



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE (PPGEduC)**

MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ

**FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB CAMPUS
XII: ANÁLISE DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO**

Salvador

2017

MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ

**FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB CAMPUS
XII: ANÁLISE DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia(UNEB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador

Orientadora: Professora Doutora Maria Olívia de Matos Oliveira

SALVADOR

2017

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Cruz, Marlon Messias Santana.

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB
CAMPUS XII: ANÁLISE DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO: / Marlon
Messias Santana Cruz.-- Salvador, 2017.
153 fls : il.:

Orientador: Maria Olívia de Matos Oliveira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, 2017

1. Educação Física;. 2. Formação Docente;. 3. Currículo.. I. Oliveira,
Maria Olívia de Matos II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de
Educação. Campus I.

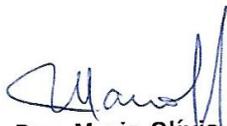
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

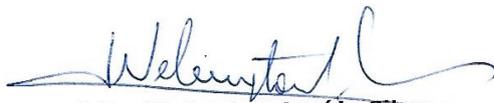
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB CAMPUS XII: ANÁLISE DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO

MARLON MESSIAS SANTANA CRUZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 21 de julho de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



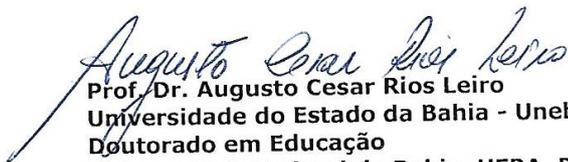
Profa. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa
Universidad Autónoma de Barcelona, U.A.B., Espanha



Prof. Dr. Wellington Araújo Silva
Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Margarete de Souza Conrado
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

DEDICATÓRIA

A Eduardo, por me ensinar um novo sentido da palavra Amor

AGRADECIMENTOS

A Letycia, companheira e maior incentivadora, com quem compartilho os bons e maus momentos da vida, quem me deu o meu bem mais precioso, Eduardo.

Aos meus pais, incluo aqui Almira e Bené que me acolheram em sua família, pelo apoio incondicional em continuar minha formação acadêmica.

A minha Orientadora, Maria Olívia, por confiar em meu potencial. Pelos ensinamentos e orientações, que apesar da distância sempre esteve presente.

Aos companheiros e companheiras da linha 02, turma de 2015 do Mestrado, que estiveram presentes neste período de estudos, compartilhando conhecimentos, sentimentos, experiências, emoções.

Aos meus professores do curso de Educação Física do DEDC – Campus XII, vocês são os grandes responsáveis por esta conquista.

Aos atuais professores do curso, meus colegas de trabalho, que contribuíram sobremaneira para a consolidação deste trabalho.

Aos alunos e ex-alunos do curso de Educação Física, obrigado pelas cobranças, foi a mola propulsora para a busca de novos aprendizados.

Aos Professores que aceitaram compor a banca deste trabalho, Cesar Leiro, Welington Silva e Margarete Conrado, pela disponibilidade e contribuições para o avanço do trabalho.

A Pedro Alves, ex-aluno, hoje colega de profissão, e mais do que isso, um amigo que a jornada acadêmica me proporcionou, obrigado pela parceria e companheirismos, logo será sua defesa de mestrado também.

A Sueli Chaves, secretária do Colegiado do Curso de Educação Física, pelo apoio nas atividades da coordenação do Colegiado.

Aos Bolsistas de Supervisão e Bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto Educação Física Escolar – PIBID – UNEB – CAPES, pelo incentivo permanente e pela oportunidade de trabalharmos juntos neste período.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

“Todo discurso é alienante, inclusive o meu”

(Tião Carvalho)

RESUMO

O presente estudo insere-se entre os que investigam as relações Educação-Sociedade e Práxis Pedagógica. Especificamente busca contribuir com respostas científicas das problemáticas significativas correspondentes à formação de professores de Educação Física na Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, Campus XII, Guanambi-Bahia. Analisa, especificamente, a realidade da formação docente em Educação Física na UNEB – DEDC XII e suas contradições no que concerne a falsa dicotomia teoria/prática. Desta forma, delineamos o problema de pesquisa: Quais as concepções de formação presentes nas proposições pedagógicas dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB – DEDC Campus XII? Considerando o problema exposto, traçamos como objetivo geral averiguar a base teórico-metodológica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – DEDC Campus XII, com o propósito de reconhecer as contradições e compreender a realidade da formação docente. trilhando o caminho da abordagem de pesquisa qualitativa, o diálogo com o tema Formação Docente e Currículo, para assim analisar o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia – DEDC Campus XII. Os instrumentos utilizados para levantamento dos dados foram a análise de documentos e entrevistas. Além da abordagem qualitativa, caracterizamos esta investigação como um Estudo de Caso (Yin, 2001), pois, foi investigado um grupo exclusivo professores que atuam no mesmo curso, na mesma instituição de ensino. Neste sentido, faz necessário refletir sobre a formação de professores de Educação Física, levando em consideração às determinações históricas, sócio-econômicas e políticas da sociedade. Destarte, acredita-se que os currículos de formação em Educação Física, devem propor as mudanças necessárias para a futura atuação. Esta atuação está imbricada na formação de sujeitos críticos capazes de transformar o atual quadro da Educação Física que é tanto questionada e acima de tudo, legitimar sua prática no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Física; Formação Docente; Currículo.

ABSTRACT

This study is among those investigate about the Education-Society and Pedagogical Praxis relations. Specifically, it seeks to contribute with scientific answers of the significant issues corresponding to the formation of Physical Education teachers at the State University of Bahia - Department of Education, Campus XII, Guanambi, Bahia. It analyzes, specifically, the reality of teacher formation in Physical Education in UNEB - DEDC XII and its contradictions regarding the theory/practice false dichotomy. In this way, we delineate the research problem: What are the conceptions of formation present in the pedagogical propositions of the professors of the undergraduate degree in Physical Education of UNEB - DEDC Campus XII? Considering the above problem, we have as a main objective to ascertain the theoretical and methodological basis of the syllabus of the degree course in Physical Education of UNEB - DEDC Campus XII, with the purpose of recognizing the contradictions and understanding the reality of teacher formation. Tracing the path of the qualitative research approach, the dialogue with the theme Teacher Formation and course syllabus, for then to analyze the syllabus of the Degree in Physical Education of the State University of Bahia - DEDC Campus XII. The instruments used to collect data were the analysis of documents and interviews. In addition to the qualitative approach, we characterize this research as a Case Study (Yin, 2001), since an exclusive group of professors was investigated, who work in the same course, in the same teaching institution. Thus, it is necessary to think over the teachers formation of Physical Education, assuming the historical, socio-economic and political determinations of society. In this way, it is believed that the syllabus in Physical Education degree must propose the changes necessary for future action. This practice is imbricated in the formation of critical citizens capable of transforming the current picture of Physical Education that is so questioned and, above all, to legitimize its practice in the school environment.

Keywords: Physical Education; Teachers Formation; Syllabus.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Demonstrativo dos Currículos do Curso	81
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estrutura organizacional da UNEB.....	74.
Quadro 2 Mapa de localização dos campi da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.....	75.
Quadro 3 Estrutura Fluxograma do curso de Licenciatura em Educação Física UNEB – Campus XI.....	95.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEE	– Conselho Estadual de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CONSU	– Conselho Superior Universitário
DEDC	– Departamento de Educação
DIREC	– Diretoria Regional de Educação
DOE	– Diário Oficial do Estado
FAEG	– Faculdade de Educação de Guanambi
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
ONG	– Organização Não Governamental
PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIEF	– Pesquisa e Intervenção em Educação Física
PPC	– Projeto Pedagógico do Curso
PPP	– Pesquisa e Prática Pedagógica
PROESP	– Programa de Formação de Professores em Exercício na Rede Estadual de Ensino
PROGRAD	– Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
REDA	– Regime Especial de Direitos Administrativos
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	20
3	FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS PEDAGÓGICA: compromissos limites e possibilidades	33
4	O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: contexto histórico, teorias e desafios	45
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA	63
6	FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB: estrutura curricular e a proposta de formação do curso de licenciatura em educação física do campus XII	68
	6.1 Proposta de formação do curso de licenciatura em Educação Física do Campus XII	74
	6.2 Organização da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física	86
	6.2.1 Análise dos planos de cursos dos componentes curriculares	91
	6.2.2 Análise das entrevistas	109
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	146
	ANEXOS	149

1 INTRODUÇÃO

As universidades públicas têm essencial função social na formação inicial e continuada de educadores, entre eles os professores de Educação Física, visando uma preparação coletiva para atuar no contexto das salas de aula e propiciando as condições mínimas que lhes permitam intervir na superação de propostas pedagógicas conservadoras.

Isso é uma demonstração de compromisso social que visa superar o atual modelo de organização social e mobilizar um coletivo fortalecido para romper paradigmas, crenças e convicções previamente estabelecidas e segmentadas que discrimina as pessoas, o que é um desafio não só para as universidades públicas e para os professores de Educação Física, mas também para os demais membros da sociedade e da escola pública que acreditam na necessidade da mudança e da transformação social (CRUZ; BARBOSA NETO, 2010).

Neste sentido, o presente estudo insere-se entre os que investigam as relações Educação-Sociedade e Práxis Pedagógica. Especificamente busca contribuir com respostas científicas das problemáticas significativas correspondentes à formação de professores de Educação Física na Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação (UNEB – DEDC XII), Campus XII, Guanambi-Bahia. Parte da consideração das condições objetivas que garantem a vida humana, ou seja, do trabalho humano, para compreender a construção da cultura corporal e da cultura pedagógica. Analisa, especificamente, a realidade da formação docente em Educação Física na UNEB – DEDC XII e suas contradições no que concerne a falsa dicotomia teoria/prática.

Santos Jr. (2009) debatendo sobre o modelo vigente da formação profissional em Educação Física, afirma que esta “é a expressão contingente de uma necessidade histórica do capitalismo de garantir a hegemonia na direção do processo de formação humana, da qual a Educação Física é parte integrante”. Neste sentido a formação dos professores de Educação Física segundo a atual conjuntura, sem uma determinação teórica consistente e crítica passa pela seguinte problemática que se desdobra em cinco pontos:

A) fragilidade de ordem conceptual quanto a nossa área de conhecimento; B) fragilidade quanto aos objetivos a empreender no projeto de escolarização de crianças e jovens; C) dificuldade de organizar o trabalho pedagógico de forma a tratar a Educação Física como uma disciplina onde se ensina e não apenas se “treina”; D) dificuldade para perceber os nexos existentes entre os problemas sociais e o modelo de Educação e de Educação Física hegemônicos; E) o desconhecimento das proposições construídas, desde a década de 80, na nossa área. (SANTOS JR. 2009, p. 25)

É neste cenário, que Taffarel (2008), deixa claro que um dos objetivos do modelo vigente de formação é preparar professores para atuarem na consolidação do sistema atual, sistema este que recompõe suas forças para manter a hegemonia, formando professores para implementarem as reformas educacionais orientadas pelo projeto de mundialização da educação. Destacamos que no cerne da formação docente em Educação Física, a concepção de professor ou profissional de Educação Física a ser formado está articulada com o entendimento de escola, de sociedade e de política cultural que se quer construir (CRUZ; BARBOSA NETO, 2010).

Assim, torna-se relevante identificar as contradições e realidades da formação docente em Educação Física na instituição a qual foi realizada a pesquisa, pois a prevalência de modelo um de formação sem um debate crítico dá ênfase, sobretudo, para as competências exigidas pelo capitalismo em crise, isto é, as novas tecnologias de cunho biomédico e os conhecimentos práticos do “saber-fazer”, em ascensão nos espaços não-escolares e na escola privada. Portanto, concretiza-se uma formação que compreende o sujeito como um ser a-histórico e, essencialmente, biológico, ficando camuflados os fatores sociais e históricos.

Partimos dos pressupostos que, a formação docente em Educação Física na UNEB – DEDC XII traz problemáticas no âmbito de sua organização com o trabalho pedagógico, e no trato com o conhecimento em uma formação profissional atrelada a uma formação política e humana. Entende-se também que a formação docente em Educação Física na UNEB – DEDC XII está atrelada a um falso discurso baseado na qualificação para a demanda do mercado de trabalho, pois as lacunas que o currículo do curso apresenta fragiliza o processo de formação do licenciado.

A relevância social do presente estudo pode ser reconhecida no âmbito do mundo do trabalho, ampliando a compreensão das transformações que vem ocorrendo atualmente com o trabalho e os ajustes a que estão sujeitos os trabalhadores. Assim como, no âmbito da cultura pedagógica, pois, segundo Leontiev (1980), o progresso da história é impossível sem a transmissão ativa das aquisições da cultura humana às gerações novas, ou seja, sem a educação.

Acredita-se é preciso que haja mudanças significativas no cenário pedagógico, social e político da Educação Física como área de conhecimento e intervenção. E diante dessa situação é necessária a formação de profissionais com posturas críticas e reflexivas em relação aos conhecimentos em torno das distintas possibilidades de atuação no cenário atuação da Educação Física.

Atualmente entende-se a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, 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 (DARIDO; RANGEL 2005). Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (DARIDO; RANGEL, 2005).

O cenário da Educação Física que se tem hoje na sociedade, nos mostra algumas inquietações na formação profissional. Segundo Figueiredo (2004) os laços entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte foram ao longo da história a principal influência para atrair pessoas para os cursos de educação física, contudo esta aproximação citada ainda é um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e os possíveis diálogos com outras áreas e saberes.

Assim, os currículos de formação em Educação Física, devem propor as mudanças necessárias para a futura atuação. Esta atuação está imbricada na formação de sujeitos críticos capazes de transformar o atual quadro da Educação Física que é tanto questionada e acima de tudo, legitimar sua prática no ambiente escolar. Assim como as outras disciplinas, a Educação Física tem o seu devido valor seja em sala de aula ou não. Mesmo diante das diversas dificuldades encontradas

após a formação, os professores devem ser inovadores e não meros reprodutores de práticas descontextualizadas.

Desta forma, apresentamos o problema de pesquisa, qual seja: Qual a concepção de formação presente nas proposições pedagógicas dos professores do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB – DEDC Campus XII?

A opção por este problema de pesquisa justifica-se pela necessidade em problematizar a formação em Educação Física, na universidade supracitada, a partir da crítica da organização com o trabalho pedagógico e com o trato do conhecimento, baseado em um referencial crítico.

Considerando o problema exposto, traçamos como objetivo geral averiguar a base teórico-metodológica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – DEDC Campus XII, com o propósito de reconhecer as contradições e compreender a realidade da formação docente. E como indicadores de contradições, na organização no trato com o conhecimento, assinalamos a falsa dicotomia entre teoria/prática. Alinhados ao objetivo geral, discorreremos como objetivos específicos: a) Discutir criticamente o currículo do curso de Educação Física na UNEB – DEDC XII, e as bases epistemológicas que sustentam as ações da formação docente; b) Analisar os Planos de Curso dos componentes curriculares e Projeto Pedagógico do Curso, documentos que fundamentam as ações do corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física, c) Explicitar as características que devem ter as propostas de formação profissional em Educação Física para serem consideradas coerentes com o processo de formação omnilateral; d) Analisar, na literatura especializada, o debate teórico acerca da formação profissional em Educação Física e confrontar com a atual realidade da formação na UNEB – DEDC XII;

A formação docente em Educação Física é um tema bastante estudado, produções científicas como teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos em periódicos, livros, entre outros trabalhos, apresentam-se em uma vasta bibliografia sobre o determinado assunto. No entanto, abordar uma problemática tão significativa parte da fé em realizar um trabalho socialmente útil partindo do acumulado cientificamente e propondo a superação de problemáticas, que por ventura, não tenham sido solucionadas.

Neste sentido, faz necessário refletir sobre a formação de professores de Educação Física, levando em consideração às determinações históricas, sócio-econômicas e políticas de uma sociedade capitalista em processo de reestruturação produtiva, buscando contribuir no debate sobre a necessidade de qualificação do professor para a emancipação humana. Pois, se mantido o atual modelo de formação, desvinculando a teoria da prática, o técnico do político configura-se numa concepção pragmática típica das antigas bases sócio-econômicas do capital para a adaptação.

Kosik (1976), afirma que a dicotomia teoria/prática está colocada, em meio à sociedade, como um mundo de pseudoconcreticidade, com o velado intuito de minimizar as capacidades de emancipação e superação da exploração do atual modo de produção, reprodução e organização da vida humana.

Para o autor supracitado, os indivíduos se encontram imersos no seu ambiente cotidiano com uma práxis fragmentária do sujeito, pautada na divisão social do trabalho, na sociedade de classes e na hierarquia de posições sociais que sobre esta sociedade se ergue, e em que o imaginário da pseudoconcreticidade se formula e consolida (KOSIK, 1976).

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade. (KOSIK, 1976, p. 15).

As dicotomias contribuem para a reificação dos seres humanos. A reificação, segundo Iasi (2009), é o complemento do fetiche, em suma é a coisificação dos seres humanos. Inferimos que ao sermos coisificados “perdemos” as nossas capacidades mais elementares na luta contra esse estado de coisas cada dia mais desumano.

[...] no fato de o ser humano não se reconhecer como humano, atribuído sua sociabilidade para algo além de si; não se reconhecer no outro, em sua genericidade, mas através de uma mediação [...] deslocando o sentido de sua existência para algum tipo de providência extra-humana. (IASI, 2009, p. 50).

Os dualismos tecidos nos seres humanos tornam-se mais uma das investidas da ordem vigente na tentativa de escamotear o processo de emancipação humana. Se os seres humanos não se entenderem enquanto sujeitos do seu processo sócio histórico, não entenderem que em toda atividade humana existe o caráter intelectual, acreditarão que ocupam seu espaço na sociedade apenas para aceitar tudo o que lhe é imposto. “Não é difícil ver que a metodologia dualística e a articulação dicotômica das categorias são armas muito úteis a serviço dos interesses ideológicos dominantes.” (MÉSZÁROS, 2009, p. 105).

Propomos que a sistematização, socialização e produção do conhecimento em Educação Física estejam balizadas na defesa incondicional do conjunto dos trabalhadores rumo à sua emancipação humana, sob a base de um projeto sócio histórico de sociedade que possibilite o acesso a todos os bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A Educação Física no Brasil tem a sua história baseada no contexto sócio-político vigente em cada época. Esta, durante a sua história, foi utilizada com objetivos diversos, que vão da educação à alienação. Atualmente a Educação Física vem teoricamente assumindo um novo papel social. Este novo paradigma baseia-se numa concepção holística de homem, que busca superar a visão da prática pela prática, de treinamento, performance e formação de atletas como finalidade única. No Brasil a inserção da Educação Física na escola se deu esforço da instituição militar, sendo as aulas ministradas pelos instrutores do exército. A disciplina escolar era entendida como atividade exclusivamente prática. Tinha como objetivo desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos, o referencial que sustenta seu conteúdo de ensino era oriundo das ciências biológicas que reforçavam o caráter científico e eugenista da disciplina.

Segundo Bracht (1999), a constituição pedagógica da Educação Física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica no ambiente escolar nos séculos XVIII e XIX foi fortemente influenciada pela instituição militar e com respaldo das instituições médicas, ou seja, a inserção amparou-se no desígnio da instituição militar que era responsável pelo desenvolvimento da prática de exercícios físicos sistematizados, estes que foram reorganizados para a sociedade civil pelo conhecimento médico.

Para entender a Educação Física para além de um componente curricular, devemos necessariamente nos apropriar de seu contexto histórico, de seus objetivos sociais e políticos, para assim traçarmos seus reflexos, suas possibilidades e posteriormente, resgatá-la e dar sentido para a sua prática no âmbito escolar.

Como comentado neste estudo, a história da Educação Física foi permeada por interesses político-militar-burgueses de maneira que essa relação coadunava-se quase que perfeitamente – isso não isenta os interesses por parte da classe explorada essencialmente antagônicos – mas quem sai à frente nesta relação segundo Ghiraldelli Junior (2001), são as elites imperiais ainda na primeira república (1889-1930). Porém, não há consenso, pois segundo Castellani Filho (1988), já durante o final do Império e início da República, a influência militar era muito grande

sobre a Educação Física - ressaltando que a Educação Física neste período era chamada de Ginástica.

Junto a esse seguimento de influências liberais surge, segundo Ghiraldelli Junior (2001), a tendência Higienista da Educação Física, que contava com o apoio irrestrito de Rui Barbosa. Talvez seja esse o nome que mais defendeu a Educação Física enquanto componente curricular.

[...] é impossível formar uma nação laboriosa e produtiva, sem que a educação higiênica do corpo acompanhe *pari passu*, desde o primeiro ensino até o limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito. [...] o cérebro, a sede do pensamento, envolve o organismo, e o organismo depende vitalmente da higiene [...] (BARBOSA apud GHIRALDELLI JUNIOR, 2001, p. 23).

Segundo Melo (1999), a Educação Física ganhou espaço nas Leis e Decretos que norteavam a educação básica do Brasil Império em meados do Século XIX, a relevância do exercício físico foi reforçado pelos pareceres de um dos Patronos da Educação Física Brasileira, Rui Barbosa, o qual já buscava destacar os valores que a atividade física podia desenvolver. Assim, perante este expressivo movimento e da mobilização social desencadeada a partir dele, culmina com a promulgação da lei nº 630 de 1851 que incluía a ginástica nos currículos escolares no Brasil.

A explicação para isso trazemos de Soares (2001), quando a mesma diz que as “elites” viviam um conflituoso embate: de um lado, uma formação social com bases escravocratas; do outro, um formação capitalista em plena disputa no jogo da alienação nacional. A mesma autora afirma ainda que não existia nenhuma preocupação com os seres humanos no sentido mais genérico da palavra, mas sim uma grande preocupação com a proliferação das doenças podendo assim atingir a produção e reprodução da força de trabalho necessária para sustentar o novo modo de produção, reprodução e organização da existência humana.

Soares (2001), também nos apresenta os princípios capitalistas que foram construindo a Educação Física, mas conhecida como higienista, onde, com o novo modelo de sociedade necessitava de uma ciência que conseguisse domesticar,

tornar forte o homem para trabalhar na indústria, no campo e na cidade, o que se define como o novo homem.

A Educação Física, integrada, portanto de modo orgânico, o nascimento e a construção da nova sociedade, na qual os privilégios conquistados e a ordem estabelecida com a Revolução Burguesa, não deveria ser mais questionado [...] Estava se consolidando o triunfo do capitalismo. (SOARES, 2001, p.6)

Assim podemos afirmar o quanto se fazia necessário que essa ciência dominasse e contemplasse outros lugares, homogeneizando a raça e perpetuando ainda mais os princípios da nova sociedade. Esta abordagem de ciência, ainda segundo Soares (2001) está fundamentada, “nos princípios da observação, da experimentação, e comparação é aquela que realizou ao longo dos séculos XVIII-XIX, aquilo que poderíamos chamar de naturalização dos fatos sociais” (SOARES, 2001, p.7).

O desenfreado crescimento industrial traz no seu bojo uma enorme contradição, onde de um lado se via uma imensa riqueza sendo produzida e do outro, miséria, sofrimento, e muita fome. A condição da grande parte da população foi se agravando a tal ponto que eles próprios não conseguiam mais se manter inertes a tudo aquilo. SOARES (2001), vem afirmar uma possível tomada de consciência frente a essas disparidades econômicas, em que o proletariado passa a se entender como classe e ameaçar a burguesia.

No entanto, com essa tomada de consciência da classe operária, a burguesia vem tentar justificá-las baseadas em ciências que julgava em classificar essas discrepâncias como algo natural “[...] A ideia central é a disseminação de padrões de conduta, forjados pelas elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais [...]” Ghiraldelli (2001, P.17), assim quem pensasse mais, conseguia alcançar níveis mais elevados no mercado de trabalho e com isso fez-se necessário criar crenças e valores que pudessem controlar estes avanços do proletariado enquanto classe, dando margem a outras ciências como a própria Educação Física.

[...] Não se afirmava mais que as desigualdades eram criações humanas, fruto de um regime político despótico, ou divino, fruto da vontade de um ser supremo. Afirmava-se que elas eram fruto, da própria natureza, as desigualdades dependiam agora de suas biológicas, as quais eram determinantes. (SOARES, 2001, p.15)

Como se não bastasse tanta crueldade, e tanta discrepância social, a burguesia convencia a classe a se conter, e se aceitar enquanto ser “inferior”, foi logo justificando a necessidade das pessoas competirem entre si, buscando no individualismo a tentativa de sair daquela hereditariedade de pobreza justificada pela ciência, para tentar construir uma nova sorte para seus filhos.

Todavia, esse é um reflexo não apenas do projeto burguês que vinha há anos se constituindo e conseguiu se consolidar sobre a égide dos higienistas, tanto no âmbito da educação como fora dela, mas também de uma construção sócio histórica de séculos.

A tendência higienista tinha também, como afirmam Ghiraldelli Júnior (2001), Castellani Filho (1988), Oliveira (1994) e Soares (2001), a intenção de contribuir na formação de indivíduos “fortes” e “saudáveis”, tendo como fim o tão sonhado desenvolvimento no país.

Contudo, podemos sintetizar um novo ser forjado pela burguesia e sendo disseminado este novo modelo de homem e de sociedade, a Educação Física enquanto ciência formulada para atender aos interesses do capital, e assim a manutenção das classes, e intrínsecas ao seu discurso, a diminuição das doenças.

Este modelo disciplinador, forjando a própria ginástica e conseqüentemente a Educação Física, veio a se tornar modelo de modernização dos países em desenvolvimento do modo de produção capitalista. O Brasil com a sucessão do trabalho escravo para o assalariado teve suas bases instigadas pela escola de ginástica francesa.

A necessidade de educar o povo, até então em plena inconsciência de sua realidade pela restrição imposta pelos seus senhores, se fazia necessário para a própria expansão industrial brasileira, em que o povo na condição de ex-escravos, tivesse acesso à escola.

O advento desse novo molde escolar tem em vista responder à expectativa de formar aqueles que seriam os cidadãos republicanos - civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros que assim poderiam contribuir para o desejado progresso social. (VAGO, 1999, p. 04)

Uma nova organização da sociedade precisava ser construída, para manusear as novas máquinas dentro das fabricas e a forte industrialização que o país estava passando, e por fim consolidar o capitalismo, a educação que era restrita a nobreza, foi pensada para o povo, obviamente respaldada, no objetivo que se tinha para a classe trabalhadora, uma educação para retirar os miseráveis da ignorância, mas voltado para o trabalho manual, e a educação elitizada para o povo “pensante”.

Nos últimos anos do império, a nova classe dirigente, mais identificada com as ideias de progresso e de desenvolvimento, passa a vincular a essas ideias a necessidade de uma educação pública, e estatal para o povo, uma vez que a ignorância deste impedia a entrada do país para a modernidade. A eliminação da ignorância do povo, portanto, passava a ser a chave para todos os problemas a nação. (SOARES, 2001, p.88)

Castellani Filho (1998) pondera que a Educação Física no Brasil, desde meados do século XIX, foi entendida como artifício de singular relevância para a formação de indivíduos fortes e robustos, imprescindível para a efetivação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa, no início da segunda década daquele século buscava construir sua própria identidade de nação.

A Educação Física vem se consolidar, dentro das escolas públicas, e privadas, sustentada pela grande ciência na qual se respaldava e impetrava a credibilidade dos setores, análogo aos moldes machistas oriundos da Europa que responsabilizava a mulher no trato com a higiene de toda a família, como também para evitar no meio familiar o aparecimento de vícios ou condutas incorretas que, por ventura, aparecessem.

A educação veio a se consolidar, para a massa, quando não havia mais solução, precisava-se daquele povo “inútil”. Os imigrantes não respondiam mais diante de tanta demanda, daí a necessidade de educar o povo, de higienizar a raça humana, de colocar dentro das escolas, conteúdos que viesse a agregar estes valores, em sanar todos os problemas relacionados a tantas, mortes, epidemia, que

comprometeria a periferia isto posto comprometeria a classe burguesa, e o crescimento do país.

Uma das soluções buscadas pelas elites dirigentes para promover a integração e a incorporação dessas populações marginais ao processo civilizatório imposto pelo capital foi a educação. Assim a imigração foi buscada para acelerar o processo civilizatório imposto pelo capital e a educação do povo foi buscá-lo para consolidá-lo. (SOARES, 2001, p.87)

Assim, a Educação Física, como a própria educação que já existia, ficava restrita a classe dominante e veio a se tornar concreta, tendo como função principal a homogeneização dos pensamentos e a naturalização das restrições sociais a qual a grande população era sujeita.

Castellani Filho (1988) vem evidenciar os conflitos entre a Educação Física e a classe dominante, pois as práticas corporais eram interpretadas, por esta camada da população, como uma disciplina no currículo escolar que possuía características unitariamente práticas, e no entendimento da burguesia estas práticas corporais deveriam ser destinadas aos trabalhadores e não à classe formada para a intelectualidade.

Entre tantas outras justificativas que vieram sustentar o componente dentro da sociedade, o que vimos até agora vem em consonância de pensarmos o contexto histórico que a Educação Física viveu, suas influencias políticas, ideológicas dos períodos marcantes na historia do Brasil, bem como, contextualizá-la e compreendê-la, nas suas estruturas e seus métodos no momento atual.

Diante disso, torna-se claro duas tendências importantes já colocadas acima, a higienista e a militar, que tiradas como importantes a serem discutidas pelo caráter de instrumento de dominação do capitalismo, o individualismo, bem como a domesticação do ser e a homogeneização.

A perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista. Apoiase nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e,

enfaticamente nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura através de a educação adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. (SOARES; ET AL., 1992, p.36)

Portanto, reafirmamos a presença destes princípios supracitados trabalhados na atualidade, com objetivos bem próximos dos instalados pelos precursores da Educação Física no Brasil, temos os jogos na maioria dos planos de curso, outras modalidades olímpicas, bem como outros conteúdos da cultura corporal, que vem no sentido da reprodução e jamais da transformação do ser humano, da emancipação crítica do estudante.

Assis de Oliveira (1994), vem esclarecer que o caráter biológico da Educação Física é reflexo de sua postura diante dos fatos que se instalavam dentro da sociedade nos períodos de constante transformação, a neutralidade que a mesma conduzia os problemas sociais, o não questionamento, a não criticidade da modificação da sociedade, o que vem tornar o próprio currículo de formação dos cursos superiores em Educação Física com a preocupação de ordem técnico-biológico era dominante.

