assegurar uma formação “generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”, instituiu-se uma proposta de unificar a Educação Física. O Projeto de Resolução indicado em 11 de dezembro de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação propõe novas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura, propondo a unificação da formação com o fim do curso de Bacharelado em Educação Física (BRASIL, 2015).

O projeto para as novas diretrizes na formação do professor de Educação Física em seu Art. 8 recomenda que as instituições de educação superior transformem os cursos de Bacharelado em Educação Física em cursos de Licenciatura. A formação unificada em Educação Física necessita abranger em sua formação ampliada dimensões do conhecimento referentes à “relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico”. Já a formação específica precisa abranger as dimensões “culturais do movimento humano; técnico-instrumental; didático-pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 3).

A nova proposta de formação em Educação Física, segundo o Art. 9, “deve assegurar a articulação entre teoria e prática por meio da prática como componente curricular, do estágio profissional curricular supervisionado e de atividades teórico-práticas de aprofundamento”. A carga horária mínima para os cursos de Educação Física necessita corresponder a 3.200h (BRASIL, 2015, p. 4).

Para Neto, Alegre e Costa (2006), a PCC nos cursos de formação não podem ser vistas apenas como uma estratégia de buscar o equilíbrio entre a teoria-prática, mas sim pensadas de maneira interdisciplinar que auxiliem a reflexão, a observação, e a resolução de situações problemas dos futuros professores em relação ao seu trabalho. A PCC apresenta uma possibilidade de se construir uma formação embasada nas necessidades do professor de Educação Física, podendo proporcionar ao futuro professor reflexões sobre os processos educacionais.

Pretende-se com esse novo formato de formação em Educação Física constituir profissionais que analisem criticamente a realidade social, e que por meio das “manifestações e expressões do movimento” possa intervir no “enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”. (BRASIL, 2015, p. 1)

Procurando completar as discussões sobre a formação do Licenciado em Educação Física, no próximo capítulo abordamos a prática na formação de professores e a inserção da PCC nos cursos de formação de professores com o objetivo de compreender a concepção e o desenvolvimento da PCC na formação do licenciado em Educação Física.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Neste capítulo pretendemos discutir mais detalhadamente de que modo a PCC é problematizada e está inserida nos cursos de formação de professores, em especial, na formação do professor de Educação Física. No entanto, antes de discursarmos sobre a prática e suas indagações, abriremos este capítulo relatando as mudanças ocorridas na formação de professor, na qual a prática é colocada como o centro das mudanças.

2.1. A prática como componente curricular na formação de professores

Nos últimos anos o trabalho do professor como profissional responsável pelo cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, tem assumido posições significativas nas discussões acadêmicas. Diante desse cenário, a pesquisa sobre a formação de professores ocupa uma posição de destaque, na medida em que tenta abarcar os processos necessários para a constituição de uma educação consistente e autônoma, na qual se possa compreender o contexto social no qual se inserem os professores.

Formar um professor abrange uma complexidade de ações e saberes que não podem ser interpretados superficialmente de modo a construir-se por acumulação (NÓVOA, 1992). O professor se constitui de maneira social, sua atuação não abrange apenas a formação acadêmica, mas sim suas dimensões pessoais, profissionais, históricas e políticas, as quais são consideradas quando discutidas e fundamentadas ao processo de formação de professores.

Para Nóvoa (2000), devemos levar em consideração, também, os anos que o futuro professor vivenciou como aluno, pois a formação de um professor é a única que se inicia antes mesmo da entrada nos cursos de graduação e a inversão de papéis, ontem aluno, hoje professor, não pode ser desconsiderada pelos programas de formação.

Segundo Souza (2001, p. 5) a preparação do professor se inicia nas “instituições de ensino que frequentaram, pelas muitas experiências que vivenciaram enquanto alunos e enquanto educadores – para a subserviência, para a reprodução da ordem social vigente, para a imutabilidade das coisas”. A experiência, o cotidiano e as circunstâncias vividas como aluno influenciam o modo de ser e agir do futuro professor, que por sua vez, ao ter tido um educação autoritária e punitiva pode tanto repelir essa forma de educação, como reproduzi-la (CUNHA, 1989).

Carvalho (1996) descreve o conceito de aprendizagem por observação adquirida pelos futuros professores durante os inúmeros anos como alunos. Essa aprendizagem está associada às crenças, valores, habilidades e modelos de ensinamentos vivenciados, sendo que essas aprendizagens são transportadas para a sua formação inicial formulando seus primeiros critérios de prática como professores.

Henrique e Costa (2016) discutem quais fatores influenciam as práticas pedagógicas dos professores mesmo após sua formação inicial. Os autores relatam que as atividades vivenciadas no ensino básico, a identificação com professores de determinadas disciplinas e os processos pedagógicos não influenciam apenas a prática desse futuro professor, mas também a escolha da profissão professor.

Os autores advertem que as influências são de grande valia para a constituição do professor, na medida em que, ao serem discutidas e refletidas na formação inicial, juntamente com os pressupostos científicos, permite desvendar crenças e valores internalizados, proporcionando assim uma nova visão pedagógica sobre os contextos educacionais.

De acordo com Cunha (1989, p. 39), o conhecimento do professor não é advindo apenas da sua vida escolar, mas também, “de movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários” que muitas vezes são mais influenciadores do que a própria formação e seu cotidiano na escola.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoal quando exercemos o ensino [...] Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (NÓVOA, 1992, p. 17).

Tratar sobre a formação do professor é percorrer um caminho de pesquisas e práticas, nas quais se exhibe o modo de trabalho docente, apoiada em movimentos políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais determinam a coligação de condições teóricas e contextuais do trabalho do professor, na organização e elaboração do ensinar e aprender (CUNHA, 2014).

Ao considerarmos a complexidade que envolve o trabalho do professor, não podemos pensar que o conceito de formação seja neutro. É necessário compreendermos que o papel docente é construído socialmente, em uma determinada época e lugar. Abranger o processo de formação é assumirmos a subjetividade que envolve essa condição, suas funções sociais, suas reproduções, suas contradições e seus valores.

A formação de professores no Brasil teve seu início nas Escolas Normais no final do século XIX, com a preparação de professores para as primeiras letras (GATTI, 2010). Os primeiros processos de formação de professores eram exclusivos para alunos do sexo masculino, com duração de dois anos e ministrados por um ou dois professores. Os cursos correspondiam a reproduções de práticas e cumprimento dos manuais de ensino. Os docentes responsáveis por essas aulas, em sua maioria, eram pessoas de prestígio social na comunidade sem formação regular que permaneciam por algum tempo observando os docentes experientes para depois imitá-lo em sua prática, sendo assim, a formação se constituía de maneira fragmentada e descontextualizada (ROMANOWSKI, 2012).

A preocupação com a formação de professores tem início no século XX, principalmente, para o ensino secundário, que hoje corresponde ao ensino médio e anos finais do fundamental. O ensino secundário era, até então, ministrado por profissionais liberais ou autodidatas (GATTI, 2010). No final dos anos 1930, pela falta de profissionais e de pelo insucesso das escolas normais, é acrescentado um ano de disciplinas pedagógicas nas formações dos bacharéis (GATTI, 2010; ROMANOWSKI, 2012).

Na compreensão de Saviani (2011), a formação de professores no Brasil nos últimos dois séculos apresentou um quadro de descontinuidade decorrente das mudanças introduzidas pelas políticas educacionais. Ainda mais, o aspecto pedagógico que não encontrava espaço no âmbito da formação hoje é posição central. Porém, ainda hoje, essa formação não encontrou um caminho satisfatório,

pois as constantes mudanças, a precariedade das políticas formativas e as inúmeras modificações dos modelos educacionais acarretaram dilemas no processo de formação.

Segundo Saviani (2011), um desses dilemas foi o paradoxo constituído pela relação teoria e prática e para compreendermos a dicotomia criada entre esses dois conceitos, faz-se necessária a discussão do processo de formação de professores.

A preocupação com a formação de professores tem sua intensificação após a Revolução Francesa, em decorrência da preocupação com a instrução popular, criando-se, assim, as Escolas Normais com o intuito de preparar os professores. No Brasil, após a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, é explicitada a preocupação com a formação de professores, determinando-se que fossem treinados no método mútuo, que apresentava a exigência de um preparo didático (SAVIANI, 2009).

O método Lancaster ou mútuo foi criado por Andrew Bell e Joseph Lancaster, em Londres, e objetivava o ensino para os alunos por eles mesmos. Com poucos professores para ensinar muitos alunos Lancaster os dividiu em grupos, colocando-os em várias classes, tendo um aluno mais experiente para monitorar o grupo. Ao professor cabia a tarefa de supervisão e direção dos grupos, sendo um único professor suficiente para dirigir o ensino de uma escola e foi nessa concepção que se criou uma escola para os pobres, a qual atendia a oitocentos meninos e trezentas meninas (BASTOS, 1997).

No entanto, com o Ato Adicional de 1834, a instrução primária no país se torna responsabilidade das províncias, adotando para a formação de professores os processos advindos dos países da Europa. Logo, cria-se a primeira Escola Normal no Rio de Janeiro (SAVIANI, 2009). Preocupados com a formação de professores para o primário, a Escola Normal se propôs a dar ênfase a uma formação pedagógico-didática, mas isso não ocorreu, predominando o ensino por domínio de conhecimento, o qual teve como finalidade a aprendizagem para a transmissão (SAVIANI, 2012b).

O currículo para a formação desse professor era formulado por disciplinas idênticas às ministradas nas escolas, preparando-o para o domínio de conteúdos a

serem transmitidos para os alunos, sem a preocupação com a adequada compreensão do preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

Intitulada pedagogia tradicional, essa teoria trazia como pano de fundo a educação como direito de todos e dever do estado. Com o interesse da burguesia em transformar os súditos em cidadãos, a escola se tornava o antídoto para a ignorância. Com a educação centrada no professor, os alunos necessitavam apenas assimilar os conhecimentos transmitidos a eles e, para tal, o mestre precisava ter pleno domínio sobre eles (SAVIANI, 2012).

Com o intuito de adaptar os indivíduos à sociedade, a pedagogia tradicional exhibe como característica uma formação voltada a preparar seus alunos para as práticas sociais e para os valores liberais burgueses.

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação (GADOTTI, 1995. p.90).

De acordo com Libâneo (1992), o papel da escola se fundamentava em preparar intelectualmente os alunos para assumirem seu papel na sociedade. Para a pedagogia tradicional a inteligência era a capacidade que permitia ao ser humano armazenar as informações, atribuindo ao conhecimento humano um caráter acumulativo que devia ser assimilado pelo aluno, decorrente da realizada pelo professor. Os conteúdos administrados correspondem aos conhecimentos acumulados por gerações anteriores e são transmitidos aos discentes como uma verdade absoluta.

O caráter científico do ensino na pedagogia tradicional se estrutura, segundo Saviani (2012a), por meio do método pedagógico expositivo, no qual a matriz curricular pode ser identificada a partir de cinco passos de Herbart. O primeiro passo é a preparação, que constitui em recordar a lição anterior; o segundo passo é a apresentação em que é colocado um novo conhecimento para o aluno que necessita assimilá-lo; o terceiro passo representa a assimilação-comparação, no qual o aluno

assimila o conteúdo novo a partir do velho; o quarto passo é a generalização, na qual propõe que o aluno identifique todas as manifestações de acordo com os conhecimentos adquiridos; e, por último, a aplicação, em que por meio de exemplos verifica-se se o aluno assimilou o que lhe foi ensinado.

De acordo com Mizukami (1986), o método de exposição verbal e/ou demonstração é conduzido pelo professor, cabendo ao aluno a tarefa de memorização das fórmulas e conceitos por meio de exercícios repetitivos a fim de disciplinar a mente e os novos hábitos.

A pedagogia tradicional acredita que se o aluno for capaz de reproduzir o que lhe foi ensinado, mesmo de forma automática, ocorre uma aprendizagem. Essa concepção é reforçada, na medida em que o ensino focaliza seus esforços na obtenção de variedade e quantidade de conceitos e informações, e não na formação de uma aprendizagem voltada para o pensamento reflexivo dos alunos.

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente. (SAVIANI, 2012a. p.18)

Saviani (2012a) classifica o método tradicional como intelectualista e enciclopédico, visto que os conteúdos são apresentados sem relação com o cotidiano, com as experiências dos alunos e com a realidade social. A escola é centrada na formação moral e intelectual dos alunos e a educação é entendida como um processo externo. Dessa forma o ensino é caracterizado pelo conteudismo e pelos exercícios de memorização e fixação.

A formação de professores por meio da pedagogia tradicional constitui-se perante a aprendizagem de teorias. De acordo com Zeichner (2010, p. 483), “supõe-se que os professores em formação devam aprender as teorias na universidade para, depois, ir às escolas e praticar ou aplicar o que foi aprendido no espaço acadêmico”. A formação tradicional de professores, segundo o autor, não reconhece a especificidade do contexto educacional, gerando assim, um distanciamento entre a formação e o campo de atuação.

A prática pedagógica na formação tradicional é elaborada e ministrada de acordo com as teorias educacionais, na qual a prática contextualizada não representa um instrumento de constituição e reflexão dos conhecimentos. Desse modo, as experiências e a realidade social não fazem ponte com os conteúdos, pois o que se preza são os valores intelectuais e teóricos da formação.

Saviani (2012a) afirma que a escola tradicional causou uma crescente decepção na medida em que não se conseguiu atingir o seu principal objetivo, ou seja, acabar com a marginalidade e a ignorância da população. Além de não alcançar seu objetivo, teve que aceitar que nem todos os que saíam do estado de falta de conhecimento, se ajustavam ao tipo de sociedade que gostariam de consolidar.

As críticas à pedagogia tradicional deram espaço à formulação de uma nova pedagogia pensada pelo filósofo e pedagogo John Dewey no final do século XIX. Intitulada não apenas com objetivos para o ensino, a Escola Nova apresentava a função de equalização social e de priorização para a pesquisa. Nessa perspectiva, as principais iniciativas no Brasil se deram pelo Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho em 1932, e o Instituto de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2009, 2012b).

De acordo com Cunha (2001), a iniciativa de Dewey ao pensar um novo modelo educacional partiu do pressuposto de que a educação proporciona a transformação social e a escola, por sua vez, necessitaria atuar na construção de uma sociedade que valorizasse as qualidades pessoais de cada sujeito. Sendo assim, a Pedagogia Nova necessitaria proporcionar a aprendizagem a partir das experiências dos alunos, dando condições para que eles resolvessem os problemas e questões que lhe fossem apresentados.

O ideal da Pedagogia Nova de acordo com Dewey estaria centrado em desenvolver no aluno a capacidade de raciocínio e pensamento crítico. Assim, a prática do ensino deveria se voltar à liberdade de conhecer e elaborar o conhecimento, e sua visão sobre as regras morais. Todavia, é importante ressaltar que o ensino por meio de vivências não anula a importância do currículo ou da influência dos professores e seus saberes. É o professor que deverá reconhecer que o conhecimento parte das situações concretas e das experiências e conduzir o aluno para a sua aprendizagem (PEREIRA et al., 2009).

A filosofia deweyana defendia que as finalidades educacionais se erguem em meio aos questionamentos da ordem social e que nenhum princípio ou norma deveria ser estabelecido de forma definitiva e fixa, considerando que a realidade está em constante movimento e qualquer discussão e intervenção social somente seria possível num ambiente verdadeiramente democrático (CUNHA, 2001).

Nesta visão educativa, ele propõe ainda, que a aprendizagem seja instigada através de problemas ou situações que procuram de uma forma intencional gerar dúvidas, desequilíbrios ou perturbações intelectuais. O método "dos problemas" valoriza experiências concretas e problematizadoras, com forte motivação prática e estímulo cognitivo para possibilitar escolhas e soluções criativas. Que neste caso leva o aluno a uma aprendizagem significativa, pois o mesmo utiliza diferentes processos mentais (capacidade de levantar hipóteses, comparar, analisar, interpretar, avaliar), de desenvolver a capacidade de assumir responsabilidade por sua formação (PEREIRA, et al., 2009, p. 158).

Para Cunha (2001), esse método requeria uma mudança de postura dos professores, uma vez que, necessitam exercer um trabalho reflexivo com o aluno, proporcionando um ambiente de pesquisa e de colaboração. O professor necessita formular, em parceria com o aluno, processos para a construção do conhecimento crítico, pois de acordo com Dewey, o conhecimento só se torna significativo quando é obtido por meio de experiências.

Essa concepção de educação rompe com ideia de um processo voltado para o ensino de memorização e obediência, todavia, apesar da teoria da Escola Nova ter alcançado grande repercussão, os profissionais da educação continuaram utilizando-se dos métodos da pedagogia tradicional.

Segundo Pereira et al. (2009), mesmo conhecendo essa nova forma de ensino os professores opinaram por continuar trabalhando sobre as teorias do ensino tradicional, essa atitude pode ser justificada devido a uma maior facilidade em ministrar os conteúdos, em planejar e executar os planos de ensino, uma vez que, esses procedimentos eram realizados por meio de memorização e o professor não era questionado por essa atuação e por seus conhecimentos.

De acordo com os autores (2009) essa aversão à teoria da Pedagogia Nova pode ser decorrente da "falta de uma formação do profissional centrada no conhecimento de conceitos da prática pedagógica", na discussão dos conceitos e

reflexão das atitudes, além do sistema educacional não favorecer uma mudança significativa na visão da individualidade do aluno.

A Pedagogia Nova apesar de inovar os métodos de se trabalhar o ensino, não demonstrou avanços significativos no panorama educacional do país, uma vez que não conseguiu apresentar uma ruptura no modelo de educação e sociedade implementada pela pedagogia tradicional. Na primeira metade do século XX, a Escola Nova demonstrou exaustão decorrente das frustrações de sua atuação e sendo assim, articulou-se uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista. Essa nova pedagogia reorganiza os processos educativos de forma a serem objetivos e operacionais. Na pedagogia tecnicista “a organização racional dos meios” é o principal elemento, sendo o aluno e o professor elementos secundários no processo educacional (SAVIANI, 2012a).

A formação do professor no modelo da racionalidade técnica é composta por regras de aplicação que derivam do conhecimento científico. A formação separa inevitavelmente a investigação e a prática, na qual reduz a racionalidade prática da pedagogia Nova, para uma mera racionalidade instrumental, em que toda a diversidade humana é desconsiderada (PÉREZ-GÓMEZ, 1992).

O que sustenta o modelo da racionalidade técnica é a concepção positivista do conhecimento, esse método foi e continua sendo utilizado nos programas de formação, assim como os procedimentos de pesquisa baseados nessa metodologia, que visam estabelecer meios mais eficazes para alcançar uma técnica ou método de ensino (SCHÖN, 1992; CONTRERAS, 2002).

A atividade profissional nessa concepção se reduz a aplicação instrumental de saberes para a resolução de problemas. Esses saberes são classificados da seguinte forma:

- a) saberes provenientes da ciência básica responsável pela produção dos conhecimentos teóricos que dão suporte ou fundamento à ciência aplicada; b) saberes no âmbito da ciência aplicada que possibilitam o diagnóstico e a solução de problemas cotidianos; e por fim c) saberes competentes e atitudinais que possibilitam a intervenção e aproximação nas situações práticas em que são requeridos. (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 277)

Para Pérez Gómez (1992, p. 97), a hierarquização dos saberes acarretou a divisão social do trabalho entre aqueles que pensam versus aqueles que executam. Nesse sentido, criando “uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que ampliando as condições para o isolamento dos profissionais e para a sua confrontação corporativa”.

A divisão do trabalho na área educacional proporciona uma educação de cima para baixo, em que os investigadores das ciências básicas investigam e proporcionam os saberes e técnicas necessários para serem aplicadas mecanicamente pelos executores. Considerando a complexidade e a diversidade que compõem o ato de ensinar, a racionalidade técnica necessita ser superada, pois se limita a uma funcionalidade de problemas e soluções prontas, na qual não se compreende a singularidade do campo de atuação.

Sustentada pelo conhecimento científico, a racionalidade técnica não permite que o professor se utilize de recursos criativos, intuitivos e de improvisação para a realização de seu trabalho. Nessa abordagem “supõe-se e objetiva-se que o professor possa aprender e analisar os elementos específicos de seu comportamento, seus padrões de interação, para, dessa forma, ganhar controle sobre eles e modificá-los em determinadas direções” (MIZUKAMI, 1986, p. 20-21).

Formar professor nessa concepção significa valorizar uma formação voltada para a aquisição de “conhecimento e princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e aplicar normas e regras que possibilitam uma intervenção eficaz no processo educativo” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p. 281).

Uma formação alicerçada na concepção da racionalidade técnica distancia o futuro professor dos problemas e da multiplicidade que ele deverá encontrar em seu campo de atuação. Esse tipo de formação é permeado por uma linha de condutas que são fixas e indiscutíveis, as quais o futuro professor não analisa e questiona, mas sim, apenas as cumpre com eficácia embasada no modelo de competências.

Diferentemente da pedagogia tradicional que buscava imitar um protótipo de um bom professor, a racionalidade técnica propõe e defende a aplicação do conhecimento científico, a análise por meio da prática e a construção de técnicas e

regras que regulem e orientem a prática do professor. O ensinar nessa racionalidade “consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório” (MIZUKAMI, 1986, p. 30).

Na concepção de Pérez-Gómez (1992), a racionalidade técnica não comporta as necessidades específicas da profissão. O autor aponta dois grandes motivos à superação da racionalidade técnica: em primeiro lugar as práticas não podem ser resolvidas com técnicas genéricas, omitindo a heterogeneidade, as incertezas e os conflitos de valores que estão inseridos no cotidiano escolar; e em segundo não se pode considerar uma teoria como única e objetiva.

Para Contreras (2002), a arte do ensino está ligada à criatividade, à intuição e ao improviso, os quais são necessários para se encarar os diversos fenômenos de uma prática educacional, que não pode ser sustentada por um conhecimento profissional rígido. O professor que exerce essa função técnica intenta não aceitar seu compromisso profissional perante os conflitos sociais, pois ao considerar as diversidades ele foge de seu ponto estável, tendo, portanto, dificuldades para aplicação de suas técnicas perante os problemas, já que possui suas soluções prontas.

Podemos analisar que as três tendências pedagógicas apresentadas influenciaram a constituição dos dilemas entre teoria e prática na formação de professores e não compreenderam o movimento de relação entre estes âmbitos da educação, pois a primeira tendência denominada tradicional focalizava a teoria dando ao professor o papel principal na sua transmissão, a pedagogia nova direcionava a educação para o aluno, para o aprender a aprender, trazendo como foco a prática, e a racionalidade técnica reduzia os conhecimentos práticos e teóricos a mero conhecimento técnico (SAVIANI, 2012b).

É possível afirmar que esses dilemas estão refletidos nos cursos de formação, em especial os de Educação Física, já que observamos o professor defender a teoria, alegando que a formação não pode ser considerada imediatista embasada apenas na prática e o aluno, buscando a compreensão do seu campo de trabalho, critica a soberania da teoria e a escassez da prática. O discurso contraditório entre professor e aluno demonstra a ineficiência de nossos cursos, que nada mais são do

que os reflexos de uma legislação que corresponde às políticas de uma sociedade capitalista e globalizada.

Saviani (2012b, p. 106), analisando essas tendências pedagógicas e a oposição entre elas no que se referem à teoria e à prática, relata que a raiz do problema está no entendimento da relação teoria e prática, “se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e se é prático, não é teórico”. Portanto é necessário compreender que a prática e a teoria são indissociáveis ao processo pedagógico.

Para Libâneo (2005), as tendências pedagógicas modernas apresentam como semelhança a educação voltada para a criação de uma sociedade racional por meio do conhecimento e da ciência, todavia, ao se apoiar na razão e na ciência deixa-se de lado a importância da afetividade. Podemos verificar que as três propostas pedagógicas apresentadas anteriormente contribuíram para a oposição entre os conceitos de teoria e prática, além de não permitirem a compreensão da complexidade que envolve a relação entre elas.

2.2 Refletindo sobre a prática na formação de professores

A formação de professores ocupa um lugar central na discussão das reformas educacionais, já que a partir dos anos 1990 sua concepção se resumiu uma formação técnica-instrumental embasando um fazer acrítico, fortalecendo uma postura individualista, prevalecendo uma relação não dialógica de simples reprodução e absorção dos conhecimentos(VEIGA; VIANA, 2012).

Assim, se faz pertinente pensar a formação de professores diante das propostas de reformulação dos cursos de Licenciatura porque, contraditoriamente ao que determinam para os cursos, os documentos apontam a necessidade da busca constante em formar um professor que compreenda as dimensões teóricas e práticas, que reflita e modifique sua ação de acordo com seu contexto, utilizando-se dos saberes e das pesquisas para a constituição de uma educação que contemple as necessidades sociais dos alunos (BRASIL, 2002; 2004).

A esse propósito desenvolvemos a discussão sobre o professor reflexivo, os saberes docentes e o entendimento de práxis na educação, buscando proporcionar uma reflexão a partir dos pesquisadores como Donald Schön (1992), Kenneth M. Zeichner (1993) e Maurice Tardif (2002) que se dedicaram a investigar uma nova maneira pela qual os professores pudessem melhorar os seus modos de ensinar, o que, conseqüentemente, influenciou diretamente as discussões sobre a formação de professores.

O surgimento do professor reflexivo se estabeleceu pelo questionamento da prática do professor técnico, que se limitava a cumprir ordens pré-determinadas por setores do ambiente escolar. A proposta tem como intuito resgatar competências da prática que ficaram subordinadas ao conhecimento científico técnico ou excluídas de sua análise e consideração (ZEICHNER, 1993).

Neste contexto a capacidade de refletir se dá pela percepção dos problemas e na busca da resolução. A reflexão se constitui na dimensão prática do professor e se faz entender na interação das condições de trabalho. É um conceito que supera os procedimentos técnicos profissionais, sendo a reflexão um processo educacional que valoriza as práticas, buscando na formação de professores formar sujeitos que sejam capazes de compreender o processo de ensino-aprendizagem, aprimorando a prática reflexiva (ZEICHNER, 1993).

Formar professores reflexivos tem a função de contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer, além de desenvolver uma nova visão em relação ao enfrentamento dos problemas surgidos. Todavia, refletir sobre eles não remete à uma reflexão superficial da prática e do cotidiano escolar de maneira isolada e descontextualizada, mas sim considerar aspectos importantes para tal, sendo eles: o meio social, econômico, político, cultural e ideológico (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008). O processo contínuo e permanente de reflexão é um trabalho complexo, porém possível e fundamental para a ação do professor. De acordo com Zeichner (1993), o professor desempenha a tarefa de mudança educacional a partir da compreensão social, sendo assim necessária a prática reflexiva sobre sua própria experiência.

O campo no qual o professor exerce sua função é composto por mudanças e transformações, decorrentes de inseguranças e incertezas, sendo por meio da reflexão que ele trilha os caminhos para um novo conhecimento. O professor

reflexivo constrói um ambiente educacional que possibilita um espaço confiável e de aprendizagem, fazendo com que seus alunos possam refletir elaborando novas estratégias, ideias e conhecimento (DORIGON, 2008).

A formação de professores, segundo Nóvoa (1991), precisa estimular a relação crítico-reflexiva, proporcionando aos futuros docentes o pensamento autônomo que o auxilie na sua autoformação, contribuindo com a constituição de professores participativos que provoquem mudanças pessoais, profissionais e organizacionais. Os processos de formação de professores necessitam apresentar características de pensamento e de ação reflexiva, implicando no conhecimento pessoal, nas experiências e nos saberes, além da valorização do meio em que o professor está inserido (ALARCÃO, 1996).

Schön (1992) defende que a formação de professores necessita contribuir para a futura reflexão da prática, trazendo três ideias centrais: o conhecimento na ação, que compreende o saber fazer e reflexões que o professor faz perante a trajetória de sua prática (conceitos, teorias, técnicas); a reflexão sobre a ação, que está ligada ao presente, fazendo com que o professor reconstrua a ação mentalmente, analisando os fatos ocorridos e a forma como os imprevistos são resolvidos, na elaboração de estratégias adequadas; e por último a reflexão sobre a reflexão na ação, que ocorrerá após a aula, projetando novas análises, novas formas de resolução de problemas, de compreensão e desenvolvimento da prática.

No entanto, a concepção de professor reflexivo apresentada Schön (1992) foi criticada devido ao seu caráter individualista. Zeichner (1993) recrimina a insistência no contexto de reflexão individual do professor, em que ele faz de seus problemas únicos, não os contextualizando como uma prática social. É por meio da socialização de seus problemas que os professores poderão apoiar-se em reflexões conjuntas com outros professores, sustentando o crescimento uns dos outros.

Quando atuamos num processo de formação reflexiva, quebramos os paradigmas de uma educação tradicional voltada ao cumprimento de normas e metas fixadas pelas instituições. Um professor que pensa reflexivamente se coloca dentro do contexto da ação, explorando o meio social e o contexto histórico, com consciência sobre a prática e as mudanças necessárias.

Zeichner (1993) faz a crítica sobre a ilusão da reflexão na formação docente. O pesquisador relata que a conduta das universidades vem dificultando a formação do professor reflexivo, na medida em que se colocam como responsáveis apenas pela parte teórica e técnica dos conhecimentos, submetendo a responsabilidade pela vivência prática à inserção na escola.

O pensamento de Zeichner (1993) referente à postura das universidades é decorrente dos problemas apresentados pela legislação de formação de professores. O entendimento, ou melhor, o não entendimento dos componentes curriculares destinados à formação do licenciado gera um currículo enrijecido, que mesmo com as mudanças e a proposição da PCC, os projetos pedagógicos de formação do licenciado não apresentam uma formação interdisciplinar que possa formar um professor que reflita sobre sua própria ação.

A reflexão é compreendida como a inter-relação de conhecimento e ação e não se encaixa em contextos burocráticos e controladores. Os cursos de formação necessitam estimular a ação reflexiva crítica de seus futuros professores, para que possam por meio de um pensamento autônomo criar e recriar estratégias de ensino decorrentes da diversidade do contexto educacional.

A prática reflexiva, a reflexão sobre a prática representam a chave para uma formação consistente. Representando uma das principais mudanças na constituição dos pareceres e diretrizes para a formação do licenciado, a PCC, ainda, não se estabeleceu na formação dos professores (ALARCÃO, 1996; SOUZA NETO, ALEGRE, COSTA, 2006).

A pesquisa tem tomado um papel fundamental na constituição do campo de formação como um elemento indispensável para que o professor possa compreender e transformar o cenário no qual está inserido, a partir da reflexão sobre o seu trabalho (BORGES, 2012).

Ao analisarmos a relação conhecimento e prática necessitamos compreender a constituição dos currículos dos cursos de formação docente. Na concepção de Borges (2012), todo currículo necessita corresponder à relação entre o ensinar e o aprender por meio de uma sólida formação teórica, cultural e investigativa, que se sustente em um objeto epistemológico e no fenômeno educativo, compreendendo a

construção cultural dos sujeitos e das instituições, assim como, a utilização de sua prática docente como campo de investigação.

A formação do professor reflexivo e pesquisador para a melhoria na formação dos professores, no final dos anos de 1980, nos Estados Unidos e Canadá, apresentava-se a ênfase nos estudos sobre os saberes docentes decorrentes do movimento reformista na formação de professores. Contemplar os saberes docentes é valorizar aspectos que caracterizam a construção do profissional do professor, valorizando sua história individual, suas crenças, representações, concepções, competências, dentre outras (ALMEIDA; BIAJONE, 2007).

Para falarmos sobre os saberes na formação docente, necessitamos começar apresentando a concepção de Tardif (2002). Para o autor quando falamos sobre saberes, falamos sobre conhecimento, competência, habilidades e atitudes. Esses saberes são revelados a partir de uma epistemologia da prática profissional.

De acordo com Cunha (2010), os conhecimentos profissionais não são embasados apenas nos conhecimentos científicos, mas também nas dimensões históricas e subjetivas de cada professor, que permeiam suas ideias e juízos, decorrentes de sua formação pessoal, profissional e cultural, pois os saberes são constituídos socialmente.

Os saberes que contemplam a docência se estabelecem muito antes do início do professor em seu curso de formação. O professor é o único profissional que passa toda a sua vida inserido em seu ambiente de trabalho e, antes mesmo de se tornar professor, ele já está constituindo os saberes e as concepções sobre sua profissão. Em concordância com Nóvoa (1992), a formação do professor não é, apenas, empilhar dimensões pedagógicas, mas também de reconhecer e compreender as produções de saberes.

Ao analisar os saberes docentes, Tardif (2002) promove a divisão em quatro grandes grupos. O primeiro corresponde aos saberes disciplinares relativos às disciplinas específicas de cada profissional; o segundo grupo é referente aos saberes pedagógicos que representam os saberes da ciência da educação; os saberes curriculares são o terceiro grupo, que são saberes sobre a organização curricular; e por último os saberes sobre as experiências, os quais são mobilizados pelas vivências do professor.

Os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos são transmitidos na formação inicial do professor, e os saberes curriculares e os experienciais são adquiridos na vida profissional. Tardif (2002) salienta que todos os saberes são importantes, entretanto afirma que os experienciais correspondem ao filtro para uma valorização de todos os demais saberes.

Almeida e Biajone (2007), em sua pesquisa sobre os saberes docentes e a formação inicial de professores, analisaram as produções referentes aos saberes docentes e concluíram que a formação inicial necessita garantir que a formação cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas a uma formação prática, superando a pedagogia de uma prática sem saberes e de saberes sem uma prática.

Na concepção de Libâneo (2015, p. 49), os saberes mais essenciais para a formação de um professor correspondem ao saber sobre “o domínio do conteúdo e o domínio das formas de introduzir o aluno nesse conteúdo”. Para o autor esses saberes são fundamentais e indissociáveis na constituição da formação docente, em que a forma como ensinar e o conteúdo a ser ensinado precisam estar sempre em união um com o outro. Desta forma, para uma formação emancipatória, os professores necessitam deter os saberes acadêmicos e profissionais para que o processo de ensino e aprendizagem ultrapasse o seu repertório cotidiano, podendo assim ampliar sua visão de educação (BORGES, 2012).

De acordo com Souza (2001, p. 6), a finalidade da educação não é a de mera transmissão dos saberes, senão, “fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida”. Contudo, para alcançar essa finalidade, a base da formação de professores necessita proporcionar ao futuro professor aprendizagens que o permitam construir e reconstruir sua prática “no contemplar dos fundamentos teóricos que a sustentam e a explicam – as condições concretas para transmitir, produzir e socializar o conhecimento”.

Nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam à aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real. Porém, mais tarde, na vida prática, encontram-se perante situações que, para eles, constituem verdadeiras novidades (ALARCÃO, 1996, p. 13).

A formação inicial dos professores precisa comprometer-se com uma formação que compreenda a práxis pedagógica, para que os futuros professores possam pensar sua ação pedagógica, interpretando o seu ambiente, os propósitos de seu trabalho e o contexto social em que está inserido para que possam construir e reconstruir novas estratégias de aprendizagem.

De acordo com Vázquez (1977, p. 241), a práxis corresponde a uma prática de caráter intencional e consciente que é dirigida por finalidade, sendo produto da consciência, proporcionando a capacidade de transformação. Práxis “é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático”. Segundo o autor a práxis está associada à capacidade transformadora do ser humano perante a realidade natural e ao meio social no decorrer da história, sendo assim não basta apenas pensar um fato, é necessário revolucioná-lo.

Na compreensão de Saviani (2012b), teoria e prática são aspectos inseparáveis e ao mesmo tempo distintos, sendo assim, precisam ser compreendidos nas suas especificidades. A prática é fundamental para a constituição da teoria. A prática é a razão da teoria que se fundamenta na prática que opera, é por meio da prática que a teoria trata seus problemas uma vez que é acionada pelo ser humano. No entanto, a prática só se torna coerente e consciente quando esclarecida pela teoria, pois sem a teoria a prática resulta em uma prática cega. Toda ação humana é antecipada mentalmente, sendo assim, toda a prática humana é determinada pela teoria. Nesse ponto de vista, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012b, p.109).

Para que o futuro professor se aproprie de estratégias de ensino, faz-se necessário que sua formação não dissocie teoria e prática, pois ao compreendermos esses dois componentes não necessitamos considerar um mais importante do que o outro. Para Bento (2012, p.19), “não existe ‘a’ teoria e também não existe ‘a’ prática. Existem, sim, muitas e diferentes teorias, como existem muitas e diferentes práticas”, e não devemos expressar uma relação simples do que é teoria e do que é prática, mas sim compreendermos as suas múltiplas relações. Na compreensão do autor, o problema teoria e prática se coloca de forma distinta se compreendermos que um

conceito ou ação serve para conduzir uma prática correta, e que a teoria se sobressai sobre a prática por apontar as ações a serem executadas.

A não compreensão dos aspectos referentes à teoria e à prática ocasiona a contraposição entre elas, uma vez que compreendemos a teoria como suficiente por si só e onipotente nas relações com a realidade, e a prática apenas como a aplicação da teoria, na qual a teoria se coloca como autônoma no processo de formação (PIMENTA, 2002). Em concordância com essa visão, Saviani (2012b) relata que no interior da oposição teoria e prática temos a oposição verbalismo e ativismo. Verbalismo é considerado, segundo o autor, o falar por falar, a palavra sem sentido; e o ativismo é a prática pela prática, uma prática cega sem objetivos. Logo, o verbalismo é a teoria sem prática e o ativismo é a prática sem teoria.

Sendo assim, “o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria”. Por analogia podemos considerar que os alunos orientados por seu ativismo exigem a prática contestando o verbalismo do professor, o que eles pensam ser a teoria; e em contrapartida o professor defende seu verbalismo considerando a importância da teoria sobre a prática exigida pelos alunos, chamando-os de ativistas. Convém, portanto, compreender o que está se chamando de teoria e de prática, e o que fundamenta a relação e a interrelação teoria e prática (SAVIANI, 2012b, p.109).

Para Vásquez (1977), a teoria é a atividade consciente do ser humano, contudo ela por si só não transforma a realidade. A prática, segundo o autor, também é uma atividade humana, sobretudo necessita estar sustentada pela reflexão dos conhecimentos, se não, é considerada um mero praticismo. Sendo assim, a teoria proporciona conhecimentos para a transformação da sociedade, porém, sem a prática não consegue modificar a realidade, essa transformação necessita da prática. Em suma, a prática sem finalidades e conhecimentos não representa uma prática social, é necessário que a atividade prática compreenda a teoria, do mesmo modo que a teoria se modifique perante as exigências e necessidades de uma prática real.

O autor citado considera inseparável entre a teoria e a prática como a práxis que, segundo Marx e Engels (1998), é a prática enquanto atividade material, transformadora e social, pois conhecer e interpretar as coisas do mundo não é o

suficiente, é necessário transformá-lo e, neste contexto, a prática e a teoria enquanto práxis são indissociáveis.

A unicidade teoria – prática pressupõe entre os dois pólos, portanto, relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois pólos, num permutar contínuo entre teoria e prática (SOUZA, 2001, p. 8).

Em suma, podemos afirmar que a atividade docente é práxis na medida em que compreendemos que o centro da atividade do professor é a relação ensino-aprendizagem, ou seja, necessita do conhecimento de técnicas e fundamentos práticos que garantam a aprendizagem no processo de ensinar. Desse modo, a atividade do professor envolve o conhecimento sobre o objeto, as finalidades a serem estabelecidas e a utilização do objeto como processo de transformação social referente à uma realidade histórico-social (PIMENTA, 2002).

Gamboa (1995) afirma que para entender essa tensão é necessário explicitar duas condições. A primeira corresponde a não idealizar a separação teoria e prática, e a segunda é referente à articulação entre teoria e prática, sendo que toda prática e teoria são sociais e históricas e representam um contexto mais amplo de transformação e mudança.

A esse respeito, Gramsci (1972, p. 63) afirma que “para a filosofia da práxis o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; faz-se esta separação, cai-se numa das tantas formas de religião ou de abstração sem sentido”. Sendo assim, a análise de uma ação prática sem a relação com a teoria ou a ação por si mesma não sustentam a transformação e o entendimento do real.

Para Saviani (2012b), a ação humana comprova a ação dialética entre a teoria e prática, na medida em que a prática é a razão pela qual a teoria se constituiu e a teoria é o critério de verdade da prática. Isso se justifica, pois os problemas que a teoria apresenta são aplicados na prática e só faz sentido quando é acionada pelo

ser humano como tentativa de resolução de problemas que são decorrentes da própria prática, portanto, cabe à teoria esclarecer a prática e torná-la coerente e consciente. O autor ainda afirma que “o ato de antecipar mentalmente o que está realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria” Portanto, uma sólida formação teórica na formação de nossos professores corresponde a uma consciente e eficaz prática (SAVIANI, 2012b, p. 109).