A Educação Física, concorre dessa forma, para a adaptação do homem à ordem oficial, adquirindo um caráter reprodutivista. Ao não questionar a sociedade que lhe dá origem [...] Para exacerbar a questão da competitividade, por exemplo, produz-se um discurso autojustificativo; ao admitir que a sociedade é competitiva, cabe à Educação Física educar para competição. Não se elabora um contra discurso questionando a ideologia oficial, estimuladora da competição entre desiguais. (ASSIS DE OLIVEIRA, 1994, p.23-24)

Por tempos, foi predominante a preocupação de corpo para o indivíduo, no contexto social, no entanto surgiram pensadores diferenciados que ousaram questionar e compreender a Educação para além da ordem do mercado (Oliveira 1994). Foi assim inserido na formação dos futuros professores, áreas como a filosofia, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade, a possibilidade de compreendê-la para a transformação da realidade.

Nos anos 80 começa a discutir uma Educação física para todos. Ampliou-se de uma área biológica, percebendo agora que as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, enxergavam o aluno como ser humano integral, já não pode ser “cortado em fatias”, passando a trabalhar com esporte, jogo, dança, lutas, capoeira, enfim, as manifestações da cultura+corporal. (BRACHT, 1999). Trata-se do movimento renovador da Educação Física no Brasil, surge em oposição às vertentes biologicista-militarista e técnico-esportivista, concepções estas que consolidam os dualismos corpo/mente e teoria/prática.

Compreendendo nossas origens, as formas de relações construídas dentro de uma sociedade, é que vamos poder traçar o que se encontra, e possivelmente o que se pretende daqui pra frente. Com base na interpretação de Marx, que Lessa e Tonet (2011) discutem de forma bem intrigante a origem do ser humano, os vários tipos de sociedade que foram surgindo na medida em que o homem avançava e enxergava o seu poder de acumular e crescer até o momento em que sua própria inteligência, e as novas relações construídas, retiraram o seus meios de produção deixando consigo a força de trabalho como mercadoria para vender a seu patrão.

Considera-se que o Brasil, assim como outros países, foi se consolidando e se tornando capitalista na medida em que era modificado e moldado pelos que aqui estavam e dominavam os que não compreendiam as relações existentes.

Desta forma, entende-se como o processo civilizatório ocorrido no Brasil, consolidou um estado e se concretizaram leis que pudessem conduzir de forma que viabilizassem os interesses da classe dominante. Entendemos que as relações construídas há séculos não modificam se não desenharmos um caminho diferenciado que tenha como objetivo central o interesse do povo, e não do empreendimento, do governo na ocupação de cargos pra conduzir as empresas. Assim, nas palavras de Mézaros (2008), em sua obra Educação para além do capital, o autor esboça sobre a necessidade de disputarmos o campo escolar, por ser este um instrumento de poder e capaz de transformar, de politizar e de forjar pessoas novas, aja vista que a escola pública foi criada e pensada pelos interesses dos que dominavam.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu- no -seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos)ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS,2008,p.35)

Ainda em Mézáros (2008), o autor debate sobre a educação humana sem necessárias condições de oportunidades, contribui assim para entender o ensino para além da lógica do mercado como princípio de nossa existência. O que temos é uma educação excludente que jamais nos coloca em par de igualdades, exemplo disso, hoje baseado nos princípios da lógica que se tem apesar de todas as políticas assistenciais e estudantis, dificilmente um filho de um trabalhador virará patrão, também não seria o propósito da educação emancipatória, apenas pontuando que jamais poderemos nos encontrar e sermos tratados como iguais em um sistema hierárquico.

Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal de emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem sucedida, a auto emancipação da humanidade (MÉSZÁROS, 2008, p.47).

Dialogando com a educação física, a crítica baseia-se na continuidade dos trabalhos não críticos dentro das instituições escolares, defende-se assim o ensino crítico, o diálogo entre o educando e o educador, a relevância da historicidade na vida do ser humano para que este sinta e seja protagonista e não expectador, a educação libertadora assim denominada.

A partir desta breve análise sócio-histórica da constituição da Educação Física brasileira buscamos fundamentar, por meio das referências anteriormente citadas sobre alguns momentos na história da Educação Física no Brasil, procurando entender que os nossos problemas atuais na educação como um todo, e na Educação Física mais especificamente, não podem ser superados apenas com as nossas singelas vontades. “Os homens fazem sua própria história, mas não a

fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2008, p. 62).

Desde sua inserção no ambiente escolar a Educação Física assumiu diversas visões enquanto prática curricular na escola. O referido componente curricular, por algum tempo direcionou seus olhares sobre os aspectos biológicos e/ou tecnicistas.

Soares (2001) pondera a respeito dessa adequação da Educação Física durante a formação das relações sociais, que assim como outras ciências foram empregadas no sentido de ordenar e disciplinar os sujeitos, para que estes pudessem vir a contribuir dentro da nova sociedade que se esperava, a passagem do feudalismo para o capitalismo em alguns países, e do escravismo ao capitalismo como ocorrido no Brasil.

Influenciado pelos estudos europeus, a Educação Física no país se intitulava como responsável em cuidar do corpo, fortalecer a população das doenças advindas do crescimento urbano desordenado que refletia na miséria, doenças e conseqüentemente as epidemias, comprometendo a vida dos segregados e a produção nas fábricas. Fazia-se necessário livrar o povo desses acometimentos.

A Educação Física nesse contexto negava o que de fato comprometia a população, seu lado único e biológico jamais dialogaria com situações em que não se tinha as condições básicas de sobrevivência, fruto de muitas contradições. No entanto, a ciência é inserida na escola tendo como parâmetro unicamente a preparação do corpo e desnecessária para a formação intelectual de seus alunos.

Seu caráter cívico e disciplinador se fazia insignificante na construção de algo que se desprendesse ou contrariasse a lógica, mas se fez necessária na preparação militar, no conservadorismo exacerbado, na construção do estereótipo necessário. A Educação Física enquanto ciência respaldada pelos conceitos médicos higienistas do momento em questão, veio reafirmar o projeto capitalista em ascensão.

Inúmeros foram os equívocos defendidos pela prática da Educação Física, Soares (2001) apresenta o quanto significativa a Educação Física se fez dentro da escola e no seio da própria família, a reeducação de corpos, de disciplina, hábitos, ente outros fatores que foram construídos com o respaldo científico dos educadores

que defendiam e acreditavam a plena educação do corpo, adquirida somente através da prática proporcionada.

Com base na contextualização de Soares (2001), compreende-se o grande envolvimento e contribuição dentro da dita “civilização” do povo brasileiro, sua estreita e íntima cooptação com as desigualdades entre os gêneros, bem como seu caráter técnico e biológico. As críticas não estão dirigidas ao caráter biológico sob o qual a Educação Física foi conduzida, mas à importância de tentar compreender o ser humano, suas condições básicas de vida e a indissociabilidade das dimensões do sujeito.

Castellani Filho (1988) apresenta também um contexto histórico da Educação Física, enfatizando a resistência de uma grande parte da elite brasileira em inseri-la no currículo escolar, pois esta elite não enxergava um benefício intelectual advindo desta prática, e trabalhos manuais que exigiam o corpo era da competência dos trabalhadores e não dos que eram servidos.

O caráter de corpo e somente corpo, difundido no processo histórico da Educação Física, é o que tentamos associar aos inúmeros preconceitos que circundam a referida área no que diz respeito a sua contribuição “intelectual”, considerando e sendo julgada em seu aspecto meramente prático, sem contribuição e formação completa do sujeito através dessa prática. A esse respeito destacamos outro autor que traça um diálogo relevante sobre o dualismo entre corpo e mente Medina (1996), que apresenta um contexto histórico do homem em sociedade, bem como as diferentes formas de produção vivida pelo mundo.

O capitalismo utiliza de todos os meios possíveis para a conservação das relações existentes, assim o autor fala sobre o corpo associado a essa dominação imposta, e dificilmente compreendida. O corpo falado por Medina (1996) nos leva a crer e a afirmar, que todos os padrões de beleza e a busca incessante desta é em avaria ao padrão que move tanto o mercado quanto a manipulação do ser ou não ser belo.

Assim, entendemos a Educação Física enquanto a área que colabora para a manutenção dessas relações de produção que oprimem, que desigualam e que ferem, principalmente quando se busca ou tenta adequar pessoas a este padrão. Trabalhamos com corpo que pensa, que discute e principalmente que podem

transformar, e é com base nesse ser pensante que devemos nos empenhar em crescer.

Uma avalanche de discurso que, ao hipertrofiar as partes dilui o essencial. O corpo virou fetiche, e no modelo de sociedade em que vivemos, o fetiche sempre virará mercadoria e é por aí que ela entra no mercado para ser consumido. O “lócus” desse discurso do “corpo-saudável” acompanha os interesses de um corpo adoecido. (MEDINA, 1996, p.91)

Diante dessas falas é que defendemos uma Educação Física humanizada, que significa uma árdua tarefa como coloca Medina (1996). Ainda em Medina (1996), o autor instiga em acreditar que os professores devem compreender a acuidade que temos nesta sociedade desumana, que negligencia a miséria do próximo. Sendo assim, o objetivo do educador é buscar meios que contribuem efetivamente para a transformação da sociedade, buscando a unidade e o trabalho em conjunto para formação de consciência política dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

O objeto de estudo da Educação Física é o “conjunto de práticas corporais construídas historicamente pelo homem em tempos e espaços determinados historicamente, sistematizadas ou não, que são passadas de geração em geração” (Taffarel et al. 2005 p. 03), ou seja, a cultura corporal, sendo a Educação Física “uma disciplina escolar destinada ao ensino de conteúdos selecionados do universo da cultura corporal e ou, esportiva da humanidade, orientada pela teoria pedagógica que procura as regularidades ou o que há de comum no ensino das diversas disciplinas escolares” (Taffarel; Escobar, 2007). A cultura corporal tratada na escola pública exprime uma compreensão de mundo na qual são estabelecidas relações dialéticas entre os objetivos do homem e as intenções da sociedade que se quer formar. Por isso, ela deve ser entendida como uma área de conhecimento construída sócio-historicamente pela atividade humana e ser apropriada por todos os sujeitos, pois é dever do poder público a promoção social da cultura, do esporte e do lazer como direito de todo sujeito (CRUZ; BARBOSA NETO, 2010).

Analisando, portanto, as contradições apresentadas na prática pedagógica da Educação Física, o que compromete significativamente sua organização do trabalho pedagógico numa perspectiva emancipadora, o professor de Educação Física deve pautar seu trabalho em uma perspectiva crítica, pois “...a nossa tarefa educacional é,

simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (Mézáros, 2008 p. 76).

É esse o processo que a Educação Física deve seguir, pois temos condições para isso, a consciência de classe é o motor da história e devemos internalizar esta concepção, para assim externar e enfim moldar novas ciências, novos conceitos, direcionados para a superação do modelo de sociedade vigente, à um projeto histórico que sustente uma educação popular. No entanto, a tarefa fica no processo de construção desta e, como professores de Educação Física, pautar um ensino público, que seja de fato pensado para a classe trabalhadora.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁXIS PEDAGÓGICA: compromissos, limites e possibilidades

A formação docente é composta por inúmeras facetas, tem em sua essência a característica de ser dinâmica guiada por fatores que influenciam diretamente o pensar e o fazer pedagógico. O caminho da formação de professores é envolvido pela práxis pedagógica, influenciada pela autonomia em eleger e selecionar os conhecimentos que serão alvos de sua intervenção na futura atuação como professor. Esta autonomia é compreendida como uma dimensão complexa e ampla, que ultrapassa os limites da formação pragmática e unidimensional, supera o aspecto imediatista e amplia a perspectiva para distintos aspectos que abrangem a formação, assim estes aspectos precisam ser analisados sob uma ótica crítica. Sob a perspectiva da práxis, a teoria e a prática podem ser compreendidas como dimensões que, entrecruzadas, se completam no exercício docente, por meio da constante reflexão na ação e sobre a ação.

O lócus de atuação docente, a escola, encontra-se imerso em uma sociedade, onde as informações são obtidas em inúmeras fontes e o compartilhamento dos conhecimentos ocorre em diversos locais. E isso ocasiona mudanças no perfil dos alunos que desenvolvem suas atividades nos contextos escolares, assim, exigindo dos professores a capacidade de refletir e propor ações educativas que atendam às necessidades desses discentes. Essa condição demanda dos cursos de formação de professores a reestruturação de suas bases epistemológicas e metodológicas.

Falar do papel do professor dentro da relação de ensino-aprendizagem exige um estudo aprofundado das questões que implicam seu processo de formação. São fatores relevantes para que cada professor construa sua identidade dentro da conjuntura em que está inserido levando em consideração o aspecto cultural e a ação de pesquisa durante tal formação. É no caminho da formação que o professor toma consciência de seu papel no processo de ensino aprendizagem, que está associado com conhecimento e metodologias de ensino.

Estabelecer a identidade do educador é necessário para que transforme o modelo de educação voltado para reprodução de ideais e valores, estando assim apto a exercer sua função de maneira democrática considerando a realidade social,

econômica e cultural dos seus alunos. Pimenta (2007; p. 164), defende que a identidade de um indivíduo se constrói:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.[...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nota-se nas palavras da autora que a identidade não é construída individualmente, ela nasce no convívio direto do indivíduo com a realidade que o cerca para que possa pensar e refletir sua prática e aprimorá-la de acordo com as inúmeras mudanças na contemporaneidade. Desse modo, o processo de construção da identidade docente exige busca pelo conhecimento, saberes e competências dimensionando seu perfil enquanto profissional.

Nessa perspectiva, a atividade teórica por si só não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis. Assim, destaca-se a importância da tríade ação-reflexão-ação, tendo em vista a necessidade de o docente refletir na e sobre sua prática, o que lhe permite construir os saberes necessários e as posturas crítico-reflexivas para uma atuação profissional qualificada.

Torna-se importante desde a formação inicial, o entendimento de que o exercício docente exige investigação, pesquisa e reflexão sobre o ensinar e o aprender. Fazer uma reflexão sobre as experiências docentes no período de formação aproxima este professor com a área da educação, de modo que estas vivências farão parte da futura atuação profissional. Ser professor está intimamente relacionado ao ato de refletir sobre a ação, pois desta forma estaremos valorizando o saber, o fazer e o porquê fazer.

A formação docente implica na capacidade em organizar momentos de aprendizagens, estes momentos buscam compreender que a prática pedagógica destes professores são movimentos de saberes, que no curso do exercício docente desenvolvem espaços de conhecimento, no qual, sua trajetória, suas experiências, são pontos essenciais para a qualificação da sua prática. Essas provocações sobre a formação docente estão presentes em diversos estudos e, portanto, têm-se difundido em vários aspectos. Desta forma, nos regem à reflexão de que os cursos de formação podem dispor de elementos dinâmicos no processo de formação, assim oportuniza uma atuação coerente com uma proposta educacional transformadora.

Contudo, a prática não pode prender-se a uma leitura descontextualizada de mundo, deve haver um processo contínuo de reflexão sobre as transformações do contexto que as ações práticas produzem, reconstruindo as percepções, construindo novas teorias sobre as práticas (FRANCO, 2005), fornecendo as bases para o que chamamos de práxis, aqui entendida como atividade teórica e prática que transforma a prática na medida em que a teoria orienta a atividade, e teórica na medida em que esta ação é pensada.

É necessário que ocorram mudanças nas propostas de formação docente, com o objetivo de fortalecer as ações pedagógicas na educação básica. Assim, o repensar as bases epistemológicas das licenciaturas é condição para contemplação das necessidades dos professores na contemporaneidade (SÁCRISTAN, 2000).

Segundo Nóvoa (1992), a formação docente passa por uma crise que já dura alguns anos, sem esperanças de superação a curto prazo, esta crise citada pelo autor provoca uma insatisfação, desmotiva o professor, induz a uma sensação de abandono, reflexo da negligência de investimentos. Estas características induzem a um sentimento generalizado de dúvida em relação a qualidade e relevância do trabalho do professor.

Silva (2005) pondera que atualmente há uma representação de insatisfação com a profissão docente, identifica-se esta insatisfação pela desvalorização social, representada pela identidade que a sociedade forjou do professor. Porém, é a partir da reflexão constante de suas próprias experiências que o professor ao desenvolver sua prática educativa, intervém desestruturando as (in)certezas que suportam essas práticas.

Mesmo diante deste cenário, a produção acadêmica sobre formação docente, abordagens pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem, que buscam propor sugestões para uma saída desta crise, contribuem significativamente como o auxílio na formação e atuação de professores. Porém, ainda é necessário avançar na qualificação das produções, para que estas propostas se concretizem no cotidiano escolar, para assim reconfigurar, de forma eficiente, a práxis pedagógica dos professores.

A espiral contínua de ação-reflexão-ação contribui para a análise, compreensão e avaliação do processo educativo, pois “a reflexão envolve consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, apontando falhas e acertos no decorrer da caminhada, envolve também aceitação de si mesmo frente aos educandos” (COSTA, 2010, p. 20), fazendo com que o professor repense suas próprias ações.

O professor, no cerne de sua prática docente, deve compreender a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem, bem como as influências que exerce nas convicções e crenças do educando, a prática da autorreflexão, sobre como e em que medida o professor influencia os sujeitos envolvidos. Portanto, esta análise não é somente sobre as suas ações desenvolvidas no processo educativo, é uma análise sobre o contexto social, histórico, cultural e político.

Diante disso, entende-se que a principal função da escola é a socialização do conhecimento, produzido historicamente e consolidado nos diversos conteúdos escolares, o que implica ao professor ter domínio destes conteúdos, bem como dos meios para torna-los acessíveis aos estudantes. Partimos da concepção de que as relações sociais humanas estruturadas ao longo da história interferem diretamente no trabalho pedagógico do professor em sala de aula, trabalho pedagógico este que deve objetivar a emancipação humana dos sujeitos envolvidos no processo. A emancipação humana somente se efetivará com a construção de uma forma de sociabilidade em que as forças humanas possam reger de forma livre e consciente as objetivações produzidas socialmente, e assim, sejam postas a serviço de todos, proporcionando a cada um o desenvolvimento multilateral da sua personalidade (TONET, 1997).

A prática educativa é um ato político na medida em que as ações pedagógicas estão vinculadas a determinado projeto de homem, de sociedade e de escola, para que isso se torne realidade o professor deve ter consciência de suas responsabilidades como educador. Assim considerando que estes conhecimentos podem ser objeto de aprendizagem nos cursos de formação docente, o debate percorre no sentido que a formação de professores parte da perspectiva de que a escola é uma instância privilegiada para o desenvolvimento humano. Saviani (1996) aproxima-se dessa visão ao entender que a atividade educativa é imprescindível para a transformação social com base na filosofia da práxis.

Nesse contexto, a formação assume a característica de inacabada, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional e o estabelecimento da identidade, esta por sua vez, se dará com o convívio do indivíduo nos mais variados espaços, bem como na busca pelo conhecimento e pela renovação de seus saberes. Destarte, conforme Freitas (1996 p. 15),

A prática pedagógica – as aulas, o relacionamento entre professor e aluno, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta, o tratamento que dá à sua disciplina a relação que estabelece na prática entre escola e sociedade – revela a sua compreensão e interpretação da relação homem-cidade-natureza, historicamente determinada

Além dos elementos supracitados, abrange uma ação contínua e progressiva, tendo a prática como ponto de partida e de chegada do processo de formação, prepara os professores para as incertezas do cotidiano escolar. A formação do educador é um procedimento coletivo, já que a prática decorrente será partilhada, devendo ser reservado durante a formação de professores um período de tempo para que sejam desenvolvidas iniciativas de cooperação e solidariedade, pois a boa relação na forma do bom convívio e da construção de parcerias entre os educadores só vem a reforçar a busca pelo alcance dos seus objetivos em relação à aprendizagem do aluno.

Para Nóvoa (1992), a construção da identidade perpassa no âmbito da teoria e, sobretudo, na prática em que o professor fará uma junção entre o contexto sociopolítico em que está inserido, bem como na apropriação das características peculiares á docência.

Segundo Péres (2005) a formação docente perpassa por considerações sobre as exigências contemporâneas da educação, incididas das necessidades de manifestações de novos conhecimentos, bem como a amplitude de como o desenvolvimento tecnológico incide sobre o ato de educar. No mesmo sentido, Imbernón (2009) apresenta que a complexidade e a diversidade do trabalho docente é em função das incertezas e divergências que o mundo do trabalho nos impõe, estes aspectos são determinantes para o desenvolvimento de uma determinada prática pedagógica, ao analisar este contexto encontra-se importantes elementos que influenciam na formação docente e conseqüentemente na educação, entre outros elementos podemos citar, “Uma crescente desregulação do estado com uma lógica de mercado e um neoliberalismo ideológico complementado com um neoconservadorismo que vai impregnando o pensamento educativo e muitas políticas governamentais” (IMBERNÓN, 2009 p 20). Nesta conjuntura, a formação de professores se insere na lógica da reestruturação produtiva do capital, juntamente com o processo de transformação da educação em mercadoria. Assim, os problemas atuais da formação docente trazem elementos estruturais próprios ao desenvolvimento da educação no Brasil, aliados com as novas características das relações sociais de produção. Tal quadro se agrava com as diretrizes neoliberais que têm na mercantilização da educação um dos eixos centrais, influenciando diretamente a política de formação docente.

A educação é uma forma de intervir na sociedade, segundo Freire (2011, p. 96, grifos do autor) “intervenção que, além dos conhecimentos [...] bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. Dito isto, as posturas dos educadores direcionam a sua prática educativa para a reprodução das mazelas sociais, ou transformação do modelo de sociedade vigente. A partir deste pensamento, compreende-se a formação de professores articulada com o entendimento de que, esta formação, se dá em múltiplos espaços e contextos, em momentos distintos, em

um processo que inicia no ingresso em uma licenciatura e se legitima na formação contínua e continuada no decorrer da ação docente. A inserção dos professores em diversos contextos de atuação é o que contribui significativamente para a sua formação e atuação.

O ato educativo é uma prática social transformadora, o compromisso do educador não pode desconsiderar as especificidades da profissão docente, muito menos negligenciar todo o contexto sociopolítico no qual a prática docente é desenvolvida. Uma transformação social pode ser possível a partir do momento que o professor, convicto de suas concepções políticas e de consciência de classe, reflete, questiona, e assim, torna-se coerente com o que faz e acredita. Segundo Freire (2011, p. 40) “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Ou seja, o processo de integração e transformação da sociedade, a partir da prática do professor, é um fenômeno cultural e está entrelaçado com a autoconsciência profissional.

Ainda segundo Freire (2011), a coerência entre o pensar e o fazer pedagógico é a principal característica de uma prática pedagógica transformadora. “Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2011, p. 35). Um discurso crítico e questionador não pode estar atrelado a uma prática desarticulada da realidade social, bem como deve estar envolvido em um olhar crítico sobre os destaques sociais que esta prática está atribuída, pois “O meu discurso teórico sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (FREIRE, 2011, p. 47).

Portanto, a formação docente deve se motivar em traçar estratégias didáticas e metodológicas para o estímulo na percepção das necessidades do educando, sujeito do processo educativo. Neste prisma, a formação assume uma reflexão sobre a prática em um determinado contexto, ou seja, formar um professor(a) crítico-reflexivo, que ao encontrar circunstâncias de incertezas, deve lançar mão da pesquisa como prática cotidiana para moldar suas ações.

Tal iniciativa configura-se como emblemática, pois, demonstra que é possível a universidade atender as demandas sociais e, ainda, mostra que a sociedade, organizando-se coletivamente, é capaz de

ocupar os feudos universitários e fazê-los cumprir sua função social (MARTINS, 2004 p. 91)

Para Imbernón (2009), nesse paradigma, a formação docente reconhece o seu papel de concepção científica, didática, pedagógica e transformadora, possibilita os sujeitos a desenvolver espaços de participação social, dotados de reflexão para, assim, habituar-se às mudanças e incertezas. Afinal, a formação deve propor aos professores, instrumentos intelectuais que lhe capacitem para a interpretação da realidade, bem como inserir o professor em atividades de formação comunitária para oferecer à educação formal o vínculo entre o saber erudito e o saber popular, tornando-os assim indissociáveis.

O desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação entre teoria e prática poderia conduzir tal relação rumo a uma nova práxis. Desse modo, o exercício da docência, enquanto ação transformadora e política que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer fundamentalmente o desenvolvimento dessa consciência. E nesse sentido, pode-se dizer que a ação docente requer preparo, embasamento, mudança, olhar atento a todos os aspectos inerentes à prática educativa. Preparo que não se exaure nos cursos de formação, nos quais a unidade teoria-prática é fundamental para a construção de um exercício docente de qualidade.

A relação entre teoria e prática centra-se numa articulação dialética, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra, é uma espiral contínua de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo.

De acordo com Medeiros e Cabral (2006, p. 11):

Vale ressaltar, ainda, que essa não é uma relação de aplicar a teoria à prática, e também não de derivar a teoria da prática, mas que, através da autorreflexão crítica, interpreta-se teoria e prática como reciprocamente constituídas e dialeticamente relacionadas

A práxis reflexiva pressupõe consciência, atenção e criticidade da atividade que se está desenvolvendo, já que nem sempre a prática reflete as teorias nas quais se

acredita. Nela, a capacidade analítica e crítica permeia todo o processo de transformação, é uma autoconsciência que se transforma junto com a realidade.

Assim sendo, entende-se que a reflexão sobre a prática não pode e nem deve se dar num vazio. Essa reflexão institui por si mesma a necessidade de resgatar da prática a teoria que a embasa, que a direciona, buscando constantemente uma coerência entre os princípios políticos que orientam as ações e o fazer pedagógico. Ao pensar nas suas ações e estudá-las, o docente avançará sobre a própria prática e a ressignificará.

A reflexão sobre a formação docente, sua possibilidade de mudança e inovação, é apropriada para o atual momento sociopolítico do Brasil. É oportuno tecer considerações sobre a atual conjuntura social e seus reflexos na formação e atuação docente. O avanço do neoliberalismo nas políticas econômicas do país culmina com a negação de direitos historicamente conquistados no campo social. A educação é um destes direitos, e isto reflete na formação do professor, pois esta sofre ataques em seu fazer e pensar metodológico e didático.

No atual contexto socioeconômico-político, as ressignificações são utilizadas à exaustão. Neoliberalismo é o liberalismo reinventado, os fundamentos da desigualdade social são os mesmos, porém charmosamente chamados de exclusão, enfim, a própria categoria ressignificação é um dos alicerces do sistema no qual estamos inseridos (MARTINS, 2013 p. 109)

Diante desta conjuntura, emerge a relevância do caráter emancipatório e uma postura analítica e crítico-reflexiva do professor, pois, a partir daí o sujeito toma consciência das transformações em curso e assim busca elementos para lutar contra uma ofensiva ortodoxa, fruto de políticas neoconservadoras.

A prática educativa centrada na reflexão crítica envolve um movimento constante, dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Esse processo deve ser tomado não apenas como um discurso ou uma prática que apenas se realiza, mas como “algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (FREIRE, 2011, p. 38).

Os docentes formadores de professores, para blindar a formação da concepção idealista, podem auxiliar os docentes em formação, para um processo que proporciona momentos de ensino-aprendizagem na qual instituem uma aproximação real com os espaços de formação política, assim oferecem condições para os licenciandos despertar o interesse em estimular a prática política na sua futura atuação.

Para que este processo de reflexão se torne legítimo na atividade do exercício docente do futuro professor, é imprescindível que, além dos aspectos da sala de aula, se reflita acerca dos princípios éticos e políticos do contexto e dos fatores que o determinam. Para que se conceda poder emancipatório ao professor no seu fazer e pensar sobre esse fazer, é necessária a análise e avaliação das práticas, pois “A formação do professorado está influenciada tanto pelo contexto interno (a escola) como pelo contexto externo (a comunidade)” (IMBERNÓN, 2009 p. 29). Esta questão implica na reflexão sobre o processo de tomada de decisão do professor, para solucionar problemas que emergem da atuação docente.

A formação do professor precisa ser redimensionada, ou a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo- sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer – agora precisa não só desta reflexão, mas dessa reflexão no espaço do coletivo. O professor que saia da sua formação inicial “pronto” para exercer sua função agora precisa cada vez mais do conhecimento sobre seu trabalho, sobre o trabalho escolar e sobre si mesmo. (VEIGA, 2008 p. 137).

Ainda de acordo com Veiga (2008), a formação assume uma posição de “inacabamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. Para a autora, “o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e autoformativo” (VEIGA, 2008, p.).

Para isso, é preciso que a comunidade seja inserida na escola e que os saberes culturais dos indivíduos sejam levados em conta, assim, despertará o aprendizado além de facilitar o trabalho do professor ao desenvolver os saberes profissionais.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber; como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2002, p.35).

Os saberes são construídos na e através da prática, no convívio com a instituição e a comunidade, isso implica tanto a construção de novos conhecimentos quanto os já existentes. Assim sendo, os saberes são construídos a partir do contexto social que estão inseridos os educandos e educadores.

Desse modo, o conhecimento se constitui numa relação entre um grupo de pessoas, no qual, há uma aprendizagem mútua, as vivências possibilitam aos sujeitos uma formação integral. O docente não transfere conhecimentos, e sim, cria possibilidades para que os educandos busquem as respostas ou resolvam situações problemas que lhe são postas em seu convívio.

Para pensar um projeto educacional eficaz, é necessário a adoção de políticas educacionais que contribuam e auxiliam os professores a dispor de estratégias pedagógicas lúcidas para superar a atual crise educacional. Isso perpassa no desenvolver das ações pedagógicas envolvida em uma práxis que culmine com uma nova perspectiva, assim o fazer pedagógico e a coerência entre o que se faz e o que se pensa é a mola propulsora para a análise e compreensão da relação entre teoria e prática, unidades indissociáveis na formação e na atuação docente. É necessário que a teoria esteja imbricada com a prática e que seja condizente com a realidade vivida no cotidiano do fazer pedagógico. A partir do entendimento dessa relação indissociável, tornar-se possível a compreensão acerca do caráter político do ato educativo.

Nessa perspectiva, formar professores requer a compreensão da importância do papel do educador em enfrentar situações provocadoras tanto pela instituição, quanto pela sociedade. Cabe à instituição envolver a comunidade dentro da escola para que os resultados de tal ação sejam refletidos fora dela e que a educação seja pensada, avaliada e qualificada. A formação docente está envolvida no desenvolvimento da sociedade a partir de quatro baluartes, sejam eles, o ensino, a pesquisa, a extensão e a militância. Neste sentido, essas competências devem ser

consideradas no momento do planejamento da ação docente, observando os aspectos necessários ao processo de ensino-aprendizagem no contexto atual.

Os espaços de formação docente têm por função preparar o futuro professor para adentrar os inúmeros espaços educativos e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras que auxiliem no processo de assimilação e apropriação dos conhecimentos produzidos pela sociedade. O professor desempenha diversas ações em seu cotidiano, como pesquisar, mediar, avaliar e também aprender. Ser docente envolve a aquisição de competências em múltiplas dimensões e exige a interação com o contexto e as novas demandas da sociedade. Neste sentido, o professor formador precisa desenvolver sua prática a partir da reflexão e problematização da sua própria prática. Assim:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008 p. 14).

A formação inicial e continuada é fundamental para que a educação seja ampliada em seu âmbito formativo, e assim, ocorram renovações transformadoras na profissão docente capazes de manter atualizado e dinâmico esse processo, além de instigar o professor para a reinvenção e criação de sua própria aprendizagem para atender as especificidades dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Neste sentido, entender a formação docente como parte integrante da formação humana é essencial, destarte o propósito aqui neste estudo é realizar uma imersão na área da educação e da formação docente e propor um diálogo com a Educação Física, esta, compreendida como área de produção do conhecimento e intervenção pedagógica (BRACHT, 1999).

4. O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: contexto histórico, teorias e desafios

Os estudos sobre currículo e formação de professores, têm apresentado constantes reflexões no que diz respeito às classificações tipológicas dos saberes apropriado pelo currículo, que surgem na tentativa de organizar e sistematizar o acervo de conhecimentos do (a) professor (a).

Assim, a formação docente formula-se não só como objeto de investigação em pesquisas diversas, mas também como amplo campo de elaboração de propostas programas e legislação que a regulamentam, no intuito de aprimorar a qualidade da formação de professores e conseqüentemente elevar o nível da atuação destes, para assim melhorar a qualidade da educação básica. Neste sentido, a formação de professores é analisada sob diversas perspectivas e exposta em propostas e modelos amparados em distintos referenciais que fundamentam os Projetos Políticos dos Cursos.

A formação docente em Educação Física envolve a aquisição de competências em múltiplas dimensões e exige a interação com o contexto e as novas demandas da sociedade. As reflexões a respeito da formação profissional em Educação Física abrange um vasto leque de possibilidades, o qual necessariamente deve ser exposto em um universo específico, facilitando assim a sua compreensão. Para entender com mais clareza a formação profissional em Educação Física, é necessário contextualizar o seu percurso histórico, bem como apresentar fatos que se tornaram determinantes para a compreensão da atual conjuntura do referido tema.

Os processos históricos que envolvem os normativos legais para a formação em educação física possibilitaram conceber quais são as intenções e o perfil do profissional a ser formado em cada momento histórico. No caso particular da Educação Física, a constituição histórica das suas diretrizes curriculares sempre ocorreu de forma paralela aos normativos legais da Educação, quando comparadas às demais áreas do conhecimento, pois a Educação Física assume um percurso próprio, não necessariamente alinhado ao mesmo tempo e espaço das demais licenciaturas (Benites, Et Al. 2008).

A formação profissional em Educação Física no Brasil originou-se na Marinha, força pública e exército. Utilizando-se de distintos métodos ginásticos como, alemão e o francês. Conforme Pereira (2014, p. 31), “Inicialmente o método alemão era o mais utilizado nos estabelecimentos militares, até ser substituído pelo método francês em 27 de abril de 1921”.

Assim, as escolas de formação têm o seu início nas primeiras décadas do século XX em cursos de curta duração voltados prioritariamente para a formação dos militares. Nesse contexto, fugindo a regra, foi ofertado um Curso Provisório de Educação Física, de 1929, ministrado pelo Exército, em que se aceitou a inscrição de civis. Posteriormente, com a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx) no Rio de Janeiro, em 1933, nova exceção foi feita para o ingresso de civis, até que promoveram formação em Educação Física permanente para os civis (Benites, Et Al. 2008).

Os professores das pioneiras instituições de formação eram militares, que através de conhecimentos próprios de suas profissões influenciaram os primeiros professores de Educação Física a incorporar os mesmos conceitos médicos-militares na prática da educação física, e difundi-los no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Isto corroborou em instituir nos cursos de formação em Educação Física, posteriores, projetos políticos pedagógicos, com bases de caráter biomédico, higienista e militar.

A inquietação com a formação profissional em Educação Física tem início por volta da década de 1930, estimulada por autoridades e governantes da época, ao notar as condições desfavoráveis de saúde da população brasileira, assim verificam que haveria a necessidade de se formar um profissional, que auxiliasse na melhora de qualidade de vida do povo, e conseqüentemente da melhoria da raça (PEREIRA, 2014).

Além de promover a melhoria da qualidade de vida da população, este profissional, formado nas instituições militares, também se incumbiria de passar conceitos de ordem higiênica, moral e cívica. Este papel foi encarregado aos primeiros professores de Educação Física, que em parceria com militares e médicos higienistas, ficaram delegados de desenvolver programas de exercícios físicos para a população.

Assim, segundo David (2003, p. 21):

A política de saúde para o povo visava orientar os cidadãos quanto às mudanças de hábitos viciosos, aos cuidados preventivos com o corpo, em especial o da criança e da mulher, para fortalecer a estrutura de uma vida familiar regrada e sadia garantindo, assim, a presença de indivíduos com uma maior produtividade no trabalho e na sociedade.

Neste momento histórico, os conceitos em relação a hábitos de higiene e saudáveis, eram considerados indispensáveis para formar um país moderno e competitivo. Evidenciam – se assim, incisivos sinais de que estas ações ficariam sob a responsabilidade do professor de Educação Física, entre outros.

Sobre esta questão, Soares (2001, p.136), assegura que neste período:

[...] foram evidenciados os elementos constitutivos de uma visão biologizada da educação física, e na análise do processo de construção desta visão, o pensamento médico higienista revelou-se como a expressão mais acabada da biologização e naturalização não apenas da educação física, mas do homem e da sociedade em geral, a qual surge simultaneamente ao processo de desenvolvimento do capitalismo mundial, com suas repercussões e adaptações no Brasil.

Diante do cenário social, político e econômico da época, observa-se que a formação profissional em Educação Física demandava medidas emergenciais no caminho que pudessem guiar o seu conhecimento, sob bases biológicas, anunciando a prática da ginástica nas escolas sob o prisma da higiene e saúde.

Ao abordar estas questões, em que se buscava uma base científica no período em questão, Soares (2001) menciona que a Educação Física apresentou-se também como atividade científica, pois as práticas sociais que se denominassem como tal, ganhavam um determinado status e eram entendidas como superiores. Ainda segundo Soares (2001), a Educação Física consentiu, nas suas especificidades, aos critérios de cientificidade indicados pela abordagem de ciência, hegemônica no período, o positivismo, e foi reverenciada por se apresentar desta forma.

O Professor Lamartine Pereira da Costa (1999) em sua obra, assegura que na década de 1930 já havia estabelecido cursos superiores para a formação de

profissionais de Educação Física nos estados de São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Contudo, Gallardo, Oliveira e Aravena (1998), afirmam que, com a abertura em 1907 da primeira escola de formação de instrutores de Educação Física, ou seja, a escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo, e posteriormente, em 1922, com a inauguração do Centro Militar de Educação Física do Rio de Janeiro, os militares começaram a ser contratados como instrutores de ginástica nas escolas.

Assim, as primeiras escolas de Educação Física no Brasil foram implementadas e as bases teórico-metodológicas dos cursos, bem como as concepções didáticas dos Professores, influenciavam o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas e seus currículos foram formados em uma concepção militar e médico-higienista, conforme as exigências do período. Desta forma, a identidade do professor de Educação Física, formado nestas instituições era construída de acordo às concepções vigentes.

No período pós-guerras, o discurso hegemônico na Educação Física é sobre como a Educação Física vai integrar por meio da Educação, e os estudos sobre este tema, neste momento histórico, vai ao encontro da educação do movimento, como método eficaz para desenvolver a educação integral do sujeito. Entretanto, essas modificações ocorrem basicamente no campo das ideias, pois a antiga prática calcada nos pressupostos militaristas e médico-higienistas, conservam-se essencialmente (DARIDO; RANGEL, 2005).

O contexto socioeconômico influencia a formulação deste “novo” modelo de formação profissional em Educação Física, é denominado como democracia populista (PEREIRA, 2014). Assim, este modelo, de inspiração escolanovista, expõe formas de pensar e fazer a formação de professores, que no seu desenvolvimento modificam, minimamente, prática pedagógica do professor, e conseqüentemente, a concepção de Educação Física.

Estas mudanças oportunizam debates sobre o redimensionamento dos paradigmas da Educação Física, a principal reivindicação passa a ser a desmilitarização da educação Física na Escola. Indaga-se sobre a homogeneização do Método Ginástico Francês, alegando que este não contemplava todas as fases do desenvolvimento humano. Logo, o conceito essencialmente biologicista,

precisaria de mudanças significativas, na busca de um conceito que atendesse uma formação integral do ser humano em todas as suas dimensões, ou seja, um conceito bio-psico-social (Pereira, 2014).

Na linearidade da história, passamos para a influencia esportivista e psicomotricista na formação e atuação do professor de Educação Física. A cisão com o paradigma biomédico ocorre com o advento do esporte como conteúdo da Educação Física, isso ocorre por influencia do método de Educação Física Esportiva (SILVA, 2002), que tem suas origens na Europa após o final da II Guerra Mundial.

Deste modo, a Educação Física, mais uma vez, fica submissa aos códigos, valores e significados da instituição esportiva, passa a ser, agora, uma forma de concretizar a nuances do esporte de alto rendimento.

Em função desta nova prerrogativa, as atribuições do professor de Educação Física são estendidas, parte da preocupação com os aspectos pautados na saúde individual, resquícios dos pressupostos médicos higienistas, até chegar na organização e desenvolvimento de métodos de ensino técnico esportivos que buscavam com a formação de talentos esportivos, sob o prima do ideário da defesa do país em eventos esportivos profissionais, assim a atuação do professor passa a ser semelhante a de um técnico esportivo.

Portanto, a prática pedagógica da Educação Física, contribuiu para o enriquecimento cultural esportivo, porém sem contextualizar este novo conhecimento com a realidade sócio-política da época. Portanto, atendeu nitidamente aos interesses do regime militar vigente, ao qual era, promover a pacificação e a redução das tensões entre os campos sociais e os espaços culturais, entre eles a Universidade e o Estado, pois a Universidade, naquela época, era uma das principais instâncias de resistência à violenta repressão do regime militar (PEREIRA, 2014).

Os governos militares que ascenderam ao poder em março de 1964 buscam investir na prática esportiva, e a Educação Física passa a ser o baluarte ideológico, sustentando a sua prática na busca de triunfos em competições de alto rendimento.

Este momento histórico da Educação Física é significativo, pois demonstra como o implementar do esporte enquanto conteúdo da Educação Física, colaborou

para a área obter destaque no cenário educacional, bem como influenciou categoricamente no pensamento e ações dos cursos de formação em Educação Física e na organização dos fluxogramas destes cursos, os quais eram direcionados para este padrão de formação.

Este modelo esportivo, que passa a ser hegemônico na Educação Física, está diretamente relacionado com as conquistas que o Brasil obteve em esportes de alto rendimento entre as décadas de 1950 e 1960, principalmente as vitórias nas copas de 1958 e 1962, culminando com a conquista do tri campeonato mundial de futebol em 1970 (DARIDO; RANGEL, 2005). Por tudo isso, a contribuição destes feitos, foi decisiva para a ascensão dos conteúdos esportivos nas aulas de educação física na escola.

Assim, a formação com bases no viés esportivista evidencia, entre outros aspectos, ignorar a função da Educação Física no contexto educacional, este modelo de formação limita o raio de ação da Educação Física a apenas a performance esportiva em busca de resultados.

É neste momento histórico que o esporte de alto rendimento, caracterizado pela seleção dos mais habilidosos, configuram as práticas da Educação Física. A metodologia utilizada é extremamente diretiva, o perfil do professor é centralizador e a vivência é arraigada em repetições mecânicas dos gestos esportivos. Este método esportivista é muito criticado, principalmente pelo meio acadêmico, direcionando adjetivos como, tradicional, mecanicista e tecnicista, cujas críticas surgem a partir da década de 1980, apesar de esta concepção ainda esteja permeada no imaginário da sociedade e da escola.

Diante dessas condições, na década de 1980, ascende um novo cenário político e social, conseqüentemente a Educação Física passa a ter uma nova configuração acompanhando o campo educacional como um todo, que caracteriza-se pelo questionamento à crise que a educação passava naquele momento (PEREIRA, 2014). A partir dos anos 80, a formação docente em Educação Física torna-se um tema determinante para a área em todo o Brasil, vários autores abordam o tema em distintas produções, no intuito de aprofundar o foco nos intensos debates.

As discussões sobre formação docente na conjuntura daquela época destacam que as novas exigências e determinações do mundo do trabalho influenciavam incisivamente os cursos de licenciatura em Educação Física a formar o profissional capaz de atender as novas ocupações de trabalho da área, em especial os postos de trabalho criados em função dos interesses do processo de esportivização e das novas manifestações corporais decorrentes de academias de ginástica, clubes sociais e esportivos e serviços atendimentos personalizados (DAVID, 2003).

As novas demandas do mercado de trabalho viabilizam um novo molde na formação docente, para assim atender estes novos espaços de atuação, como sugere David (2003, p. 39):

Começavam então a surgir elementos novos e/ou alternativos para atender aos alunos ante as novas exigências de trabalho colocadas para a IES. Novos cursos de atualização, cursos técnicos ligados ao esporte, novas disciplinas opcionais voltadas para assuntos do cotidiano, novos campos de estudos dedicados ao treinamento desportivo, administração esportiva, direito esportivo, dentre outros e novas frentes de pesquisas aplicadas, davam provas de que as novas transformações do processo produtivo e a organização do trabalho, tanto em escala internacional quanto locais, apresentavam os primeiros sinais do esgotamento do modelo de currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

As novas possibilidades de atuação profissional, fora do ambiente escolar, determinaram para as instituições de formação, novas formas de pensar, produzir e agir concretamente, criando novas demandas para o então modelo curricular vigente.

Neste panorama, Taffarel (1998) pondera que, o tema formação docente em educação física é discutido desde a implementação da primeira escola de formação de professores de educação física, datada em 1939, no entanto na década de 1980 é que as reflexões dos estudiosos recebem uma atenção mais relevante. Especificamente tratando da formação profissional, as propostas de mudanças são desencadeadas a partir da Resolução 03/87 com a implementação do bacharelado.

Os aspectos que compõem a elaboração da resolução 03/87 são essencialmente voltados para alguns assuntos relevantes, como, a defesa da licenciatura plena e o questionamento ao currículo mínimo, até então o que vigorava na formação, bem como a constante reivindicação das universidades por autonomia, principalmente, para elaborar seus currículos.

Segundo Pereira (2014, p. 50):

Quanto à estrutura curricular, os cursos de Educação Física passariam a compreender duas partes: Formação Geral (em bases científicas, considerando os aspectos humanísticos e técnicos) e Aprofundamento de Conhecimentos (realização de pesquisas e estudos teóricos de acordo com as possibilidades de cada ISEF). Ainda nessa resolução, aparece pela primeira vez a possibilidade de titulações em Licenciado em Educação Física e ou Bacharel em Educação Física.

A partir desse momento os conflitos asseveram na área da Educação Física, pois se evidencia que a proposta de formação docente sob os pressupostos médico militarista e, posteriormente, esportivo não era coerente com o perfil de professor que se pretendia formar. Passa a ser um período de situar um novo paradigma para a área e romper com o viés que permeou o histórico da formação na área, pois, a partir de produções científicas, identificou - se que os cursos de formação ainda voltavam suas ações para a formação tecnicista, em detrimento da formação humanista, sócio-política e pedagógica.

A propagação desse novo profissional, humanista, com formação sócio-política, vem a ter origens em alguns cursos de licenciatura em Educação Física, onde os professores formadores contrários à visão tecnicista e médico militarista, preconizam um desenvolvimento de ações pedagógicas que viabiliza uma maior liberdade em suas aulas, porém com determinado empenho e preocupação com os aspectos didáticos metodológicos, e coerência com as abordagens pedagógicas e epistemológicas.

Segundo David (2003), verifica-se no percurso histórico da formação docente em Educação Física, que a partir da resolução 03/87 o projeto curricular passa por mudanças expressivas e diferenciadas de toda a trajetória da Educação Física.

Embora se confirme que houve continuidade quanto à instituição de duas habilitações/titulações para a graduação em Educação Física, de um lado, ficou reconhecido que a Educação Física desempenha um papel importante no sistema educacional como instrumento de formação de hábitos e de comportamentos moral, cívico, cultural e político em todos os níveis de escolaridade da criança e do jovem brasileiro; de outro, expressa-se o entendimento de que as ações da educação física não se limitam ao espaço escolar, mas em diversas práticas, envolvendo tempo e espaços sociais, com expressões notoriamente reconhecidas no campo da saúde, do esporte, do lazer e das diversas práticas corporais existentes, sob a forma de linguagens (DAVID, 2003 p. 43)

Desta forma, ainda em análise da resolução 03/87, identificamos alguns aspectos positivos como a autonomia das instituições de ensino em organizar seus currículos de formação, aproximando assim a formação das especificidades de cada região, porém apontamos algumas fragilidades que permitiram a cada curso organizar e direcionar o perfil do profissional a ser formado. Isso, a nosso ver, permitiu que o desenvolvimento curricular adotasse os mesmos moldes das normatizações anteriores, com simples mudanças, mas com o mesmo paradigma no que diz respeito às concepções de formação, escola, e sociedade.

Ainda que vários estudos tenham sido desenvolvidos sobre a formação profissional em Educação Física, com objetivo de elucidar os limites, possibilidades e nuances da atuação deste profissional, desencadeando assim processos de mudanças nos preceitos da área, implicando em novos horizontes a seguir, este profissional ainda não atende às demandas da sociedade no que diz respeito aos seus serviços.

De acordo a Freire, Verenguer e Reis (2002) a sociedade não compreende com lucidez quais são os serviços prestados pelo Professor/Profissional de Educação Física, pois o mesmo ainda não dispõe de uma identidade formada. Quando se interroga sobre a relevância da Educação Física para a comunidade, ou sobre o porquê de contratar um profissional de educação física, no imaginário da sociedade ainda permeia que os serviços deste profissional giram em torno da promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida, por intermédio dos exercícios físicos. Esta falta de clareza em determinar quais as possibilidades de atuação e

relevância do profissional de educação física, é reflexo da inexpressiva especificidade da profissão.

Diante desse pressuposto, inicia-se o debate sobre a nova configuração da formação do professor, assim à formação docente é apresentada a novas diretrizes em 2001 e 2002. Estas novas diretrizes apresentam mudanças significativas no que diz respeito a definição de critérios para a formação docente, propõe uma nova concepção aos cursos de formação que reflete sobre um conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades, ainda abrindo o leque de possibilidades para além da formação humana.

Contudo, a Educação Física com suas especificidades relativas à formação, guiou-se durante certo tempo em uma perspectiva própria, apropriando-se gradativamente de algumas das modificações previstas nas diretrizes vigentes, mas também, superando algumas lacunas que as propostas curriculares da resolução 03/87 deixaram no currículo (BENITES; Et Al. 2008).

A Educação Física desenvolve serviços especializados para a sociedade, ou seja, com bases em técnicas, procedimentos e habilidades que lhe são peculiares, assim, os cursos de formação em Educação Física devem ser constituídos de um espaço privilegiado de produção e socialização do conhecimento.

De acordo Benites; et al (2008), esta proposta de formação da Educação Física foi reafirmada na resolução 07/2004, que buscou suprir as lacunas, em termos de conceitos, concepção de campo de atuação e organização curricular, que as normativas anteriores deixaram nos currículos.

Assim,

As últimas diretrizes aprovadas – ano de 2002 e 2004 – trazem traços particulares pautados nas competências e na visão de articulação por eixos nucleares, na qual a formação do docente estaria ocorrendo na união da relação teoria-prática, contemplando as necessidades sociais (BENITES, Et Al. 2008 p. 354)

As reflexões indicam que a educação física, no cerne desta questão, constitui-se em um campo de formação de Professores e Profissionais para a atuação em diversos campos, escolar e não escolar.

As atuais diretrizes curriculares para a formação do profissional de Educação Física é objeto de estudos e questionamentos por uma parcela significativa de pesquisadores da área, estes criticam um suposto pragmatismo no processo de formação profissional sob a égide das últimas normativas vigentes. Em suas reflexões, estes pesquisadores, estabelecem nexos entre o atual modelo de formação e o progresso do capital sobre o trabalho nos fins do século XX e início do século XXI (PEREIRA, 2014).

Neste sentido, o professor em formação precisa desenvolver sua prática a partir da reflexão e problematização da sua futura atuação na docência. Esta formação deve ter a pesquisa como algo, cotidiano no intuito de desenvolver o conhecimento e a criticidade do sujeito. Assim Pimenta e Anastasiou (2002), argumentam que a formação em nível superior deve constituir um processo de construção científica e crítica ao conhecimento produzido.

A atual configuração da formação docente em Educação Física, como em toda sua história, vem para contemplar uma nova exigência da sociedade capitalista em crise, revelando suas interferências nas relações de produção e suas consequentes repercussões no processo de atuação deste profissional.

Entendemos ser necessário que os professores em formação se apropriem das bases necessárias para desenvolverem suas práticas pedagógicas, amparadas no conceito de educação como processo de apropriação ativa e consciente do conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, bem como um espaço de diálogo permanente entre a prática e as discussões de natureza epistemológica.

A partir dos subsídios problematizados, no que diz respeito à formação dos professores, em especial dos professores de Educação Física, reconhecemos que se deve propor uma base teórica consistente balizando as ações, considerando uma unidade entre teoria/prática em um processo de formação omnilateral. Ao nos referirmos à formação omnilateral utilizamos a referência de Manacorda (1991), onde o desenvolvimento da formação humana deve ser entendido como “o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e gozo, em que se deve considerar,

sobretudo o usufruir dos bens espirituais (plano cultural e intelectual), além dos materiais.” (MANACORDA, 1991 p.81).

O professor de educação física, assim como qualquer outro professor, não deve abster-se da função de educador. Sendo assim, a sua formação necessita ser fundamentada em uma perspectiva crítica voltada para a emancipação humana.

Segundo Cruz e Barbosa Neto (2010), para que aconteçam as mudanças necessárias na formação profissional em Educação Física, é preciso mudanças radicais em nossa forma de organização social. Estas mudanças, por sua vez, estão relacionadas com uma nova visão de mundo, homem e sociedade, em que o respeito às diferenças ultrapasse o discurso e as políticas governamentais se materializem em nossas diferentes formas de produção e relações sociais.

Portanto, verifica-se que a realidade da formação profissional em Educação Física está atrelada a manutenção dos interesses da atual conjuntura social, favorecendo a manutenção das relações capital-trabalho. Sendo assim, tal formação necessita que a construção dos seus parâmetros teóricos deva suprir a necessidade de uma formação crítica voltada para compreender a realidade, pautada na construção de um novo modelo de sociedade (CRUZ; BARBOSA NETO, 2010).

Na atual etapa de desenvolvimento capitalista, a formação de professores se insere na lógica da reestruturação produtiva do capital, juntamente com o processo de transformação da educação em mercadoria. Os currículos dos cursos de formação dos professores de Educação Física devem se estruturar através do tripé ensino, pesquisa e extensão e assim, possibilitar acesso ao conhecimento e ao mesmo tempo desenvolver uma reflexão crítica sobre esta realidade.

A tendência hoje é organizar um currículo reflexivo, que atenda a necessidade tanto dos alunos quanto do professor, pois, o currículo deve se situar de acordo o contexto em que ele está inserido. O currículo muda com o tempo, isso acontece diante as necessidades do cotidiano.

Ao se referir à formação e atuação do professor de Educação Física a reflexão contemporânea é sobre o currículo ampliado, que tem como foco geral uma visão mais complexa da educação como um todo, pois seu ponto principal é trabalhar conforme a integração aluno e professor, buscando assim meios para alcançar

determinados objetivos, para trabalhar de forma interdisciplinar e coletiva. Para Leão (2012, p.7):

O currículo ampliado tem como projeto de escolarização, princípios metodológicos de função social na reflexão (construção/manutenção de uma hegemonia) e na pedagogia (ação na realidade e suas determinações). Ele se configura numa perspectiva crítico - superadora de ação: DIAGNÓSTICA (pragmáticos – dados da realidade como marco para agir); JUDICATIVA (compreender/cognitiva – dar um juízo de valor/interesses); e, TELEOLÓGICA (deontica – dar um caminho para agir/meta), constatando, interpretando e compreendendo a realidade social complexa e contraditória.

O currículo ampliado corresponde à necessidade de criar novas condições para o saber escolar, o que diz respeito à metodologia, maneira de organizar a matriz curricular e também organizando e sistematizando a lógica do ambiente escolar, lócus de atuação do licenciado. Esta concepção de currículo pode suprir uma lacuna na formação, que é a interação entre as instituições formadoras e as instituições escolares.

Os professores desenvolvem seus saberes em distintos momentos de sua atuação profissional, desde a formação inicial até os momentos finais da carreira docente. Desta forma, a formação inicial deve propor uma aproximação mais sólida com a realidade do ambiente de atuação do professor, a escola, assim estes professores, depois de inseridos no campo de atuação, têm a oportunidade de repensar sua atuação e reconstruir suas ações com uma possibilidade maior de aproximar estas ações dos objetivos da escola.

O campo de atuação do Professor de Educação Física é uma área ampla e diversificada, com várias possibilidades de intervenção, seja dentro de uma escola ou no chamado campo “não formal” (não escolar) onde abrange uma área mais extensa, ligada diretamente às academias de ginástica, clubes, spas etc... Possibilita assim, aos profissionais, a atuação como *personal trainer*, técnicos em modalidades esportivas, atividades de recreação, ginástica laboral entre outras.

O professor de Educação Física, assim como os professores em geral, passam por diversas dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica, apesar das mudanças no contexto da formação e atuação deste profissional. A falta

de espaço para ministrar as aulas, o desinteresse dos alunos com o componente curricular e principalmente a desvalorização em função de um processo histórico de desinvestimento pedagógico na escola, são exemplos das dificuldades encontradas pelos professores em sua prática docente.

Desta forma, o profissional deve ser preparado para encarar todas estas dificuldades, para isso é de extrema importância que o professor no seu processo formativo seja aproximado dos conteúdos por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, o professor em formação deve compreender a relação do processo ensino aprendizagem como uma ação mútua, e isso é de relevância primordial na organização e nos planejamentos das ações didático pedagógicas, despertando a cooperação e a participação de todos.

Pela interpretação dos autores citados, até este momento, neste estudo, o trato pedagógico da Educação Física na escola é exibido como um mecanismo de reproduzir uma ideologia que corrobora com a manutenção do *status quo*.

Como podemos observar é preciso que haja mudanças significativas no cenário pedagógico, social e político da Educação Física como área de conhecimento e intervenção. E diante dessa situação é necessária a formação de profissionais com posturas críticas e reflexivas em relação aos conceitos que se tem do conhecimento em torno dos campos de atuação da Educação Física.

Nozaki (2003) nos lembra de que o ser humano primitivo criou e se apropriou de movimentos que hoje consideramos básicos, como andar, correr, saltar, nadar, equilibrar-se, arremessar e lançar, e que isso se deu conforme sua necessidade, como condição de sua história; já o ser humano da contemporaneidade, o qual se situa no solo do capital, apesar de se apropriar dos mesmos elementos – agora sob novas elaborações no interior de construções modernas como esporte, dança, ginástica etc. – obedece a outra ordem de relação de apropriação. Ainda conforme Nozaki (2003), o ser humano contemporâneo se apropria dos elementos básicos e primitivos das manifestações corporais redimensionando-os a partir de apropriações dos conteúdos contemporâneos da cultura corporal; apropriações que nem sempre estão disponíveis aos indivíduos de diferentes classes sociais, pois na sociedade regulada pelo capital, os bens culturais produzidos historicamente aparecem

institucionalizados da mesma forma que qualquer produção no interior da relação capital/trabalho.

A formação docente em Educação Física, fundamentando suas ações em uma perspectiva crítica, busca socializar os conteúdos da cultura corporal, além de possibilitar ao educando constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa e contraditória (SOARES, ET AL. 1992), realidade social que deve ser superada, caso nosso intuito seja, de fato, socializar os bens culturais.

Esta formação, já institucionalizada e respaldada por uma legislação, tem de ser entendida como essencial para a qualidade da educação. Os cursos têm de oferecer além de teorias e bases epistemológicas, incentivos à pesquisa e a contínua formação deste professor mesmo depois da graduação. Vale ressaltar a necessidade do professor em formação buscar construir sua identidade pessoal, para que seja refletida positivamente no âmbito profissional.

Falar do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem exige um estudo aprofundado das questões que implicam em seu processo de formação. São fatores relevantes para que cada professor defina sua identidade no interior de uma conjuntura em que está inserido, levando em consideração o aspecto cultural e a ação de pesquisa durante tal formação. É no processo de formação que o professor toma consciência de seu papel no processo de ensino aprendizagem, o qual está associado com conhecimento e metodologias de ensino.

Estabelecer a identidade do educador é necessário para que reconfigure o atual modelo de educação, voltado para reprodução de ideais e valores, assim, este professor, está apto a exercer sua função de maneira democrática pautado na realidade social, econômica e cultural dos seus alunos. Pimenta (2007 p. 164) define que a identidade do profissional se constrói:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.[...] Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu

modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Nota-se pelo discurso da autora que a identidade não é construída individualmente, ela nasce no convívio direto do indivíduo com a realidade que o cerca para que possa pensar e refletir sua prática e aprimorá-la de acordo com as inúmeras mudanças na contemporaneidade. Desse modo, o processo de construção da identidade docente exige busca pelo conhecimento, saberes e competências dimensionando seu perfil enquanto profissional.