Para Pimenta (2002), a relação entre teoria e prática se constituiria numa interpretação técnica e artesanal, na medida em que a educação, se assim fosse considerada, não necessitaria de nenhuma investigação prática, já que disporia de técnicas para conduzir a prática ou para apenas reproduzir os conhecimentos. Se assim fosse, a prática de ensino ficaria reduzida apenas à aplicação de conhecimentos e técnicas já produzidos por livros ou pela observação de professores e suas aulas.

No entanto, esse entendimento sobre a teoria e a prática está sendo vivenciado nos cursos de formação de professores, uma vez que o estágio é determinado para o desenvolvimento da prática e a didática fica responsável pela instrumentalização dos conhecimentos. Essa divisão acarreta a distorção e o distanciamento dos conhecimentos e das estratégias de ensino, tornando o futuro professor um mero técnico-formativo.

De acordo com Cunha (2014), as discussões sobre o ensinar e o aprender nas práticas educativas têm revigorado o campo da pedagogia universitária buscando, assim, maiores investigações no campo pedagógico e na reestruturação curricular dos cursos. A pesquisa tem tomado um papel fundamental na constituição do campo de formação de professores e vem se tornando um componente indispensável para o professor compreender e transformar o cenário no qual ele está inserido, além de submeter reflexões sobre o seu trabalho (BORGES, 2012).

Na medida em que discursamos sobre o trabalho docente, percebemos a importância de uma formação que permita aos futuros professores consolidar transformações significativas nos ambientes de atuação, assegurando uma formação reflexiva sobre a prática e sobre os aspectos ocultos da educação e da realidade escolar. Gatti (2010) afirma que a formação necessita se constituir sobre uma base sólida de conhecimentos e formas de ação para que a profissão professor possa deixar de ser vista e desenvolvida de maneira improvisada, com caráter

missionário e artesanal para adquirir uma posição de profissionais conscientes e transformadores das questões complexas e diversificadas de nossa sociedade.

Apesar de tais discussões, faz-se pertinente a colocação de Brito (2006) sobre a ingenuidade de se pensar que a formação inicial bastaria, por si só, considerando a complexidade da prática educativa e do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, a formação inicial não pode abster-se de suas responsabilidades em formar professores críticos, que compreendam e tenham conhecimento sobre o seu campo de atuação, assim como, assegurar uma formação que possibilite a dialética entre teoria e prática. Tais aspectos são fundamentais para que os futuros professores sintam segurança em atuarem na diversidade e na busca pela transformação da educação básica brasileira.

As práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura e, especificamente, na Educação Física necessitam constituir o eixo da formação do futuro professor (BETTI, 2006), garantindo a vivência de experiências diversificadas, para que os professores possam construir os conhecimentos pedagógicos que irão auxiliá-los em sua atuação docente (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007), considerando a PCC não apenas como uma disciplina que compõe a matriz curricular, mas como um pilar que sustenta e transita por toda a formação do professor de Educação Física (MOREIRA; PEREIRA, 2007).

2.3 A Prática como Componente Curricular nos documentos de Formação dos Professores

Como relatamos anteriormente, as concepções sobre teoria e a prática na formação de professores são um dilema a ser discutido e estudado. Nessa perspectiva, esse subcapítulo vai abranger a concepção apresentada pelos documentos que norteiam a formação dos professores em licenciatura em relação à PCC.

É válido ressaltar que a constituição dos documentos que regem a formação dos docentes brasileiros apresenta um viés político e internacional. A ênfase dada ao componente relativo à prática vem sendo questionada por muitos autores devido

à utilização de sua carga horária para a formação em serviço, o que apresenta como consequência a diminuição da carga horária de formação dentro das universidades.

Nesta perspectiva é preciso que se tenha uma visão crítica sobre a PCC e, como afirmam Souza Neto e Silva (2014, p. 891), “não se trata de negar os esforços de interpretação e de aplicação da lei que se têm realizado, mas de colocar em foco a questão sobre se os caminhos adotados têm sido os mais promissores”.

Segundo Araújo (2011), a prática profissional foi denominada disciplina em 1930 com o nome de Prática como Estágio de Ensino. A disciplina era realizada nas escolas regulares com duração de uma semana e meia com o objetivo de proporcionar aos futuros professores a aquisição de métodos de ensino e técnicas metodológicas a serem reproduzidas futuramente. Embasada pela racionalidade técnica, sua ineficiência demonstrou a urgência em se constituir uma formação mais consistente que correspondesse verdadeiramente ao ambiente de trabalho dos futuros professores.

Apesar de se buscar uma formação docente mais contextualizada aproximando-se do ambiente de trabalho dos professores, a racionalidade técnica ganha ênfase, o que origina problemas no desenvolvimento desse processo, em especial, em relação à sua compreensão (DINIZ-PEREIRA, 2011).

A ênfase dada à prática na matriz curricular dos cursos de formação em licenciatura teve seu início com a LDB de 1996, na qual definiu a constituição da formação em exercício. Porém, a formação com ênfase na prática proporcionou mais um treinamento sobre como aplicar os conteúdos, do que a utilização da prática para contextualização e reflexões sobre o ambiente educacional. A LDB, ao buscar melhorias na formação do licenciado, determinou a separação da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, de modelo aplicacionista e que gerava muitas dúvidas em sua interpretação e aplicação. A nova constituição provocou a criação de dois componentes, a Prática de Ensino com 300 horas na formação do licenciado e o Estágio Supervisionado com 400 horas (REAL, 2012).

Devido à separação da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em 23 de setembro de 1997, determinou no relatório do Conselho Pleno a constituição da Prática de Ensino não mais como uma atividade, mas sim como uma disciplina que compreenderia as

noções teóricas vivenciadas no estágio supervisionado e que ficaria responsável por discutir de forma teórica as práticas produzidas no Estágio Supervisionado (SOUZA NETO, SILVA, 2014). Com essa determinação podemos observar a formação de professores no viés da racionalidade técnica, que compreende teoria e prática separadamente, ou seja, se estabeleceu a teoria com o propósito de ser sendo aplicada no contexto da prática profissional.

Entretanto, o CNE por meio do Parecer CNE/CP 744/1997, apontava outra direção para a Prática de Ensino. Ele determinou que a sua principal função era realizar a articulação da formação teórica e prática, indo além das observações e regência de sala, apresentando uma formação que abrangesse ações de planejamento, “análise e avaliação do processo pedagógico” (BRASIL, 1997, p. 1).

Art 1º - A prática de ensino é definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outro ambiente educativo em, no mínimo, 300 horas [...];

Art. 2º – A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso. (BRASIL, 1997, p. 2)

A Prática de Ensino intitulada pelo CNE apresentava como objetivo proporcionar uma formação que articulasse a teoria e prática buscando oferecer aos futuros professores uma formação que permitisse a eles o enfrentamento de problemas pedagógicos ocorridos no cotidiano escolar (BRASIL, 1999).

Podemos observar a divergência entre as denominações apresentadas pelo Conselho Estadual do Estado de São Paulo e o Conselho Federal referente aos objetivos da Prática de Ensino na formação dos professores. O não entendimento da prática na formação dos professores acarretou pouquíssimas mudanças referentes à formação voltada para interrelação teoria e prática. Segundo Real (2012), mesmo com a separação da prática de ensino e o estágio supervisionado, as instituições mantiveram a mesma estrutura dos cursos apenas ampliando a carga horária do estágio.

De acordo com Souza Neto e Silva (2014), buscando solucionar a compreensão sobre a prática na formação dos professores, o Parecer CNE/CP n. 21/2001, Parecer CNE/CP n. 28/2001 e Resolução CNE/CP n. 1/2002 intitulam a denominação PCC (BRASIL, 2001a, 2001b, 2001c).

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

A modificação Prática de Ensino para a denominação PCC é utilizada segundo o parecer CNE/CES N° 15/2005 para que se amplie o trabalho com a prática nos cursos de formação. A PCC não se constitui apenas como uma disciplina, mas sim pode estar inserida na carga horária de diversas disciplinas na formação do licenciado com o intuito de trabalhar a interdisciplinaridade entre elas.

De acordo com Souza Neto e Silva (2014), a PCC não está designada somente para a relação teoria e prática. Ela está presente no projeto político pedagógico da instituição formadora, no qual a PCC concebe o eixo transversal da formação do licenciado, auxiliando na formação da identidade do professor. Sendo assim, a PCC tem a finalidade de articular “diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, pois nessa prática a ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, no registro das observações realizadas e na resolução de situações-problema” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 898).

Buscando solucionar o problema referente à compreensão dos termos Prática de Ensino e PCC, o parecer CNE/CES N° 15/2005 relata que:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (BRASIL, 2005, p. 3)

A prática não é vista como uma cópia da teoria, a prática é a maneira com que as coisas vão sendo produzidas, engajadas em conteúdos teóricos. Uma vivência é

constituída pelo movimento da prática e pela conceitualização da teoria que administram a realidade e o sentido dessa ação (BRASIL, 2001b).

O Parecer 09/2001 afirma a importância da prática nos estágios, no entanto a avaliação dessa prática com momentos de discussões e análises são fundamentais para proporcionar uma visão crítica e reflexiva sobre o trabalho do professor. Os momentos de diálogos sobre as práticas, conforme o parecer citado, não se limitam apenas ao supervisor de estágio, mas sim a todas as disciplinas que abarcarem a PCC. Essa medida se justifica, pois a contextualização da prática é fundamental para a aquisição de qualquer conhecimento, porque “a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento” (BRASIL, 2001a, p. 24).

A PCC corresponderá a 400 horas na formação do licenciado e será articulada por todo o processo de formação, do início até o seu término, assim como ser vivenciada em vários contextos educacionais. O parecer 009/2001 explicita a ideia de superar o estágio como componente prático e a sala de aula como responsável pela teoria, porque a PCC estabelece um eixo de integração entre as dimensões teóricas e práticas, antes fragmentadas em duas ações distintas.

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (BRASIL, 2001a, p. 57).

Sendo assim, a prática é vivenciada durante todo o processo de formação. Nessa visão os cursos de licenciatura necessitam planejar situações didáticas para que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam, por meio de análises de situações cotidianas, filmagens de aulas, discursos de práticas, entre outros, para que junto com seus pares possam elaborar discussões de experiências e conhecimentos diversos.

A PCC necessita percorrer todas as disciplinas, não apenas as pedagógicas, pois todas possuem sua dimensão prática, sendo essa dimensão elaborada tanto em uma perspectiva de aplicação social como na didática. A coordenação da

dimensão prática, que tem como significado o espaço e o tempo curricular específico necessita transcender o estágio e promover uma prática interdisciplinar de atuação coletiva, que apresenta como ênfase a compreensão de situações contextualizadas no ambiente escolar por meio de reflexões e observações realizadas em situações-problemas características do ambiente escolar (BRASIL, 2001b).

Contudo, o parecer salienta que o contato com a prática não ocorre apenas pela observação direta, mas que a prática contextualizada precisa ser observada e estudada “por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produção dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos”. Deste modo, os conteúdos a serem trabalhados na formação poderão ser explicitados, por exemplo, na narrativa de um professor, ou na filmagem de uma aula, podendo assim ocasionar a diminuição do distanciamento entre o conteúdo e sua aplicação (BRASIL, 2001b, p. 57).

Segundo o Parecer CNE/CP 28/2001, entende-se a prática curricular como algo produzido no âmbito educacional. Ela acontece em articulação com o estágio e as atividades de trabalho acadêmico para a formação da identidade do professor educador. Constitui-se na correlação entre teoria e prática, sendo esse o movimento constante do saber e fazer na busca de significações do trabalho docente (BRASIL, 2001b).

Quando inserida no currículo, as 400 horas carecem ser distribuídas por vários componentes curriculares, diferentemente da Prática de Ensino, a qual poderia ser constituída como disciplina única. De acordo com Oliveira (2006), a distribuição é mais vantajosa, pois na medida em que isto acontece, o futuro professor aproxima-se da realidade escolar, evitando a dicotomia entre teoria e prática.

O Parecer CNE/CP 58 de 2004, destinado às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física determina a indissociabilidade teoria e prática por meio da PCC e o estágio supervisionado. O documento revela que a PCC necessita estar expressa no projeto pedagógico dos cursos, sendo vivenciada em diferentes contextos e aplicada desde o seu início. “Sendo assim, ela poderá estar inserida e explicitada no contexto programático das diferentes unidades de conhecimento constitutivas da organização curricular do curso, ou poderá ser viabilizada sob a forma de oficinas, laboratórios, entre outros tipos de organização”,

permitindo que os futuros professores vivenciem as dimensões conceituais e aplicadas do conhecimento (BRASIL, 2004, p. 13).

Logo, podemos compreender que a PCC não se constitui como uma disciplina isolada na formação dos professores, senão que ela é contemplada como um eixo norteador entre teoria e prática, a qual realiza a função interdisciplinar possibilitando ao futuro professor uma formação mais consistente no que se refere ao seu ambiente de trabalho (SOUZA NETO; SILVA 2014).

Para o esclarecimento sobre a carga horária da PCC, o parecer CNE/CES Nº 15/2005 especifica que:

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição (BRASIL, 2005, p. 3).

Ao analisarmos as diretrizes para a formação de professores podemos encontrar inúmeras contraposições em seus discursos. Ao mesmo tempo em que as diretrizes visam à prática e à sua reflexão para a constituição de um professor crítico, exalta a execução de inúmeras competências com objetivos operacionais. Nessa perspectiva, pesquisar sobre a PCC nos permite verificar a compreensão e a inserção dessa prática contextualizada na formação, pois segundo Michels (2006, p. 414), “o que chamávamos, no Brasil, de formação de professores aparece hoje muito mais como treinamento profissional”.

Souza Neto e Silva (2014, p. 894) chamam a atenção para a aceitação das novas diretrizes sem qualquer questionamento advindo das universidades, muito pelo contrário, o pensamento que predomina nas universidades é o de que se o MEC determinou uma regra, vamos segui-la. Segundo os autores, essa postura faz com que as universidades percam a oportunidade de exercitar sua autonomia, pois “com a perda de autonomia, a universidade perde a capacidade de dizer ao mundo a razão de ser de sua existência, qual seja, formular propostas transformadoras”. Esse

cenário por ser justificado pela ênfase que as universidades dão na aquisição de competências e na realização de pesquisa, deixando para segundo plano a formação pedagógica dos professores.

Na compreensão de Marcon, Nascimento e Graça (2007), a formação de professores não pode ser construída apenas pelo acúmulo de disciplinas e conhecimento como determinaram as diretrizes, mas sim, por um trabalho de reflexão crítica sobre sua prática juntamente com a reconstrução de suas ações. A construção do conhecimento pedagógico na formação do futuro professor necessita acontecer por meio de discussões sobre as práticas pedagógicas e realizações de planos de aulas que proporcionem aos futuros professores um debate crítico sobre as ações de um ambiente escolar, permitindo sua aproximação com esse contexto.

É imperativo afirmar que as diretrizes vêm destacando a formação do professor na tentativa de tornar a prática e os estágios curriculares mais consistentes e realistas, buscando assim, integrar no cotidiano os conhecimentos reais de uma prática na escola básica, fazendo com que os futuros professores possam refletir sobre seu exercício docente. As diretrizes relatam sua busca em construir uma sintonia entre a formação dos professores e os princípios explicitados na LDB, nas normas das DCN e nas recomendações do MEC.

2.4 A Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Educação Física

A PCC apresentada pelas reformas educacionais expõe como objetivo compreender o processo dialético entre teoria e prática desenvolvendo uma relação entre os conteúdos da formação do licenciado e o contexto da Educação Básica. Essa formação é fundamental para a constituição dos conhecimentos e uma prática social transformadora, que não se justifique pela ação e que não se limite ao simples fato de relatar e teorizar. De acordo com Martins e Romanowski (2015), a construção do conhecimento não se dá apenas pela constituição da teoria, por reflexões exclusivamente teóricas, mas sim, pelas contradições que emergem de nossas práticas cotidianas. No entanto, antes de iniciarmos a discussão sobre a inserção da

PCC nos cursos de Educação Física, percebemos a necessidade de debatermos as especificidades dessa área de atuação.

Conforme apresenta a Base Nacional Comum Curricular (2016, p. 99) “é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social”, superando o entendimento de uma Educação Física “como uma atividade destituída de intenção pedagógica, marcada por uma prática meramente recreativa”, porém essa mudança “exigiu (e ainda exige) dos professores e professoras um esforço de alinhamento da disciplina aos propósitos da escola”.

De acordo com Daolio (1996, p. 40), a Educação Física se “constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes”. Denominada Cultura Corporal de Movimento ela representa o objeto de estudo da Educação Física, sendo esse definido a partir dos modos como são praticados, podendo assumir um caráter de lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física ao apresentarem a concepção de Educação Física como Cultura Corporal de Movimento rompem com uma educação voltada para a aptidão física e os procedimentos técnicos, na qual a Educação Física deverá ser

[...] uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p. 29).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, no que se refere ao objeto de trabalho, afirma que a Educação Física corresponde a uma disciplina que detém “uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular, insubstituível” devido ao seu caráter prático no sentido do movimentar-se, da expressão corporal. Na Educação Física a sala de aula vai além das quatro paredes, são realizadas em espaços próprios, como pátios, quadras, piscinas e campos (BRASIL, 2016, p. 100).

A esse propósito, a Educação Física, segundo Gariglio (2006, p. 254), torna-se uma disciplina com saberes diferentes das demais. Na visão do autor as disciplinas provêm em sua maioria de saberes de caráter teórico-conceitual, em contrapartida os saberes que tratam a Educação Física são decorrentes de um saber-fazer, o que consiste em realizar uma ação corporal e um saber sobre esse realizar corporal. Em suma a Educação Física enfatiza “o trabalho em grupo; dotada de um conhecimento que estabelece relação mais direta e visceral com a vida, a cultura e o cotidiano; impregnada do sentir e do relacionar-se e que se traduz num saber-fazer.

No entendimento de Bracht (2012), as arquiteturas das escolas já demonstram uma particularidade para a disciplina de Educação Física, sendo que o espaço escolar é dividido de acordo com sua função, “a) espaço produtivo (do trabalho intelectual e da aprendizagem); b) espaço não-produtivo (do divertimento ou do lazer, portanto da recuperação do desgaste do trabalho)”. Desse modo, a Educação Física é compreendida como uma disciplina prática, que é realizada em um espaço diferenciado, com atividades que necessitam além de fatores cognitivos, aspectos motores e afetivos devido à interação constante dos alunos durante a realização das atividades.

Quando analisamos a PCC nos cursos de licenciatura, faz-se necessário olhar de modo diferenciado para essa prática na formação em Educação Física, uma vez que “a mudança nos cursos de formação inicial de professores terá de corresponder, em extensão e profundidade, aos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta sintonia fina” (MELLO, 2000, p. 101).

Com o princípio de uma educação voltada para o movimento e sendo “um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e, criativamente, ensinadas de geração a geração, referente à cultura corporal” a Educação Física demonstra uma particularidade na compreensão e na execução do que é prática (TAFFAREL et al., 2006, p. 4).

A prática nos cursos de Educação Física pode conceber vários sentidos dependendo da sua especificidade: prática movimento, prática pedagógica ou até mesmo prática mais como um componente curricular como determinam as diretrizes. Essa diversidade no entendimento da prática ocorre devido à singularidade da área em trabalhar com a Cultura Corporal de Movimento.

A PCC pode estar sendo entendida de várias formas por todos os cursos de Licenciatura, todavia a especificidade da Educação Física como um curso prático pode estar ocasionando um questionamento e uma interferência maior na compreensão dessa prática que não é movimento e não corresponde a uma Prática de Ensino.

A PCC, de acordo com as diretrizes, transcende a concepção de Prática de Ensino, uma vez que não corresponde a uma disciplina nos moldes tradicionais de formação e não contempla apenas a formação pedagógica. A PCC não significa uma ação prática como os Estágios Supervisionados, pois necessita estar inserida nas diversas disciplinas com o objetivo de proporcionar a interdisciplinaridade entre os conteúdos e a relação prática e teoria na formação do licenciado.

Compreendemos a partir dos documentos investigados que a PCC necessita apresentar-se na concepção de práxis, que de acordo com Vásquez (1977) corresponde a uma prática de caráter intencional e consciente, que são dirigidas por finalidade, e são produtos da consciência. Todavia, a própria divisão social no contexto educacional proporciona a oposição entre teoria e prática quando determina que “a alguns – os especialistas – compete planejar, organizar e deliberar, enquanto a outros – os professores – cumpre executar, agir e cumprir o que foi pensado por aqueles” (SOUZA, 2001, p. 7).