Esta formação da identidade docente perpassa pelo currículo do curso da graduação em todas as suas dimensões, bem como as relações estabelecidas pelo professor em processo de formação.

No Brasil, os estudos sobre a História do currículo surgem de forma incipiente no final dos anos oitenta, fomentando o surgimento de grupos de estudos e pesquisa que têm dialogado tanto com vertentes francesa da história do currículo, [...] principalmente porque nos desafiam a expandir o horizonte teórico - metodológico por meio de aproximações com as perspectivas contemporâneas da teoria social de Jaehn e Ferreira, (2012).

O currículo é uma forma organizada dos espaços formativos proporem seus caminhos e orientações com o objetivo de desenvolver uma prática construtiva e inovadora, levando em conta o que ensinar, como ensinar e por que ensinar, quais os métodos e critérios a serem utilizados nas avaliações, sempre analisando a realidade social que envolve o cotidiano dos sujeitos em formação, afinal o papel da dos espaços formativos não se resume somente ao que acontece dentro de quatro paredes. Saviani, (2002 p. 45) afirma que “O currículo diz respeito à seleção, sequencia e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino – aprendizagem”.

No entanto, para Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

As concepções de currículo supracitadas dialogam com a Educação Física na perspectiva que, historicamente os currículos de formação têm ligação direta com embates de conceitos. O dualismo entre teoria e a prática dividiram o currículo em duas concepções: o tradicional esportivo que dá um enfoque às disciplinas práticas onde o graduando demonstra suas habilidades e capacidades físicas, exemplo: são as provas práticas mostrando seu desempenho físico-técnico. O currículo de orientação técnico – científico valorizando as disciplinas teóricas, abre espaços para as disciplinas das áreas humanas e filosóficas, criando um conceito de prática diferente, que seria ensinar a ensinar, ou seja, fazendo com que os graduandos não sejam meros reprodutores dessa prática.

Esse currículo técnico – científico foi considerado crucial para a Educação Física brasileira, pois ele promoveu novos conhecimentos nas bases científicas e filosóficas, a fim de adquirirem mudanças entre elas.

Entretanto, os autores Rangel – Betti e Betti, (1996, p.11), fazem críticas a esse modelo de orientação:

[...] a maneira de organizar os currículos neste modelo de orientação técnico – científica dificulta a integração e aplicação do conhecimento científico, na medida em que isola as disciplinas a partir de sua filiação subdisciplinar á disciplina acadêmica. A integração é problema do aluno e acrescentamos – da pratica de ensino...

A partir da necessidade de reforma e de uma crise epistemológica na educação, surgiu o movimento denominado “ensino reflexivo”, que destaca duas razões que levaram a esse movimento: o fracasso escolar, a tentativa de se entender a formação de professores diferentemente da racionalidade técnica.

Entendemos que a formação se faz entre a interação entre professores, acadêmicos e comunidade acadêmica como um todo. Só assim o profissional reflexivo é capaz de interpretar a ação de ensinar. Nesse contexto foi necessária elaboração de pesquisas a fim de entender como o profissional vai ensinar e o que deve ensinar.

Este diálogo com a literatura direciona o autor do texto a uma reflexão em que os cursos de formação docente devem lançar mão de estratégias eficazes para a formação direcionada a uma atuação docente crítica e reflexiva. A inquietação sobre a formação docente é alvo de investigações em vários aspectos, as quais buscam proposições coerentes para superar uma emergente crise que pode se instalar no cerne deste processo.

5. ABORDAGEM METODOLÓGICA

No debate teórico que desenvolvemos neste estudo busca-se, trilhando o caminho da abordagem de pesquisa qualitativa, o diálogo com o tema Formação Docente e Currículo, para assim analisar o currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia – DEDC Campus XII.

Estudo de cunho qualitativo, assim a pesquisa qualitativa, trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2003).

É necessário deixar claro que a escolha do tema dessa pesquisa não se deu, pura e simplesmente, por ser uma opção teórica apenas, e, ao contrário de ser diletante, representa um processo contínuo de amadurecimento de uma posição frente à realidade e a concepção do fazer científico. A clara opção pelo estudo e incorporação do referencial crítico, nos faz assumir uma postura para além de uma mera crítica ao modo de produção vigente, e se dá a partir do entendimento de que vivemos em uma sociedade que se funda na luta entre classes antagônicas.

O presente trabalho busca aproximar-se ao método dialético para a compreensão concreta da realidade estudada, Cruz e Barbosa Neto (2010) apresentam que na perspectiva dialética a compreensão da realidade caracteriza-se com um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros e a natureza, e que determina e é determinada por formas de legitimação social e individual. Kosik nos apresenta que:

A DIALÉTICA trata da 'coisa em si'. Mas a 'coisa em si' não se manifesta imediatamente nos homens... Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e, sobretudo duas qualidades da práxis humana. (KOSIK, 1976 p. 13)

A delimitação do problema já exigiu um procedimento investigativo para reconhecer a área de interesse, reconhecer produções significativas na área e reconhecer onde se encontra a fronteira do conhecimento. Após delimitar o problema levantamos pressupostos que serão contrastadas com dados teóricos e dados da realidade que levantaremos no decorrer da pesquisa.

Os instrumentos utilizados para levantamento dos dados foram a análise de documentos e entrevistas (Modelo em anexo). A análise de documentos vem com o propósito de averiguar os documentos que orientam as ações dos docentes do curso de Educação Física, UNEB – Campus XII. Segundo Gil (2009 p. 56) “as fontes de papel muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamentos de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível à investigação social a partir de documentos”.

Foram analisados os Planos de Curso dos Componentes Curriculares que compõem o Fluxograma, ministrados no semestre letivo 2015.2 (O semestre foi cursado no ano de 2016). Analisamos também o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, no intuito de averiguar as aproximações e os distanciamentos entre estes documentos.

Sobre a entrevista Richardson (1999), esclarece que através de uma conversa guiada objetiva-se a obtenção de informações ricas em detalhes, com o intuito de ser utilizadas em uma análise qualitativa. Foram entrevistados docentes que atuam no curso de Educação Física, a perspectiva é que os sujeitos pesquisados externem as reais causas do problema da pesquisa. É importante esclarecer também que a técnica utilizada não tem a intenção de afirmar de forma conclusiva o resultado, mas desenvolver um processo de compreensão para o problema aqui estudado, com o propósito de contribuir positivamente para a formação e consolidação de um debate que tem como marco referencial a crítica à realidade atual e a busca de elementos superadores na perspectiva da formação humana emancipatória.

As entrevistas semiestruturadas foram gravadas por um gravador de voz no intuito de captar todos os detalhes dos depoimentos prestados.

Segundo Gil (2009) a entrevista é provavelmente a mais importante dentre as técnicas utilizadas para o levantamento de informações da pesquisa e nos estudos de caso aparece como o instrumento mais utilizado. Gil (2009), afirma a necessidade em ressaltar que neste tipo de delineamento os resultados das entrevistas só são fidedignos quando são contrastados com os decorrentes da utilização de outros instrumentos complementares, como a observação e a análise de documentos.

Tal método é bastante comum em estudos deste tipo, uma vez que os questionamentos planejados previamente para as entrevistas possibilitam novas hipóteses, surgidas a partir das respostas dos informantes. Dessa forma o investigador tem um estudo em evolução constante, uma vez que suas questões surgem apenas como uma iniciação para o tema, e buscam evitar a fuga do assunto proposto, entretanto novas ideias e possibilidades podem surgir à medida que a entrevista se desenvolve.

A entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 2007, p. 152).

A exposição dos dados obtidos deverá contemplar as exigências de uma reflexão filosófica, isto significa a consideração da totalidade, com radicalidade e conjunto.

Além da abordagem qualitativa, caracterizamos esta investigação como um Estudo de Caso (Yin, 2001), pois, foi investigado um grupo exclusivo professores que atuam no mesmo curso, na mesma instituição de ensino.

O estudo de caso é caracterizado como uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. O estudo de caso é definido como um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado (GIL, 2009).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é baseado nas características do fenômeno estudado, e no conjunto de características associadas ao processo de

obtenção dos dados e à análise dos mesmos. Dessa forma, busca-se com um estudo de caso compreender o fenômeno que está acontecendo, e desenvolver uma teoria que justifique esta ocorrência.

O objetivo do estudo de caso não é o de generalizar os resultados encontrados, nem de fazer inferências a uma população, assim neste tipo de estudo, busca-se qualificar as características encontradas como formas de conhecimento para tentar entender um fenômeno específico, pouco conhecido em um contexto articulado com o real (YIN, 2001). Nesse sentido, é desenvolvida uma investigação detalhada das características do fenômeno estudado e suas relações, entre um ou mais casos, permitindo a análise do contexto mais amplo e os processos envolvidos.

Assim, através de exemplo registrado no presente trabalho, busca-se conhecer a relação entre as dimensões do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física, as especificidades do professor de Educação Física no tocante à relação teoria/prática.

A análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser “estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-feito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc. (TRUJILLO, 1974, p. 178)”. Em síntese, a elaboração da análise, propriamente dita, segundo Marcone e Lakatos (2010) é realizada em três níveis:

1. Interpretação. Verificação das relações entre as variáveis independente e dependente, e da variável interveniente (anterior á dependente e posterior á independente), a fim de ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno (variável dependente).

2. Explicação. Esclarecimento sobre a origem da variável dependente e necessidade de encontrar a variável antecedente (anterior às variáveis independente e dependente).

3. Especificação. Explicação sobre até que ponto as relações entre as variáveis independente e dependente são válidas (como, onde e quando).

Nessa análise de dados, o pesquisador busca detalhes sobre o trabalho desenvolvido, procurando assim indagar o entrevistado com intuito de novas

informações sobre o assunto colocado. Ao fazer esses levantamentos de dados, utilizando a entrevista e análise de conteúdo como instrumentos, o intuito é procurar o máximo de informações para que consiga desenvolver um bom trabalho.

Portanto, na tentativa de acabar com a distância entre o que fazemos e o que falamos estaremos com base nas referências supracitadas encaminhando nosso estudo/pesquisa/análise com o intuito de avançar no que diz respeito à produção do conhecimento e no processo de emancipação humana.

Quanto às questões éticas, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, parecer consubstanciado número 1.911.709 (Anexo).

6. FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB: Estrutura curricular e a proposta de formação do Curso de Licenciatura em Educação Física do Campus XII

Neste item, foram analisados os dados levantados por meio dos instrumentos descritos na metodologia. A análise foi organizada com base nos objetivos traçados e dialogam com a estrutura do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII, as concepções de Educação e Educação Física que fundamentam as ações pedagógicas dos professores do referido curso, o perfil profissiográfico e formação de identidade profissional indicado no projeto do curso e no planejamento dos professores para o desenvolvimento dos componentes curriculares que compõem o fluxograma do curso.

A ideia é analisar as experiências de formação docente proposta nos documentos que normatizam o curso, mensurar como os agentes desta formação compreendem estes documentos, e daí, como desenvolvem suas ações didáticas e metodológicas no âmbito do ensino.

Pensar a ação pedagógica no ensino superior é pensar a atividade profissional do professor formador, sua natureza didático pedagógica e o caráter indissociável entre os princípios da formação humana e formação técnica mediados por processos metodológicos definidos previamente. Sobre a ação pedagógica, Libâneo (2008 p. 78) pondera, “... mais do que um conjunto dos procedimentos e técnicas de ensino, consiste em um instrumento de mediação para ajudar o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina”. Desta forma, as propostas metodológicas para a formação docente devem favorecer o desenvolvimento do pensamento e da ação autônoma do acadêmico, a partir dos conteúdos abordados em sua formação.

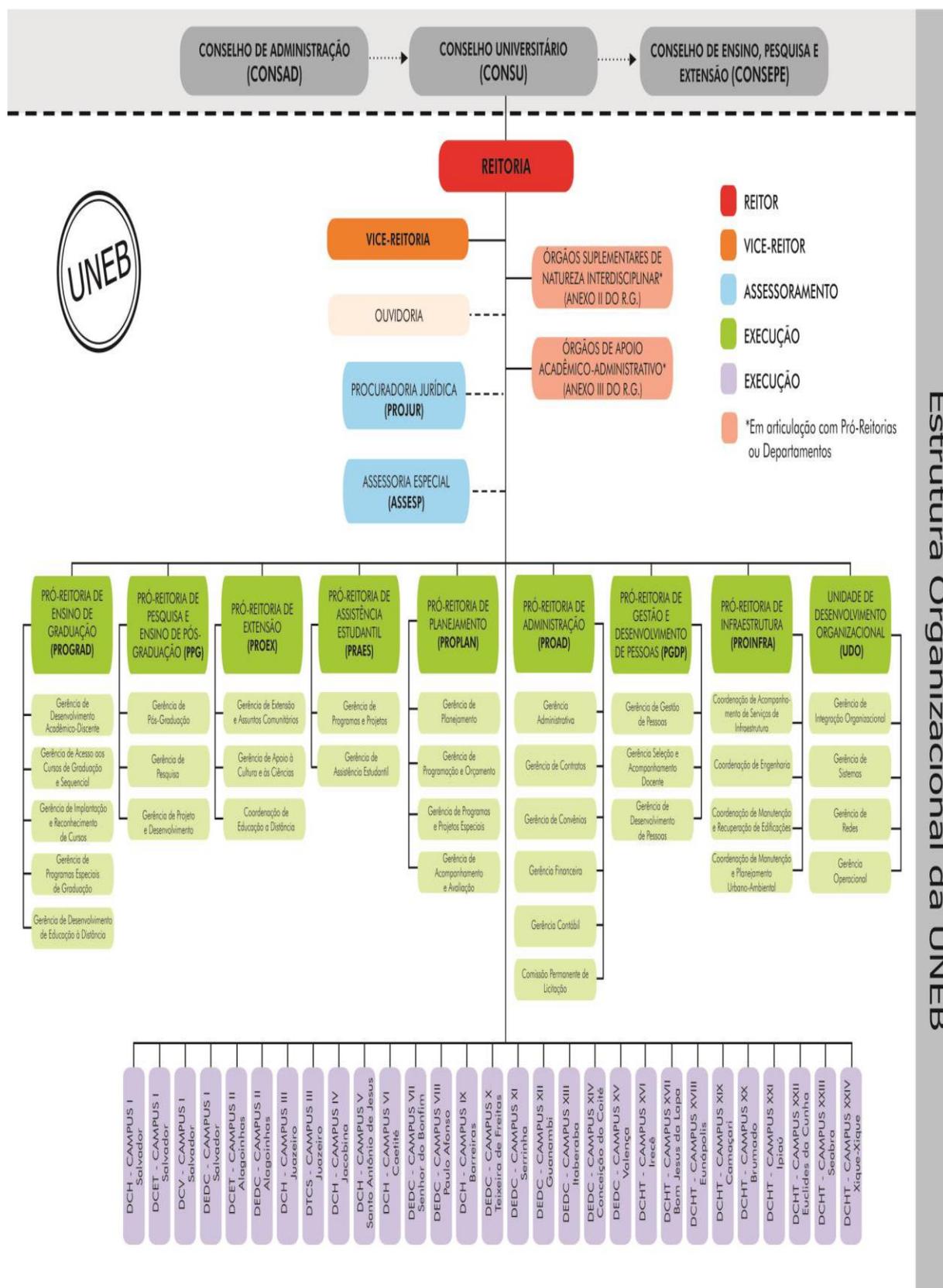
Para a análise da proposta curricular, o documento utilizado foi Projeto de Renovação de reconhecimento do curso de licenciatura em Educação Física. Elaborado no ano de 2015, o referido projeto apresenta todo o perfil do curso, caracteriza desde a instituição de ensino, apresenta os documentos comprobatórios da regularidade da instituição e as normativas específicas. Demonstra também uma descrição do Departamento de Educação do Campus XII, da Universidade do Estado da Bahia, onde apresenta suas instalações, recursos didáticos e

tecnológicos. Finalmente, apresenta o perfil do curso de Licenciatura em Educação Física, a relevância social, o ato de autorização do curso, a base legal, condições objetivas para a oferta do curso, administração acadêmica do curso, concepção e objetivos, perfil do egresso, competências e habilidades, a organização curricular, programas e projetos de pesquisa, extensão e ensino, qualidade acadêmica, caracterização docente e por fim, em anexo, o currículo do coordenador do curso.

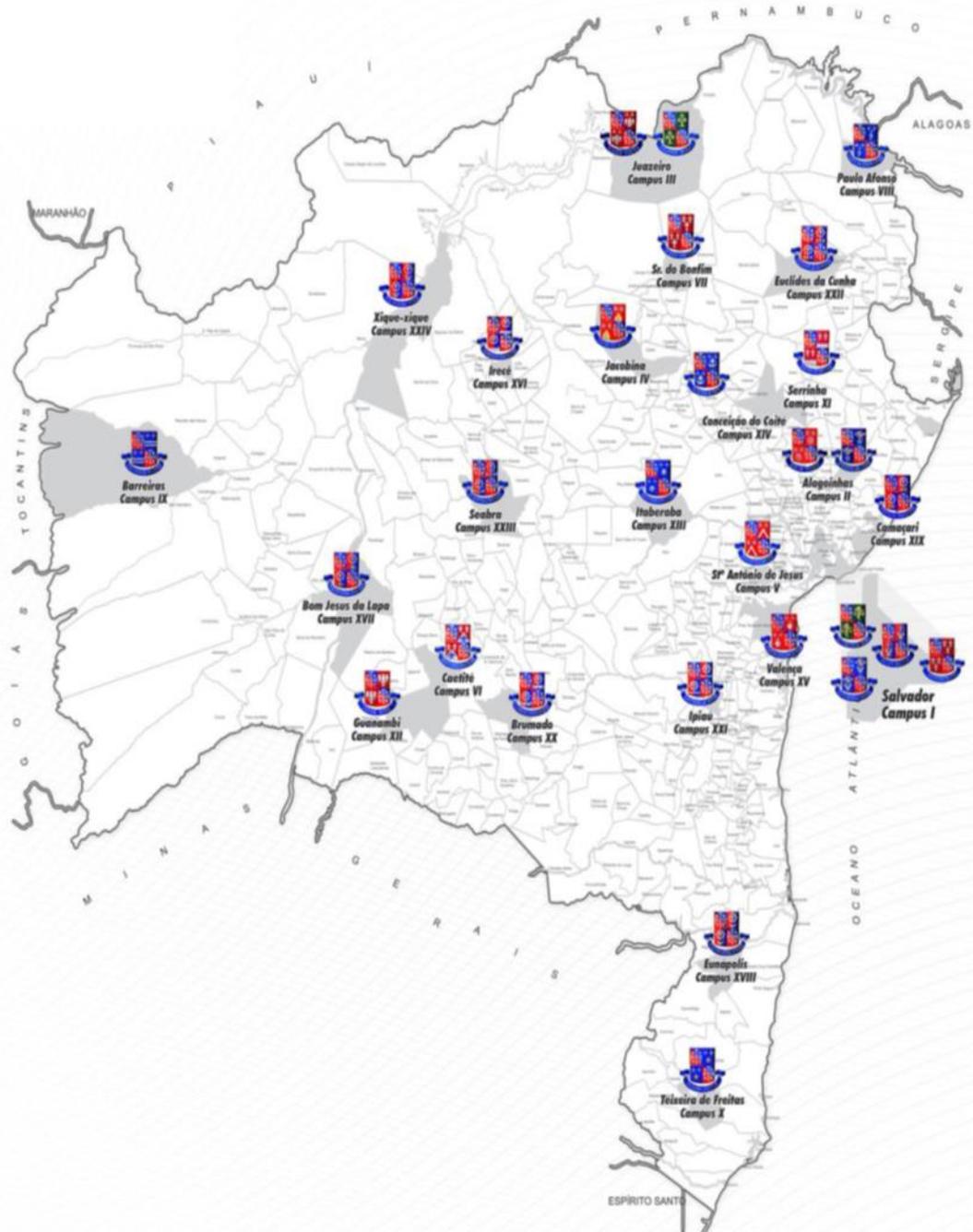
Sobre a instituição de ensino, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB foi criada em 1983 tem sua sede administrativa na cidade de Salvador, vinculada a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia. Sua principal característica é o sistema multicampi, sua criação se deu a partir da integração de faculdades existentes no interior e na capital do estado. Atualmente a UNEB conta com 24 Campi e 29 Departamentos, presente em todo território do Estado da Bahia reafirmando sua característica de democratização do acesso e permanência ao ensino superior.

Desde sua criação, a UNEB desenvolve suas atividades acadêmicas, administrativas e científicas baseada nas seguintes normativas,

- Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983 - ato de criação.
- Decreto Presidencial no 92.937 de 17 de julho de 1986 – ato de autorização de funcionamento.
- Portaria do Ministério de Educação e do Desporto no 909 de 31 de julho de 1995 – ato de credenciamento.
- Lei Estadual no 7.176 de 10 de setembro de 1997 – ato de reorganização das Universidades Estaduais da Bahia.
- Decreto do Governo do Estado da Bahia no 13.664 de 08 de fevereiro de 2012 – ato de recredenciamento. (UNEB, 2015)



Quadro 01 – Estrutura organizacional da UNEB. Fonte: Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Física. Colegiado do Curso de Educação Física – Campus XII



MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

A Universidade do Estado da Bahia tem como missão a produção, socialização do conhecimento com desenvolvimento de práticas nas diversas áreas do saber, em dimensões estratégicas, com vistas à formação do sujeito e ao desenvolvimento das potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural (UNEB, 2012).

Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, articuladas de modo a garantir a produção do conhecimento, a UNEB contribui para o desenvolvimento do estado da Bahia, do Nordeste e do País, ao promover a formação de profissionais qualificados, a produção e disseminação do saber, em busca de uma sociedade fundamentada na equidade social. Desta forma, a Universidade do Estado da Bahia consolida-se como universidade pública, comprometida com a transformação social dentro do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reafirma seu caráter popular, pois inserida e ativa na comunidade intervém na realidade e contribui para a formação de profissionais qualificados para atuarem no mundo do trabalho.

A oferta de Cursos de graduação, pós-graduação e atividades de pesquisa e extensão, materializam esta missão, tornando-a uma Universidade contextualizada e socialmente comprometida com a comunidade onde se insere. As atividades inerentes à área de graduação são desenvolvidas, coordenadas, acompanhadas e avaliadas pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD (UNEB, 2012).

Os cursos de graduação oferecidos abrangem as modalidades de formação de professores - licenciatura, e de bacharelado e pertencem às diferentes áreas do conhecimento, como: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas, e estão distribuídos nos diversos campi e Departamentos. Os de formação de professores preparam profissionais para o exercício da docência e/ou pesquisa, enquanto que os de bacharelado conferem aos concluintes o direito de exercerem atividades técnicas profissionais ou desenvolverem pesquisas.

A estruturação dos seus currículos contempla componentes curriculares que envolvem a universalidade do conhecimento, tendo a integralização assegurada

através do regime semestral de matrícula, nos diversos turnos, de modo a atender as peculiaridades de cada região (UNEB, 2012).

A oferta desses cursos é assegurada pela UNEB, com uma flexibilidade que possibilita que o mesmo seja descontínuo ou extinto, quando superada a sua função social.

Seguindo sua proposta de Multicampia, em 1997 a Faculdade de Educação de Guanambi (FAEG) foi incorporada à Universidade do Estado da Bahia, por meio da lei nº 7176/1997, que dispõe sobre a reestruturação das universidades estaduais baianas, a UNEB adotou a estrutura em Departamentos, assim a FAEG é denominada Departamento de Educação (DEDC) – Campus XII. O DEDC XII da UNEB está localizado no município de Guanambi na região denominada de Território de Identidade Sertão Produtivo. Este território é formado por dezenove municípios baianos, sendo eles: Caetité, Guanambi, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antônio, Malhada de Pedras, Brumado, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora e Lagoa Real (UNEB, 2015).

O Departamento de Educação – Campus XII atento às demandas da região foi ampliando a oferta de seus cursos, além do curso de Pedagogia reconhecido pelo Decreto Estadual nº 12.953 publicado no D.O.E. de 18 e 19.06.2011, implantou o curso de Educação Física – Licenciatura em 1999, o qual foi reconhecido em 15.06.2006 através do Decreto Estadual nº 10.031, o curso de Enfermagem – Bacharelado implantado em 2005 e reconhecido em 02.10.2013 pelo decreto Estadual nº 14.759 e o curso de Administração – Bacharelado implantado também em 2005 e reconhecido através do decreto estadual nº. 14.781 publicado no D.O.E de 31.10.2013 (UNEB, 2015).

O Campus XII diversificou a oferta de seus cursos por meio da implantação de cursos de oferta temporária na modalidade de programas especiais como: a Rede UNEB em convênio com prefeituras municipais, o Programa de Formação de Professores em Exercício na Rede Estadual de Ensino (PROESP) e o PARFOR/Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que gradua professores em exercício na rede pública, com isso a Universidade se faz presente em diversas cidades da região (UNEB, 2015).

6.1 Proposta de formação do curso de licenciatura em Educação Física do Campus XII

Neste contexto de ampliação de oferta de cursos no DEDC XII, houve a implantação do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, a abertura do curso foi reflexo de uma demanda por profissionais com nível superior e a qualificação necessária para atuar nos diversos campos no município de Guanambi e região. O curso busca legitimar suas ações na formação de professores para atuar em âmbito regional, suprimindo uma demanda social. Para a implementação do curso, foi desenvolvida em 1996, uma pesquisa de opinião pública na região, assim atestou o desejo da comunidade pela área da Educação Física. Para, além disto, foi sinalizado a carência de profissionais graduados em Educação Física atuando nas escolas da região pelas Diretorias Regionais da Educação – DIREC's de Guanambi e de Caetité (Município Vizinho de Guanambi), além das manifestações de apoio de diversas instituições e entidades pela implantação do curso de Educação Física na própria cidade de Guanambi (UNEB, 2015).

Desta forma, o curso de Educação Física do Campus XII, traz desde a sua implantação uma proposta comprometida com as demandas sociais inerentes ao contexto local e regional, e tem como base para a sua atuação o processo da docência como forma de possibilitar ganhos significativos nos aspectos sociais, políticos, culturais e biológicos, age diretamente na população atendida, facilitando o processo de desenvolvimento social da região, que contempla inúmeras diferenças socioeconômicas. (UNEB, 2015).

É Neste cenário de discussão que a proposta de formação do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Camus XII se insere, a relevância acadêmico-científica do curso se constitui na construção de bases teóricas comprometidas com a resposta à demanda social apresentada na pesquisa realizada.

A Universidade, em especial a Universidade Pública instituição social comprometida com o avanço da sociedade, tem o objetivo de produzir e difundir o conhecimento, pois a produção e difusão destes conhecimentos são formas de estruturar um determinado modelo de sociedade. A educação superior, responsável direta pela formação de professores, integra um projeto de sociedade e como tal,

reflete o conjunto de contradições que envolvem o contexto social, desta forma a Universidade Pública busca encontrar o seu papel na definição de uma sociedade igualitária em tempos de redefinição de perspectivas.

Assim, a Educação Física, acompanhando este ritmo acelerado de mudanças sociais se insere em um aspecto próprio, em sua especificidade contempla duas grandes áreas do conhecimento, as Ciências Humanas e Ciências da Saúde. Na eminência de contemplar a formação na totalidade, aproximando o licenciando das duas grandes áreas, o curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII trata das diferentes perspectivas de atuação em Educação Física.

Na escola, espaço de formação de valores e orientação de condutas, por meio da aproximação ativa e consciente dos conhecimentos historicamente acumulados e desenvolvidos pela sociedade, as experiências de movimento precisam ser problematizadas na dimensão de contemplar a totalidade do ser humano nas dimensões físicas, biológicas, culturais, sociais, históricas, filosóficas e espirituais. O meio escolar representa um espaço privilegiado de relações sociais através de vivências lúdicas coletivas e de conscientização acerca do lazer, esporte e saúde, com temáticas a serem difundidas de forma crítica e ativa como elemento fundamental no processo da formação integral do educando, integralizando os conteúdos a serem promovidos pela Educação Física (UNEB, 2015).

Nos espaços de atuação não escolar, pois os aspectos oriundos da vida adulta, as condições impostas pela lógica do trabalho e do rendimento têm gerado de maneira crescente, uma adesão às práticas de atividade física por parte das pessoas, enquanto alternativa de minimização dos efeitos causados pelo sedentarismo, pelo stress, pela obesidade, além de outros fatores de risco (UNEB, 2015).

Segundo Nóvoa (1992), a formação do professor, entre eles o de Educação Física, não se desenvolve por meio do acúmulo de conhecimentos em momentos pontuais, desenvolve em um processo contínuo por meio da atuação e aplicação reflexiva dos saberes absorvidos na formação inicial. O professor em formação, todavia, se estabelece como um profissional da educação a partir do momento em que conhece efetivamente o seu futuro local de atuação, assim passa a ser o protagonista do seu trabalho pedagógico.

Desta forma, entende-se que a educação, como processo formativo, não pode estar dissociada de um objetivo fundamental, que priorize a capacidade de integrar os saberes para a construção de uma educação cidadã e que tenha compromisso social.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), através do Decreto Estadual no 10.031 publicado no D.O.E. de 15 de junho de 2006 (UNEB, 2015).

Contudo, no ano de 2003, por força das diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo as referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB iniciou um processo de reconceptualização curricular, no qual todos os cursos de Licenciatura da universidade foram reformulados, originando novas matrizes curriculares. Assim, no curso de Educação Física o currículo anterior entrou em um processo gradativo de extinção e um novo currículo passou a vigorar a partir do semestre letivo 2004.1.

Nesse contexto, o Curso de Licenciatura em Educação Física assumiu uma nova configuração na sua organização curricular aprovada através da Resolução do CONSU (Conselho Superior Universitário – UNEB) nº 268/2004, com uma carga horária total de 3.365 horas (UNEB, 2015).

Todavia, a UNEB em atendimento à Lei Federal nº 10.436/2002 que dispõe sobre o componente curricular Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela Resolução 1583/2013 que regulamenta a oferta do componente curricular Libras nos cursos de graduação da UNEB e por intermédio da Lei Federal nº 11.645/2008 que instituiu a oferta da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o curso de Licenciatura em Educação Física do Campus XII, passou a ofertar os componentes Libras e Manifestações Culturais – História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, para os alunos que ingressaram a partir do semestre letivo 2010.1, ambos com a carga horária de 60 horas aulas (UNEB, 2015).