Segundo Trojan (2008, p.30), a reforma nas políticas educacionais apesar de tentar proporcionar uma formação mais contextualizada não consegue resolver a tradicional oposição entre teoria e prática, sendo que, “ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria”. O autor ainda afirma que decorrentes das necessidades do mercado de trabalho e das influências empresariais as legislações têm priorizado a prática em relação à teoria.

De acordo com Souza Neto, Alegre e Costa (2006), essa nova proposta não apresenta uma simples adequação nos currículos, mas sim, uma reestruturação que compreende a articulação teoria-prática, reconhecendo as dimensões da PCC. Mas, o não entendimento desse novo componente vem acarretando a anulação do que seria a prática contextualizada e articulada entre as disciplinas ou a utilização dessa carga horária para a ampliação de atividades meramente ativistas.

Apesar da compreensão sobre a importância da prática e teoria nos cursos de formação de professores e até mesmo a análise positiva da ampliação da carga horária para a prática, é necessário analisarmos como os cursos de licenciatura estão implementando e se adaptando a esse modelo. Sobre esse aspecto, Dias da Silva (2005) relata que a ampliação da prática nos cursos de licenciatura pode resultar em uma negação do papel do formador, uma vez que o docente utiliza da importância da racionalidade prática para banalizar ou negar os conhecimentos educacionais e científicos.

A autora ainda afirma:

A questão central passou a ser aritmética: impregnados por uma cultura organizacional legalista, acostumado ao estabelecimento de currículos mínimos para cursos de graduação, aliada aos eternos embates bacharelado e licenciatura, o resultado imediato dessas resoluções para nossas universidades se reduziu ao loteamento de horas na grade curricular, com consequências desastrosas para a construção do conhecimento dos futuros professores. (DIAS DA SILVA, 2005, p. 6)

O dilema apresentado pela autora está presente nos cursos de formação em Educação Física devido ao caráter prático das disciplinas e a separação da formação em licenciatura e bacharelado, o que evidencia os problemas sobre esse novo componente curricular. De acordo com Nascimento (2006), as universidades contribuem cada vez mais para o distanciamento entre as disciplinas e uma hierarquia sobre os conteúdos e pesquisas na medida em que os componentes curriculares de natureza prática ou técnica tendem a ser desvalorizados ou isolados das demais disciplinas, o que prejudica a relação entre os conteúdos.

Alguns demonstraram confusão ao expressar o seu entendimento acerca do assunto, pois muitos atribuem à prática o sentido de agir, realizar, fazer uma aula de Educação Física, limitando a prática simplesmente ao ato de movimentar-se, demarcada por uma situação, por um espaço, por um tipo de movimento, um tipo de corpo, ou um tipo de situação em um determinado contexto (ARAUJO, 2011, p.116).

Os problemas referentes à compreensão e execução da PCC também necessitam ser atribuídos à constituição dos currículos dos cursos de Educação Física, pois com a baixa procura pela formação em licenciatura, esses cursos vêm

se mostrando cada dia mais parecidos com a formação do graduado e, sendo assim, a constituição da interdisciplinaridade entre os conteúdos acaba sendo dificultada. As universidades optam por essa aproximação nos currículos, da Licenciatura e do graduado em Educação Física, devido à economia no número de docentes e pelo aumento de alunos por turma.

Martins e Romanowski (2015, p.144), em sua pesquisa sobre as reformulações no currículo do licenciado, investigaram três grandes universidades da cidade de Curitiba “tendo em vista as aproximações e distanciamento dos cursos de formação inicial de professores e a prática desenvolvida nas escolas de Educação Básica”. A pesquisa demonstrou que em todos os cursos analisados há indícios de articulação entre as disciplinas e as práticas desenvolvidas na educação básica, no entanto essa articulação ainda está relacionada com a inserção do futuro professor nos estágios e com a participação na disciplina de prática de ensino, que em muitos casos só ocorrem no final do curso.

Como já mencionamos, o objetivo da inserção da PCC nos cursos de licenciatura é proporcionar ao futuro professor conhecimentos e reflexões sobre o seu ambiente de trabalho, sendo que esta carece em percorrer a formação do início até o fim e em várias disciplinas, não apenas nas disciplinas consideradas pedagógicas. Ainda em sua pesquisa, as autoras demonstram que os cursos permanecem priorizando os fundamentos teóricos, entendendo que essa formação resultará em uma boa prática. Os fundamentos práticos são focados nos estágios supervisionados, sem uma análise crítica dos espaços escolares vivenciados pelos futuros professores.

Em conclusão, Martins e Romanowski (2015) relatam o desafio de trabalhar com a teoria como expressão da prática e não como guia da prática, como está expressa nos cursos analisados. As autoras ainda relatam que se faz necessário utilizar o campo da educação básica como um espaço para problematizar, sistematizar os conhecimentos e realizar uma análise crítica sobre o processo, para que assim se possa enfrentar os problemas decorrentes do distanciamento ocorrido na formação acadêmica e a realidade vivenciada na escola.

Ao refletirmos sobre a pesquisa das autoras, observamos que a formação dos professores, mesmo depois das novas Resoluções do CNE, continua demonstrando os mesmos problemas que levaram à criação da PCC. É necessário problematizar

que os motivos que levam os cursos de formação em licenciatura a não integrá-la em seus conteúdos, podem ser decorrentes da ênfase na pesquisa e não na formação pedagógica, assim como, o isolamento das disciplinas, deixando de trabalhar a interdisciplinaridade que justifica a inserção de quatrocentas horas na formação de professores.

Nesse embate, Libâneo (2015, p. 60) expõe que isso pode ser resultado de uma má formação dos docentes, pois para que um conteúdo seja transmitido de modo significativo, não basta apenas ter conhecimento sobre ele, mas sim saber “converter a ciências em matéria de ensino, e isso supõe não apenas conhecer a lógica dos conteúdos a ensinar, mas, a lógica dos modos de aprender dos alunos com base em seus processos cognitivos, afetivos, linguísticos”.

Os dizeres de Libâneo (2015) nos permitem criar um pressuposto sobre a dificuldade de trabalhar a prática contextualizada dentro dos cursos de formação em licenciatura, ou seja, o despreparo dos docentes pode ser um dos motivos para a falta de diálogo entre os conteúdos pedagógicos e científicos. Outro pressuposto decorrente das inúmeras leituras sobre a inserção da PCC nos cursos de licenciatura é a não compreensão desse componente e a dificuldade em distingui-la da prática de estágio supervisionado.

Para Souza Neto e Silva (2014), o grande problema em se trabalhar a PCC está na constituição dos currículos como conjuntos de disciplinas, pois o projeto político pedagógico do curso não compreende a formação do licenciado como uma formação integrada que envolva todos os docentes na formação específica e pedagógica dos futuros professores.

A utilização da PCC como eixo transversal na formação do professor de Educação Física, de acordo com Marcon, Nascimento e Graça (2007, p. 21), representa a integração entre todas as disciplinas e conteúdos da cultura corporal de movimento, “visando à construção das competências pedagógicas dos estudantes-professores através da integração entre os conhecimentos teóricos e práticos” permitindo a “transferência dos aprendizados a cada nova etapa de sua formação, e a construção permanente de suas competências docentes”.

Araujo (2011) investigou a inserção da PCC no curso de Educação Física na Universidade Federal de Maranhão, entrevistando dez docentes das disciplinas que

contemplavam a PCC e aplicando doze questionários aos futuros professores sobre o mesmo tema. A pesquisa de Araujo (2011) constatou uma mudança significativa na formação do licenciado em Educação Física com a implementação da PCC, todavia a autora revela que falta muito para que os cursos e os docentes compreendam a sua inserção e a inter-relação teoria e prática. Os discursos dos docentes demonstram a dificuldade em distinguir a cultura corporal relacionada à PCC, quando não desenvolvem esse componente por meio da criação de artigos e seminário.

A autora, ainda, verificou que a interdisciplinaridade proposta pelas diretrizes não são implementadas e que essa negação pode estar ocorrendo devido à constituição de uma legislação que ao invés de ser integral é dividida em horas de formação prática, horas de conteúdos científicos, dentre outras. Contudo, foi possível verificar nos questionários dos alunos que, apesar dos discursos dos docentes apresentarem as dificuldades de interação dessa prática, houve mudança positiva na constituição da PCC nas disciplinas específicas.

Ela finaliza sua análise afirmando que a PCC está sendo afetada devido à falta de organização do projeto pedagógico e pela ausência de planejamentos dessas práticas, o que não proporciona a sua contextualização e permita ao futuro professor uma compreensão crítica que possibilite a transformação da realidade sobre a qual atuarão.

Apesar de se compreender a importância da prática na formação dos professores e a constituição de uma prática que percorre todas as disciplinas ocasionando discussões sobre os problemas referentes ao contexto educacional, faz-se necessário o alerta sobre a prática ocupar lugar de destaque na formação dos professores.

Como já mencionamos, para a aplicação de uma PCC necessitamos compreender esse componente, na qual não é prática no entendimento dos estágios e também não é uma prática vinculada apenas aos conhecimentos pedagógicos como a prática de ensino. A PCC representa “as marcas das instituições, prescritas nos projetos pedagógicos de seus cursos” (BRASIL, 2001, p. 10), refere-se a uma prática que produz algo no ambiente de ensino, que conduza à relação entre os conhecimentos e conteúdos, de forma a não valorizar a formação aplicacionista.

Para ministrar a PCC na formação do professor de Educação Física os docentes e coordenadores dos cursos necessitam reconhecer que prática e teoria são componentes relacionados, são práxis. Ao distinguir disciplinas como teóricas ou práticas, a formação do professor de Educação Física perde a constituição de um professor que possa refletir, compreender e modificar seu contexto de trabalho. A PCC vem para permitir essa interação, a qual já deveria estar acontecendo na formação dos professores.

CAPÍTULO 3

CAMINHO DA PESQUISA

Nesta seção, trataremos sobre o caminho percorrido durante a pesquisa, detalhando o tipo de pesquisa os sujeitos participantes, o instrumento para a coleta de dados e as estratégias para a construção e análise de dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Como já apontado anteriormente, as questões que nortearam a nossa investigação foram: qual é a concepção que os docentes dos cursos de Educação Física têm sobre a Prática como Componente Curricular (PPC)? O que esses docentes dizem sobre como desenvolvem as suas práticas educativas relativas a esse componente curricular?

Buscando responder a essas questões, o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar a concepção de docentes a respeito da Prática como Componente Curricular (PCC) em cursos de licenciatura em Educação Física e o que eles dizem sobre como desenvolvem as suas práticas educativas relativas a esse componente.

Tendo em vista alcançar esse objetivo, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sendo assim identificada, pois em seu desenvolvimento não se busca regularidades do fenômeno ao se propor a analisar as concepções e ações educativas da PCC, senão a compreensão dos agentes envolvidos e daquilo que os levou a agir como agiram. Isso só é possível se os sujeitos forem ouvidos a partir de sua lógica e da exposição de suas razões, a partir do contato do pesquisador com os seus participantes(GODOI; BALSINI, 2006; LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a coleta de dados, optamos pela realização de entrevistas, as quais permitem a interação social entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa, o que possibilita a construção de informações privilegiadas sobre o objeto de investigação (MINAYO, 2012). Quanto ao tipo de pesquisa, optou-se pelo que se intitula estudo qualitativo interpretativo básico, o qual está interessado em como os sujeitos

constroem seus mundos, interpretam suas experiências, e quais significados atribuem a essas experiências (MERRIAM, 1998).

Para Merriam (2002, p. 6), o estudo qualitativo básico tem como objetivo “descobrir e compreender um fenômeno, um processo, ou as perspectivas e visão de mundo das pessoas nele envolvidas”. Segundo Godoy (2005, p. 87) apresenta como propósito “examinar se um tema é promissor ou não e se a metodologia qualitativa mostra-se relevante e adequada para responder à questão da pesquisa proposta”.

Os estudos denominados básicos ou genéricos de acordo com Merriam (1998; 2002) são aqueles que não apresentam os totais requisitos para o enquadramento de um estudo específico, como o estudo de caso ou etnográfico, todavia, apresentam características essenciais da metodologia qualitativa.

De acordo com Godoy (2005), as necessidades básicas da pesquisa qualitativa partem em primeiro lugar do pesquisador estar interessado em compreender quais os significados que os sujeitos atribuem ao fenômeno em estudo; em segundo, o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados; e a terceira, o estudo consiste num relato descritivo, detalhado e rico dos resultados da pesquisa e sobre o que o pesquisador aprendeu em relação ao fenômeno.

A este propósito, a escolha pelo estudo qualitativo básico, apoiada numa postura epistemológica interpretacionista e interacionista, parece adequada para compreender a PCC nos cursos de Educação Física em licenciatura.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Para a seleção dos sujeitos de pesquisa, observando a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa, selecionamos cursos de universidades e centros universitários que estivessem a uma distância de 200 Km da cidade de Piracicaba.

Após o levantamento dos cursos, entramos em contato com os respectivos coordenadores por meio de *e-mail*, telefone ou pessoalmente para identificarmos os docentes responsáveis pelas 400 horas de PCC. Essa primeira abordagem foi

fundamental na medida em que a PCC pode ser contemplada em uma única disciplina, ou dividida em vários componentes no currículo.

Após identificarmos os professores, entrevistamos quatro docentes dos cursos de Educação Física em licenciatura responsáveis pelas horas de PCC observando-se como critérios:

1. dois docentes para cada uma das duas modalidades de oferecimento das práticas como um componente curricular, ou seja, enquanto disciplina específica ou tendo as horas divididas em várias disciplinas da matriz curricular;
2. um docente por curso, já que o modo de oferecimento e as possíveis práticas educativas necessitam estar determinados no Projeto Político Pedagógico, ou seja, precisam seguir o mesmo modelo o que deveria indicar os mesmos procedimentos;
3. o docente estar lecionando a três anos ou mais a disciplina responsável pela PCC;
4. a necessária adesão do docente à pesquisa.

Todavia, no encaminhamento da pesquisa, após entrevistarmos os quatro docentes, um quinto se propôs a contribuir com a pesquisa, e como se tratava de um professor que era responsável pelo núcleo de práticas de uma das universidades, optou-se por realizar a entrevista.

Sendo assim, a pesquisa contou com duas entrevistas de docentes que lecionam a prática distribuída em todas as disciplinas e três docentes responsáveis pela PCC como disciplina.

3.3 Entrevistas

Para a coleta de informações usamos como instrumento as entrevistas com um roteiro semiestruturado, o qual tem por objetivo construir, por meio de um diálogo aberto, informações pertinentes ao objeto de pesquisa, permitindo que o sujeito discorra sobre o tema e realize uma interação com o entrevistador (MINAYO, 2012).

Para Minayo (1996), a relação entre sujeito e entrevistador é de extrema importância, pois pode afetar, profundamente, as informações da pesquisa. Sendo

assim, as entrevistas não se constituem apenas por uma coleta de dados, mas por uma situação de interação que produz informação.

Buscando apreender o olhar dos sujeitos sobre o objeto da pesquisa, o roteiro buscou apresentar determinadas especificações: questões pertinentes ao tema; perguntas que permitissem um aprofundamento e um diálogo construtivo entre sujeito e investigador; e questões que contribuíssem para a reflexão e visão do objeto de pesquisa relevante aos interlocutores, pois o roteiro necessita ser constituído visando fornecer dados suficientes para a construção empírica, utilizando tópicos temáticos que orientem a condução da interlocução e permitam a flexibilidade do diálogo (MINAYO, 1996, 2005).

Segundo Minayo (1996, 2012), a entrevista semiestruturada consiste em perguntas estruturadas e abertas, que proporcione ao sujeito discorrer sobre o tema e possibilite ao pesquisador deter o ponto de vista do entrevistado, alcançando informações relevantes sobre o tema e o contexto social no qual o sujeito está inserido. Considerado um instrumento privilegiado para coletas de informações, as entrevistas possibilitam resgatar, na fala dos sujeitos, as condições históricas, socioeconômicas e culturais que são enriquecedoras à compreensão do objeto a ser pesquisado.

Para a realização dessa pesquisa, os procedimentos que aqui se encontram foram analisados e aprovados pelo Comitê de Ética sob Protocolo nº 42/2016 o qual autorizou o desenvolvimento da investigação. Antes do início das entrevistas, os sujeitos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – o qual explicita os objetivos da pesquisa, a necessária permissão para a gravação da entrevista e garante o anonimato dos sujeitos.

Objetivando a estruturação do roteiro de entrevista foi realizada uma entrevista piloto. Observando este ensaio o roteiro ficou estruturado da forma que passaremos a relatar. Inicialmente, se constituiu dos seguintes dados de identificação: idade, formação e titulação, tempo de exercício profissional na educação superior e disciplinas em que o sujeito atuava. As perguntas que compuseram são:

1. Como você vê a formação inicial de um professor de Educação Física na atualidade? Em sua opinião, quais as principais facilidades e dificuldades para essa formação?

2. Fale-me sobre a relação teórico-prática nos cursos de formação, como ela acontece?
3. O que você pensa sobre a prática como componente curricular?
4. Você é responsável por desenvolver a prática como componente curricular no seu curso? Descreva como você a desenvolve, suas facilidades e dificuldades.
5. Existem outras formas pelas quais as práticas como componente curricular são desenvolvidas?
6. Quais outras disciplinas/atividades você desenvolve no seu curso?
7. Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

3.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

A seguir, no Quadro 1, fizemos uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, conforme informações coletadas durante as entrevistas.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

PCC	Sujeitos	Disciplina correspondente a PCC	Outras Disciplinas ministradas	Tempo de experiência na Educação Universitária	Titulação
Distribuída pelas disciplinas	Docente D1	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Física Infantil • Educação Física no Ensino Médio 	-----	4 anos	Mestre em Educação Física
	Docente D2	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio I, II e III • Educação Motora • Metodologia do Esporte de Raquetes 	-----	21 anos	Mestre em Educação Física
Componente único	Docente D3	<ul style="list-style-type: none"> • Núcleo de Prática 	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões Sociológicas • Filosofia e Ética • Jogos e Brincadeiras 	11 anos	Mestre em Educação
	Docente D4	<ul style="list-style-type: none"> • Prática de Ensino para o Ensino Médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento Motor • História da Educação Física 	17 anos	Doutor em Biodinâmica
	Docente D5	Prática de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Multiculturalismo • Psicologia da Educação • Voleibol 	9 anos	Mestre em Fisiologia do Exercício

Fonte: dados da pesquisa (2016)

Os cinco sujeitos de pesquisa são formados em licenciatura e bacharelado em Educação Física, todos são do sexo masculino. A média de idade é 37 anos e todos os docentes lecionam em universidades particulares em Piracicaba/SP e região. Os docentes entrevistados ministram aula no ensino superior entre 4 a 21 anos, e todos apresentam titulação mínima de mestre, tendo apenas um docente com doutorado.

3.5 Análises dos dados

A análise e interpretação dos dados correspondem à organização e à explanação das informações obtidas de forma a responder aos questionamentos da pesquisa (GIL, 1999). Ela é um processo que consiste na detecção de unidades de significado em um texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo (FLORES, 1994). Para nortear esse processo, optou-se pela estratégia de análise de dados qualitativos adaptada de Flores (1994), a qual descreve detalhadamente um conjunto de procedimentos interpretativos para a categorização de dados qualitativos textuais.

Gómez, Flores e Jiménez (1999) explicam que o processo de categorização torna possível classificar conceitualmente unidades que pertencem a um mesmo tópico. Por sua vez, as categorias são definidas por um processo mental, interpretativo, de julgamento pelo pesquisador, e podem referir-se a situações e contextos, atividades e acontecimentos, relações entre pessoas, comportamentos, opiniões, sentimentos, perspectivas sobre um problema, métodos, estratégias e processos.

Os procedimentos para a análise dos dados partiram do método interpretativo. Eles partem do pressuposto de que a realidade social é subjetiva e instável e os dados são resultados de uma construção dos participantes mediante a interação com outros sujeitos. Sendo assim, a interpretação dos dados qualitativos surge do entendimento da realidade social e dos modos como essa realidade é percebida pelos próprios participantes (FLORES, 1994).

O processo geral de análise de dados qualitativos proposto por Flores (1994) é formado pelas atividades de redução dos dados, apresentação dos dados e formulação de conclusões. O primeiro procedimento refere-se à redução dos dados,

que é compreendida como um processo de separação do texto em elementos; identificação e classificação de elementos; e agrupamento. O segundo passo é denominado disposição dos dados, correspondente à transformação e apresentação dos dados. O último passo é a formulação de conclusões, referentes ao processo de conclusões e verificação das conclusões.

A análise interpretativa dos dados parte de um conjunto de operações, transformações, reflexões e manipulações realizadas a partir dos dados obtidos com o objetivo de extrair as significações relevantes para a discussão do problema de pesquisa. A validade na pesquisa qualitativa pode ser resumida na questão de buscar saber em que medida as construções específicas do pesquisador estão empiricamente fundamentadas nas construções dos membros e até que ponto esse embasamento é transparente para os outros (FLICK, 2009; FLORES, 1994).

Após a transcrição das 5 entrevistas realizadas, todas foram salvas em documento-texto e exportadas para o software WEFT-QDA. Esse programa permite análise de dados qualitativos, todavia, usou-se o WEFT-QDA somente para gerenciar bases textuais, classificar e ordenar os trechos dos textos das entrevistas com o intuito de separar as unidades de sentido conforme o processo de categorização de Flores (1994) e não para analisar de qualquer forma os dados obtidos.

O software permitiu realizar a redução de dados identificando nas falas dos docentes as concepções, atividades, exemplos e opiniões sobre a PCC. Dessa forma, quando se encontrava significação em um determinado elemento, este era classificado. De acordo com Flores (1994), nesse processo se coloca em cada unidade estabelecida um código específico próprio da categoria em que se inclui o elemento. A sigla criada atribuída representa uma categoria, um conjunto de elementos de mesma temática identificados com o mesmo código. Utilizou-se então: FDP - formação de professores; CDP - concepção de PCC; DDP- desenvolvimento da PCC. As subcategorias foram classificadas com as siglas: RTP- relação entre teoria e prática; DIP- distribuição da PCC; LFP- limitadores e facilitadores da PCC.

Algumas categorias foram definidas *a priori* baseadas no referencial teórico e no roteiro de entrevistas propostos; outros, confirmados durante a categorização das informações. Face a isso, foram identificadas três categorias e três subcategorias que tivessem o mesmo tema ou alguma relação de significado entre elas. A Figura 1 representa graficamente o sistema das categorias e subcategorias que explicam como os docentes dos cursos de Educação Física em Licenciatura compreendem e desenvolvem a PCC.

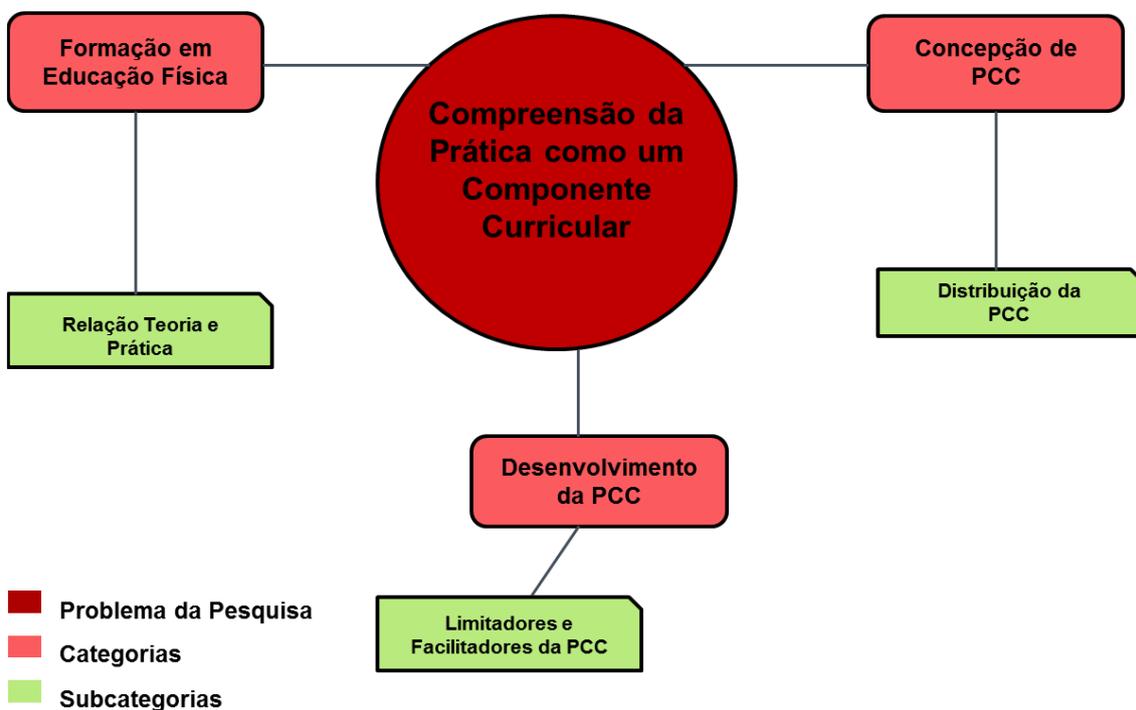


Figura 8 – Sistema de categorias para o problema de pesquisa proposto
Fonte: elaborado pelo autor com base em Flores (1994).

Diante dessa proposta, a próxima seção apresenta e analisa os dados obtidos buscando em concordância com Flores (1994) interpretar e extrair significados dos dados coletados. Com isso, buscou-se estabelecer relações entre os conceitos de PCC e seu desenvolvimento por meio dos docentes, procurando proporcionar novas reflexões e discussões sobre o tema.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados encontrados nas entrevistas e, para tal, apoiamo-nos na base teórica estudada e no material construído nas entrevistas feitas com os docentes dos cursos de Educação Física em licenciatura. Com base nos princípios metodológicos expostos, os dados encontrados no presente estudo foram organizados em três categorias: a formação do professor de Educação Física em licenciatura; a concepção dos docentes sobre a PCC; o desenvolvimento da PCC.

4.1. A formação em Educação Física na visão dos docentes

Objetivando compreender a PCC nos cursos de Educação Física em Licenciatura foi preciso, primeiramente, entender como os docentes desses cursos visualizam a formação em Educação Física nos dias atuais.

Para todos os docentes a formação em Licenciatura representa a principal formação da área, a qual possibilita aos profissionais de Educação Física o reconhecimento sobre as especificidades de ser professor, o que é enfatizado na fala de D5² sobre a licenciatura.

Docente 5: *A Licenciatura representa a formação central do futuro professor de Educação Física. Ela possibilita ao aluno entender a essência do que é ser professor. O que é ensinar, quais as características, quais as possibilidades de ser professor dentro da área.*

Martins e Romanowski (2015) relatam que a produção de pesquisas e teses voltada ao estudo da formação pedagógica de professores e da formação prática na primeira década deste século é pequena, no entanto, há uma tendência de crescimento nos últimos três anos. A pesquisa tem tomado um papel fundamental na

² A letra D se refere a docente.

constituição do campo de formação de professores, pois a pesquisa vem se tornando um componente indispensável para o professor compreender e transformar o cenário no qual ele está inserido, além de submeter reflexões sobre o seu trabalho (BORGES, 2012).

Contudo, apesar do crescimento referente às pesquisas sobre a formação de professores, os docentes entrevistados apontam que ainda encontram dificuldades na formação do futuro professor de Educação Física, as quais são decorrentes de uma má formação de seus alunos na Educação Básica.

Docente 1: *Cabe um pouco mais de estudo na área da língua portuguesa formal, ou da oratória específica para os professores de Educação Física, acho que nesse ponto precisa ter um pouco mais de olhar para esses problemas, para que a prática pedagógica em sala de aula seja melhor.*

Docente 3: *Eu sinto muitas deficiências que se arrastam durante a graduação que são frutos de uma deficiência do ensino básico, do fundamental e médio. Me refiro algumas questões como, por exemplo, a dificuldade de expressão na hora da escrita, a dificuldade na compreensão de texto.*

Docente 5: *A dificuldade que eu percebo, é a formação do aluno na educação básica, ele carece de conhecimentos básicos de leitura oral escrita, ele não sabe muitas vezes mediar conflitos, ele não sabe resolver conflitos, então ele não sabe trabalhar em grupo, alguns têm dificuldades até de se expressar verbalmente.*

De acordo com Moro (1994), a deficiência apresentada pelos alunos da educação básica é consequência do fracasso de um sistema educacional que não compreende as demandas atuais da sociedade. Segundo Moran (2008), a escola deixou de ser uma organização efetivamente significativa e inovadora para se tornar uma organização burocrática e pouco estimulante para os alunos, pois o ensino está centrado nos conteúdos, nas aulas expositivas, e na obtenção de informações não constituindo assim uma aprendizagem significativa.

Na concepção do autor, a educação básica vem formando sujeitos com uma grande fragilidade emocional e pouca competência intelectual e ética. Para ele essa formação é decorrente de um sistema educacional sufocante que valoriza o controle e a aprendizagem por meio de repetições. Sendo assim, o processo de constituição do conhecimento não se realiza perante atividades que estimulem e desenvolvam a

criação, a expressão, o afeto, e o diálogo.

Todavia, para que essa transformação ocorra efetivamente, faz-se necessária uma formação de professores que reconheça as necessidades da educação básica e a constituição de conhecimentos que possam proporcionar aos professores uma visão de transformação do sistema educacional.

O perfil dos alunos que entram para o curso de Educação Física também se constitui como um dos apontamentos dos docentes referentes às dificuldades encontradas para a formação do licenciado, pois os cursos recebem alunos que se identificam muito com a prática de movimento, em especial com o esporte.

Docente 1: *Devido à preferência dos alunos do curso de Educação Física em relação às aulas práticas, o esporte, a musculação, agregar valor a prática pedagógica é um pouco mais difícil para formar o aluno de Educação Física hoje.*

Docente 2: *O que eu vejo é muito daquilo que eu vivenciei, eu vim para a universidade com a visão de atleta, então muitos dos alunos também vem com essa visão. Uma visão de ter feito esporte profissionalmente até de forma madura ou de ver o esporte pela televisão midiaticamente. Então, muitas vezes, a gente tem que trabalhar muito essa transição, essa mudança da visão mediática de esporte de alto rendimento para profissional da Educação Física.*

Docente 3: *Eles entram com um perfil um desejo de dar aula por exemplo de musculação, tem como princípio se preocupar mais com as disciplinas que aparentemente para eles vão dar essa formação para a área que eles querem atuar e isso vem se arrastando, eu percebo que isso é um padrão, principalmente nos últimos anos.*

Docente 4: *As dificuldades são relacionadas às dos alunos ainda terem a visão que a Educação Física é um curso muito prático, não compreendendo a importância das aulas teóricas. Eles querem apenas aulas práticas principalmente relacionadas ao esporte.*

Para Henrique e Costa (2016, p. 22-23), a escolha pela profissão no âmbito da Educação Física é “de natureza sociocultural e psicológica” e, neste caso, a observação e o envolvimento com as atividades físicas, as competições, os status

de personalidades esportivas como atletas, treinadores, gestores “entusiasmam os jovens e induzem ambiências que os motivam à opção pela Educação Física como profissão”.

A entrada dos alunos para o curso de Educação Física é movida, em sua maioria, pelo esporte, assim como, de acordo com os autores, as experiências vivenciadas por esses alunos na educação básica influenciam o modo como eles visualizam a Educação Física. Neste caso, as “atividades de movimento e físico-esportivas permitem aos jovens internalizarem modelos de ensino e condutas e idealizarem a figura típica do professor, fomentando representações sobre a profissão” (HENRIQUE E COSTA, 2016, p. 23).

Em sua pesquisa sobre a formação inicial e a constituição profissional em Educação Física, Borges (2005) relatou que o esporte é o grande precursor para a entrada dos alunos nos cursos e o processo formativo, também, contribui com o enraizamento dos esportes, em especial, o esporte rendimento. A autora em sua pesquisa demonstrou que a formação, segundo os professores entrevistados, privilegiou a vivência centrada em fundamentos técnicos em treinamentos de habilidades esportivas, procedimentos de arbitragens, realizações de campeonatos esportivos, em detrimento de uma abordagem pedagógica sobre os conteúdos.

Podemos observar nas falas dos docentes que a visão da Educação Física como um curso prático, de aplicação, ainda faz parte do entendimento da área. Essa percepção é compreendida pelos docentes como fatores fundamentais para o desenvolvimento dos processos de formação nos cursos de Educação Física.

Docente 1: *Na verdade na Licenciatura a dificuldade é a do aluno compreender o conceito com a prática. Porque a gente costuma falar assim: o bom profissional é aquele que domina o conceito, mas o melhor é aquele que coloca o conceito a prática. Não basta saber o conceito hoje em dia, o importante é você tentar relacionar esse conceito com a prática na medida em que a prática seja importante para o aluno em si, que ela seja significativa.*

Docente 4: *A gente percebe que na hora que vão para a aula teórica eles ainda não conseguem por mais que se tente relacionar a importância das questões teóricas e práticas, esse relacionamento ainda continua uma lacuna entre teoria e prática. Você utilizar essa teoria para modificação da prática, é muito difícil, ainda são poucos que enxergam essa necessidade.*

Diante do exposto, observamos que os docentes direcionam ao futuro professor a obrigação de tentar relacionar os conceitos com a prática, uma vez que essa tentativa terá uma grande chance de fracasso por ser realizada de maneira individual e restrita de discussões e reflexões sobre o campo educacional, além dos futuros professores não terem elementos formativos da profissão docente para conseguirem realizar por si só a relação dos conceitos com a prática.

De acordo com Libâneo (2015, p. 60), o processo de ensino aprendizagem e o sucesso ao se trabalhar com uma prática contextualizada advêm de uma formação consistente do docente que a executa. Para o conteúdo ser transmitido de modo significativo não basta apenas o conhecimento do mesmo, mas sim, a didática em transformá-lo, reconhecendo o modo de aprendizagem dos seus alunos, e considerando os processos “cognitivos, afetivos e linguísticos” e culturais dos mesmos.

Desse modo, para que se alcance a compreensão da Educação Física como uma área de conhecimentos pedagógicos centrada nos conhecimentos da cultura corporal não apenas pela execução dos movimentos, mas sim, por sua interpretação relacionada aos aspectos sociais, culturais e históricos, se faz necessário a modificação, primeiramente, nos cursos de formação. A formação precisa apresentar conteúdos e estratégias que permitam ao futuro professor compreender e desenvolver uma Educação Física comprometida com a construção social de seus alunos por meio da cultura corporal de movimento.

Para Kunz (1995, p. 49), a Educação Física apresenta um valor de saberes teóricos muito limitados, com foco na formação instrumental, funcional e prática imediatista, assim como, a conduta dos professores da Educação Básica em agir sem uma preocupação pedagógica em relacionar as práticas com os processos teóricos conceituais. De acordo com o autor os professores de Educação Física “apenas, repete o receituário prático recebido na sua formação”.

Sendo assim, o discurso dos docentes sobre esse problema nos permitiria o questionamento de como esses docentes trabalham para a modificação da concepção de uma Educação Física que valorize e trabalhe apenas com o esporte e a prática do movimento, entretanto, apesar desse questionamento não ser explícito

nas entrevistas, foi possível observar a forma como esses docentes realizam a formação dos futuros professores de Educação Física e percebemos indícios de que a formação do licenciado em Educação Física não caminha para uma modificação da supervalorização da prática do movimento, uma vez que os próprios docentes a valorizam em suas disciplinas, não apresentando uma relação entre ela e os conceitos teóricos trabalhados em sala de aula.

Decorrente das indagações sobre a formação de professores, a Educação Física apresenta de acordo com o D5 uma fragilidade na organização dos conteúdos a serem estudados e trabalhados pelos professores.

Docente 5: *Veja bem, o grande desafio nosso é saber o que o professor vai ensinar para o aluno no primeiro ano, que é diferente do segundo, [...] porque isso tem claro na disciplina de português, na disciplina de matemática, então o professor quando ele se forma ele já sabe o que fazer.*

No entendimento do D5, um dos maiores desafios da formação em Educação Física “acaba sendo a falta de uma organização e sistematização da Educação Física dentro de cada ano da Educação Básica”. Segundo o docente, todas as outras disciplinas da Educação Básica têm clareza do que se trabalhar com cada ano, com cada faixa etária, todavia na Educação Física “cada um faz hoje o que quer como quer e da forma que quer, e acaba a Educação Física continuando com essa questão, com um discurso tecnicista, aquele discurso abrangente demais e acaba se perdendo”.

De acordo com Souza e Ramos (2016), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2008, lançou uma proposta curricular para a Educação Física destinada aos alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio para ser implantada em todas as escolas da rede Pública do Estado de São Paulo.

Educação Física deve tratar a cultura corporal sob diferentes formas, dentre as quais elenca: os jogos, a ginástica, as danças, as atividades rítmicas, as lutas e os esportes. [...] Para o Ensino Fundamental, propõe-se o trabalho com cinco eixos de conteúdo: jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica. Já no Ensino Médio, a ideia é cruzar estes eixos de conteúdos com quatro eixos temáticos, relevantes socialmente: lazer e trabalho; mídias; contemporaneidade; corpo, saúde e beleza (SOUZA; RAMOS, 2016, p. 374).

Segundo Rosário e Darido (2005, p. 168), a Educação Física escolar tem se dedicado por muitos anos em ministrar apenas os esportes tradicionais de maneira “superficial, apenas na ótica do saber fazer”, sendo assim, mesmo com a extensão do território nacional e as diversas culturas, os autores defendem a inclusão de uma sistematização de conteúdos que possibilitaria ao professor “refletir sobre a própria prática; facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra; melhor planejamento das atividades; implementação de um maior número de conteúdos; melhores condições de aprendizagem”.

Na concepção de Daolio (2002), seria um equívoco os professores trabalharem sem considerar a diversidade do contexto no qual está inserido, apoiando-se em um currículo fechado e inflexível. Porém, o autor defende a importância e a constituição de um planejamento que possa orientar e ser referência aos professores, não se tornando uma determinação absoluta, mas um processo de constituição e transformação desses conteúdos, que precisam ser debatidos com os alunos, estarem relacionados com o projeto da instituição escolar e serem aplicados de acordo com o contexto social de cada escola. Para isso se faz necessária a criação de um programa que defina os conteúdos a serem trabalhados em cada série de ensino, sendo o professor responsável pela compreensão desse conteúdo, pela reflexão e execução perante as necessidades e diversidades de sua escola. (DARIDO, 2001)

A proposta de uma sistematização deverá auxiliar o professor de Educação Física a distribuir e ministrar os vários conteúdos da cultura corporal de movimento não se prendendo, apenas, às modalidades esportivas, mas abrangendo a gama de modalidades de conteúdos. Entretanto, esse documento deverá orientar os professores e não determinar de maneira rígida os conteúdos e a execução do mesmo. Na afirmação de Rosário e Darido (2005, p. 169), “através de estudos, pesquisas e debates podemos chegar até um conjunto de conhecimentos elaborados cientificamente, [...] e, por fim, levar ao professor um documento de auxílio à sua prática pedagógica”.

Todavia, a grande problemática da Educação Física está na falta de identidade epistemológica da área. De acordo com Vargas e Moreira (2012, p. 413), “no âmbito da EF, suas múltiplas subáreas parecem não encontrar um denominador comum, no

sentido de que a disciplina não consegue oferecer uma identidade epistemológica para seus profissionais”.

O campo acadêmico da Educação Física fragmentou-se; as línguas científicas faladas são diferenciadas, específicas. [...] surgiram os especialistas, não em EF, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecânica, em psicologia do esporte, etc. [...] Em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um “diálogo de surdos” (BRACHT, 2007, p. 31).

O profissional de Educação Física busca uma identificação de seus saberes conforme as próprias experiências, vivências, dificuldades e acertos, na qual são pressionados por uma insegurança e o desejo de reconhecimento da área, uma vez que a formação não vem oferecendo uma clareza sobre a área epistemológica da Educação Física. Sendo assim, a Educação Física está sendo composta por muitos especialistas em diversas subáreas da Educação Física que em sua maioria não se preocupam com a prática pedagógica da área.

Ao analisarmos as frases dos docentes sobre a formação inicial em Educação Física percebemos que, em sua maioria, os docentes quando questionados reportam apenas as dificuldades encontradas, em especial a problemática da prática nos cursos de Educação Física e a exigência dos alunos. Observando os relatos sobre as dificuldades dos futuros professores em relação à prática, perguntamos aos docentes como se dá a relação teoria e prática nos cursos que eles lecionam.