Dessa forma, segundo o projeto de renovação do reconhecimento do curso (UNEB, 2015), os alunos que ingressaram a partir do ano de 2010 tiveram um aumento na Carga Horária de 60 horas, pela inclusão do componente Libras; e mais 60 horas, com a presença do componente curricular Manifestações Culturais – História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, o que perfaz, na atualidade uma carga

horária total de 3.485, permanecendo o tempo mínimo de 8 (oito) semestres e máximo de 14 semestres para integralização curricular.

Tabela 01 – Demonstrativo dos Currículos do Curso

Ano de Implantação	Situação Legal	Alunos que dele fizeram ou fazem parte	Carga horária do curso	Observação
1999	Reconhecido Decreto Estadual nº 10.031/2006	Ingressantes de 1999 a 2003		Currículo Extinto
2004	Resolução CONSU nº 268/2004 Currículo redimensionado	Ingressantes a partir de 2004 à 2009	3.365 h	Oferta regular em processo seletivo desde 2004 à 2009.
2010	Lei Federal nº 10.436/2002 dispõe sobre o componente curricular Língua Brasileira de Sinais <hr/> Resolução nº 1.583/2013 CONSEPE - Regulamenta a oferta do Componente Curricular LIBRAS nos cursos de Graduação da UNEB <hr/> Lei Federal nº 11.645/2008 que institui a oferta da temática sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Ingressantes a partir de 2010	3.485 h	As alterações aprovadas não trouxeram prejuízo aos estudantes. Este projeto está em tramitação no conselho estadual de educação pleiteando a renovação do reconhecimento

Fonte: Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Física. Colegiado do Curso de Educação Física – Campus XII

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Física, objeto desta análise, foi elaborado em consonância com a legislação conforme seguinte discriminação:

- Resolução CNE/CP nº 01/2002 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 02/2002 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;

- Resolução CNE/CES nº 07/2004 que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena;
- Parecer CNE/CES nº058/2004 sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

(UNEB, 2015 p. 106)

Segundo o documento analisado, o curso de Licenciatura em Educação Física tem como objetivo, formar o profissional capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a Educação e a Educação Física e, conseqüentemente, comprometido com um projeto de transformação social (UNEB, 2015). Assim, o curso de licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII teve sua origem propícia numa conjuntura histórico-política favorável e para cumprir seu objetivo supracitado, é necessário que suas demandas de formação estejam alinhadas às teóricas críticas da área de educação, desta forma pode interferir efetivamente no processo de formação. De acordo Taffarel e Albuquerque (2001, p. 11), “Prevalecem hegemonicamente no Brasil teorias reformistas, anti-revolucionárias, tanto na produção do conhecimento quanto nos subsídios de políticas públicas nas áreas de Educação, Educação Física e Esporte”. De tal modo, nas palavras das autoras citadas, o ambiente de formação profissional em Educação Física as propostas apresentam-se com os interesses direcionados para uma determinada parcela da sociedade, a burguesia, logo, consolida-se uma formação acrítica, com o foco apenas no mundo do trabalho, direcionada apenas na ideia da empregabilidade, que não busca refletir as nuances sociais e estruturais que refletem diretamente na vida do trabalhador.

Para superar a problemática exposta no parágrafo anterior, o curso busca oferecer uma sólida formação teórica e prática que favoreça a reflexão contextualizada sobre os principais problemas da Educação Física e desperte possibilidades para a atuação de cada profissional em seu campo de trabalho, favorecendo a compreensão das interfaces da profissão com as demais áreas do conhecimento humano e a atuação de forma contextualizada e interdisciplinar. O curso apresenta propriedades de formação com caráter generalista, possibilita aprofundar conhecimentos no campo da educação, saúde, esporte e lazer, no qual objetiva formar o profissional apto para fazer a mediação entre as teorias

educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e a coordenação do trabalho nos múltiplos espaços de atuação, dispendo também das habilidades de investigador (UNEB, 2015).

Sobre a formação ampliada, de caráter generalista, Lacerda (2014) pondera que a formação de professores de Educação Física na perspectiva da formação ampliada deve estar assentada na concepção crítica de educação, alinhada a uma determinada teoria do conhecimento; na psicologia histórico cultural como teoria do desenvolvimento humano; na pedagogia histórico-crítica como teoria educacional e na metodologia crítico-superadora. Portanto, a formação profissional em Educação Física amparada nos pressupostos da formação ampliada apresenta-se como um fenômeno histórico, resultante das relações sociais, políticas e pedagógicas que culminam na organização e desenvolvimento dos saberes vinculados à formação integral do ser humano (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010).

A organização do curso aqui apresentado, fundamenta-se na Resolução CNE/CP nº 1/2002:

Art. 14 - Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

(BRASIL, 2002)

Desta forma, a divisão do currículo por componentes curriculares, que é caracterizada por corroborar com a fragmentação do conhecimento, é superada pela articulação sistemática das áreas do conhecimento através dos diversos componentes que integram o currículo do curso. Para isso, o projeto do Curso de Educação Física estabelece as seguintes diretrizes:

- Desenvolvimento de uma visão holística, que compreenda o homem como um ser indivisível;
- Superação de práticas pedagógicas, usualmente adotadas nos termos exclusivos de base positivista, substituindo-as por práticas produtivo-criativas, vinculadas à atividade social, que estimulem a aprendizagem significativa;
- Implementação de um modelo metodológico que contemple o estabelecimento de uma rotina didática, baseada na experimentação, por meio de atividades docentes, buscando eliminar a dicotomia teoria-prática;
- Estabelecimento de uma relação professor-aluno dialógica e comunicativa, de forma a permitir um processo de decisão, execução e avaliação participativa e cooperativa, numa perspectiva de construção coletiva, como deve ser a produção de conhecimento na Universidade;
- Ruptura de uma visão idealista e abstrata de Educação/Educação Física, tendo como referência principal o processo de trabalho de intervenção sócio-pedagógica, como núcleo essencial da formação profissional.
- Concepção do currículo, não como uma simples agregação e listagem de disciplinas, mas como um conjunto articulado de atividades, que possibilitem a construção do conhecimento, através de variados procedimentos pedagógicos e acadêmicos.

(UNEB, 2015 p. 129)

Do mesmo modo, a formação acadêmica em Educação Física, nos moldes propostos pelo projeto do curso, envolve a aquisição de competências em múltiplas dimensões e exige a interação com o contexto e as novas demandas da sociedade. Portanto, a formação é marcada por constantes transformações nos diversos âmbitos sociais.

O cenário atual e as sucessivas mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho evidenciam a necessidade do indivíduo se preparar para as demandas sociais emergentes, o conhecimento pluricultural e as novas tecnologias. Isso exige um profissional polivalente, reflexivo e crítico, independente de sua área do conhecimento ou da sua profissão. Cada vez mais, nota-se a adoção de atividades, cursos e práticas interdisciplinares e transdisciplinares, visando contemplar a sociedade complexa e multicultural que estamos construindo.

Nesse sentido, a formação docente em Educação Física para ser compreendida em seu caráter ampliado, em um cenário marcado por constantes transformações nos diversos âmbitos sociais propõe explicar os nexos entre a

direção na formação e os interesses na preservação do *status quo*. Nesse sentido, esta formação em um cenário marcado por constantes transformações nos diversos âmbitos sociais não é uma tarefa fácil. Neste prisma, a formação docente contempla um profissional com ampla atuação porém que apreenda o saber específico do seu campo de atuação e de outras áreas do conhecimento. Este profissional precisa ter capacidade de mesclar suas habilidades e competências com as expectativas dos sujeitos de seu aprendizado e com as novas exigências da sociedade, envolvendo sua práxis pedagógica em um processo de ensino em que a relação teoria e prática culmine com a formação integral do sujeito.

Sobre a relação teoria/prática a perspectiva de formação instaurada no curso, objeto desta análise, atende uma compreensão de articulação na práxis, a partir da reflexão sobre a realidade (prática) e proposições de transformação da mesma (teoria), na tênue reflexão teoria-prática que culmina nas proposições de pesquisa do curso (UNEB, 2015). Diante destes aspectos, a relação entre a teoria e a prática é condição imprescindível ao desenvolvimento do trabalho junto à formação de professores. Assim sendo, essa é condição indispensável para que a aprendizagem dos alunos ocorra de maneira significativa. O estudo acerca dos fundamentos e processos de pesquisa na formação de professores implica necessariamente essa relação, pois que esta possibilita a construção de um conhecimento ativo.

Desse modo, os saberes são edificados na e através da prática, no convívio com a instituição e a comunidade, isso implica tanto o desenvolvimento de novos conhecimentos, quanto os já existentes. Assim sendo, os saberes são construídos a partir do contexto social em que estão inseridos os professores em formação e os formadores.

Nessa articulação entre Universidade e Comunidade, Teoria e Prática, forma-se o perfil do egresso do curso. O Curso de Licenciatura em Educação Física aqui debatido, configura-se com uma larga abrangência de possibilidades de atuação profissional. A formação sólida e generalista proporcionada, fundamentada no rigor científico e filosófico e nos saberes multidisciplinares, associada às demandas na área de Saúde, Esporte, Lazer e Educação, possibilita a atuação do profissional em diversos locais, como: escolas, clubes, associações, clínicas e demais instituições

que permitam o desenvolvimento de atividades relacionadas à educação, saúde, lazer e esporte (UNEB, 2015).

No conceito de Wanderley (1999), a universidade tem como finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão, acrescenta-se a estes pilares da formação, a militância. A Universidade é o espaço de conhecimento e divulgação da cultura universal, das diversas ciências e de criação do saber. A universidade deve buscar uma identidade própria, adequando-a a realidade nacional. Dito isso, o Curso busca assegurar também a vertente crítica e ética desta formação, como qualificadoras da intervenção acadêmico-profissional, de forma que o seu egresso seja capaz de analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural dos sujeitos que futuramente serão objetos de sua intervenção pedagógica (UNEB, 2015).

Com tudo isso, a Universidade no desenvolvimento de suas práticas formativas, é percebida como organização construída cotidianamente através da cooperação e do conflito em busca da formação do profissional capaz de intervir na sociedade. Existe uma racionalidade teórico-metodológica caracterizada pela interdependência de seus atores e suas finalidades. As decisões devem ser tomadas coletivamente com os sujeitos envolvidos no processo, configurando uma interdependência nas relações (PIMENTEL, 2008). A interdependência e a interação entre os sujeitos envolvidos no processo formativo implicam certa proximidade ente os envolvidos de forma que constituam um grupo com sentimento de pertencimento e corresponsabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o Curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII aproxima o egresso dos conhecimentos das áreas específica e pedagógica, a formação possibilitará uma qualificação para a docência na educação básica, com respaldo nas orientações específicas para esta formação, emanadas do Conselho Nacional de Educação.

O Curso de Licenciatura em Educação Física do DEDC – Campus XII busca desenvolver habilidades e competências que possibilitam uma práxis docente do profissional egresso, entrelaçando áreas do conhecimento, a saber, linguagem e expressão corporal, antropologia e fisiologia, sociologia e cultura (UNEB, 2015).

Uma reflexão análoga a esta assertiva, Taffarel e Santos Júnior (2010, p. 41) apontam,

A Educação Física é entendida como campo de estudo e ação profissional multidisciplinar, cuja finalidade é possibilitar a todo cidadão o acesso aos meios e conhecimentos acumulados historicamente que possibilitam a cultura corporal e esportiva, compreendida como direito inalienável de todos, parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Assim, a mediação entre o trato pedagógico do objeto de estudo da Educação Física, a Cultura Corporal, por meio da docência deverá estar ancorada em conhecimentos que precedem as diversas áreas do saber, como, as ciências biológicas e as ciências da saúde, bem como as ciências humanas e as ciências sociais.

Partindo desses pressupostos, a formação docente em Educação Física tem como finalidade desenvolver nos futuros profissionais da educação um olhar mais aguçado sobre o fazer pedagógico. Além disso, nessa etapa, a formação, é uma experiência peculiar de formação humana, não desvinculada em momento algum do contexto social, político, cultural e pedagógico do sujeito.

Conforme o Projeto de Renovação do Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Educação Física, o referido curso busca desenvolver as competências necessárias para que estes futuros docentes sejam capazes de promover ações voltadas para:

A articulação da Educação Física com a linguagem, a arte e a expressão corporal.

A aplicação da atividade física no cotidiano e sua relação com a fisiologia.

A relação da atividade física com aspectos sociais e culturais.

(UNEB, 2015 p. 131)

Contudo, ainda segundo o projeto supracitado, o principal eixo formador das competências para o Licenciado em Educação Física egresso desta instituição, está intimamente associado à compreensão do uso da linguagem corporal como

elemento fisiológico relevante para a própria vida, por sua condição integradora no âmbito social e também na própria formação da identidade cultural (UNEB, 2015).

Despertamos a atenção para a relevância da reflexão sobre estes princípios, uma vez que é justamente a partir deles que a prática formativa se fundamenta. Essa configuração reflete diretamente em determinações internas, demonstrando uma possível crise na formação da identidade docente dos licenciados em Educação Física. Não obstante, esse quadro abre perspectivas para intervenções sociais baseadas em modelos de intervenção e transformação, visto que impõe variações estruturais profundas na organização social como forma de repensar as práticas da formação profissional. Nestas perspectivas que os movimentos contra-hegemônicos vêm demonstrando possibilidades em tecer novos caminhos sob uma ótica diferenciada, distante do foco limitado das normativas oficiais.

A matriz curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física, do DEDC XII, traz em sua proposta o desenvolvimento de habilidades que permitem a atuação docente do egresso pautada em reconhecer, as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. Assim, o acadêmico deverá reconhecer as atividades que produz, incorpora ou vivencia dentro da Cultura Corporal que são influenciadas pela sua formação cultural. O ser humano, enquanto participante de um grupo social e como um produtor de conhecimento, é suscetível às influências do meio, uma vez que está inserido em um contexto social e interage com a realidade, contemplando diversas manifestações corporais e culturais (UNEB, 2015). Neste sentido, essas competências devem ser consideradas no momento do planejamento da ação docente, observando os aspectos necessários ao processo de ensino-aprendizagem no contexto atual, todavia o professor precisa desenvolver sua prática docente a partir da reflexão e problematização da sua própria docência. Portanto, corroboro com a reflexão de Martins (2013, p. 117) que “o processo institucional de formação docente caminha para a indissociabilidade entre as esferas formal e não formal, tanto na forma quanto no conteúdo”

Outra habilidade elencada pelo currículo do curso em questão é a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas, assim nessa habilidade, o acadêmico deverá compreender a relevância

e a influência da atividade física para a melhoria da qualidade de vida e manutenção da saúde como essenciais no decorrer da vida, visto que na contemporaneidade, o ser humano sofre influências distintas que limitam suas potencialidades corporais, reduzindo a prática de atividade física. Apesar de a qualidade de vida e a prevenção de doenças serem fatores de discussão na Educação Física, eles são contemplados em outras áreas (UNEB, 2015). Nos últimos anos, os estudos na área de Educação Física estão se redimensionando e os conceitos de saúde nestes estudos são abordados, com evidência, em uma perspectiva mais ampla, conforme Prass e Boff (2016, p. 02) “O conceito saúde é objeto de um esforço de reformulação para uma concepção *ampliada de saúde*” (Grifos do autor). Assim, a formação docente em educação física deve propor em suas práticas esta concepção ampliada de saúde, superando a ideia da saúde individual, para o ponto de vista da saúde coletiva.

A linguagem corporal como meio de interação social, esta é outra habilidade destacada para a formação do professor de Educação Física no Campus XIII, deve considerar os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos. Nessa habilidade, exige-se do acadêmico uma visão mais ampla sobre os conceitos da corporeidade; o reconhecimento da linguagem corporal como parte integrante da interação social, considerando a inclusão na escola e a vida social. Temas relacionados ao esporte adaptado, as diversidades culturais e as questões de gênero são contemplados, assim fica evidente a necessidade dos acadêmicos em buscar e relacionar informações e conteúdos das diversas áreas do conhecimento (UNEB, 2015).

A interdisciplinaridade no processo de formação docente pode proporcionar repercussões expressivas para a atuação deste futuro professor, sobretudo, para a Educação Física, área que requer cada vez mais a integração de saberes. Entretanto, o valor da interdisciplinaridade não abrandam o desafio de alcançá-la, tornando necessárias práticas pedagógicas inovadoras, como aquelas baseadas na aprendizagem por descoberta, como a estratégia da problematização. Assim como cita Frigotto (1995, p. 54), “Propostas interdisciplinares na prática pedagógica que não romperem com essa tradição estão fadadas a reforçar o senso comum”.

O propósito é dar ênfase à interdisciplinaridade como uma prática desenvolvida por meio de projetos extracurriculares e nos Eixos articuladores que

compõem o currículo do curso, no entanto isso requer uma reflexão profunda sobre os conceitos e objetivos da escola, e como o currículo pode influenciar esta prática.

Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada (FAZENDA, 2008, p. 21).

Dentre o leque de competências e habilidades, para o egresso do curso, que o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII apresenta, cabe o destaque para a compreensão, análise, transmissão e aplicação dos conhecimentos da Atividade Física/Motricidade Humana/Movimento Humano e o exercício profissional em Educação Física com competências decorrentes das relações com a pesquisa e a prática social local e regional. Isto é, o pleno domínio da natureza do conhecimento da Educação Física e das práticas essenciais de sua produção e socialização e de competências técnico-instrumental a partir de uma atitude crítico-reflexiva preocupada com o modo de aquisição e controle do movimento trabalhando fatores fisiológicos, psicológicos e sócio-culturais (UNEB, 2015). Portanto, o ensino na formação, deve ser pensado como um processo de construção e aquisição de novos conhecimentos. A pesquisa deve ser algo cotidiano que provoque indagações e respostas com o mesmo fim, qual seja, colaborar na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento da qualidade da intervenção pedagógica do futuro professor.

6.2 Organização da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física

A matriz curricular do Curso aponta para o conceito de currículo que vai além da listagem de conteúdos, deixa em evidência a perspectiva de um currículo não-linear, mas construído a partir de princípios, a saber: a interdisciplinaridade, a pesquisa como princípio formativo, a indissociabilidade entre a teoria e a prática, flexibilização, diversificação, autonomia e contextualização (UNEB, 2015). Para uma compreensão mais profunda do currículo, bem como suas funções na universidade, em especial na formação docente, é necessário defini-lo e entender os seus sentidos e significados. São várias definições atribuídas ao conceito de currículo, ou

seja, varia de autor para autor de acordo às suas bases teóricas. Segundo Moreira (2001, p. 02) “A concepção de currículo corresponde às experiências pedagógicas em que docentes e estudantes constroem e reconstróem conhecimentos”, assim currículo associa-se a diferentes concepções, que emanam dos variados modos de como a educação é idealizada historicamente, bem como das influências de bases epistemológicas que fundamentam as concepções e se consolidam em determinado momento histórico.

Sobre os princípios apontados no projeto de Renovação do Curso de Licenciatura em Educação Física, destacamos primeiramente o princípio da flexibilização, este possibilita o cumprimento de percursos acadêmicos diferenciados, em atendimento aos anseios de realizações pessoais e às demandas do campo do trabalho e da sociedade. (UNEB, 2015). Em termos gerais, este princípio está associado a uma perspectiva que se distancia da tecnicista/tradicional, onde o currículo possui uma dimensão utilitarista e instrumental.

O princípio da diversificação garante aos alunos tanto a formação básica geral como uma formação diversificada atendendo às diferentes realidades e especificidades da Universidade. Dessa forma, essa parte diversificada revela a identidade e vocação do Curso a partir do seu contexto local e regional (UNEB, 2015).

A autonomia está contemplada no currículo como a possibilidade concreta do Departamento e do Colegiado do curso atuar apresentando soluções próprias para a melhoria do curso, partindo das suas vivências, experimentações, alternativas didáticas e pedagógicas já implementadas ou inovadoras (UNEB, 2015). Desta forma, este princípio busca atender o desenvolvimento do curso através das práticas articuladas com os outros cursos que compõem o Departamento de Educação do Campus XII, de certa forma é buscar compreender o papel da indissociabilidade na formação docente, de tal modo o currículo é lapidado, seja pelas demandas externas ao curso, seja pela instituição da qual faz parte, buscando o sucesso das ações formativas do curso.

O princípio da Interdisciplinaridade é compreendido como fator inerente ao desenvolvimento do Curso. Tem na Pesquisa e Prática Pedagógica o espaço tempo integrador e articulador com os demais componentes curriculares, visando à

superação da rigidez e fragmentação disciplinar, historicamente presentes nos cursos de formação docente (UNEB, 2015). A abordagem multidisciplinar deverá avançar para uma relação mais integrada entre as diversas áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade que abriga uma visão epistemológica do conhecimento e permite a integração e uma conexão entre os conteúdos abordados.

A contextualização permite a necessária articulação entre os mais variados componentes curriculares relacionando-os o cotidiano dos acadêmicos, com a realidade escolar, locus de atuação do licenciado, com as características locais e regionais, enfim, em todos os espaços e tempos onde os processos educativos ocorrem (UNEB, 2015)

A partir dos princípios supracitados, o currículo do curso foi organizado, a partir da reformulação em 2004, em dois tópicos de estudos para a formação, a saber, um de Formação Básica e o outro de Formação Profissional. A operacionalização dos Tópicos de Estudos é desenvolvida através de dois Núcleos, obedecendo aos mesmos princípios um de Núcleo de Formação Básica e outro Núcleo de Formação Profissional.

De acordo ao projeto do curso no Núcleo de Formação Básica será garantido o acesso às bases gerais e amplas de formação, definindo o que realmente se constitui como essencial neste processo. Já no Núcleo de Formação Profissional, o trabalho é voltado para uma concepção que atenda às variadas demandas da formação docente para atuar em espaços educativos concretizados ou que venham a constituir-se na sociedade. Estes Núcleos articulam-se através de Eixos Temáticos, para os quais, em cada semestre haverá um componente articulador. Os eixos permitirão a interação dos conhecimentos através de atividades de estudos e pesquisa que resultarão em seminários ou eventos interdisciplinares, promovidos pelo professor articulador, em conjunto com os professores dos demais componentes e os acadêmicos do curso (UNEB, 2015).

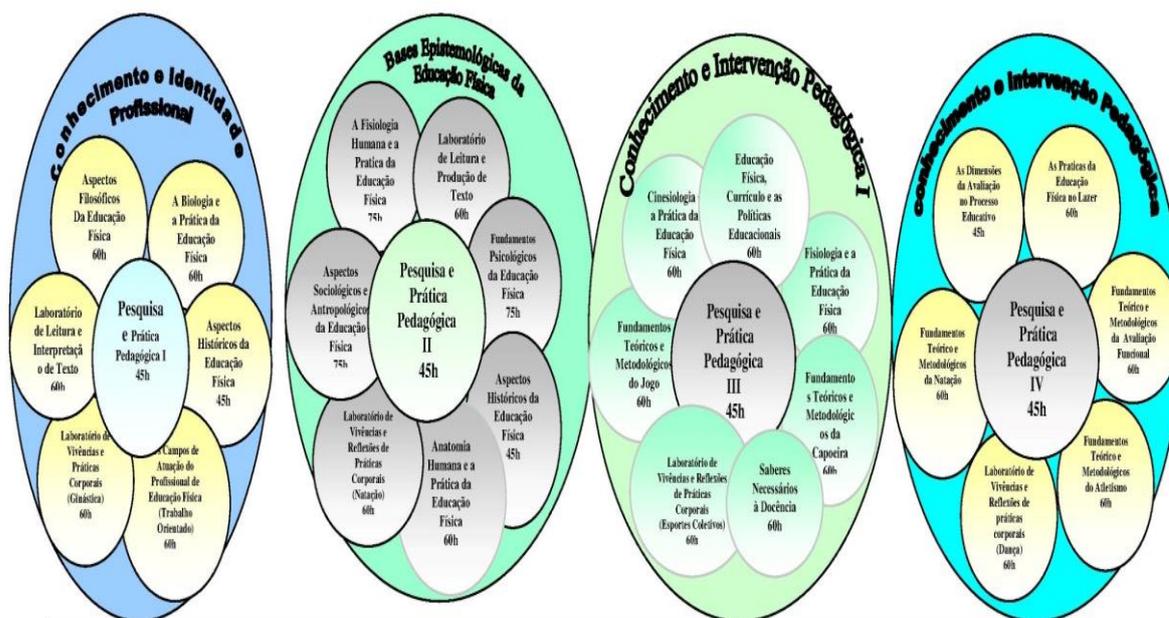
Conforme Fluxograma do curso (UNEB, 2015), compõe o Núcleo de Formação Básica os seguintes Eixos Temáticos: Conhecimento e Identidade Profissional, Bases Epistemológicas da Educação Física, Conhecimento e Prática Pedagógica I, Conhecimento e Prática Pedagógica II, desenvolvidos no 1º, 2º, 3º e 4º semestres, respectivamente. Para estes eixos, ficam definidos como

componentes articuladores os seguintes: Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) I, II, III e IV, respectivamente. Integram o Núcleo de Formação Profissional os seguintes Eixos Temáticos: Bases para Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica I, Bases para Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica II, Atuação Profissional e Conhecimento Científico I, Atuação Profissional e Conhecimento Científico II, desenvolvidos no 5º, 6º, 7º e 8º semestres, respectivamente.

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB	CARGA HORÁRIA	INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	
	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XII – GUANAMBI		TEMPO MÍNIMO	TEMPO MÁXIMO
	CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	3.485	4 ANOS	7 ANOS

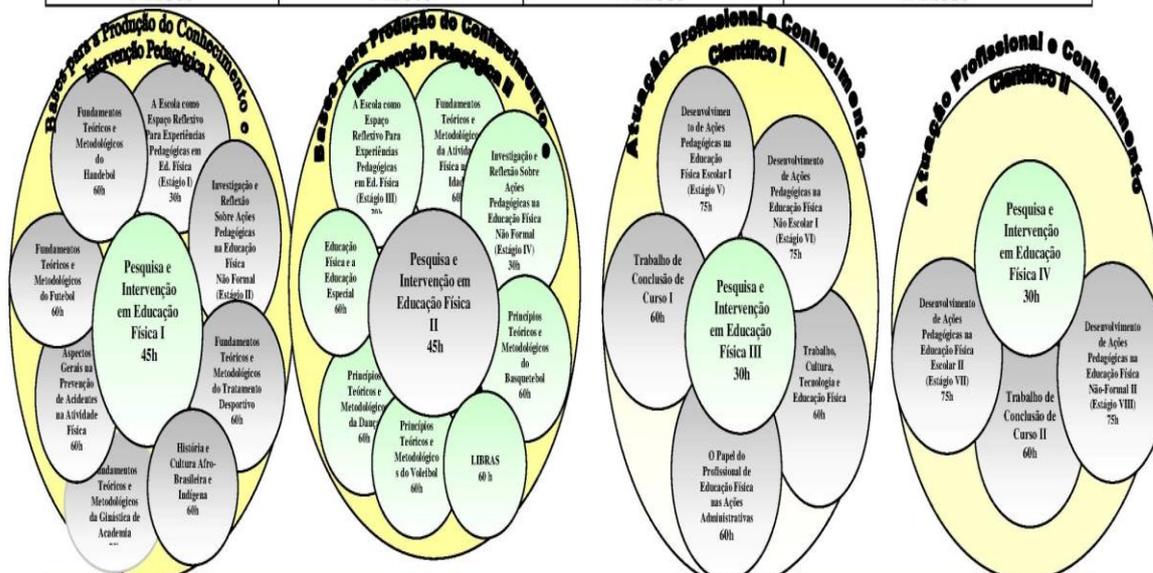
I – NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA

1º BLOCO	2º BLOCO	3º BLOCO	4º BLOCO
----------	----------	----------	----------



II – NÚCLEO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

5º BLOCO	6º BLOCO	7º BLOCO	8º BLOCO
----------	----------	----------	----------



Atividades Científicas Acadêmicas - 200h

Quadro 02: Fluxograma do curso de Licenciatura em Educação Física UNEB – Campus XII Fonte: Projeto Pedagógico do Curso.

Esta organização curricular busca garantir aos acadêmicos, integração no processo coletivo do espaço escolar e não escolar, no intuito de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e gerando possibilidades de intervenção e transformação do contexto social (UNEB, 2015). Nesta linha de pensamento percebe-se que os componentes curriculares presentes no fluxograma apresentado permitem uma aproximação com um vasto campo de conhecimento, pois a formação universitária é um momento de interação entre o acadêmico e o meio social e constitui-se como uma prática articulada entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, o currículo apresentado age como uma constituição de um curso que tem como um dos eixos de sustentação a formação humana, contribuindo assim para a democratização do conhecimento e busca culminar com a formação humana.

6.2.1 Análise dos planos de cursos dos componentes curriculares

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus XII é composta pelo núcleo de formação básica e o núcleo de formação profissional, do primeiro ao quarto semestre e do quinto ao oitavo semestre respectivamente. A partir deste momento será feita a análise nos planos de curso entregues pelos professores para o desenvolvimento das ações pedagógicas nos componentes curriculares que compõem o fluxograma do curso. Cabe ressaltar, que os Planos de Curso, objetos desta análise, foram entregues pelos professores, em atividade, que compõem o corpo docente do colegiado de Educação Física, os mesmos que concederam as entrevistas. Foram descartados os planos entregues pelos professores cooperadores e colaboradores.

Os planos, alvos desta análise, foram entregues ao colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física, nos semestres letivos 2015.2, desenvolvido no primeiro semestre ano de 2016. A opção pelo semestre letivo 2015.2 foi feita a partir do critério base em se tratar de um semestre letivo que foram desenvolvidos componentes curriculares articuladores na formação do licenciado, como os estágios de observação e intervenção e o Trabalho de Conclusão de Curso II, onde os alunos defendem suas monografias.

A análise feita observou o perfil dos planos apresentados, no que concerne às bases epistemológicas, pautado em uma análise criteriosa da metodologia, bem

como as referências utilizadas para o desenvolvimento dos componentes curriculares.