4.1.1 A relação teoria e prática nos cursos de formação em Educação Física

Para a compreensão da PCC, é necessário o entendimento da relação entre teoria e prática, sendo que a ação pedagógica resulta da relação íntima entre esses dois componentes. A construção do conhecimento parte do processo coletivo da práxis que, de acordo com Vázquez (1997), corresponde a uma prática social transformadora, que não se reduz a um praticismo, ou a uma pura teorização. Práxis caracteriza-se por uma prática que se sustenta na reflexão e em uma ação consciente e intencional.

A discussão em torno da existência ou superação da dicotomia teoria e prática está muito presente nas pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física, uma vez que seu campo de conhecimento parte da cultura corporal de movimento. Observando a problemática levantada pelos docentes, perguntamos a eles como se dá a relação teoria e prática nas disciplinas que eles ministram.

Docente 1: *Eu gosto de pensar na parte conceitual, procedimental e atitudinal, então agente tenta andar os três parâmetros em conjunto na qual o aluno, ele tem que aprender não só a parte conceitual, mas fazer com que aquela prática demonstre uma atitude positiva para o aluno na sua aprendizagem, eu acho que é por aí.*

D1 relata que trabalha essa relação de acordo com os procedimentos conceitual, procedimental e atitudinal. Segundo o docente, “o aluno necessita além de pegar aquele conceito e aplicar, ele necessita refletir, porque a gente fala que é aquela reflexão que traz a atitude positiva”. Podemos observar que mesmo com uma visão mais abrangente sobre como trabalhar a unidade teoria e prática o docente reporta novamente ao futuro professor a responsabilidade sobre sua formação: “se o aluno não refletir, não reescrever, tem que fazer registro de suas aulas práticas, é muito importante para aquela reflexão, então isso é fundamental para o aluno que quer aprender de verdade com a prática”.

Segundo os PCNs (1998), na educação física escolar, os conteúdos necessitam ser ministrados de acordo com as categorias conceitual, procedimental e atitudinal. O procedimento conceitual está ligado à aprendizagem dos conceitos e princípios, à discussão do por que e do como realizamos tais movimentos corporais. Esse procedimento vai além de simplesmente aprender regras e técnicas, ele consiste em compreender o funcionamento tanto do corpo para a realização do movimento quanto da inserção das práticas corporais na sociedade.

A parte procedimental está relacionada ao fazer, a aprendizagem e execução dos gestos da cultura corporal de movimento. A categoria atitudinal consiste em normas, valores e atitudes que são realizados por meio de leituras, discussões e debates na qual proporcione o questionamento sobre as questões sociais e

históricas que envolvem a cultura corporal de movimento na sociedade (BRASIL, 1998).

Como afirma Darido (2001), a Educação Física sempre priorizou a dimensão procedimental, o fazer, sendo assim, a Educação Física foi tida como uma disciplina com pouco conteúdo. Segundo a autora, o entendimento de Educação Física e o preconceito sobre essa disciplina parte muito da interpretação equivocada da Educação Física ser um campo voltado em sua maioria para a categoria do fazer em detrimento dos conceitos e valores da cultura corporal.

Uma apropriada aplicação dos conteúdos está justamente no equilíbrio e na importância que deve ser dada igualmente às três dimensões, mesmo que a disciplina aparentemente seja mais ligada a uma delas. Daí surge a preocupação com o aprofundamento dos conteúdos. Essa seria a forma ideal para que os objetivos gerais do ensino fossem alcançados, já que estes visam à formação integral do indivíduo (ROSÁRIO, DARIDO, 2005, p. 170).

Como já afirmamos, a identificação da Educação Física como uma disciplina voltada para a prática de movimento dificulta a compreensão da relação teoria e prática nos cursos de formação, uma vez que, como podemos observar nas falas dos D1, D2 e D3 teoria e prática são ministradas de maneira separadas.

Docente 1: *Trabalhamos os conceitos, as ideias sobre determinado assunto, modalidade e após a contextualização vamos para a prática desses conceitos.*

Docente 2: *Não acreditar muito nessa visão de dicotomia entre teoria e prática, eu acredito na práxis, que é a visão da aplicabilidade de uma teoria ou de uma ideia de um conceito, então agente tem algumas disciplinas de práticas esportivas e outras disciplinas voltadas para o conceito mais básico dentro da visão de educação.*

Docente 3: *Eu trabalho com várias disciplinas teóricas, mas a disciplina de núcleo, jogos e brincadeiras eu trabalho bastante com essa relação teoria e prática, que é realizar estudos e depois colocar em prática.*

A prática é vista como aplicação da teoria, sendo que essa relação é feita por meio da realização de pesquisas, discussões de conceitos e, posteriormente, sua

aplicação mediante a execução de aulas ministradas pelos futuros professores aos seus pares.

Segundo Candau e Lelis (1991), o sentido de prática se modifica na relação com a teoria e perante dois grandes esquemas, a visão dicotômica e a visão de unidade. A visão dicotômica percebe teoria e prática como dois polos separados, distintos, sendo que ambas apresentam total autonomia em relação à outra.

De acordo com as autoras, dentro da visão dicotômica se institui duas perspectivas, a visão associativa e a visão dissociativa. A visão dissociativa retrata aspectos de oposição entre teoria e prática, sendo que a teoria refere-se ao pensar, criar, refletir, o que não compete e não carece ser realizado pelos sujeitos práticos, assim como o executar e agir não necessitam ser desenvolvidos pelos teóricos, pois o pensar poderá atrapalhar os práticos em sua execução e o fazer poderá dificultar o processo do pensar. Os universos teórico e prático necessitam manter-se separados para que se conserve a especificidade de cada um deles.

No entanto, na fala dos docentes podemos notar a segunda perspectiva da visão dicotômica: a visão associativa. De acordo com Candau e Lelis (1991), a visão associativa compreende teoria e prática separadas, mas não opostas. A teoria é considerada prioridade no processo de formação, sendo a prática utilizada apenas para a aplicação dessa teoria. Para as autoras, essa concepção de separação entre teoria e prática parte do pensamento positivista, na qual a teoria apresenta a criação científica dos conhecimentos, submetendo a prática ao cumprimento de regras e normas estabelecidas por essa ação científica, gerando assim ações pelas quais podem dominar e manipular a realidade social.

Podemos observar que os docentes ao mesmo tempo em que relatam a problemática dos futuros professores em relação à supremacia da prática nos cursos de formação, eles mesmos não conseguem visualizar e promover uma formação embasada na relação teoria e prática, na qual se possa compreender a importância dos conhecimentos teóricos e da prática reflexiva. Por exemplo, uma disciplina de Ginástica Rítmica, a qual o docente ministra em sala de aula com aulas expositivas sobre a história da ginástica, seus movimentos, suas regras, seus aparelhos e, posteriormente, solicita que os futuros professores, embasados no que foi tratado, desenvolvam uma aula sobre determinado aparelho aos seus colegas, não assegura

o conhecimento sobre as especificidades, os desafios e as problemáticas da Ginástica Rítmica na educação básica.

Assim, ao ministrar aulas para seus pares, os futuros professores entrarão em contato apenas com a execução das técnicas aprendidas sobre tal conteúdo e não entrarão em conflitos com a diversidade de aspectos encontrado na Educação Básica. Para isso se faz necessário que os docentes, embasados nos conhecimentos e na prática dos conteúdos, proporcionem aos futuros professores uma formação que possibilite a reflexão, a contextualização dos conteúdos por meio de debates, análises e relatos, dentre outros, proporcionando ao futuro professor uma análise crítica dos conceitos, assim como a modificação da prática perante aquilo que irá encontrar.

Na compreensão de Marcon, Nascimento e Graça (2007), aulas ministradas nas universidades aos pares apresentam uma incompatibilidade com a realidade escolar, pois há uma distância notável entre a infraestrutura das universidades e das escolas de educação básica, bem como do nível de habilidade motora de seus colegas para as crianças e adolescentes. Os autores ainda ressaltam a exposição vivenciada dos futuros professores frente aos seus colegas, podendo causar um desconforto e brincadeiras inadequadas.

De acordo com Pereira e Henrique (2016, p. 46), o desacerto entre os processos “teórico-conceituais, técnicas e pedagógicas e a visão de sua desconexão com as demandas da realidade escolar não se deve à natureza dos conteúdos curriculares, mas a forma tradicional e fragmentada como são desenvolvidos”. Para os autores, essa problemática é decorrente de um processo de ensino tradicional que visa a uma formação de professores embasada na perspectiva da racionalidade técnica, que não permite uma formação satisfatória para encarar os desafios e diversidades do espaço escolar.

A formação inicial mediada pela racionalidade técnica peca ao produzir uma formação meramente instrumental (científico- técnica); de conceber a linearidade do ensino-aprendizagem como consequência da simples apropriação de conhecimentos técnicos e pedagógicos; de compartimentar os conteúdos curriculares consoante a tradição científica, mas, especialmente na Educação física, tripartindo a formação nas áreas técnico-esportiva, biológica e sociais-humanas (PEREIRA; HENRIQUE, 2016, p. 49)

Para Kunz (1995, p.48), a formação em Educação Física está embasada por dois tipos de teoria, instrumental e crítica. A primeira corresponde ao desenvolvimento de instrumentos teóricos para a intervenção de uma prática imediatista decorrentes dos avanços técnico-científicos. “As práticas pedagógicas que se constituem a partir destas teorias se desenvolvem pela lógica do treino, da execução e da obediência”. A segunda, referente à teoria crítica, “procura justamente questionar o estabelecido, questionar os interesses, os valores e as consequências do desenvolvimento científico e tecnológico do mundo moderno e assim contribuir com uma pedagogia que ensine a pensar”.

Já D5 compreende que essa relação é muito importante para a formação dos professores de Educação Física. Na visão do docente é necessário realizar atividades que proporcionem a reflexão sobre a prática dos futuros professores, permitindo que eles construam planejamentos, delimitem e revejam os conteúdos. O docente ainda demonstra uma preocupação com a formação de professores para que

Docente 5: *Não procurem reproduzir aquilo que ele vivenciou quando aluno na escola e não somente o que está aprendendo do ponto de vista teórico, mas como transportar, fazer a transposição da teoria para a prática, e as principais adequações de tudo isso na prática.*

Segundo D5, ao se trabalhar os conteúdos das disciplinas relacionando os conceitos com a prática, possibilitará que o futuro professor “crie dentro de uma fundamentação teórica proporcionando um amadurecimento da ideia do que é ser professor dentro dessa relação pedagógica, alguém ensina, alguém aprende”, proporcionando assim uma aprendizagem contextualizada.

Como afirmam Candau e Lelis (1991), a perspectiva que une teoria e prática é a visão de unidade, na qual a relação ocorre em um todo indissolúvel. A prática nessa visão não é mais vista como a aplicação da teoria, mas sim, constitui-se por meio das necessidades concretas apontadas pela realidade educacional, deixando de ser um conjunto de regras e uma atividade imutável para se tornar uma atividade revitalizada. A prática sempre vai ser o ponto de partida e de chegada para a formulação dos conhecimentos, todavia, a teoria não irá se anular para valorizar apenas a prática. A teoria nega a prática imediata, pois as atividades são produzidas

historicamente e socialmente, na qual a teoria auxiliará a prática a visualizar os modelos pelos quais são criadas e procedidas as condições de vida.

De acordo com Kunz (1995), as pesquisas em Educação Física contribuem para a problemática sobre a relação teoria e prática na formação do professor de Educação Física, uma vez que as pesquisas que defendem a utilização da prática para buscar uma aprendizagem efetiva sobre as atividades da Educação Física, todavia, sem uma contextualização sócio-política. Em contrapartida, algumas pesquisas vêm destacando a formação do professor de Educação Física voltado para a complexidade teórica de caráter político, filosófico e sociológico encadeando uma prática social, todavia, se distanciando em alguns casos da especificidade da área.

Na visão do autor, as pesquisas sobre teoria e prática não problematizam essa questão, menos ainda esse questionamento acontece no ensino e na formação dos futuros professores. Os professores acabam sendo formados mediante a fragmentação dos conhecimentos científicos nos quais as disciplinas estão fundamentadas ou em disciplinas técnicas aplicacionistas, sem a articulação e reconhecimento aprofundado desse conhecimento, proporcionando assim ao futuro professor de Educação Física uma formação técnica sem relação com o contexto educacional, político e social.

A visão de unidade compreende teoria e prática como um processo dialético, concomitante e mútuo, sendo essa a relação desejada pelos documentos como um dos objetivos da PCC. Segundo Ramos e Ferreira (2012, p. 327), a PCC refere-se à “aproximação concreta com o campo profissional da docência, de um modo geral e, em particular, da Educação Física, com a expectativa de contribuir com uma dinâmica de ação, reflexão e análise crítica na formação inicial”.

Após analisarmos a percepção dos docentes sobre a formação em Educação Física e o reconhecimento sobre a relação teoria e prática, a próxima análise decorre sobre o entendimento dos docentes sobre a PCC nos cursos de licenciatura em Educação Física, estabelecendo a interrelação das discussões levantadas sobre a formação com a relação teoria e prática.

4.2 A compreensão dos docentes sobre a prática como um componente curricular

A PCC apresenta uma denominação própria criada pelas diretrizes curriculares para a formação de professores, que determina a carga horária própria, assim como se constitui como o pano de fundo dos projetos políticos pedagógicos dos cursos. A esse propósito, antes de discursarmos sobre a sua compreensão, foi pertinente indagar aos docentes sobre o conhecimento referente à sua distribuição na grade curricular dos cursos que participam.

4.2.1 Distribuição da Prática como um Componente Curricular nos cursos analisados

O questionamento sobre como se encontra a PCC é de suma relevância visto que esse componente curricular pode estar sendo distribuído de diversas formas na matriz curricular, assim como investigar se os docentes apresentam algum conhecimento sobre essa distribuição.

Questionando aos professores se eles tinham o conhecimento de como as 400 horas de PCC estavam distribuídas no curso de Educação Física que eles lecionam, eles responderam:

Docente 1: *Hum, não sei te responder, não sei como é feita a distribuição dessas horas pelas disciplinas, eu apenas sei que necessito seguir um cronograma que deve conter pelo menos quatro aulas de prática pedagógica como componente curricular.*

Docente 2: *Então, não sei responder porque é uma parte mais burocrática, mas se você quiser eu posso ver com o coordenador.*

O conhecimento sobre a distribuição é de suma importância devido ao reconhecimento da prática como componente curricular nas disciplinas, assim como seus objetivos e propósitos, uma vez que ela representa, de acordo com as

diretrizes, o alicerce da formação do licenciado, sendo assim ela deveria estar em evidência nos cursos de formação.

Em contrapartida, os docentes para os quais a PCC curricular representa uma disciplina, responderam ao questionamento.

Docente 3: *A PCC está distribuída nos núcleos de prática apenas.*

Docente 4: *Aqui na universidade a PCC representa as disciplinas de prática de ensino.*

Docente 5: *Bom, ela está distribuída da seguinte forma, ela é organizada por semestres, e dentro dessa organização por semestres, os alunos têm uma apresentação dessa prática de ensino.*

O melhor entendimento dos docentes sobre a distribuição da PCC pode ser analisado observando que, quando ela é distribuída em todas as disciplinas, se dilui juntamente com os conteúdos, sem haver uma preocupação ou entendimento da utilização das PCC, conforme as orientações para este componente curricular. Em contrapartida, quando os docentes ministram disciplinas que são responsáveis inteiramente por essa carga horária, eles apresentam uma maior compreensão, já que os objetivos são orientados a elas.

Apesar das orientações das diretrizes curriculares para a distribuição da PCC, D5 defende a PCC como uma disciplina, uma vez que, de acordo com ele:

Docente 5: *o professor muitas vezes especialista ele acaba por conta se especializando muito na sua disciplina, por exemplo, voleibol, e não consegue estabelecer relações didáticas sobre essas questões relacionadas ao conteúdo da prática de ensino, por exemplo, a característica do aluno a especificidade da disciplina da educação física dentro de uma determinada etapa [...] Se agente não tem claro isso, imagina quando se trabalha diluído dentro das próprias especificidades das disciplinas.*

Na compreensão de Tani (1996), a especialização do conhecimento na preparação profissional pode contribuir ao distanciamento da teoria com a prática, uma vez que, na Educação Física, o docente é especialista em uma ou duas modalidades nas quais ele já foi atleta ou treinador, sendo assim podendo conduzir sua disciplina focalizando o ensino da modalidade perante os aspectos do treinamento.

Ghilardi (1998) ressalta que os docentes contribuem para o distanciamento da teoria e prática nos cursos de formação de professores em Educação Física na medida em que os cursos estão compostos tanto por docentes que focalizam seu trabalho na produção de conhecimento, assim como por docentes que só aplicam o conhecimento, sendo assim dificultando a integração e a associação dos conhecimentos para a prática profissional. O autor ainda revela que nos cursos de formação em Educação Física, em muitos casos, não se vê correlação entre o conhecimento produzido em sala de aula e o abordado em quadra.

Para Souza Neto e Silva (2014), o grande problema em se trabalhar a PCC está na constituição dos currículos como conjuntos de disciplinas, pois o projeto político pedagógico do curso não compreende a formação do licenciado como uma formação integrada que envolva todos os docentes na formação específica e pedagógica.

Para os autores, só será possível articular a PCC quando a matriz curricular possibilitar a articulação entre a estrutura horizontal, que compreende as disciplinas que compõe cada ano com a estrutura vertical, referente à articulação das disciplinas dos diferentes anos; e o eixo transversal e integrador, que atravessa toda a formação possibilitando a intervenção e reflexão sobre a prática pedagógica específica de cada área de atuação.

Na visão de Souza Neto, Alegre e Costa (2006, p. 41), a PCC necessita estar inserida no eixo transversal da formação do professor de Educação Física, de modo que possam “ser organizadas sob a forma de Projetos Integradores, tendo como perspectiva de implementação os seminários de integração ou as vivências práticas e/ou até mesmo a inclusão de oficinas experimentais”. Todavia os autores alertam que esses projetos deverão ter sua própria carga horária dentro da grade, e não ser embutidas dentro de disciplinas, pois a PCC representa a integração das disciplinas e dos conhecimentos.

4.2.2 Concepção de Prática como um Componente Curricular

Ao questionar os docentes sobre qual o entendimento que têm sobre a PCC, verificou-se a insegurança deles para responder tal questionamento. Podemos inferir que houve certa insegurança pelo silêncio observado após a pergunta, pelos pedidos de tempo para responder ou mesmo em respostas curtas sem respaldo sobre o tema.

Docente 1: *PCC? São as 400 horas de prática?*

Docente 2: *Nossa que pergunta difícil, me dê um minuto para responder.*

Docente 3: *Eu acho que ela é válida, vejo ela como importante.*

Na afirmação de Real (2012), a concepção dos docentes referente à PCC depende de interpretações de cada docente, assim como, a implementação do projeto pedagógico de cada instituição e o trabalho em conjunto com os outros docentes e coordenadores.

A esse respeito, Nacarato e Passos (2007, p.172) apontam que os coordenadores e docentes apresentam dificuldade em compreender a PCC, dado que, as diretrizes curriculares não deixam clara a maneira como a PCC deverá ser incluída e ministrada. Devido a essa falta de informação, as autoras apontam que as instituições inserem a PCC muito mais de acordo com as “necessidades de adequação de grade curricular e ao seu corpo docente do que à formação do profissional que atuará na escola básica”.

Os depoimentos dos docentes sobre a compreensão da PCC apresentaram três concepções: prática do ensinar a ensinar; prática como aplicabilidade; e a própria PCC.

Docente 1: *A PCC refere-se à didática pedagógica do ensinar, como que é a didática pedagógica para orientar o aluno em quadra, em círculo, em fila que seja. Então essa prática de 400 horas a gente encara dessa maneira, não são 400 horas com bola a prática pedagógica abrange muito.*

Docente 5: *A prática ela procura realmente se preocupar com o reconhecimento do futuro professor, do processo entre aprender e ensinar, para isso fazer com que ele esteja atento a o que é o aluno dentro da escola, o que é escola, qual a função dele enquanto professor, saber fazer com que o aluno reconheça a importância dos conteúdos das metodologias para que ele possa aonde quer que ele esteja atuando, da escola pública ou privada, dentro das etapas de ensino aonde a educação física ela esta inserida ele possa fazer isso de uma forma plena e competente.*

Os docentes D1 e D5 compreendem a PCC como um processo de ensinar a ensinar, uma unidade “entre o aprender e ensinar” (D5). Para D1, a PCC significa tanto atividades pedagógicas relacionadas ao ensinar quanto também atividades de prática de movimento, sobre as quais o docente afirma que a PCC “não pode se remeter somente ao exercício com bola, mas sim, desde a prática pedagógica aqui em sala de aula”. Percebemos que D1 não compreende o que é PCC, assim como apresenta uma distorção e confusão sobre didática e processos pedagógicos, indicando que atividades instrumentais são processos pedagógicos que correspondem a PCC.