O semestre letivo de 2015.2 foi desenvolvido por 17 (dezesete) professores, no qual ministraram 32 (Trinta e dois) componentes curriculares. Vale salientar que o corpo docente do Colegiado de Educação Física na época do semestre 2015.2 composto por um total de 13 (treze professores), destes 10 (dez) são Professores Efetivos concursados e 03 eram professores Substitutos contratados sob o Regime Especial de Direitos Administrativos (REDA), os demais componentes curriculares ofertados no semestre 2015.2 foram desenvolvidos por professores colaboradores (que compõe o quadro de outro colegiado de curso do mesmo Campus XII) e professores cooperadores (que são professores de outros Campi da UNEB).

Entre os componentes curriculares ofertados no semestre letivo 2015.2, quinze componentes curriculares compuseram o Núcleo de Formação Básica e dezesseis componentes curriculares compuseram o Núcleo de Formação Profissional.

Os planos de curso apresentados ao colegiado de Educação Física no Semestre 2015.2 que compõem o Núcleo de Formação Básica, são dos componentes curriculares do segundo e quarto semestres. Assim, começamos a análise pelos componentes do segundo semestre.

O componente curricular, Fisiologia e a Prática da Educação Física I tem a carga horária de 75 horas aulas. Segundo o projeto de renovação do reconhecimento do curso, a ementa do componente diz “Estuda a contribuição da Fisiologia Humana em relação a Prática da Educação Física. Funções dos diversos aparelhos e sistemas e sua relação para a manutenção da homeostase orgânica. Fatores físico-químicos celulares responsáveis pelo cumprimento das funções dos diferentes órgãos e tecidos do organismo” (UNEB, 2015 p. 165), no entanto o Professor que ministrou o componente curricular, não apresentou a ementa completa no seu plano de curso, contribuindo assim para um planejamento incompleto no que diz respeito às competências e habilidades expostas no Projeto Pedagógico do Curso, pois “Funções dos diversos aparelhos e sistemas e sua relação para a manutenção da homeostase orgânica. Fatores físico-químicos celulares responsáveis pelo cumprimento das funções dos diferentes órgãos e

tecidos do organismo” não foram contemplados enquanto conteúdos do referido componente. Segundo Guyton e Hall (2002, p. 2) “o objetivo de toda a fisiologia é explicar os fatores físico e químicos que são responsáveis pela origem, pelo desenvolvimento e pela progressão da vida”, portanto fica explícito a relevância em abordar os conteúdos referentes à fisiologia humana na formação do licenciado em Educação Física, assim a ausência dos conteúdos citados fragilizam a formação.

Os objetivos apresentados pelo professor destoam dos objetivos de formação do egresso licenciado do curso, pois apresentam características que apenas identificam e descrevem as práticas da Educação Física relacionadas à fisiologia humana, em momento algum o professor apresenta algum objetivos que relacione a prática da fisiologia com a formação do professor e sua atuação no âmbito escolar, locus de atuação do licenciado. Silva et al (2011) apresentam que o aprendizado da fisiologia humana é fundamental para que os alunos compreendam as consequências da prática do exercício físico e relacionem esta prática com os conhecimentos próprios dos alunos desenvolvidos no seu cotidianos, para assim, o professor, viabilizar a aprendizagem e recorrer a diversas áreas do conhecimento, pelo princípio da interdisciplinaridade. Desta forma a fisiologia perpassa por todos os componentes curriculares que lidam diretamente com o corpo em movimento, estabelecendo um leque de possibilidades formativas.

O componente curricular Laboratório de vivências e reflexões de praticas corporais (Natação), sua carga horária é de 60 horas aulas é ofertado no segundo semestre do curso. A ementa diz que o componente, “Estuda a vivência e reflexão de conhecimentos relacionados com a natação, objetivando compreender as diversas dimensões que envolvem este conteúdo da cultura corporal, tendo como principal finalidade o subsídio da prática pedagógica do futuro profissional” (UNEB, 2015 p. 169), no planejamento apresentado pela Docente que ministrou componente não apresenta os objetivos claros que aproximem dos objetivos de formação propostos pelo Projeto Pedagógico do curso. Em seu conteúdo programático a professora discorre que os conteúdos trabalhados no componente estão organizados em III Unidades, porém articulados entre si, no entanto percebe-se uma lacuna nesta articulação, pois em nenhum momento no plano de curso a professora prevê algum tempo para as discussões sobre a natação e sua relevância na

formação docente em Educação Física, bem como o intuito de contextualizar as práticas corporais com o meio líquido.

O projeto pedagógico do curso prevê o princípio da interdisciplinaridade como fundamento na formação docente, este princípio enquanto estratégia didática busca estabelecer a relação teoria-prática, tão debatida nos mais diversos espaços que discutem as problemáticas da formação docente em nosso país, uma vez que os sujeitos vão utilizando conceitos da área de estudo com a qual estão trabalhando naquele momento – e até de outras – facilitando a construção e apreensão de um objeto, seja esse material e/ou de conhecimento. Assim, o trato com a natação na formação docente pode ser analisada, avaliada e discutidas com bases em princípios pedagógicos lúdicos, bem como a prática pedagógica poderá ser subsidiada por diferentes recursos, como, aulas expositivas, vivências das práticas corporais no meio líquido, leitura e discussão de textos.

As referências que a professora lançou no plano, são distintas das referências básicas que o projeto do curso indica para o desenvolvimento do componente. Sabemos que o planejamento é flexível, o professor deve ter a autonomia para organizar, selecionar e desenvolver seu componente curricular conforme suas bases pedagógicas e didáticas, contudo uma aproximação, mesmo que breve, das bases epistemológicas propostas no projeto pedagógico do curso facilita uma interatividade com os outros componentes curriculares, este pode ser um passo para a prática interdisciplinar na formação destes licenciados.

Mesmo com concepções distintas das bases propostas no currículo do curso, sobre os posicionamentos que envolvem o ensino na Universidade e a formação docente, o planejamento deve convergir no sentido de formar professores a partir de uma prática reflexiva, despertando competências voltadas para as práticas que emergem no cotidiano da sala de aula na educação básica. Assim, o pressuposto necessário para uma formação sólida é que os professores formadores atribuam uma ação que edifique dispositivos aos quais os acadêmicos repensem cotidianamente sobre suas ações (CIFALLI, 2001).

Outro componente ofertado no semestre letivo 2015.2 foi Fundamentos Psicológicos da Educação Física, ainda compõe o núcleo de formação básica e é desenvolvido no segundo semestre do curso. O referido componente, “Analisa as

teorias psicológicas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e sua relação com o ensino da Educação Física. O processo de desenvolvimento humano. O ser humano em suas dimensões biológicas cognitivas, emocionais e sociais nas principais correntes psicológicas” (UNEB 2015, p.167). O objetivo geral do componente é compreender a configuração histórica e os princípios da psicologia da educação e sua relação com a Educação Física, subsidiando a prática pedagógica do futuro professor de educação física no processo de ensino-aprendizagem das modalidades esportivas, o citado objetivo apresenta um distanciamento das bases filosóficas do curso de Licenciatura, reduzir o processo de ensino – aprendizagem da Educação Física a apenas um dos elementos da cultura corporal, no caso o esporte, reflete em negligenciar a aproximação dos acadêmicos do curso às demais práticas corporais que são conteúdos da Educação Física na escola.

O debate sobre a inserção da Educação Física como área que produz conhecimento relevante para a sociedade já está em destaque nos estudos de caráter epistemológico da área.

A inserção das disciplinas de Psicologia nos cursos de graduação em Educação Física tem localização no espaço e no tempo frente à construção do conhecimento, dos saberes e da revisão das crenças do educador físico, além das inúmeras possibilidades de intervenção que o professor e o futuro professor podem fazer ao longo de suas práticas docentes. Iaichite; et Al (2004), indica que a inserção dos componentes de Psicologia nos cursos de formação em Educação Física tem localização no espaço e no tempo frente à construção do conhecimento, dos saberes e da revisão das crenças do professor de Educação Física, além das inúmeras possibilidades de intervenção que o professor e o futuro professor podem fazer ao longo de suas práticas docentes. Ainda que, as relações entre os conteúdos próprios da Educação Física e a Psicologia sejam alvos de debates no período de formação e atuação do professor de Educação Física. Acertada a contribuição de distintos recortes da Psicologia trabalhados no processo de formação em educação Física, parte-se do pressuposto que há contribuições mútuas entre as duas áreas do conhecimento.

Identificamos no plano analisado que as possibilidades de trato com os conhecimentos referentes aos conteúdos da psicologia na formação em Educação

Física ficou restrita aos pressupostos da Psicologia do Esporte, um dos ramos da psicologia, assim uma das questões relevantes sobre a composição de currículo reflexivo e integrado é que este pode assumir e constituir em um processo fiel de reflexão – ação – reflexão, partindo de situações reais que aproximem da implexa relação teoria/prática na concepção do conhecimento específico da Educação Física.

O componente curricular, Pesquisa e Prática Pedagógica II (PPP), traz em sua ementa: “Estudo epistemológico da Educação Física. Implicação das correntes teóricas filosóficas na constituição da Educação Física. Tipos de pesquisas. Elementos conceituais e métodos de pesquisa. Coordenação de atividades interdisciplinares com os demais componentes curriculares do bloco” (UNEB, 2015 p. 170). Os componentes articuladores Pesquisa e Prática Pedagógica estão distribuídos no Núcleo de Formação Básica, os quatro primeiros semestres do curso, seu principal objetivo é a articulação teoria e prática, chamado de Eixo Articulador promove a discussão, elaboração e apresentação de pesquisas com experiências pedagógicas interdisciplinares em relação aos conteúdos da Educação Física.

O plano de curso apresentado pelo Professor que ministrou o componente não exhibe em seus objetivos o pressuposto da interdisciplinaridade, proposta do PPP explícita no projeto pedagógico do curso.

A proposição para o funcionamento da interdisciplinaridade no curso se dá a partir da articulação dos componentes Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV e Pesquisa e Intervenção em Educação Física I, II, III e IV, subdivididos em oito semestres e, estes, em dois núcleos. *Núcleo de Formação Básica*: Conhecimento e Identidade Profissional, Bases Epistemológicas da Educação Física, Conhecimento e Prática Pedagógica I, Conhecimento e Prática Pedagógica II. *Núcleo de Formação Profissional*: Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica I, Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica II, Atuação Profissional e Conhecimento Científico I, Atuação Profissional e Conhecimento Científico II (UNEB, 2015 p. 130).

A interdisciplinaridade pontuada no projeto do curso se materializa ao refletir a prática a partir da associação desta sobre a realidade concreta, e as proposições de superação e transformação desta realidade a partir de uma robusta reflexão da

relação teoria-prática que encaminha as proposições de ações pedagógicas do curso.

Os componentes de Pesquisa e Prática Pedagógica são os principais responsáveis pela articulação dos conteúdos entre os demais componentes do bloco, a partir das temáticas de discussão e elaboração de propostas pedagógicas desenvolvidas na essência de cada componente curricular, parte do princípio da dialogicidade e estabelece as devidas relações entre a especificidade de cada componente com o currículo do curso.

Nesta perspectiva, as ações pedagógicas no interior do curso assumem o papel de orientadora do processo formativo, estabelece a articulação com as temáticas evidenciadas, principalmente nos estágios e em outras práticas pedagógicas (UNEB, 2015). Para que isso aconteça é necessário o professor revisar seu planejamento e aproximá-lo do projeto pedagógico do curso.

O quarto semestre do curso tem como eixo articular, Conhecimento e Intervenção Pedagógica II. Regularmente, segundo o fluxograma do curso, são ofertados sete componentes curriculares, no semestre letivo 2015.2 foram ofertados todos os sete componentes curriculares.

Entre estes componentes está As Práticas da Educação Física no Lazer, sua ementa “Discute a origem, reflexão, trabalho, lazer e ócio. Evolução histórica do lazer. Lazer e suas relações sociais. O lazer espontâneo, voluntário e orientado. O lazer e a cultura. O lazer numa abordagem antropológica e sua relação com a Educação Física/Esporte” (UNEB, 2015 p. 180). Analisando a ementa pode-se dizer que o componente traz uma reflexão crítica sobre o lazer enquanto fenômeno social da modernidade e sua relação com a práxis da educação física, em uma perspectiva crítica.

No plano de curso apresentado pela professora que ministrou o componente, o conteúdo programático exposto aproxima da ementa e da proposta do currículo do curso. Expõe que pretende discorrer sobre propostas críticas para a implementação e redimensionamento do lazer no espaço de ação profissional da Educação Física, assim os acadêmicos do curso inserido neste contexto de discussão pode analisar suas possibilidades de práticas profissionais, buscar sanar possíveis problemas, a partir da elaboração de estratégias metodológicas coerentes com o espaço de

atuação. Os espaços de ação profissional da Educação Física são organismos complexos e dinâmicos, se a formação não trouxer esta aproximação concreta com estes espaços, a atuação do futuro professor pode ser permeada de lacunas com dificuldades de ordem didáticas e pedagógica, bem como na relação interpessoal com os futuros alunos.

Assim, as ações implementadas nas atividades formativas do referido componente curricular destaca-se pelo pressuposto que o professor em formação, para obter êxito, não pode prescindir do domínio dos conteúdos específicos que tratam a Educação Física, entre eles o debate sobre a constituição do Lazer, de maneira que isso lhe permita perceber seus pontos de encontro e as demais dimensões que envolvem suas práticas na direção de uma formação em uma perspectiva humanista. Desse modo, os próprios conteúdos devem possibilitar a reflexão pedagógica sobre a realidade social para que seja considerada a relação teoria/prática, a partir do contexto sócio-político em que o professor vai atuar. Segundo Silva (2011), o trabalho formativo com o propósito da emancipação humana é uma possibilidade real a partir, também, dos estudos do Lazer, pois este tema é rico em possibilidades de elaboração de mecanismos de associação, e de desenvolvimento de ações coletivas.

Fundamentos teóricos e metodológicos da avaliação funcional, outro componente curricular que foi ofertado no semestre letivo 2015.2, sua carga horária é de sessenta horas aulas. Segundo a ementa do componente, o mesmo “Estuda a Evolução Histórica da avaliação funcional. Estudo dos testes de avaliação; estudo dos processos cinesioantropométricos; noções gerais de Antropometria, Biotipologia e Somatologia” (UNEB, 2015 p. 181), o plano de curso apresentado pelo professor que ministrou o componente aproxima os acadêmicos da discussão sobre os fundamentos metodológicos da avaliação funcional no contexto da educação em saúde.

O planejamento do professor distancia dos pressupostos de formação apresentados no projeto do curso, pois expõe que pretende estimular a verificação da aptidão física, bem como debater acerca das valências físicas, sobretudo dos testes, relacionando com a literatura e destacando a percepção dos movimentos e sua execução. Com uma característica essencialmente procedimental, o

planejamento não abre possibilidade de diálogo com os outros componentes curriculares que compõem o semestre, ainda apresenta uma visão extremamente tecnicista do desenvolvimento da prática da Educação Física e se contradiz quando pretende uma prática no contexto da educação em saúde, pois não trata a saúde como uma das possibilidades de sentido dos corpos em sua construção cultural. Falar de saúde é dar expressão ao corpo, e no caso específico da Educação Física, o corpo em movimento, é compreender este corpo como expressivo, vulnerável, sensível, transcendente, marcado por experiências pessoais singulares e coletivas que implicam diretamente na qualidade de vida e promoção da saúde.

Debater sobre os fundamentos técnicos, táticos e metodológicos do atletismo, visando o desenvolvimento de ações pedagógicas sistematizadas e críticas, é o princípio norteador do componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Atletismo (60 Horas). A sua ementa propõe o “Estudo histórico-crítico do atletismo. Fundamentos técnicos e noções de regras do Atletismo. Elementos básicos e aspectos metodológicos do atletismo (UNEB, 2015 p. 182). O plano de curso apresentado pelo professor que desenvolveu o componente abrange a perspectiva da formação nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Os objetivos divididos por unidades de ensino busca contemplar distintas concepções de trato pedagógico com o atletismo em diversos espaço de atuação do professor de Educação Física, parte de uma perspectiva histórica da cultura corporal até chegar ao desenvolvimento do atletismo como esporte educacional.

O planejamento apresentado dialoga com o projeto pedagógico do curso, pois oferece uma proposta de formação que contempla as abordagens sociológicas do esporte na contemporaneidade, os aspectos históricos do atletismo e sua relação com a prática cotidiana do esporte e modalidades do atletismo, as propostas de vivências abordam o movimento humano como construção cultural e parte dos movimentos naturais do ser humano, pular, correr, andar, etc. A percepção que temos é que os aspectos relacionados à formação profissional em Educação Física está explícita nas concepções de mundo, de universidade e de profissional a ser formado nesta universidade.

Acompanhando o eixo articular do quarto semestre do curso, conhecimento e intervenção pedagógica, temos o componente Fundamentos Teóricos e

metodológicos da Natação “Estudo histórico crítico da Natação e Pólo Aquático. Fundamentos técnicos e táticos, noções de regras na Natação e Pólo Aquático. Elementos básicos e aspectos metodológicos da Natação e Pólo Aquático (UNEB, 2015 p. 184). A partir da ementa apresentada, destaca-se que o intuito do componente é vivenciar os quatro estilos de nados e desenvolver metodologias de ensino, a fim de subsidiar a prática pedagógica do futuro professor de educação física no processo de ensino aprendizagem da natação e do Pólo Aquático.

O planejamento da professora para o desenvolvimento do componente apresenta características de práticas tecnicistas. Não aproxima do projeto pedagógico do curso, pois não leva em consideração as nuances sociais e culturais que implicam para a construção do movimento humano. Organizado em unidades de ensino, os conteúdos de cada unidade é um progresso de aprendizado técnico dos elementos gestuais da natação.

Um fator relevante a ser abordado, são dois componentes curriculares que tratam da natação, Laboratório de vivências e reflexões de práticas corporais (Natação), é o componente Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Natação, o que deveria diferenciar a o desenvolvimento dos referidos componentes é a aproximação com elementos didáticos para o ensino da natação (Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Natação), porém, em seus planejamentos, os componentes curriculares não diferenciam a forma com o trato metodológico, ambos trazem como princípio a aproximação técnica com os estilos de natação.

Na perspectiva da universalização da formação se verifica a relevância de oportunizar estratégias de ações conjuntas com os demais componentes curriculares que compõem o bloco, este é um dos pressupostos do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica IV. Sua ementa diz que o componente: “Desenvolve oficinas pedagógicas e outras atividades e conteúdos que venham potencializar a articulação entre os componentes do semestre: as produções intelectuais, acadêmicas e/ou de exploração de campo de pesquisa relacionadas à docência; ferramentas metodológicas” (UNEB, 2015 p. 186). Com 45 horas aulas a proposta é possibilitar o estudo, diálogo, e discussão a cerca das pesquisas com experiências pedagógicas, o foco é a atuação em Educação Física. Como um dos eixos articuladores do curso, o componente é baseado fundamentalmente no princípio da

interdisciplinaridade, bem como, traz uma aproximação com o universo da pesquisa, pois pretende familiarizar o acadêmico com as etapas de construção de um trabalho científico, além de iniciar a elaboração dos projetos individuais que serão desenvolvidos na pesquisa monográfica.

O Núcleo de Formação Profissional inicia no quinto bloco do curso com o eixo articulador, Bases para a produção do conhecimento e intervenção pedagógica I, como os planos de curso que estão em análise até o presente momento são semestre acadêmico 2015.2, iniciaremos a análise dos componentes curriculares ofertados no sexto bloco do curso, que tem com eixo articulador: Bases para a produção do conhecimento e intervenção pedagógica II.

No Núcleo de Formação Profissional começam os estágios curriculares supervisionados, compreendido no curso como espaço de aprendizagem social, cultural e profissional, que possibilita ao acadêmico um conhecimento e aproximação com situações reais de trabalho e possibilita a percepção dos limites e possibilidades da futura atuação profissional (UNEB, 2015 p. 135). Partindo dessas primícias, o estágio vem para dar subsídios, suporte teórico metodológico desenvolvendo através da caracterização, observação e ações/intervenções pedagógicas, que ampliam e consolidam o campo da prática como lugar da produção de conhecimento. O citado componente curricular constitui-se em um processo de ensino-aprendizagem no qual o acadêmico participa efetivamente na mediação de saberes, conhecendo a realidade que o circunda, planejando com mais segurança sua atividade de ensino, na prática efetiva da sua futura atuação profissional.

A Escola Como Espaço Reflexivo Para Experiências Pedagógicas Em Educação Física II (ESTÁGIO III), conhecido como estágio de observação, sua ementa recomenda: Analisar e discutir a partir da observação do espaço escolar, as ações desenvolvidas e elaborar uma proposta pedagógica que será desenvolvida no sétimo e oitavo semestres, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso (UNEB, 2015). Assim, o propósito com componente é conhecer o espaço escolar e a prática pedagógica da Educação Física identificando dados que permitam problematizar a realidade e elaborar um plano de intervenção correspondentes com as necessidades de conhecimento e superação referentes à Cultura Corporal.

O plano apresentado pelo professor aproxima das bases teóricas destacadas no currículo do curso, bem como das concepções de estágio que o projeto pedagógico do curso apresenta, pois o referido componente curricular busca problematizar, em caráter teórico-reflexivo, algumas questões relacionadas à Educação Física Escolar, construindo subsídios para fundamentar a intervenção pedagógica a ser desenvolvida nas próximas etapas do estágio curricular supervisionado.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso, a concepção curricular de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura Educação Física do DEDC – Campus XII propõe fundamentar teoricamente a atuação do profissional e paralelo a esta prática, busca tomar a prática como referência para a fundamentação teórica do trabalho pedagógico e científico da Educação Física. O estágio é entendido e materializado como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade em sua totalidade (UNEB, 2015). Assim, o componente é desenvolvido a partir de atividades de natureza investigativa e reflexiva que comportam a análise crítica em torno da prática pedagógica da Educação Física.

Ainda como estágio de observação, o currículo do curso tem o componente, Investigação e Reflexão Sobre Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal (Estágio IV), o Estágio no Curso de Educação Física poderá ser desenvolvido para além do espaço escolar, a prática do estágio supervisionado está dividido em Estágio Formal e Não Formal (Escolar e Não escolar), assim o acadêmico tem a possibilidade de inserção em espaços educativos como clubes, academias, escolinhas esportivas, associações culturais e artísticas, centros de convivência, Centros de Atenção Psicossocial - CAPS, Associação de bairros, Instituições de saúde dentre outras (UNEB, 2015).

A ementa do Estágio IV: “Analisa e discute a partir da observação de ações desenvolvidas em espaços não escolares, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONGS, etc., visando à elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica no sétimo e oitavo semestres, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso (UNEB, 2015 p. 198). O plano de curso apresentado pelo professor indica proporcionar ao acadêmico

observar atividades relacionadas ao campo não formal (não escolar) e debater experiências pedagógicas da área, porém na organização do conteúdo programático do componente não apresenta uma sequência pedagógica que supere uma “concepção instrumentalista/tecnicista que reduz o estágio ao mero fazer, a *prática pela prática*, que conduz ao emprego de construir alternativas metodológicas para os diversos segmentos da Educação Física” (UNEB, 2015 p. 136 grifos do autor), dessa forma o planejamento do professor que ministrou o componente distanciou do projeto pedagógico do curso, bem como das concepções de estágio e formação que o referido projeto destaca.

“Estudo histórico-crítico do basquetebol. Fundamentos técnicos e táticos, noções de regras do basquetebol. Elementos básicos e aspectos metodológicos do basquetebol (UNEB, 2015 p. 195)”, esta é a ementa do componente curricular Princípios teóricos e metodológicos do Basquetebol, inserido no Núcleo de Formação Profissional, tem 60 horas aulas e é ofertado no sexto semestre do curso.

A partir da análise da ementa, deduz-se que o princípio do componente é refletir, discutir e utilizar os conhecimentos do basquetebol como conteúdo das aulas de Educação Física. O planejamento apresentado pelo professor que desenvolveu o componente é insuficiente para uma análise mais criteriosa, como recomenda um trabalho desta envergadura. Com objetivos imprecisos e um conteúdo programático impregnado de concepções técnicas, o plano de curso não dialoga em nada com o projeto de formação proposto pelo curso. Assim, é necessário que ocorram transformações no planejamento do professor em relação ao desenvolvimento do componente, que o professor tenha a lucidez necessária que o projeto pedagógico do curso é o documento que orienta as ações pedagógicas e os conhecimentos que serão desenvolvidos na formação e que o professor possua a fundamentação teórico metodológica consiste e que os princípios técnicos, pedagógicos, didáticos, históricos-filosóficos do basquete sejam abordados de forma indissociável.

Os cursos de formação de professores, como o curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII apresentam-se mais conscientes da necessidade de tratar temas que historicamente foram negligenciados. Assim, esta prática resulta em ações concretas no sentido de inserir no curso, componentes

curriculares que aproximam o acadêmico de um conhecimento novo e de grande relevância em sua futura atuação.

Nessa perspectiva, no Núcleo de Formação Profissional, o curso de licenciatura em Educação Física tem no sexto bloco o componente curricular. O componente “Discute o conceito, causas e consequências da educação especial. Análise do portador de deficiência no ensino regular. O excepcional e suas relações sociais. Análise do portador de necessidades especiais e a legislação pertinente. Discussão sociocultural acerca das pessoas deficientes. Psicomotricidade, uma abordagem histórico-social. Reflexão sobre consciência do corpo ‘deficiente’ (UNEB, 2015 p. 198). A partir da ementa citada entende-se que o componente indica uma discussão sobre a situação das pessoas com deficiência na escola e na sociedade como um todo, bem como conhecer estratégias metodológicas para o trabalho com a inclusão social das pessoas com deficiência. O professor que ministrou o componente curricular, não apresentou plano de curso ao colegiado no semestre letivo 2015.2, assim inviabilizou esta análise.

O curso de Educação Física da UNEB – Campus XII aproxima o aluno dos instrumentos pedagógicos necessários para uma atuação nos espaços escolares e não escolares, bem como para o trabalho corporal com públicos especiais, nesse sentido que o componente curricular Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Atividade Física na Terceira Idade é desenvolvido. “Discute as políticas públicas e programas de atividade física para a 3ª Idade. O corpo do idoso na sociedade atual. Atividade física e envelhecimento. Princípios para elaboração e aplicação de programas de atividade física na 3ª Idade; discute a importância da nutrição na atividade física; discute e elabora programas de treinamento para populações especiais” (UNEB, 2015 p. 190). A ementa citada expõe a percepção da existência de apontamentos do projeto pedagógico do curso, revela que um trabalho pedagógico diferenciado na formação para o desenvolvimento de habilidades de trabalho com públicos especiais.

Contudo, o planejamento entregue pela professora que ministrou com componente curricular no semestre letivo 2015.2 não apresenta estas características. Traz o objetivo de apresentar, discutir e aplicar testes que avaliam os aspectos psicossociais e cognitivos dos idosos, bem como aqueles que avaliam sua

aptidão física, psicomotricidade, capacidade funcional e o nível de atividade física, desta forma o trabalho desenvolvido no componente reduz a percepção do acadêmico ao trato pedagógico apenas no quesito dos programas de atividade física para os idosos, desconsidera as questões de ordem social que implicam diretamente na promoção da saúde e aptidão física. Não podemos desconsiderar a necessidade de aproximar o profissional em formação das exigências do mundo do trabalho, em função das requisições advindas da sociedade contemporânea em atender outras áreas de atuação além do espaço escolar. Apesar disso, o desenvolvimento dos componentes que fazem este trabalho de aproximação no meio acadêmico não pode deixar de considerar a proposta de organização curricular do curso e suas inter-relações com os demais componentes curriculares.

O eixo articulador do bloco analisado é Bases para a produção do conhecimento e intervenção em Educação Física II, o componente responsável por intermediar este eixo e trabalhar o princípio da interdisciplinaridade é Pesquisa e intervenção em Educação Física (PIEF) II. Segundo o projeto pedagógico do curso, sua ementa: “Avalia e discute o processo de produção do conhecimento em Educação Física. Analisa as nuances do trabalho pedagógico da Educação Física formal e não formal. Elabora anteprojeto de pesquisa e estágio a partir das experiências a observação nos espaços pedagógico” (UNEB, 2015 p. 198).

Ainda conforme o projeto do curso e a proposta definida no currículo, as atividades de pesquisa relacionadas aos componentes curriculares, ou seja, os princípios da indissociabilidade entre pesquisa e ensino acontecem durante todos os semestres por meio dos componentes articuladores de cada eixo temático, como é o caso do PIEF II (UNEB, 2015 p. 102), dito isso o componente promove estudos que aproximam os discentes da pesquisa científica, identificando a práxis pedagógica da Educação Física e suas variáveis em espaços escolares e não escolares em uma perspectiva de produção científica e elaboração de projetos de pesquisa e planejamento de atividades para os estágios curriculares. O planejamento apresentado pela professora que desenvolveu o componente curricular promoveu o conhecimento de instrumentos que buscaram proporcionar o conhecimento básico para a prática metodológica dos trabalhos científicos da Educação Física,

observando os possíveis campos de atuação na área formal e não formal, e sua relação com a apreensão, produção e transmissão do conhecimento.

Nesta linha de pensamento Pèrez Gomes (1995) aponta algumas críticas aos cursos de formação de professores, afirmando que, a pesquisa na formação não traz benefícios sólidos se não estiver associada aos conhecimentos práticos da realidade de atuação do futuro professor, ou seja, a partir da identificação dos problemas encontrados na prática concreta é que os conhecimentos acadêmicos tornam-se úteis e significativos para o professor em formação. E para que este professor adquira as competências e habilidades necessárias para uma atuação coerente com a proposta pedagógica da escola, é necessário que ele vivencie momentos complexos, aumentando suas experiências que lhe tragam subsídios para a resolução de problemas que irá encontrar em sua atuação profissional, depois de formado.

O núcleo de formação profissional encerra no oitavo semestre com o eixo articulador Atuação Profissional e Conhecimento Científico II, composto por quatro componentes curriculares, entre eles dois estágios, o eixo articulador Pesquisa e Intervenção em Educação Física IV e o Trabalho de Conclusão de Curso II.

O eixo articular Pesquisa e Intervenção em Educação Física IV demonstra em sua ementa que o componente pretende a “Organização de atividades interdisciplinares visando a avaliação final das ações de pesquisa e estágio” (UNEB, 2015 p. 206). Dessa forma, o componente busca organizar as atividades interdisciplinares visando a avaliação final e o acompanhamento das ações de pesquisa e estágio. Analisar e debater termos, conceitos, temas e conteúdos da Educação Física, possibilitando o conhecimento crítico para interpretar e intervir na realidade.

O componente possibilita a reflexão e a avaliação dos conteúdos e temas trabalhados para a formação do professor de Educação Física, articulando as práticas dos estágios curriculares supervisionados com o trabalho de conclusão de curso, sendo assim, o enfoque que mais se adequa ao trato pedagógico com o referido componente curricular é o princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, pois o acadêmico observa e pensa a sua própria prática pedagógica, a partir dos estágios e aproxima da pesquisa no trabalho monográfico.

Portanto, considerando que a prática docente permeia em duas categorias indissociáveis que é o ensino e a pesquisa, o intuito é refletir sobre a relação da ação docente com essas categorias. O ensino, por exemplo, é pensado como um processo de elaboração e apropriação de novos conhecimentos. A pesquisa é algo cotidiano que provoque indagações e respostas com o mesmo fim: colaborar na construção de novos conhecimentos e na formação de sujeitos críticos, reflexivos e ativos na sociedade. Legitimando esta assertiva, Imbernón (2005) pondera que a formação docente se baseia em estratégias de pensamentos e percepções, que auxiliarão o futuro professor nas tomadas de decisões em seu campo de atuação, daí a relevância da reflexão sobre a própria prática, o que possibilita o enfrentamento de situações de incerteza, que os direcione a decisões singulares em tais situações.

O último semestre do curso é composto por dois estágios, tem por objetivo “Criar condições para o aluno discutir, criar e vivenciar experiências pedagógicas em relação aos conteúdos da Educação Física” (UNEB, 2015 p. 134). Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal II (Estágio VII) é o estágio de Intervenção Pedagógica no espaço escolar, a proposta é o desenvolvimento de proposta pedagógica de ensino a partir do conhecimento, in loco, da realidade observada.

O referido componente, “Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço da educação básica. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física escolar sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho” (UNEB, 2015 p. 202).

O planejamento apresentado pelo professor dialoga com a ementa citada acima, propõe proporcionar aos alunos a vivência real docente, a partir da realidade concreta da escola pública, oportunizando a elaboração de planejamentos de cursos e planos de aula, assim o plano aproxima da proposta de estágio que o currículo do curso indica, investigar criticamente a realidade da atuação docente, no intuito de uma intervenção pedagógica capaz de contribuir para a desconstrução de conceitos e valores, bem como a resolução de problemas superando o senso comum à o conhecimento acadêmico (UNEB, 2015). Assim, o estágio é elemento de superação

da dicotomia entre teoria/prática, nessa perspectiva o estágio possibilita uma aproximação dos sujeitos em formação com a realidade, desenvolve nestes sujeitos atitudes investigativas, desperta o olhar sensível, crítico, questionador das situações reais da prática pedagógica.

De tal modo, o estágio curricular supervisionado implica o desenvolvimento de atividades pedagógicas concretizadas em um ambiente formal de ensino, registrado e reconhecido pelo sistema oficial, que se materializa na relação estabelecida entre um docente da educação básica (supervisor) e o acadêmico (professor em formação), com a orientação de um professor da universidade (coordenador de estágio).

Outro estágio desenvolvido no oitavo semestre do curso é o estágio supervisionado no campo não formal, desenvolvido através de convênios com a prefeitura municipal de Guanambi, por intermédio da Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria de Ação social. O Componente Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal II (ESTÁGIO VIII), “Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço não escolar. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física não escolar, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONGS, etc., sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho” (UNEB, 2015 p. 203), este oportuniza condições para o aluno discutir, intervir, criar, vivenciar e planejar experiências pedagógicas utilizando os conteúdos de educação física no contexto não formal.

O planejamento do professor que ministrou o componente indica que a ideia é analisar as propostas de intervenção para ações da educação física o espaço não escolar e refletir sobre propostas pedagógicas para a atuação do professor de educação física no contexto não formal, dialogando com a proposta de estágio indicada no currículo do curso e esclarecendo que a atuação do licenciado em Educação Física, mesmo em espaço não escolar, é uma prática pedagógica e com tal, deve ser dotada de criticidade e leitura da efetiva realidade. Esta característica peculiar do currículo do curso incide na organização das propostas de práticas pedagógicas nos espaços não escolares, ou seja, o curso de licenciatura com a

divisão dos estágios em escolar e não escolar fragiliza a aproximação do acadêmico do curso com o lócus de atuação do licenciado, a escola.

Segundo Pereira (2014) a prática do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII segue a lógica do atendimento às demandas do mercado de trabalho, pois contempla o espaço formal e não formal e não disponibiliza uma carga horária suficiente para uma análise crítica das nuances que contém este mercado. Desta forma, o estágio não contribui para a formação do professor em uma dimensão inovadora.

Para encerrar esta análise, temos o Componente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme projeto pedagógico do curso o TCC tem em vista a escrita do trabalho monográfico sob a orientação docente e é apresentada, defendida, publicamente para a comunidade acadêmica e a sociedade (UNEB, 2015). O Trabalho de conclusão de curso culmina em atividades de pesquisa que acontecem durante todos os semestres da formação com os componentes curriculares articuladores de cada bloco, os PPP's e os PIEF's.

Componente de cunho essencialmente técnico, sua proposta é elaborar a pesquisa final, a partir da análise das bibliografias selecionadas para o trabalho e a classificação dos resultados obtidos para posteriormente apresentar, defender, em seminário específico. O plano de curso apresentado pelo professor que ministrou o componente curricular não explana elementos suficientes para uma análise mais criteriosa dos pressupostos do componente.

Encerrando esta fase de análise dos documentos que compõem o currículo do curso, passaremos a análise das entrevistas concedidas pelos professores que são do quadro docente do colegiado do curso de Educação Física. Assim, associada a análise feita, faremos a apreciação das entrevistas concedidas pelos professores que compõem o quadro docente do Colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII. As entrevistas foram realizadas com onze professores que estavam em atividade docente no curso.

6.2.1 Análise das entrevistas

A entrevista, segundo Marconi e Lakatos (2010), possibilita a obtenção de dados que não encontramos nas fontes documentais, alvo da análise, e que sejam

relevantes e significativos para o trabalho, oportuniza o levantamento de informações mais precisas sobre o tema abordado. Contudo, a entrevista é compreendida como um método de levantamento de informações, o entrevistado expõe suas ideias, interesses, sentimentos e as concepções sobre o tema abordado na pesquisa, e com isso permite a aquisição dos dados referentes aos diferentes aspectos do cotidiano. As entrevistas foram realizadas no intuito de identificar as opiniões individuais dos professores do curso, interlocutores responsáveis pelo desenvolvimento das ações pedagógicas no curso.

Foram entrevistados onze professores do colegiado do curso de Educação Física. Sobre a titulação dos professores, quatro são especialistas, seis são mestres e uma é doutora, a carga horária dos professores é de quarenta horas semanais e apenas um dos entrevistados é do regime de dedicação exclusiva. Dez destes professores são licenciados em Educação Física e uma é Pedagoga, o tempo de atuação na Universidade do Estado da Bahia é uma média de oito anos e quatro meses.

Como modalidade de entrevista desenvolvida, utilizamos a entrevista semiestruturada, na quais são indicados os questionamentos de acordo aos objetivos traçados no trabalho, a opção por este instrumento foi porque permite uma interlocução mais flexível com os voluntários da pesquisa. Assim, outras questões relevantes que não estavam no roteiro podiam ser consideradas e esclarecidas.

A formação docente não é caracterizada apenas como um momento de aperfeiçoamento das competências profissionais, mas também de um momento em que o sujeito se propõe a desenvolver o ofício da profissão docente, deve preparar para o convívio social e o enfrentamento das problemáticas intra e extraescolares.

Segundo Tardif (2002) o professor é um profissional que ultrapassa a função de articulador do processo ensino-aprendizagem, preparado para situações cotidianas da escola e com estratégias metodológicas que lhe dê suporte das demandas encontradas no seu espaço de intervenção. Assim, para construir a identidade de professor é essencial intervir, avaliar, problematizar/pensar e intervir novamente, constituindo desta forma uma segurança em relação à formação de identidade, bem como é solicitado tempo e espaço para o exercício das dúvidas pertinentes a este lugar. Nas entrevistas realizadas, os professores relataram sua

concepção de formação, currículo e como organizam seu planejamento para o desenvolvimento das ações pedagógicas nos componentes curriculares.

A Primeira questão da entrevista foi: **Qual a sua concepção de currículo?** Sobre sua concepção de Currículo, os professores expressaram que currículo é um espaço de poder, *“Sem dúvidas as leituras que a gente faz no processo de formação tanto inicial na graduação, quanto na pós-graduação, nós vamos encontrar vários autores que falam que currículo é um espaço de poder.”* (Entrevistado 05). Desta forma, foi unanimidade nas respostas dos professores que o conceito de currículo perpassa por um espaço de poder, como na fala no entrevistado 03, *“Currículo é um espaço de articulação de poder, onde sinaliza o processo que deseja para a formação do licenciado”*.

Conforme depoimento dos sujeitos citados acima, currículo é espaço de poder, documentos de poder que devem ser regidos por princípios democráticos sobre o que se quer formar e como formar. Expressa uma concepção de homem, de sociedade, e de formação que os sujeitos formadores desenvolvem, compreende também a possibilidade de escutar e permitir a fala dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Existem várias concepções de currículo, para determinados fins, e para cada tempo e espaço podem ter várias concepções de currículo, de acordo as suas bases epistemológicas. Corroborando com esta assertiva, a entrevistada 02 diz que currículo é:

Um caminho, um curso, um percurso que expressa e materializa um projeto de educação de uma sociedade, de um país, de um estado, de uma escola. Não deixa de ser um campo de cultura e relação de poder que expressa uma relação e concepção de homem, de mundo de sociedade. (Entrevistada 02)

A relação do professor formador com o professor em formação é uma relação específica, pois o professor formador não é simplesmente mais um sujeito que interage com o licenciando, e sim um sujeito que tem uma função específica de intermediar os conhecimentos propostos pelo currículo, para assim promover sua formação.

Nos dias atuais temos uma concepção de currículo muito mais democrática, muito mais dialógica, com possibilidades de inclusão das minorias e marginalizados excluídos historicamente das ações curriculares. Mesmo por força de lei temos a

inclusão de concepções e identidades historicamente negadas nos currículos. Ainda que a prática não seja coerente com os termos da lei, mas no ponto de vista das políticas públicas já temos ações que permitem a inclusão. A discussão de currículo na universidade ainda é frágil, não consegue dialogar com a interdisciplinaridade, não consegue propor aproximações concretas com as outras áreas do conhecimento, pois a divisão de tempo e espaço ainda é um empecilho para a interdisciplinaridade. Currículo na universidade ainda é questão de poder.

[...] não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2009, p.150).

Contudo, currículo é o espaço onde se delineiam conteúdos, deixa exposta uma proposta epistemológica de conhecimento, porque agrega todos os conhecimentos que são desenvolvidos no espaço de formação, forja o perfil do que deve ser ensinado no percurso de formação, currículo agrega as concepções de ensino/aprendizagem e avaliação.

Fato é que o currículo, por sua própria natureza, resiste a simplificações fáceis. Nele encontra-se impregnado o problema da relação teoria-prática, pois conceber o currículo demanda que se tenha uma concepção de mundo, de sociedade e de educação e, considerar os fundamentos filosóficos, ideológicos, sociológicos, epistemológicos, antropológicos, políticos e institucionais/administrativos. O currículo implica sempre pretensões pragmáticas, ou seja, nele está imbricada a questão da racionalidade da ação.

Desse modo, a compreensão é no sentido de que as análises sobre currículo não podem ficar opacas a uma conjecturada neutralidade e racionalidade, o currículo não deve desqualificar os sujeitos que são frutos das ações, mas sim objetivar um envolvimento, uma conexão e compromisso com estes sujeitos, para assim superar os desafios encontrados no percurso da formação docente.

Na segunda questão, perguntamos: **você conhece as bases teórico-metodológicas e epistemológicas que norteiam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física? O que você considera como positivo e como negativo no PPC do curso de Educação Física?** Para nossa surpresa ainda existem professores que desconhecem o Projeto Pedagógico do Curso, *“Não, não domino o PPC do Curso”* (Entrevistado 09), *“Não tive a oportunidade de ler o Projeto Pedagógico do Curso”* (Entrevistada 10), *“Não me aproximei por completo das bases pedagógicas e epistemológicas do PPC”* (Entrevistada 02). O Projeto Pedagógico do Curso é o documento que fundamenta as ações formativas, assim é de suma importância o docente conhecer este documento para o planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas. Uma entrevistada relatou que não identificou as bases teóricas metodológicas e epistemológicas expostas no PPC do curso, *“Não identifiquei as bases teóricas e epistemológicas no PPC do curso”* (Entrevistada 11), mesmo efetuando a leitura dos documentos que compõem a organização do curso, a professora não destacou, em seus estudos, qual a proposta de formação que o PPC indica.

Os outros entrevistados relataram conhecer bases teórico-metodológicas e epistemológicas que norteiam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Como relata a fala do entrevistado 03: *“Sim, conheço as bases epistemológicas do curso. Está pautada na compreensão social da Educação Física aproxima da concepção crítico superadora”*. O entrevistado 02 pondera: *“O projeto pedagógico do curso tem uma base crítica. Apresentam ações no campo das abordagens críticas da Educação Física”*.

Entre os professores entrevistados que relatou conhecer o projeto pedagógico do curso, o ponto mais elogiado no PPC do curso, foi a proposta de formação fundamentada nas concepções críticas de formação, como diz a entrevistada 06 *“Considera positivo a forma como é posta a formação do sujeito holístico, que intervém na sociedade de forma crítica e participativa, a proposta de aproximar o aluno das distintas bases teóricas da educação”*, bem como o entrevistado 02 avalia: *“O Ponto positivo é o viés de formação crítica. Que busca atender as necessidades e especificidades regionais”*. Assim, a característica de formação proposta no PPC do curso, é uma formação integral, concepção de formação humana, que trata o sujeito

como um ser Biopsicossocial e histórico. O currículo do curso permite aos acadêmicos a aproximação com as diversas possibilidades de conhecimentos inerentes à Educação Física, ou seja, as possibilidades distintas de aproximação das manifestações da cultura corporal.

Em relação aos pontos negativos expostos pelos voluntários da pesquisa, por unanimidade, identificaram como lacuna no currículo a divisão dos estágios em Estágio Formal (Atuação no âmbito escolar) e Estágio Não formal (Atuação nos espaços não escolares). Como na fala do entrevistado 08: *“A lacuna é a divisão do estágio em dois campos de atuação, 200 horas em cada campo de atuação – formal e não formal, bem como os componentes de cunho de atuação do bacharel”*. Ou no relato da entrevistada 10: *“Os pontos negativos do currículo são a ausência de componentes curriculares que aproximem o licenciando da realidade da escola, pois com a divisão do estágio em formal e não formal, a carga horária para o estágio escolar fica comprometida”*.

Como foi analisado, o projeto Pedagógico do Curso precisa de um redimensionamento, porém já está vigente o processo de reformulação do currículo do curso. No Projeto Pedagógico existe o princípio da interdisciplinaridade, há um desejo de articulação entre os componentes curriculares, tanto é que a estrutura da movimentação curricular do curso vai trabalhar com eixos de articulação entre os componentes curriculares. Apesar disso, existem nas bases dos conceitos inscritos do PPC os conceitos de uma base crítica, para a formação de um sujeito crítico atento às suas realidades. Corrobora com isso, as ementas dos componentes curriculares são longas e as que não são longas tem uma profundidade muito grande. A estrutura curricular é impregnada com conhecimentos biológicos latentes, na sua maioria de ciências da saúde considerando que o curso é uma licenciatura na área da saúde, porém esta saúde não é debatida nos preceitos de uma teoria crítica, todavia há um diálogo constante entre saúde e educação básica no PPC do curso, o que aproxima da especificidade da licenciatura.

Para o processo de reformulação curricular em curso, precisa revisar e alinhar o novo projeto sob as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, assim deve adequar este novo currículo para a nova legislação que a formação docente prevê.

Sobre as lacunas identificadas no PPC do curso, o que mais dificulta a ação concreta do currículo é a possibilidade de sistematização dos conteúdos programáticos, são muitos componentes curriculares, muitas avaliações e a produção do conhecimento é negligenciada, apesar dos esforços do coletivo em realizar ações para efetivar esta produção do conhecimento, mas ainda não é o suficiente para um curso de formação de professores. Não existe a possibilidade de se pensar em um currículo de formação docente onde a pedagogia da transmissão ainda é a base das ações. Assim, com base nos Planos Analisados, compreende-se que seja interessante rever os instrumentos de avaliação em conjunto com os componentes curriculares para viabilizar a participação dos alunos em outros espaços de formação, bem como nas outras dimensões da formação, ensino, pesquisa, extensão e militância.

Qual a concepção de formação, bem como, a concepção de Educação que fundamentam as proposições pedagógicas do curso de Educação Física na UNEB – Campus XII? Esta foi a terceira questão que interpelamos aos professores.

Como alguns professores relataram anteriormente que não conhecem o Projeto Pedagógico do Curso, ficou claro também que não identificam qual a concepção de formação e de Educação que o PPC propõe, o que diz a entrevistada 07: *“Por não conhecer profundamente o PPC do curso, não posso citar com propriedade as proposições de educação do curso. Mas, Pela concepção do que é materializado, acredita ser uma concepção de formação que busca a formação do sujeito holístico, completo. Com referenciais para formar um sujeito político social”* (Entrevistada 07). Entre os professores que responderam positivamente, descreveram como proposição de educação, uma educação crítica e ampla de caráter generalista, como a fala do entrevistado 08: *“Concepção de educação crítica e uma concepção de educação Holística”*, bem como o relato do entrevistado 09: *“Inspiração de formação crítica, porém na prática curricular não se traduz a concepção crítica que está no currículo escrito”*, e o entrevistado 04: *“Concepção de Educação Crítica. Que possa nortear os alunos a fazer uma leitura da realidade onde estão inseridos”*. O entrevistado 05 diz: *“O currículo do curso trás uma concepção ampla de formação”*, porém não informou o que é esta concepção ampla.

Contudo, a proposta curricular do curso sugere uma concepção de formação na qual compreende que o lócus de atuação dos licenciados é a Educação Básica, e que a proposta de ensino na educação básica deve levar em consideração a diversidade cultural que o futuro professor vai encontrar em sala de aula, enfim uma concepção de formação de sujeitos críticos e participativos.

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2008, p.14).

Diante do exposto, é indispensável ao professor em formação a aquisição deste saber, e o professor formador deve ter, com propriedade, o domínio das estratégias didáticas para o processo de ensino-aprendizagem. Cabe destacar que esta assimilação de conhecimentos pelos acadêmicos, não depende apenas das ações pedagógicas dos professores, pois a aquisição dos saberes ocorre por meio de fatores distintos e estão diretamente relacionados com as experiências que os estudantes vivenciam dentro e fora da universidade.

Assim, cabe ao professor formador proporcionar condições para o acadêmico experimentar situações reais com o campo de atuação do licenciado, a escola, com toda sua complexidade, pois dificilmente o professor desenvolve estratégias próprias e específicas que levem aos estudantes a vivenciarem situações reais da escola.

Sobre estas assertivas, Zabala (1998) pondera que o processo de ensino-aprendizagem na formação docente implica em se apropriar de técnicas, procedimentos e habilidades sobre determinadas estratégias de ensino. Dessa forma, o trabalho docente não exige do professor apenas habilidades técnicas, mas também, um envolvimento afetivo, pois na especificidade do cotidiano docente, este profissional lida diretamente com a formação de seres humanos, e assim, deverá ter a sensibilidade e equilíbrio emocional perante situações com seus alunos.

Diante da análise, é necessário aos professores se apropriarem da concepção de formação e de educação exposta no Projeto Pedagógico do Curso, para assim traçar suas estratégias metodológicas, pois o que percebemos no

levantamento dos dados é que os professores, mesmo os que conhecem as bases metodológicas do PPC, não buscam o documento norteador para fundamentar suas ações pedagógicas na dimensão do ensino. De tal modo, o professor formador deve estabelecer uma relação mútua de confiança, no que diz respeito ao relacionamento com o aluno, bem como na seleção e desenvolvimento dos conteúdos, observar a bagagem cultural que cada sujeito traz, para assim elaborar seu planejamento.

A quarta questão, buscamos saber se **Há no currículo do curso uma orientação teórico-metodológica em relação ao objeto de estudo da Educação Física? Você segue esta orientação? Por quê?**

Para este estudo, adotamos como objeto de estudo da Educação Física a Cultura Corporal, neste sentido, identificamos os professores que não conheciam o Projeto Pedagógico do Curso, portanto não poderiam sinalizar se no currículo do curso há uma orientação em relação ao trato pedagógico do objeto de estudo da Educação Física, como diz o entrevistado 03, *“Objeto da atividade física. Há uma confusão referente ao que é o objeto de estudo da educação física e a corrente pedagógica que o professor deve desenvolver suas ações”*. Porém, o projeto do curso apresenta uma orientação em relação ao objeto de estudo da Educação Física, situam as concepções de Educação Física, de currículo e de avaliação em Educação Física, embora deva haver um esforço para estas concepções serem mais trabalhadas nas ações do curso. Compreende-se que as concepções são desenvolvidas em determinadas situações históricas e em momentos distintos, e todas as concepções tem um determinado valor histórico.

A entrevistada 02 explicou que por não ter acesso ao documento que é a base deste estudo, não pôde responder com propriedade esta questão: *“Novamente, não li o projeto e não sei dizer se há esta orientação, hoje sinto que é necessário realizar este estudo”*.

Entre os professores que responderam que há sim esta orientação, podemos destacar a fala da entrevistada 10: *“Sim, principalmente na questão da cultura corporal com base na pedagogia histórico cultural”* (Entrevistada 10). A entrevistada 01, também relata que identifica uma orientação em relação ao objeto de estudo: *“Em todo projeto do curso apresenta uma orientação em relação ao objeto de estudo da educação física”*, bem como o entrevistado 06: *“Sim, a Cultura corporal”*. Ainda

tivemos uma resposta negativa, o professor entrevistado 09, disse: “*Não há... Há orientações gerais sobre os objetivos e perfil profissiográfico*”. Conforme projeto pedagógico do curso, ao considerar as Competências e Habilidades, contidas na formação dos professores egressos, o licenciado em Educação Física do Campus XII deverá possuir amplo conhecimento na área específica da Educação Física, bem como uma sólida formação nas questões didáticas e pedagógicas (UNEB, 2015). Assim, este licenciado é capaz de: “Ampliar o conhecimento do aluno, através da diversificação e abordagem dos conteúdos da *cultura corporal*” (UNEB, 2015 p. 135, grifo nosso).

O fato do currículo do curso ter um formato de formação ampliada implica em uma cisão de saberes epistemológicos, identificamos nas entrevistas que os professores que elegem como área de atuação os espaços não escolares apresentam uma base epistemológica, e conseqüentemente um conceito de objeto de estudo, distintos do que é apresentado no currículo do curso. A formação profissional em Educação Física no Brasil, ao longo da sua história, tem sido objeto de estudos, debates, passando por mudanças paradigmáticas condizentes com o modelo de sociedade de cada época (CRUZ e BARBOSA NETO, 2010). Diante das demandas mercadológicas da sociedade neoliberal, a Educação Física, corre o risco de estar voltada apenas para atendê-las, tornando-se secundário ou inexistente a formação humanizadora.

Porém, os professores que desenvolvem suas ações pedagógicas na área escolar, apresentam suas bases pautadas em uma concepção de educação e Educação Física que aproximam das concepções críticas. Acrescenta-se a esta discussão as questões do paradigma de educação e da prática pedagógica, por esta ser desenvolvida pela ação docente e compreendida como uma ação humana, e como tal é uma ação histórica e cultural e está imbricada em um emaranhado de significados que constituem o sujeito (CUNHA, 2006).

Na quinta questão, **Na sua concepção, as bases teóricas metodológicas do curso se apresentam de forma sistematizadas, selecionadas e organizada socialmente, alinhadas ao projeto de educação assumido pela instituição?** Assim, a intenção era saber dos professores se as bases teóricas e metodológicas do curso são alinhadas ao projeto de educação assumido pela Universidade do

Estado da Bahia. Os professores que não conheciam o projeto pedagógico do curso, também não conheciam os documentos oficiais da Universidade (Estatuto da UNEB, Regimento Geral ou Plano de Desenvolvimento Institucional).

Igualmente, como nas questões anteriores, estes professores não responderam esta questão de forma positiva, como o relato da entrevistada 02: *“Sou professora a pouco menos de um ano e meio na instituição, não sei se as bases do curso estão organizadas de acordo ao projeto de educação da instituição. Porém, as bases teóricas do curso se apresentam, de forma organizada e sistematizada e coerente com a proposta de ensino emancipatória”*. Assim como o entrevistado 03 fala: *“Ainda falta um esclarecimento sobre as bases teóricas do projeto do curso de Educação Física”*. No entanto, o projeto pedagógico do curso de Educação Física apresenta uma concepção de formação que possibilita uma práxis docente na qual os conhecimentos de linguagens e expressão corporal, são transversais aos conhecimentos antropológicos, sociológicos e culturais.

Alguns professores disseram conhecer, porém não conseguem fazer a aproximação das concepções de formação e Educação Física que o PPC do curso apresenta, com a concepção de Educação que a Instituição defende em suas normativas, o entrevistado 04 discorre: *“Documentalmente não existe esta orientação. Nenhum curso vai ter uma orientação hegemônica sobre a orientação teórico metodológico.”* (Entrevistado 04), bem como o entrevistado 09 fala: *“Documentalmente não existe esta orientação, o projeto de Educação da Universidade é de característica multidisciplinar”*. Como a característica do curso é uma licenciatura de caráter ampliado, existem concepções distintas no desenvolvimento das ações curriculares do curso, isso dificulta assumir uma base epistemológica única, hegemônica. Porém, esta diversidade é o que enriquece a formação. Existe uma correlação de forças na formação dos estudantes onde as diferentes concepções de formação, com bases epistemológicas diversificadas, se confrontam, se debatem e o aluno está em meio a este debate, a esta disputa.

Uma entrevistada descreveu que as bases teóricas do curso estão próximas do projeto de educação assumido pela instituição, como expõe em sua fala: *“Sim, teoricamente estas bases estão próximas do que a instituição assume de projeto de*

educação. O projeto de curso precisa ser reestruturado para alinhar a produção ao projeto da instituição” (Entrevistada 01).

Porém, não cita qual o documento que a instituição expõe seu projeto de educação e sua concepção de formação. Os documentos norteadores da Universidade do Estado da Bahia são Estatuto da UNEB, Regimento Geral e o Plano de Desenvolvimento Institucional, todavia estes documentos não trazem na integra uma proposta clara de projeto de educação que a Universidade deve assumir, pois em sua especificidade multicampi, a proposta de educação da UNEB não pode atender a apenas uma perspectiva, portanto trata de singularidades regionais e da sua variedade de cursos.

Os demais professores, voluntários desta pesquisa, relataram não conhecer os documentos que apresentam as perspectivas de educação que a Universidade do Estado da Bahia assume. Como fica claro na fala da entrevistada 10: *“Desconheço a concepção de educação da Universidade, portanto, não consigo fazer a relação entre a concepção de educação que o curso adota e o projeto de educação da instituição”*, assim como o entrevistado 05: *“Tenho conhecimento da concepção de educação apresentada no currículo do curso, porém não apresento conhecimento sobre as concepções de educação assumida pela UNEB”*.

Portanto, avaliando a especificidade multicampi da UNEB, o PPC do curso dialoga em partes com o projeto de educação assumido pela instituição, pois as peculiaridades regionais em que cada departamento está inserido corrobora para uma diversidade de pensamentos e concepções.

Então, na UNEB instituição pautada na inclusão social, esta característica de multicampia é marcada por um processo de interação que precisa ser de mão dupla, pois os saberes construídos, acumulados e socializados pela humanidade são fonte de estudo, construção e resignificação do conhecimento desenvolvido na universidade. Consolidar o processo de construção do conhecimento laico por meio do processo de interação implica, portanto, uma atitude ativa, positiva e dinâmica frente ao processo de ensino e aprendizagem junto aos sujeitos envolvidos.

O professor de Educação Física, assim como qualquer educador, precisa fundamentar suas ações pedagógicas e estreitar a relação entre teoria e prática, lançar mão de estratégias metodológicas inovadoras para o desenvolvimento dos

conteúdos em suas aulas, assim a Educação Física é capaz de contribuir para a formação integral dos seus sujeitos (Betti e Zuliani, 2002). Neste cenário, o professor formador assume a responsabilidade de aproximar-se dos acadêmicos, com bases teóricas consistentes, despertando no estudante a necessidade de uma reflexão para uma prática contextualizada entre a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.

Ao seguir a análise, a sexta questão foi: **Ao planejar e desenvolver as ações pedagógicas dos componentes curriculares, você leva em consideração as proposições pedagógicas e epistemológicas do PPC?** Assim, objetivou compreender dos professores se ao planejar e desenvolver as ações pedagógicas dos componentes curriculares, eles levam em consideração as proposições pedagógicas e epistemológicas do PPC, nesta questão remetemos ao objetivo do trabalho, averiguar a base teórico-metodológica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – DEDC Campus XII, com o propósito de reconhecer as contradições e compreender a realidade da formação docente, pois na análise desta questão ficou latente a contradição entre os planos analisados e as falas dos sujeitos.

Ao aproximar a análise dos planos de curso entregue pelos professores e as respostas nesta questão percebe-se que alguns professores relataram que utilizam o PPC do curso como documento base para suas ações pedagógicas de ensino, como expões o entrevistado 09: *“Sim, eu levo em consideração as orientações do PPC do curso”*, porém o mesmo entrevistado relatou que não domina as orientações do PPC do curso.

Alguns professores relataram que, em relação ao PPC do curso, seguem apenas as ementas do componente, *“Sim. Sigo a ementa dos componentes, porém penso as práticas corporais que compõem o currículo do curso como uma prática social e cultural em uma base pós moderna”* (Entrevistado 03), nesta perspectiva, entende-se a relevância de trabalhar com uma concepção de formação emancipatória. É preciso que trabalhe com os acadêmicos uma concepção de sujeito, de mundo e universidade que aproxime mais da realidade concreta, uma necessidade latente de aproximação da realidade fundamentada nos autores que trazem uma concepção emancipatória de educação e Educação Física.