Para D5 a PCC condiz com o processo de ensino aprendizagem e tem por objetivo construir o que é ser professor, assim como, proporcionar uma aprendizagem que possibilite o reconhecimento dos conteúdos e metodologias do ensino da Educação Física.

Os docentes apresentam uma visão de PCC próxima aos objetivos das disciplinas de prática de ensino e didática, as quais apresentam como finalidade a unidade entre o aprender e o ensinar, que se constituem nas situações didáticas contextualizadas, na formulação de teorias, conceitos e metodologias que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem e na atuação do futuro professor frente às situações de trabalho (LIBÂNEO, 2015).

Reconhecemos a importância em preparar um professor que reconheça seu papel dentro da educação, que compreenda sua função enquanto professor, todavia a finalidade da PCC não representa o desenvolvimento de debates generalizados

sobre educação, mas sim, a constituição de atividades focalizadas nas especificidades de cada área de conhecimento, gerando discussões de situações problemas, análises e questionamentos que aproximem o futuro professor ao seu ambiente de trabalho.

Já D2 visualiza a PCC como um processo de aplicabilidade dos conceitos.

Docente 2: *A PCC na profissão da Educação Física ela não é prática ela é de aplicabilidade, então ao você formar um conceito, uma ideia, uma lógica, você vai aplicar aquele conceito pela lógica em um espaço, esse espaço no caso da Licenciatura em uma escola com pessoas diferentes, e aí que vai realmente essa questão que a gente fala da práxis, que não tem uma divisão entre teoria e prática.*

Essa concepção pode derivar da compreensão do docente sobre a relação teoria e prática, pois o docente afirma desenvolver aulas conceituais e depois aulas de aplicação dos conceitos. Sendo assim, para o docente, a PCC representa atividades das quais se desenvolvem a aplicação dos conteúdos.

Para Nacarato e Passos (2007, p. 176), a PCC não diz respeito “a um pragmatismo, a uma visão aplicacionista”, mas sim, a uma “análise sistemática e crítica dos problemas enfrentados pelos professores e pelos alunos nos cotidianos escolares”, sendo que o entendimento de PCC parte do “movimento dialógico e problematizado entre os saberes produzidos na academia e os saberes produzidos nas práticas escolares”.

A única fala que corresponde a uma aproximação com a determinação dos documentos norteadores para a PCC, parte de D4, quando ele afirma que a PCC é:

Docente 4: *realmente discutir as questões da realidade que os alunos se encontram dentro das escolas [...] Eu acho que essa prática vem para discutir essas experiências diferentes sabe, as dificuldades encontradas em relação ao material, ao apoio da escola, as diferentes classes sociais, vários alunos, então é muito enriquecedor.*

D4 compreende a PCC como um processo de contextualização dos futuros professores sobre seu ambiente de trabalho, na qual o docente destaca a importância em “discutir as questões da realidade” dos futuros professores, além de discutir “experiências diferentes” e as “dificuldades encontradas” pelos futuros professores de Educação Física.

A PCC está destinada ao projeto de ação pedagógica, com a finalidade de conhecimento sobre as atuações do campo de trabalho do professor, possibilitando atividades que proporcionem reflexões referentes ao por que fazer, para que fazer e para quem fazer, problematizando seu campo de atuação (VEIGA, 2002).

Ela necessita ser compreendida como práxis, de maneira a permitir o conhecimento crítico sobre os conceitos e ações, além de proporcionar a experiência sobre o ambiente de trabalho e o conhecimento sobre a diversidade encontrada nele, permitindo que o futuro professor possa refletir sobre sua futura atuação de maneira consciente e crítica.

Uma vez que não há essa compreensão sobre a PCC, voltamos a uma formação que divide os conteúdos e conceitos em momentos teóricos e práticos, reservando a sala de aula para o aprender da teoria e o estágio supervisionado como aplicação desses conceitos.

Conforme Souza Neto e Silva (2014), a PCC necessita articular diferentes possibilidades, todavia se faz fundamental a conscientização e a reflexão sobre a atividade profissional para que a constituição do conhecimento se pautem em uma prática social transformadora, e não se justifique pela simples ação ou a aplicação da teoria.

Discutido esse eixo temático, passamos à análise do próximo, ou seja, como esses docentes dizem que desenvolvem a PCC nos cursos de Educação Física em licenciatura.

4.3 Como os docentes dizem que desenvolvem a prática como um componente curricular

A análise do desenvolvimento da PCC se tornou um desafio em nossa pesquisa, pois cada docente a desenvolve de acordo com sua compreensão sobre prática e o projeto político das universidades. No entanto, notou-se, em sua maioria, que os docentes desenvolvem a PCC por meio de seminários, discussões, e aplicação dos conteúdos na prática.

Docente 1: *A ideia pelo menos no meu caso é propor não só lá com bola, mas aqui em sala de aula construção de programa específico de elaborar um plano de ensino, também, faz parte da prática, um outro contexto que eu gosto muito de praticar é trazer as novidades que a gente tem aí discutido sobre a tecnologia de informação e comunicação que não tem como ignorar, então tudo o que eu trago da prática eu tento então pensar como pode utilizar em uma prática pedagógica.*

Docente 2: *Na verdade nós temos as disciplinas de estágio que existe três momentos, uma parte mais documental burocrática, segundo momento os conteúdos e, no terceiro momento, as discussões que a gente chama de relatos de experiências então essa é uma disciplina. Na educação motora a gente faz da mesma maneira.*

Docente 3: *Eu faço o seguinte, eu trabalho alguns eixos temáticos com eles, por exemplo, capacidades físicas, então o semestre inteiro para trabalhar a cada aula uma capacidade física, então eles vão estudar sobre isso, habilidades motoras da mesma maneira, pode trabalhar com temas transversais, a gente utiliza primeiro a preparação de projetos, desenvolvimento do projeto e aplicação.*

Podemos observar que as atividades propostas para a PCC não se relacionam, de maneira efetiva, com os conhecimentos da prática educativa e as situações que os professores poderão encontrar dentro das escolas. Até porque a compreensão dos docentes sobre a PCC não faz referência a uma prática formativa, mas sim, a uma prática de ensinar os futuros professores a ensinar as diversas manifestações da cultura corporal de movimento, como podemos observar na fala de D2

Docente 2: *Todas as nossas disciplinas são divididas, é quando a gente fala dividida a gente acaba sendo dualista, mas enfim, ela tem uma parcela de atividades teóricas de discussão, de leitura, de conteúdo enfim, dinâmicas das mais variadas possíveis, e depois a gente vai colocar isso em uma prática em que a gente na prática pode voltar a discutir o que nos fizemos em sala de aula, sem dúvida alguma a gente tenta balancear o máximo possível essa vertente.*

D5 relata que inicia suas aulas “problematizando o tema” para os alunos, em que cada aula se trabalha um tema, por exemplo, “crianças, lei, conteúdos, avaliações” (D5). O docente trabalha com mapa conceitual, questionando os alunos sobre a aplicação dos conhecimentos na prática.

Docente 5: *Bom, eu costumo sempre começar as aulas problematizando o tema para eles [...] então eu sempre começo com um questionamento com eles, como a gente coloca isso vamos supor em prática ou, vamos supor, o que uma criança de 6 anos tem que aprender em uma aula de educação física, e eu procuro montar minhas aulas a partir desse questionamento a partir de um mapa conceitual.*

O docente também relata que utiliza muito as tecnologias de informação devido à instituição ter investido bastante em tecnologia, então ele promove aulas com filmes, músicas para “mobilizar as diversas formas de inteligências” dos alunos. Assim como reconhece que desenvolve a PCC por meio de leituras de texto e relatos de experiência (D5).

Docente 4: *É trabalhado inserção de texto, questionamentos, uma análise de discurso, também tem debates sobre aulas praticas, fórum de discussão realizados online aonde os alunos participam [...]seminários com os alunos onde eles têm que fazer uma apresentação sobre esse tema e depois no final da apresentação é colocado em discussão a relevância, o que ele aprendeu, o que ele apresentou, lógica didática que ele fez também.*

D4 desenvolve a prática buscando aproximar os futuros professores de seu campo de atuação. Ele aponta o desenvolvimento da PCC em vários momentos da disciplina, por meio de “seminários com os alunos”, discussões sobre os temas da realidade escolar, aulas para os seus pares e debates e análise sobre a prática, assim como “fórum de discussões realizado *online*”.

Entendemos, assim como Souza Neto e Silva (2014, p. 898), que a prática como componente curricular necessita ser desenvolvida com a finalidade de articular “diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, pois nessa prática a ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, no registro das observações realizadas e na resolução de situações-problema”.

Buscando proporcionar uma formação contextualizada que aproxime o futuro professor da educação básica, Vieira e Faïta (2003) apresentam o método de autoconfrontação, que tem por finalidade uma reflexão e análise de ações por meio da observação podendo ocorrer por meio de filmagem, por exemplo, com o objetivo de compreender situações reais de trabalho.

Todavia, de acordo com Nono e Mizukami (2002), nem todas as histórias advindas do contexto escolar correspondem a casos de ensino. Para as autoras os casos de ensino apresentam situações problemas que contenham pensamentos, angústias e sentimentos do professor envolvido nos acontecimentos, sendo assim, caso de ensino consiste em:

Um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas. (NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 72)

Outro dispositivo que pode ser utilizado para o desenvolvimento da PCC na formação do professor de Educação Física é a entrevista com professores de escolas públicas e particulares, de modo que os futuros professores possam observar as dificuldades e os métodos de ensino utilizados, assim como a análise de livros didáticos e a construção de materiais, para que o futuro professor desenvolva

o pensamento crítico sobre os conteúdos e o desenvolvimento da Educação Física escolar.

A criação de projetos que oferecem a inclusão de alunos da educação básica na universidade apresenta uma grande oportunidade de desenvolvimento da PCC, pois os futuros professores estarão em contato com a realidade e a diversidade de alunos. Todavia, apenas a elaboração e execução de aulas para os alunos da educação básica não proporcionará uma formação efetiva, uma vez que, para se alcançar os objetivos de uma PCC se fazem necessárias a análise, a discussão e a reflexão sobre a prática.

Na concepção de Santos (2012), para que os docentes possam desenvolver atividades que vão além do ensinar a ensinar se faz necessário, em primeiro lugar, que os docentes dominem os conteúdos da educação básica, podendo proporcionar aos futuros professores questionamentos e transformação nos conteúdos de ensino.

Com essa reelaboração, criam-se novos conceitos e conexões sobre determinado conteúdo ou situação. Nesse caso, a reelaboração conceitual precisa amparar-se na ação, na reflexão e sobre a reflexão na ação, ou seja, vai além do objeto (saber-ensino) em si, passando dele para a situação e para a ação humana como um todo e como perspectiva de vida que, mediadas entre o ensinar e o aprender, possibilitam criações, construções e reconstruções mais dinâmicas e dialógicas (SANTOS, 2012, p. 77).

Nesse processo formativo, o objetivo é auxiliar os futuros professores a articular várias práticas e situações diversas do âmbito escolar superando apenas o estágio como articulador dessa formação. A PCC mediante o procedimento de observação, investigação, análises, reflexões e resoluções de situações problemas transcenderá o estágio como atividade prática formativa, dado que a atividades de PCC podem ser realizadas, reestruturadas durante todo o percurso da formação do professor de Educação Física.

De acordo com Marcon, Nascimento e Graça (2007, p. 13), ao realizar atividades que proporcionem ao futuro professor entrar em contato com o exercício docente, o futuro professor conhecerá por meio de suas próprias experiências, juntamente com a orientação dos docentes, “os elementos constituintes que constroem o ato pedagógico. Assim, serão apresentadas a eles as particularidades de cada intervenção pedagógica e sua inter-relação com as demais, cada uma

contribuindo, de maneira específica, para a construção de suas competências pedagógicas”.

Buscando adentrar sobre o entendimento da PCC, questionamos quais são as principais dificuldades ou facilidades em se trabalhar com a PCC a fim compreender melhor qual a visão dos docentes sobre a PCC nos cursos de Educação Física em Licenciatura.

4.3.1 Limitadores e Facilitadores no desenvolvimento da Prática como um Componente Curricular

Durante as entrevistas, questionamos os docentes sobre as dificuldades e facilidades que a PCC provoca no processo de formação dos professores de Educação Física.

Docente 1: *O deslocamento dos alunos para os locais pode ser uma dificuldade em estar trabalhando essa prática [...]Olha essa prática de 400 horas aí, é também foi instituída em relação às pessoas que vem para a faculdade de educação física na medida em que eu estou no curso de educação física e eu tenho que fazer aula prática [...]então se o aluno vem para a faculdade de Educação Física e não participa de nenhuma prática ele faz EAD.*

Docente 3: *os problemas existem como os problemas de vícios como eu disse em relação a especificidade, sobre eles querem apenas vivenciar as modalidades esportivas de preferência deles.*

Podemos observar certa contradição referente à compreensão dos docentes sobre a PCC, pois, ao mesmo tempo em que apresentam como crítica a supervalorização dos futuros professores referente à prática, eles dizem que a não participação desses nas aulas práticas é uma das dificuldades em se trabalhar com a PCC.

Para Garcia (2001), o grande problema da formação em Educação Física está na compreensão de que o curso tem a tarefa de promover no futuro professor

tarefas básicas sobre a cultura corporal de movimento, como por exemplo, ensiná-lo a nadar, a arremessar na cesta de basquete, diminuindo e restringindo uma formação voltada para questões sociais da cultura corporal.

Docente 5: *Uma das dificuldades em estar trabalhando essa prática é essa questão da identidade da nossa disciplina, da nossa área Educação Física ser uma área epistemologicamente indefinida não tendo claro seu objeto. Isso faz com que os conteúdos e até mesmo o seu objeto ele se confunda com uma outra manifestação da cultura que é o esporte.*

Sob o ponto de vista de D5, o que dificulta elaborar a PCC nos cursos de Educação Física é a confusão da “prática hoje na Educação Física ela ainda se voltar para uma questão muito relacionada ao esporte” (D5). Na visão do docente, as práticas pedagógicas e a didática não têm enfoque na formação do professor, devido ao fato de a Educação Física ser confundida com esporte. Na visão do docente, para essa questão não ser mais uma dificuldade, é necessário que as pessoas compreendam que Educação Física não é apenas esporte.

Essa mudança de concepção e visão da Educação Física só será realizada quando tanto os professores da educação básica assim como os formadores desses professores conseguirem modificar suas aulas, compreendendo que a Educação Física não é uma disciplina de aplicabilidade de conteúdos esportivos e conduzi-la de maneira a proporcionar a construção de pensamento e ação crítica e efetiva sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento.

Para todos os docentes entrevistados, o que facilita a execução da PCC refere-se ao futuro professor estar realizando os estágios supervisionados, proporcionando assim uma discussão mais rica sobre as práticas.

Docente 2: *[...] nos estágios, quando eles me trazem o que a gente chama de relato de experiência as discussões ficam muito ricas, porque ai eles vivenciam todos os aspectos que a gente discutiu em sala de aula que por tese seriam teóricas, mas que eles vivenciaram isso no cotidiano da escola.*

O Parecer 09/2001 afirma a importância da prática nos estágios, no entanto a avaliação dessa prática com momentos de discussões e análises são fundamentais para proporcionar uma visão crítica e reflexiva sobre o trabalho do professor. Os momentos de diálogos sobre as práticas, conforme o parecer citado, não ficam pertencentes apenas ao supervisor de estágio, mas sim a todas as disciplinas que abarcarem a prática como componente curricular. Essa medida se justifica, pois a contextualização da prática é fundamental para a aquisição de qualquer conhecimento, porque “a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução, mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento” (BRASIL, 2001a, p. 24).

O estágio se inicia apenas no meio do processo de formação do futuro professor de Educação Física, sendo assim, cabe ao docente proporcionar desde o início da formação atividades que contextualizem as dinâmicas da educação básica por meio de projetos integradores como relatam D1, D2 e D4.

Docente 1: *trazer alguns alunos de escolas públicas e particulares para cá para participar de atividades. Realizamos festivais de ginástica, natação para que o aluno entre em contato com essa prática.*

Docente 2: *Eu acho que o ideal seria que a gente tivesse em alguns momentos crianças, adolescente participando em algum momento dessa prática, essa rotina ser maior.*

Docente 4: *para facilitar é trazer alunos de fora para eles estarem chegando muito mais próximo da realidade.*

Para esses docentes, trazer crianças e adolescentes para as universidades com o intuito de proporcionar aos futuros professores lecionar em aulas para essas crianças poderia facilitar o desenvolvimento da PCC, pois aproximaria o futuro professor da realidade escolar. D1 completa dizendo que realizar festivais de natação e ginástica pode auxiliar o futuro professor a “entrar em contato com essa prática” (D1).

Realizar com os futuros professores projetos de convênio com escolas de educação básica apresenta uma grande oportunidade de interação teórica e prática. Contudo, esses projetos necessitam ser elaborados e efetuados de maneira contínua sempre oportunizando discussões e reestruturações sobre o trabalho pedagógico. Lecionar para crianças e adolescentes sem um procedimento crítico, reflexivo e dialógico não representa atividades de PCC, mas sim, atividades de reprodução de conhecimento de práticas culturais.

De acordo com Marcon, Graça e Nascimento (2012), a construção do conhecimento se dá pela integração do futuro professor com os dilemas e situações problemas que o mesmo irá encontrar em seu ambiente de trabalho, sendo a relação da prática pedagógica com o conhecimento pedagógico do conteúdo fundamental para essa construção. Nesse aspecto é fundamental que os professores formadores incentivem os futuros professores a pensar criticamente sobre os conteúdos e a prática, que possam avaliar, questionar e intervir sobre os conhecimentos pedagógicos e as várias modalidades de prática. Segundo os autores, uma formação crítica sobre os aspectos que fundamentam o conhecimento e a prática permitirá aos futuros professores:

- (1) receber as informações advindas do contexto por meio de reflexões;
- (2) convocar os conhecimentos na base de conhecimentos;
- (3) fazer interagir esses conhecimentos e essas informações;
- (4) estabelecer estratégias de ação;
- (5) intervir na situação-problema;
- (6) avaliar os resultados;
- e (7) arquivar os novos conhecimentos na base de conhecimentos (p.299).

Ao refletir e questionar sobre os conteúdos e sua prática pedagógica, o professor de Educação Física alinhará sua atuação na constituição de suas aulas e na resolução de problemas referentes à diversidade educacional, uma vez que, em muitos casos, o conhecimento pedagógico do conteúdo não se adequa de forma clara a todos os contextos sociais. Sendo assim, o movimento de refletir, analisar e ressignificar esses conteúdos necessita estar presente no processo de formação, para que, ao entrar em exercício, o professor possa estar atuando de maneira crítica e contextualizada em seu ambiente de trabalho.

A formação do professor, em especial do professor de Educação Física, assegura uma formação que permita que o futuro professor atue de maneira segura e consciente em sua ação profissional. Deixar para o futuro professor a tarefa de

refletir e organizar seus conteúdos e conhecimentos práticos de forma isolada é jogar a responsabilidade da formação somente para ele, extraindo dos cursos e das universidades a responsabilidade com uma formação adequada voltada para formação crítica e reflexiva.

No entanto, para que se tenha uma formação efetiva perante a PCC, é preciso que os docentes tenham conhecimentos aprofundados sobre os conteúdos a serem ministrados, para que os mesmos possam consolidar uma formação que possibilite ao futuro professor compreender, analisar e efetuar os conteúdos independentes de seu ambiente de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo visou a investigar a concepção de docentes a respeito da Prática como Componente Curricular (PCC) em cursos de licenciatura em Educação Física e o que eles dizem sobre como desenvolvem as suas práticas educativas relativas a esse componente.

A partir dos depoimentos dos professores, identificamos a falta de conhecimento dos docentes sobre a PCC e de sua determinação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2001; 2002b). A compreensão dos docentes sobre a PCC parte da concepção que os docentes têm sobre o que é prática na formação dos professores de Educação Física. Dois docentes apresentaram a concepção de prática referente ao ensinar a ensinar; assim como outros dois docentes compreenderam a PCC como aplicabilidade da teoria. Apenas um docente apresentou uma concepção mais próxima da prática de acordo com a PCC das diretrizes curriculares.

Observamos que os docentes desenvolvem a PCC sem fazer referência ao principal objetivo de sua inserção nos cursos de formação: o desenvolvimento de atividades formativas que aproximem o futuro professor do seu ambiente de trabalho, a educação básica. Todavia, para que a formação contemple as necessidades da educação básica por meio do desenvolvimento da PCC, o docente precisa ter clara a intenção do que faz, por que o faz e pra que o faz. No entanto, ainda falta a dimensão teórico-filosófica da prática na formação inicial para que os docentes possam compreender a dimensão teórico-prática como indissociável.

As ações a serem desenvolvidas na busca de uma compreensão da PCC partem de um trabalho interdisciplinar entre os docentes e da formulação de um projeto pedagógico que os oriente na formulação de práticas educativas que promovam a interação da teoria e da prática a partir dos conhecimentos específicos e pedagógicos. A participação dos coordenadores na propagação e da equipe docente na avaliação do desenvolvimento da PCC é pertinente e permite reflexão e reformulação das atividades propostas.

Nos aspectos sobre a formação atual do Professor de Educação Física, inferimos das entrevistas que os docentes relataram enfrentar dificuldades na

formação referentes ao perfil desses alunos e a valorização da prática de movimento. Os docentes afirmam que os alunos do curso de Educação Física enaltecem a prática em detrimento da teoria, não compreendendo a importância das aulas teóricas e dos estudos na área da Educação Física. Todavia, ao serem questionados sobre a relação teoria-prática nos cursos de Educação Física, os docentes, em sua maioria, lecionam os conteúdos práticos e teóricos sem uma relação efetiva que proporcione ao futuro professor de Educação Física uma aprendizagem teórico-prática e o desenvolvimento da PCC.

A distribuição da PCC também influencia seu desdobramento dentro da formação, uma vez que podemos observar que ela é diluída na carga horária das disciplinas sem ser evidenciada na formação do professor de Educação Física. Por outro lado, devido à constituição de uma divisão de horas na formação do licenciado, a PCC representa uma disciplina fechada sem relação com o todo da formação. Ainda, a distribuição da PCC está sendo realizada com o intuito de não acrescentar horas de formação, o que resultaria em um custo maior para as universidades.

Acreditamos que, nesse momento de constituição das concepções de PCC, a opção mais favorável para a inserção das 400 horas na formação dos professores de Educação Física é a criação de projetos integradores que promovam a inserção de alunos da educação básica nas universidades, nos quais os futuros professores poderiam ministrar aulas, promovendo reflexões acerca dos conteúdos e conhecimentos, assim como contar com a participação de todos os docentes na constituição de fóruns de debates, palestras, depoimentos de professores do campo escolar promovendo, dessa forma, uma formação integrada e contextualizada com a educação básica.

É imperativo afirmar que além da inserção da PCC em projetos integradores, é preciso determinar que as 400 horas de PCC sejam vivenciadas desde o início da formação e que todos os docentes, tanto das disciplinas específicas quanto das pedagógicas, estejam envolvidos na construção, na organização e das discussões desse projeto.

Ainda, para a inserção efetiva da PCC nos cursos de formação de professores será necessário o rompimento de uma formação instrumental nos cursos de Educação Física. O ensino técnico-instrumental fortalece a constituição de um professor individualista que através de sua formação adestrada e de conhecimentos

resumidos tende a não dialogar com o universo escolar, além do não comprometimento com a diversidade do seu trabalho, realizando apenas as normas exigidas. Pensar uma formação coerente para o professor hoje em dia é pensar uma formação centrada no contexto educacional. Reproduzir o que está pronto e executar o que foi ordenado é fechar os olhos para a complexidade da ação do professor.

Corroborando o pensamento de Zeichner (2008), a formação de professores não pode se resumir a uma transmissão de informações e conhecimentos ao futuro professor com o objetivo de ensiná-lo a ensinar, mas sim, que sua formação deverá constituí-lo de maneira que o futuro docente possa ser capaz de refletir e realizar escolhas que não prejudiquem a formação de seus alunos. Para isso, se faz necessária uma formação que compreenda a importância de um professor reflexivo, investigador, pesquisador e crítico de suas ações.

Portanto, para a constituição de uma formação baseada numa concepção crítica e na contextualização da educação, os docentes devem apresentar o conhecimento dos conteúdos pedagógicos, para que possam desenvolver a compreensão sobre as bases epistemológicas do que é ensinado.

Durante todo o trabalho observamos a importância da inserção da PCC nos cursos de formação, todavia a pesquisa nos aponta a dificuldade dos docentes na compreensão e no desenvolvimento da PCC, principalmente por se tratar de uma formação que abrange a cultura corporal de movimento, na qual a prática está sempre em evidência, pelo seu caráter de movimento.

A Educação Física carrega consigo uma herança de disciplina prática não pensante e para a modificação desse conceito se faz necessário uma formação que compreenda e desenvolva ações formativas que promovam o conhecimento por meio de uma concepção crítica e reflexiva. Da mesma forma, que os futuros professores exerçam suas funções educativas na educação básica com o objetivo de formar alunos críticos, observando a condição social e histórica da cultura corporal de movimento.

É importante abordar que a inserção da PCC nos cursos de formação carece de discussão, que precisa estar presente nos cursos em reuniões pedagógicas, bem

como nos cursos de pós-graduação com o intuito de promover a análise crítica, a origem, a inserção e o seu desenvolvimento.

Ao analisarmos os depoimentos dos docentes desta pesquisa sobre a concepção da PCC e os modos de desenvolvimento, constatamos que as problemáticas apresentadas pelos docentes na formação inicial do professor de Educação Física interferem na constituição da formação e na elaboração das atividades formativas da PCC, uma vez que os problemas referentes à valorização da prática movimento e ao distanciamento dos conteúdos com o contexto educacional não são minimizados pelas práticas pedagógicas dos docentes.

Perante à falta de entendimento sobre a PCC, os docentes não elaboram programas que articulem atividades que proporcionem ao futuro professor de Educação Física um reconhecimento sobre o desenvolvimento, a percepção e contextualização da Educação Física escolar na Educação Básica. Destacamos a falta de um componente pedagógico nos cursos de pós-graduação em Educação Física que possa promover a discussão e a modificação da visão de prática pela prática, assim como o desenvolvimento da PCC nos cursos de formação.

Desse modo, a concepção dos docentes sobre a PCC continua a ser reduzida a uma compreensão de ensinar a ensinar e de aplicabilidade embasados em uma formação tecnicista e reprodutivista, visto que a PCC está sendo ministrada como uma disciplina, ou diluída nas disciplinas sem um aprofundamento dos conceitos e princípios da PCC. Os modos de distribuição da PCC estão alicerçados nos objetivos de redução de gastos das universidades particulares, os quais apresentam como propósito a educação como mercadoria.

Enfim, concluímos que apesar das dificuldades encontradas pelos docentes a respeito da PCC, ela representa uma grande oportunidade para a constituição de uma formação integrada e contextualizada. Compreendemos as falhas nos documentos norteadores, no entanto não podemos esperar que as soluções sejam dadas somente pelas organizações federativas, pois as modificações nas práticas educativas necessitam partir, também, do concreto, nos cursos de formação de professores relacionados à escola da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal; Porto Editora, 1996. 189p.

ALBUQUERQUE, Luís Rogério. A constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional. In: congresso nacional de educação - EDUCERE, Não use números Romanos ou letras, use somente números Árabicos., 2009, Paraná. **Anais...** . Paraná: PucPr, 2009. p. 2244 - 2258.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri e BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**. v.33 n.2 Campinas, maio/agosto, 2007.

ALVIANO JÚNIOR, Wilson. A formação inicial dos professores de Educação Física alinhada às políticas neoliberais. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p.457-471, abr. 2014.

ARAÚJO, Rafaelle Andressa dos Santos. **A prática como um componente curricular na Universidade Federal do Maranhão: implicações no Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. MEMÓRIA DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p.129-142, jan. 2004. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/231/233>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BARBOSA, Alessandro Tomaz; PEREIRA, Marsílvio Gonçalves; ROCHA, GewerlysStallony Diego Costa da. **A prática como componente curricular em disciplinas específicas e pedagógicas em um curso de licenciatura em ciências biológicas**. 2013. 11 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida.(1808-1827).**História da Educação**, Pelotas, v. 1, n. 5, p.115-133, abr. 1997. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n. 34, p.343-360, maio 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

BENTO, Jorge Olímpio. Teoria-prática: uma relação múltipla. In: MESQUITA, Isabel; BENTO, Jorge Olímpio. **Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão**. Belo Horizonte: Instituto Cada da Educação Física, 2012. p. 13-48

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Motriz**. v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BETTI, Mauro. Concepções teóricas e formação profissional no campo da educação física. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. Cap. 5. p. 77-85.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.183-197, set. 2005.

BORGES, Cecília. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C; DESBIENS, J-F. (Orgs). **Saber, formar e intervir para uma educação física de mudança**. São Paulo: Autores Associados, 2005. P. 157-190.

BORGES, Livia F.f. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **A escola mudou. Que mude a Formação de Professores!** 3. ed. Campinas: Papirus, 2012. Cap. 2. p. 35-60.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

BRACHT, Valter. Educação Física: qual a especificidade?. In: XVI ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas: Junqueira&marin;, 2012. p. 40 - 48.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretária do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Republica Federativa do. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2015**. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>.

BRASIL. Conselho Nacional. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1212, de 17 de abril de 1939**. Cria a Escola Nacional de Educação

BRASIL. MEC. (Ed.). **Base Nacional Curricular Comum**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/ COEDI, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ªed, 2012 Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

BRASIL. **Parecer CES/CNE 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001a.

BRASIL. **Parecer CES/CNE 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001b.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 15/2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 58/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 2004b.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 744/1997**. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 6 out. 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001c.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 07/2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares para os Cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002b.

BRASIL. **Resolução n. 03/87**. Ministério da Educação: Brasília, 1987.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional - Pcn**. Brasília, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Lua Nova**, S/l, v. 95, n. 36, p.85-104, out. 1995.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; FREITAS, Maria Adelaide de. Prática como componente curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras. **Acta Scientiarum. Linguaje Ano Cultura**, Maringá, v. 33, n. 2, p.315-227, ago. 2011.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. **A Relação Teoria-Prática na Formação do educador**. In: CANDAU, V.M (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1991. p.56-72. ISBN 978-85-32604-34-0

CARDOSO, Fernando Henrique. **“Notas sobre a reforma do Estado”**. Novos Estudos/CEBRAP, 1998.

CARVALHO, Luís Miguel. O estudo da socialização dos professores em Educação Física: uma revisão e um convite. **Boletim SPEF**, n. 13, p.11-37, 1996.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil**: a história que não se conta. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p.481-500, abr. 2010.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Revista Brasileira de Educação. n. 17. São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Trajatória e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva

individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010. Cap. 1. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. ESTUDO UMI: Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, Maria Isabel da. **Estratégia institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades.** Araraquara: Junqueira&marin, 2014. Cap. 1. p. 27-57.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 1989.

DAOLIO, Jocimar. **A cultura da/na Educação Física.** 2002. 112 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 20, n. 2, p.40-42, set. 1996.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

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

DELGADO, Maurício Aníbal. **Formação Profissional em Educação Física.** Várzea Paulista: Fontoura, 2013. Cap. 2. p. 57-74.

DELGADO, Maurício Aníbal; TOJAL, João Batista Andreotti Gomes. Educação Física e a Estrutura Curricular da Formação. In: GAIO, Roberta; SEABRA JUNIOR, Luiz;

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.381-406, ago. 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p.203-218, maio 2011.

DORIGON, Thaisa Camargo. **A formação reflexiva do professor de línguas estrangeiras.** 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica da Paraná, Curitiba, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.234-252, set. 2002.

FARIA JUNIOR, Alfredo. **Professor de educação física, licenciado ou generalista**. In: MARINHO, V. (org.) Fundamentos pedagógicos: educação física. 2.ed. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, p, 15-33, 1987.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p.277-288, ago. 2013.

FLICK, Uwe. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2009.

FLORES, Javier Gil. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994. p. 7-107.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALVANIN, Beatriz. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos, e políticos. **Hórus: Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos/sp, v. 03, n. 1, p.01-14, jan. 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8, p.31-45, dez. 1995.

GARCIA, Rui Proença. Para um ensino superior com qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 1, n. 1, p.33-43, out. 2001. Disponível em: <http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.1_nr.1/05.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

GARIGLIO, José Angelo. Professores de Educação Física de uma escola profissionalizante e a sua cultura docente: As interconexões entre os saberes da base profissional e o campo disciplinar. **Pensar A Prática**, Minas Gerais, v. 9, n. , p.249-266, dez. 2006.

GASPARIN, João Luis. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GASPARIN, João Luis; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**, 2008. <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015

GATTI, Bernadete A.. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out. 2010.

GHILARDI, Reginaldo. Formação Profissional Em Educação Física: A Relação Teoria E Prática. **Motriz** – v. 4, n. 1, Junho, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. 460p.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre Critérios de Qualidade da Pesquisa Qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 86-94, 2005.

GÓMEZ, Gregorio Rodríguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Notas sobre Maquiavelo**. México: Ed Nueva Vision, 1972.

HENRIQUE, José; COSTA, Bruno. A escola profissional e a indução na carreira do professor de Educação Física. In: SANTOS, José Henrique; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Reflexões sobre a formação e socialização docente**. 10. ed. Curitiba: Editora CRV, 2016. Cap. 1. p. 17-44.

KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.799-819, out. 2005.

KUNZ, Elenor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da Educação Física. **Motriviv**, Florianópolis, Sc, v. /, n. 8, p.46-54, dez. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22596/20590>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: Libâneo, José C.; Santos, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1ed.Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 19-62.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: PIMENTA, Selma Garrido; MARIN, Alda Junqueira. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2015. Cap. 2. p. 39-66.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 128p.

MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A construção das competências pedagógicas através da prática como

componente curricular na formação inicial em educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.11-25, jan. 2007.

MARTINS, Angela Maria. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p.28-48, dez. 2001.

MARTINS, Ida Carneiro; BATISTA, José Carlos de Freitas. Educação Física, formação e prática profissional. In: MARCO, Ademir de. **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papyrus, 2006. Cap. 8. p. 157-170.

MARTINS, Lígia Márcia. A personalidade do professor e o destaque a ela conferido. In: MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. Cap. 1. p. 8-18.

MARTINS, Luis Carlos dos Passos. Desenvolvimentismo x intervencionismo: o papel do estado No desenvolvimento econômico brasileiro conforme a Ótica da grande imprensa “liberal” carioca no segundo Governo vargas. In: X ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2010, Santa Maria - RS. **Anais**, 2010.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Didática, práticas de ensino e educação básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. In: PIMENTA, Selma Garrido; MARIN, Alda Junqueira. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&marin;, 2015. Cap. 2. p. 39-66.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach: oposição entre a concepção materialista e idealista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Lisboa: Avante, 1998. Cap. 1. p. 05-87. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/aideologiaalema_karlmarx_e_engels.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MEC/UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 5. ed. São Paulo: 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.98-110, mar. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-88392000000100012>.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis**. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

MERRIAN, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixo da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p.406-560, set. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 31ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. 244 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Caminhos do Pensamento**: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. Cap. 3. p. 83-107.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 4ª ed. São Paulo: Hucitec/abrasco, 1996.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MORAN, José. **Entrevista ao Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna**. 2008. Disponível em: <www.escola2000.org.br/comunique/entrevistas/ver_ent.aspx?id=47>. Acesso em: 12 dez. 2016.

MOREIRA, Evandro Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. Novos olhares para as práticas de ensino e possíveis contribuições na formação de professores de Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes: Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 108, p.1-8, maio 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 01 jul. 2015

MOREIRA, Evandro Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. Novos olhares para as práticas de ensino e possíveis contribuições na formação de professores de Educação Física. **Lecturas, Educación Física y Deportes: Revista Digital**, Buenos Aires, v. 12, n. 108, p.1-8, maio 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/>>. Acesso em: 01 jul. 2015

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. Estado, globalização e políticas educacionais. In: **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação: Política e economia da educação. Org. João Cardoso Palma Filho e Pedro Geraldo Tosi. São Paulo. Unesp – 2004.

MUÑOZ, Gabriel Humberto et al. Reforma curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 2, n. 9, p.231-248, jun. 2006.

NACARATO; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglione. As licenciaturas em matemática no estado de São Paulo. **Horizontes**, v. 25, n. 2, p. 169-179, jul./dez. 2007. Disponível em:

<[http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_2_04\[11066\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_2_04[11066].pdf)>. Acesso em: 10 set. 2016.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. Cap. 4. p. 59-75.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira Est. Pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203, p.72-84, jan. 2002.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A formação profissional em Educação Física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dogmar. **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisa**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 17-32.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-104.

PATRIARCA, Hemerson. **Reformas educacionais dos anos 90 e sua relação com a Educação Física escolar**. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos e DELGADO, Evaldo Inácio. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p.109-124, dez. 1999.

PEREIRA, Sissi A. Martins; HENRIQUE, José. A formação inicial na Licenciatura em Educação Física: a prática como núcleo de formação e de unidade teoria-prática. In: SANTOS, José Henrique; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **Desenvolvimento Profissional de Professores de Educação Física: Reflexões sobre a formação e socialização docente**. 10. ed. Curitiba: Editora CRV, 2016. Cap. 3. p. 45-70.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Práxis - ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 2. p. 83-122.

RAMOS, Glauco Nunes Souto; FERREIRA, Lílian Aparecida. As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez V.; FARIAS, Gelcemar O. (org). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012, p. 323- 346.

REAL, Gisele Cristina Martins. A Prática como componente curricular: o que isso significa na prática?. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/mg, v. 2, n. 5, p.48-62, maio 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufgd.edu.br>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e original formação de professores. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curi: Intersaberes, 2012.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p.167-178, set. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 2, n. 9, p.189-203, jun. 2008.

SANTOS, Francely Aparecida dos. **Evasão discente no ensino superior: estudo de caso de um curso de licenciatura em matemática**. 2012. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Pira, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perceptivas. **Poíesis Pedagógica**, Goiás, v. 9, n. 1, p.07-19, jan. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e Teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. O fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-98.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], n. 29, p.5-27, ago. 2005.

SOUSA, Manuela Pereira de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Sistematização dos conteúdos de ensino da educação física escolar no ensino fundamental: um estudo de caso**. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/upload/SOUSA%20Manuela%20%20de.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2016.

SOUZA NETO, Samuel de et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/230>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

SOUZA NETO, Samuel de; ALEGRE, Atilio de Nardi; COSTA, Áurea. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar?. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. Cap. 2. p. 33-42.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandei Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Diálogo.educ.**, [s.l.], v. 14, n. 520, p.889-909, 2014. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.ao03>.

SOUZA, Maristela da Silva; FUCHS, MarciusMinervini; RAMOS, Fabrício Krusche. Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: a análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p.17-29, dez. 2014.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ci. Soc. Hum.**, Londrina, v. 22, p.5-12, set. 2001.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 2ed. 1993.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação humana e formação de professores de Educação Física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado. In: TERRA, Dinah Vasconcellos; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **Formação em Educação Física e Ciências do Esporte Política e Cotidiano**. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2010. Cap. 1. p. 13-47

TAFFAREL, Celi Zulke et al. Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo. **Pensar A Prática**, [s.l.], v. 9, n. 2, p.01-02, 15 nov. 2006. Universidade Federal de Goiás. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v9i2.166>.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica. **MotusCorporis**, v.3, p.9-50, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 325 p.

TROJAN, Rose Meri. Teoria e Prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 001, p. 29-42, Janeiro - Junho 2008.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi**. Nova Delhi, 1993.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VARGAS, Cláudio Pellini; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.146 p.408-427 maio/ago. 2012

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: AMARAL, Ana Lúcia et al. **Formação de Professores**: Políticas e Debates. 4. ed. Campinas: Papiрус, 2002. Cap. 3. p. 65-93.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **A escola mudou. Que mude a Formação de Professores!** 3. ed. Campinas: Papiрус, 2012. Cap. 1. p. 13-34.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, nº 07, pp. 27-65. 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de Professores: Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. 131p.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, nº 3, p. 479-504, set/dez. 2010.