Alguns professores que relataram conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, disseram que tomam como base este documento para a organização do planejamento dos componentes curriculares. A entrevistada 01 respondeu: *“Como já li e analisei o PPC, e como a formação e os componentes de atuação não são específicos da área da saúde, não tenho como ir para as ações pedagógicas sem ter um conhecimento mínimo do que o PPC do curso orienta como campo, diretriz”*, vale ressaltar que esta entrevistada é gradua em Pedagogia e desenvolve os componentes curriculares da área da didática e da avaliação do processo de ensino aprendizagem.

A fala da entrevistada 11 é no mesmo sentido: *“Seguir esta orientação é um desafio, pois as práticas dos componentes curriculares nem sempre são encaradas como práticas educativas. Porém, levo em consideração as proposições pedagógicas e epistemológicas do PPC”*. A área de atuação da Educação Física é vasta, com possibilidades de atuação em diferentes espaços, muitos destes espaços o professor não é visto como um educador, mas como um mero reprodutor de movimentos, este desafio exposto pela professora diz respeito às áreas de atuação não escolar, pois neste campo o professor é visto apenas como mais um instrumento para o seu “cliente” alcançar os objetivos traçados.

Ainda na sexta questão, uma entrevistada disse que não leva em consideração as proposições pedagógicas do currículo do curso, *“Não. Não faço do PPC um instrumento consultivo para elaborar meus planos de ensino, porém as bases epistemológicas que adoto, dialogam com as bases epistemológicas do PPC do curso”*. Nesta perspectiva, o que se propõe para os cursos de formação de professores, é que estes profissionais não devem se restringir ao conhecimento técnico instrumental, esse modelo da racionalidade técnica em que o professor é pensado como um sujeito que apenas aplica, no cotidiano de sua prática *“as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico.”* (PEREIRA, 1999, p.111-112). Desta forma, ao conhecer a estrutura do currículo em que atua, e ao refletir sobre as características peculiares da sala de aula, o professor não se limita a definir sobre os caminhos a percorrer, separando-os do significado do problema e das metas a alcançar, antes propõe uma teoria adequada à singular

situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação condizente com a realidade (PÉREZ GOMES, 1995).

O processo de formação do conhecimento profissional docente é a culminância de um processo da indissociabilidade entre pesquisa, ensino, extensão e militância, pois o saber docente se internaliza mediante uma prática em que deve considerar o domínio de conteúdos, de estratégias metodológicas e técnicas de ensino, explicitando o processo de reflexão e organização da práxis pedagógica e da identidade profissional, em uma base política, ética e de valores humanos.

Na sétima questão buscamos saber, **Quais as concepções de formação que fundamentam as suas ações pedagógicas no desenvolvimento dos componentes curriculares por você ministrados?** Diante a nossa análise, para os professores as concepções de formação que fundamentam as suas ações pedagógicas no desenvolvimento dos componentes curriculares, foi consenso o trabalho com uma concepção de educação emancipatória, como revela a fala da entrevistada 01: *“É importante trabalhar com uma concepção de formação emancipatória”*, A entrevistada 11 diz: *“Uma concepção que trata um aluno como um professor e também como um pesquisador da sua prática de ensino, ou seja uma concepção que busque a emancipação de todos os sujeitos envolvidos na prática formativa”*, assim para pensar esta prática educativa é necessário que os professores estabeleçam um diálogo entre seu campo de pesquisa e sua área de atuação, esta conexão deve ser estimulada desde a formação inicial e os currículos dos cursos de graduação, principalmente as licenciaturas, precisam propor um link entre a pesquisa educação e o universo escolar, para a partir desta aproximação, as produções acadêmicas sintonizarem com o contexto e a vivência real das instituições escolares.

Para a entrevistada 02, a concepção de formação deve ser: *“Alinhada a um ser holístico e um ser social, que as atividades vão além dos conhecimentos acadêmicos e os licenciados possam intervir na sociedade de forma participativa. Uma formação de um sujeito social”*. Nesta proposta de formação o conhecimento é dinâmico, a prática educativa na universidade deve alinhar-se a uma postura crítica, inovadora e criativa comprometida com o trabalho coletivo e traz para o protagonismo a pluralidade e a diversidade no trato com o conhecimento. Este

trabalho, de certa forma, promove uma relação estreita entre universidade e comunidade e uma emancipação teórica, prática e política dos professores em formação e fortalece a função social do trabalho acadêmico.

Para o entrevistado 03 as concepções de Formação perpassam: *“Das concepções críticas às concepções técnicas. Princípio do ecletismo teórico”*. O trabalho pedagógico, envolvido neste pressuposto citado, constitui-se em um grupo de sujeitos que estabelece a compreensão de suas estratégias e atividades profissionais de modo coletivo, fomentando a reflexão, no intuito de aprimorar a atuação docente por meio do diálogo constate que indiquem novos rumos e sentido da prática docente.

Os demais professores responderam de forma clara e simples que o que fundamenta suas ações é a concepção de uma formação de caráter crítico, como cita o entrevistado 10: *“A concepção de formação deve esclarecer qual o papel do professor de educação física que atua em ambiente escolar e não escolar”*. Bem como a fala do entrevistado 05: *“Uma concepção de formação que seja coerente com uma proposta crítica e de intervenção social”*. A universidade na contemporaneidade caracteriza-se por intensas e profundas transformações em todos os campos do conhecimento, e apresenta cotidianamente desafios cada vez mais complexos para serem superados. Oportunizar condições efetivas para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para o enfrentamento desses desafios é uma das responsabilidades dos cursos de formação docente. Neste sentido, uma ação docente fundamentada em concepções críticas de formação prepara o futuro professor para dialogar com as múltiplas linguagens de forma crítica e ativa, este é o caminho possível para a construção de uma atuação docente autônoma, condição indispensável para o exercício da formação da cidadania plena.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido a prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise de seus ‘achados’. A uma certa rebelia, no sentido mais humano da

expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1991, p. 89).

A partir desta análise, aproximando o diálogo com os planos de curso apresentado pelos professores, percebe-se outro indício de contradição. Os professores indicam que a concepção de formação que fundamenta suas ações pedagógicas é a emancipatória, porém, alguns professores, na elaboração do plano de curso, destacam os elementos técnicos da aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento dos elementos técnicos da cultura corporal, sem um diálogo com as nuances políticas e sociais que contribuem para a formação humana e emancipatória.

As próximas questões foram, a oito, **Em suas ações pedagógicas, como se dá a relação entre o conhecimento técnico e o conhecimento humanístico (filosóficos e sociais), na formação destes licenciados?** E a nove, **Os componentes curriculares, por você ministrados, buscam assegurar um projeto que materializa uma preparação profissional docente em suas múltiplas dimensões? Como realiza esta ação?**

Na leitura e análise destas questões, percebem-se as respostas muito semelhantes, até mesmo com as mesmas respostas para as duas perguntas. Com podemos perceber nas respostas do entrevistado 07. Na oitava questão o referido entrevistado respondeu: *“A técnica é necessário, mas deve ser alinhada e indissociável ao fator político”*. O mesmo entrevistado na questão 09 respondeu: *“Sim. Tento buscar nos componentes um alinhamento da técnica com as dimensões políticas”*. Assim repete com a grande maioria dos entrevistados, a mesma resposta para as duas questões. A entrevistada 01 relata em resposta a questão 08: *“Os conhecimentos técnicos e filosóficos devem ser indissociáveis”*, a mesma entrevistada respondeu o seguinte na questão 09: *“Os conhecimentos técnicos são desenvolvidos em diálogo com as tensões da realidade. Algo que de ser indissociável”*. Verificamos a mesma análise nas falas da entrevistada 02, quando respondeu a questão 08 relatou em sua fala: *“Utilizo o pressuposto da indissociabilidade, fazendo uma analogia com a educação física, assim o professor de Educação Física não pode separar corpo e mente em suas ações”*. Na questão 09 a professora disse: *“Sim, todos os componentes que ministro busco assegurar,*

sim, os conhecimentos que busca formar o profissional nas múltiplas dimensões, partindo do princípio da indissociabilidade". Estas respostas duplas foram identificadas na maioria das respostas das duas questões.

A entrevistada 11 foi uma das professoras que apresentou respostas diferentes para as questões 08 e 09. Na questão 08, a referida professora respondeu para a questão 08: *"Essa relação se dá Associado a formação técnica e formação humana. Não é só rendimento, não é só condicionamento, mas uma prática que sirva para a vida"*. Na questão 09 a professora respondeu: *"Sim, busco esta articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Apresento aos alunos com os componentes curriculares do fluxograma contribuem para o processo de formação"*. Outro entrevistado que trouxe respostas distintas para as questões 08 e 09 foi o entrevistado 08, na questão 08 o professor respondeu: *"Essa relação se dá com um equilíbrio nas ações. Apresento formulações teóricas que ajudam a compreender este equilíbrio das ações"*. Em resposta a questão 09, o professor relatou: *"Sim, busco, através de fomento a reflexão sobre a prática docente em qualquer espaço de atuação que o professor de educação física esteja inserido"*.

Mesmo os professores que apresentaram respostas distintas para as duas questões, percebe-se na análise que as respostas de todos os professores indicaram que o princípio da indissociabilidade entre o elemento técnico e a dimensão política do ensino, estão presentes em suas ações pedagógicas.

Os conhecimentos técnicos, filosóficos e humanísticos devem ser indissociáveis, assim estimula uma formação que articule as dimensões do conhecimento atitudinal, procedimental e conceitual, pois os conhecimentos técnicos, desta forma, são desenvolvidos em diálogo com as tensões da realidade.

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes (MARCELO GARCÍA, 2005, p. 153).

Nesta perspectiva, torna-se necessário atribuir sentido aos conteúdos e produções acadêmicas na formação docente para que ocorra aprendizagem efetiva, onde haja o diálogo entre os conhecimentos do educando e os conhecimentos

escolares, os primeiros associáveis à prática concreta emancipatória, e o segundo ao conhecimento científico. A atribuição de sentidos a estes conhecimentos depende do seu próprio potencial de diálogo com os conhecimentos pedagógicos.

Apesar da relevância dessa relação no cotidiano das Universidades, instituições em tese reguladas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e acrescenta aí a indissociabilidade entre os conhecimentos técnicos e políticos, há ruptura entre estes pressupostos, e, muitas vezes os professores não se dão conta de que, ao ensinar, fazem uma transposição didática de conhecimentos que são fruto de pesquisa, que surgiram das indagações acerca do mundo e assim não estabelecem os laços necessários com os conhecimentos de ordem pedagógica, humanística e social.

Sendo assim, não podemos deixar de destacar a importância do técnico e do político nos processos educacionais, porém articulados entre si, como cita Candau (1994 p.21) “Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos... As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente”. Destarte, é necessário investigar, dentro do espaço e tempo disponíveis para o desenvolvimento dos componentes curriculares, uma ação necessária que busque estas múltiplas dimensões.

Pensar este ensino pautado na indissociabilidade de competências nos cursos de licenciatura, em especial na Licenciatura em Educação Física, é contribuir para a formação da atitude investigativa do docente em formação. Dessa forma, o futuro professor não se verá apenas como reprodutor de conhecimentos já produzidos por outros pesquisadores ou ainda como um profissional que aplica, de forma técnica, esses conhecimentos. Mas, sim, como sujeito que produz conhecimentos sobre suas vivências profissionais e, assim, contribui para a melhoria cotidiana do seu fazer pedagógico.

A última questão da nossa entrevista: **Qual o papel da relação teoria/prática na formação de professores?** Objetivou saber dos professores como a relação teoria-prática está inserida na formação de docente, houve unanimidade nas respostas, o princípio da indissociabilidade esteve presente em todas as falas, como podemos observar no relato do entrevistado 08: “*Indissociável. Não adianta o conhecimento abstrato sem conhecer o objeto*”, a entrevistada 01 discorreu: “O

papel da relação teoria prática na formação docente é promover a indissociabilidade entre estas dimensões, não existe teoria sem prática, bem como não existe prática sem teoria”. A entrevistada 02 ponderou: “*O papel da relação teoria/prática é ressignificar a prática, envolver a pratica com o que foi de acúmulo na teoria. O contexto da prática parte da teoria, assim a relação teoria prática não deve ter um distanciamento, ou seja, é Indissociável*”. O entrevistado 03 faz um complemento nas ideias expostas pelos professores citados, ele diz: “*A relação teoria/prática é o saber fazer, articulado com o saber orientar as atividades docentes, este saber fazer e saber orientar deve ser indissociável*”. O entrevistado 06 relata: “*O professor em formação e em atuação, precisa compreender que a teoria não está desconectada da prática, ou seja, deve pautar suas ações na práxis pedagógica dentro de uma filosofia da práxis*”. Enfim, os professores voluntários da pesquisa compreendem que a relação teoria/prática na formação docente é um princípio indissociável.

Portanto, a relação teoria-prática é um “ir e vir” que nos faz compreender melhor a prática docente, a teoria só tem sentido se for para explicar a realidade como forma de superar os desafios que a natureza e a sociedade nos apresentam.

No entanto, para o ensino com uma prática pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, é necessário, como afirma Severino (2008), assegurar uma fundamentação epistemológica, que possa garantir ao acadêmico as bases para o processo de construção do conhecimento. Por entender os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII como campo de conhecimento, estes devem superar a ação técnico-instrumental, e justificar o trabalho pedagógico como atividade de pesquisa.

Assim, o objetivo é possibilitar aos alunos a compreensão e o domínio teórico-prático do processo de construção do conhecimento científico, bem como suas implicações na formação acadêmica a partir do domínio dos fundamentos, das teorias e dos instrumentos necessários à formação científica dos futuros professores. Para tanto, é necessário que os educandos também possam construir o conhecimento e, a partir do método científico, identificar suas etapas, procedimentos e contribuições para os estudos científicos e na formação da práxis.

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como

produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática - teoria, conteúdo - forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES NETO 2005, p.159)

A práxis, enquanto aspecto imprescindível à formação docente pressupõe o envolvimento de todos os sujeitos, bem como a compreensão de que é necessário o aprofundamento da prática por meio dos estudos teóricos de tal forma, até que eles se tornem conhecimentos concretos e significativos em sua formação e as devidas contribuições para a futura atuação.

Nóvoa (1999), indica a formação do professor numa dimensão crítica-reflexiva capaz de ministrar elementos para um pensamento autônomo e a construção de uma identidade profissional. Esse pensamento é complementado por Tardif (2009), que defende a unidade da profissão docente como elemento de afirmação política de uma categoria profissional que tem a missão de educar as novas gerações. Essas considerações fomentam uma reflexão sobre a formação para a docência, em uma perspectiva que concebe o desenvolvimento profissional do professor em consonância com as exigências da sociedade contemporânea.

Na especificidade do campo da educação, articulam-se os conhecimentos novos, práticas e políticas, com os saberes produzidos historicamente, através de um processo estrategicamente definido e sistematizado. Podem ocorrer transformações no decorrer do percurso construído na dinâmica da investigação, haja vista que é uma área onde o saber se cruza e se interliga com conceitos e métodos determinados por um campo teórico, orientado para um fim ético e político (PIMENTEL, 2008).

Assim, o papel da relação teoria/prática na formação docente é instrumentalizar, não sentido cartesiano, mas dar os subsídios necessários para o desenvolvimento das ações. O professor em formação precisa desconstruir a ideia que o estudo não é necessário para a atuação profissional docente. É o conhecimento elaborado sistematicamente, por meio de um processo histórico e consensual, a partir de critérios e elementos que a legitimam de acordo com o fenômeno e as interações das pessoas nos contextos em que atuam (PIMENTEL, 2008).

É impossível negar que o papel da relação teoria/prática no curso de formação de professores é fomentar a atitude reflexiva, preparando o graduando para lidar com situações novas, problematizando, discutindo e tomando decisões coerentes. Sobretudo, cabe ao professor formador ampliar os horizontes, buscando outras opções, para propiciar ao aluno uma sensibilidade capaz de torna-lo comunicativos. Para isso, é importante que o professor no curso de graduação revise sua prática docente, mesmo que, nesse momento, não tenha tantas certezas ainda assim, é necessário constantemente fazer escolhas, fazer apostas que lhe permita um desafio a cada dia.

As aprendizagens significativas dos alunos ocorridas por meio de situações teórico-práticas constituem aspectos do processo de construção do conhecimento que desencadeiam uma série de atitudes e posturas que ultrapassam a aprendizagem teórica. A práxis deve, portanto, ser almejada pelos que se encontram inseridos no processo. Como construir conhecimento não é tarefa fácil, a relação entre a teoria e a prática torna-se condição imprescindível ao processo educativo. Nessa perspectiva, a prática desenvolvida constitui-se em momento de aprendizagem marcada pela possibilidade de construção do conhecimento tendo como objetivo maior a construção da autonomia dos acadêmicos em relação ao desenvolvimento e domínio dos processos de pesquisa e ensino.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos constantes embates e debates acerca da formação profissional e do currículo de Educação Física dos cursos de graduação, surgiu o interesse em desenvolver este estudo que busca analisar o modelo de currículo vigente no Curso de Graduação em Educação Física do Departamento de Educação – Campus XII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no sentido de identificar os principais problemas e limitações que afetam a formação dos licenciados por esta instituição, fomentando uma discussão sobre a formação de professores do curso estudado, fundamentado por este modelo de currículo, pensando especificamente na realidade local/global.

Durante o desenvolvimento do trabalho, acreditamos estar diante de questões desafiadoras. Pesquisar as concepções de formação, educação e Educação Física presentes nas ações pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – Campus XII. A circunstância que implicou para o delineamento desta pesquisa está pautada em explorar as bases teórico metodológicas do curso supracitado, para este fim submergimos no universo da formação docente em Educação Física, amparados por um referencial crítico, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso, bem como os planos de curso apresentados pelos professores para o desenvolvimento dos componentes curriculares no semestre letivo 2015.2.

Neste estudo apreendemos as contribuições advindas das teorias curriculares, formação docente e formação em Educação Física, tomando como representação as teorizações críticas, contestando a visão de formação docente que enfatiza as competências e desenvolve a racionalidade técnica e utilitária da educação. Esse modelo da racionalidade técnica, o professor é entendido como um técnico que vai aplicar, a rigor no seu cotidiano, os instrumentos pedagógicos que lhe foram apresentados em seu período de formação, no entanto aplicam-se estes conhecimentos na realidade educacional, sob uma ótica reducionista e idealista, no qual o pressuposto da racionalidade técnica é procedente de uma abordagem epistemológica derivada do positivismo.

A abordagem de pesquisa que fundamentou as ações foi a qualitativa, sob o enfoque do estudo de caso. A técnica para o levantamento das informações foi a pesquisa documental e a entrevista. Para examinar os dados optamos pela análise de conteúdo para observar os entremeios da perspectiva de formação dos professores de Educação Física da UNEB – Campus XII. A análise foi fundamentada com base em discursos já construídos e também na nossa experiência, como egresso deste curso (ingresso em 2002 e conclusão em 2006), professor do curso desde ao ano de 2012 e Coordenador do curso desde o ano de 2015. Assim, entendemos que o sujeito da pesquisa deve se envolver com o seu objeto de estudo não ficando exterior a ele.

Destacam-se nos achados da pesquisa a percepção que a estrutura curricular apresenta contradições pontuais. Destacamos então a primeira delas, a relação teórica e prática nas ações formativas. Compreendemos que a efetivação da práxis se faz na ação docente e discente, bem como no exercício da pesquisa e do questionamento reconstrutivo preconizado em Demo (2000). Porém, verificamos que dentre o grande número de componentes curriculares, cinquenta e oito, pelos menos vinte e dois deles, se efetivam, quase que exclusivamente, na prática, tais como os componentes de vivências, estágios de observação e estágios supervisionados de intervenção e os eixos articuladores. Não há uma relação entre o que se faz e a reflexão da construção histórica daquilo que se faz, de acordo Vasconcelos (2003) “Não dá para pensar a construção do conhecimento fora da relação com o concreto social. Pedagógico, para ser eficaz, pede esta articulação com a concretude do sujeito e do real”, assim sabe-se que a função pedagógica da universidade cria mecanismos para o desenvolvimento desses processos sociais e políticos, o conhecimento sistematizado, organizado e elaborado está fundamentado na construção social, estabelecendo, desta forma, um processo interativo e dialógico, emergindo no espaço público como formadora de opinião e de vontade de sujeitos.

Portanto, a universidade como instituição social, deve manter o elo permanente com a sociedade, legitimando sua autonomia e sua prática social pautada na concepção política de homem e da educação como instrumento de mudança. Tal relação é marcada por um processo de interação que precisa ser de mão dupla, pois que os saberes construídos, acumulados e socializados pela e na

sociedade são fonte de estudo, construção e resignificação do conhecimento construído na universidade. Consolidar o processo de construção do conhecimento laico por meio do processo de interação implica, portanto, uma atitude ativa, positiva e dinâmica frente ao processo de ensino e aprendizagem junto aos sujeitos envolvidos.

Em relação à proposição curricular que indica a formação de caráter generalista, o que se apresenta como lacuna é a falta de aproximação do professor em formação com a realidade escolar, a ideia de formação para contemplar o vasto campo de atuação da Educação Física fragiliza o perfil de construção da identidade docente dos acadêmicos do curso, assim este modelo curricular indica um aglomerado de componentes curriculares de caráter técnico que visa mais a formação da concepção técnica para a atuação em qualquer área da Educação Física.

Outro ponto de destaque no currículo é a interdisciplinaridade, os documentos analisados expõem a interdisciplinaridade como uma possibilidade de integração das diferentes áreas do saber, agregando-as às diversidades culturais. Contudo, pretendemos informar que a interdisciplinaridade vai muito além da articulação de disciplinas assim como está exposto no documento de renovação do reconhecimento do curso, objeto desta análise. A interdisciplinaridade pode proporcionar repercussões expressivas para formação docente, sobretudo, para áreas que requerem cada vez mais a integração de saberes, como é o caso da Educação Física. Entretanto, diante a relevância da interdisciplinaridade não abrandam o desafio de alcançá-la, tornando necessárias práticas pedagógicas inovadoras.

Nas ações pedagógicas propostas pelos componentes curriculares analisados, ação esta entendida aqui como a relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem, o que há de proeminência nos planos apresentados é a transmissão dos conteúdos sem qualquer questionamento a respeito dos métodos para se chegar a eles.

Observa-se que as críticas apontadas em relação aos elementos didáticos e pedagógicos são dirigidas a não relacionar o contexto da formação com o universo da atuação docente, pressupõe-se não haver uma conexão entre a prática

pedagógica desenvolvida nos componentes curriculares, com as situações reais que o ambiente escolar proporciona.

Com relação às concepções, finalidade e objetivos do curso, o documento analisado apresenta, que o curso de Educação Física instalado no Departamento de Educação – Campus XII da UNEB tem como objetivo a formação de um profissional capaz de contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a Educação e a Educação Física e, conseqüentemente, comprometido com um projeto de transformação social (UNEB, 2015). Porém, não está categoricamente explícito no documento qual é o rumo dessa transformação. Igualmente, destacamos que para o professor poder contribuir com a melhoria das condições da Educação e da Educação Física é preciso que lhe seja oferecido uma gama de fatores na realidade objetiva desse contexto. As condições materiais e ideológicas seriam um dos principais. Nelas também estaria presente a formação sólida do professorado.

Para validar o objetivo pretendido por este curso, está relatado no documento que se pretende oferecer aos alunos uma sólida formação teórica e prática, de caráter generalista e interdisciplinar, pautada no rigor científico e filosófico e no princípio ético (UNEB, 2015). Como mencionamos, a formação pretendida por tais documentos privilegia a formação por competência, o que significa ter um caráter profissionalizante, tecnocrático, pautada na prática. Esta maneira de conduzir a formação, nada mais é, do que enfatizar a lógica do mercado.

Quanto aos estágios curriculares supervisionados, teve-se a percepção de que proporcionam uma base de conhecimentos que oportunizam o acadêmico uma aproximação com a escola, porém a divisão dos estágios em campo formal e não formal (Escolar e não escolar respectivamente), fragiliza esta aproximação e torna insatisfatória a experiência de formação no lócus de atuação.

O contato com os campos de atuação, a partir dos primeiros anos de formação ajudaria a superar esta lacuna, pois somente por intermédio do estágio curricular supervisionado, não é o suficiente para conhecer todas as dimensões que abrange a atuação docente, bem como os aspectos relacionados à dinâmica de uma instituição escolar. Sugerimos que os estágios de observação ampliem a carga-horária, para assim o professor em formação compreenda com mais facilidade os

mecanismos que implicam a atuação docente. Nessa prática formativa, a abordagem didática se dá tornando-a como campo de conhecimentos pedagógicos, embasados na reflexão teórica.

Nesse sentido, é necessário superar esta lógica enfatizada no mercado e compreender a prática docente como uma ação intencional, vislumbrando o ensino e aprendizagem do educando, na mesma ordem, o professor é um ser histórico e cultural, onde suas ações pedagógicas são imbricadas em um emaranhado de conhecimentos que o constitui.

A busca pela efetiva relação entre a teoria e a prática no exercício da docência vem se constituindo ao longo dos anos em processo almejado por muitos docentes que tem como foco a superação do ensino verbalista e unilateral. As aprendizagens significativas dos alunos ocorridas por meio de situações teórico-práticas constituem aspectos do processo de construção do conhecimento que desencadeiam uma série de atitudes e posturas que ultrapassam a aprendizagem teórica. A práxis deve, portanto, ser almejada pelos que se encontram inseridos no processo.

A universidade, responsável dentre outros, pela construção do conhecimento científico, produção e retroalimentação da ciência não deve perder de vista a práxis no fazer cotidiano. Desenvolver as ações de ensino, pesquisa e extensão por meio de uma relação indissociável, implica em ter como objetivo a formação humana, as concepções sociais e as relações que estas estabelecem em seus momentos históricos. Para tanto, o ser, o conhecer e o agir dever compor um conjunto articulado e integrado em prol dos objetivos que esta instituição se destina.

Percebemos, através da literatura consultada, da análise dos documentos e das entrevistas, na ótica de um sujeito pesquisador que está no interior da realidade pesquisada que, a atual matriz curricular do curso de Educação Física da UNEB – Campus XII, que se efetivou no ano de 2004 está em divergência, ao menos os tópicos examinados, com os discursos emanados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação profissional em Educação Física.

A partir da apreensão dos resultados deste estudo, pretendemos um currículo no qual o sujeito tome atitude questionadora e científica diante dos conteúdos, disciplinas, métodos e competências que lhes são transmitidos. Este seria o

currículo da autonomia, no qual o sujeito teria mais oportunidade de construção do conhecimento isento das pressões impostas pela sociedade.

A formação das subjetividades individuais e coletivas se dá através da forma que cada sujeito se apropria do conhecimento, sejam eles conhecimento formal ou do cotidiano, as crenças e valores com as quais entramos em contato, definem as nossas possibilidades de ações sobre o mundo. Isso nos remete à percepção das várias formas e espaços de inserção social com os quais interagimos. Essa interação coloca para a educação uma questão fundamental que é intervir na formação do sujeito de modo a contribuir para o desenvolvimento da democracia e da tessitura de relações sociais mais igualitárias.

Assim, almejamos a formação de um sujeito histórico, científico, pedagógico, técnico, ético, cultural, e político, ciente da sua realidade histórica e objetiva, capaz de tomar suas decisões criticamente diante das transformações que ele próprio deseje realizar.

REFERÊNCIAS

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, Chancela Editorial CBCE, 2001.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BETTI - RANGEL, Irene C.; BETTI Mauro. **Novas perspectivas na formação profissional em educação física**. *Motriz*- volume 2, numero 1. Junho 1996.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Caderno Cedes ano XIX, Nº 48, Capinas – SP, Agosto 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**, Diário Oficial da União, Brasília: DF, 18 de fevereiro de 2002.

CANDAU, Vera Maria. **A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES – DA EXALTAÇÃO À NEGAÇÃO**: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A DIDÁTICA EM QUESTÃO**. 12 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: História que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CIFALLLI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 6, p. 1019-114.

COSTA, E. S. **A importância da reflexão na formação de professores**. 2010, 37f. Trabalho de Conclusão de Curso– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

CRUZ, M. M. S. BARBOSA NETO, J. N. **A formação profissional em educação física**: contribuições para um debate crítico sobre as Diretrizes Curriculares. In: *Movimento e Percepção*. Espírito Santo dos Pinhais. Nº 16, V 1 p 64 – 76, 2010.

CUNHA, I. M. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n.32 pág. 59 -74. Rio de Janeiro maio/ago, 2006.

DA COSTA, L. P. **Formação profissional em educação física: esporte e lazer no Brasil.** Blumenau: Ed. da Furb, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Conteúdos da Educação Física Escolar.** In: *Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica.* DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAVID, Nivaldo A. Nogueira. **Novos Ordenamentos Legais e a Formação de Professores de Educação Física: pressupostos de uma nova Pedagogia de Resultados.** 2003. 128 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas: 2003.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FAZENDA, Ivani Arantes. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores.** In: *Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.

FERNANDES NETO, Manoel. **O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor.** In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005

FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação Docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber.** In: *Movimento* (UFRGS. Impresso) Porto Alegre UFRGS, v. 10, p. 89-112, 2004.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da pesquisa-ação.** In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3>. Acesso em: 18-03-2017.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G.; REIS, M. C. C. **Educação física: pensando a profissão e a preparação profissional**. In: *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, jan./dez. 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP : Papiros, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVENA, C. J. **Didática de educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico – social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6.ed. 2. reimpressão São Paulo: Atlas, 2009.

GUYTON, A. C.; HALL, J.E. **Tratado de Fisiologia Médica**. 10a. Edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

IAOCHITE, Roberto Tadeu, Et Al. **Contribuições da Psicologia para a formação em Educação Física**. In: *Motriz*, Rio Claro, v.10, n.3, 2004 p.153-158.

IASI, Mauro Luís. **Ensaio sobre consciência e emancipação humana**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. **PERSPECTIVAS PARA UMA HISTÓRIA DE CURRÍCULO**: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.3, Set/Dez. 2012.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LACERDA, Cristiane Guimarães de. Formação de professores de Educação Física para a Educação Infantil na perspectiva da formação ampliada: contribuições da Pedagogia Histórico Crítica. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LEÃO, José Antônio Carneiro. **Seminário interdisciplinar: uma estratégia em busca da corporeidade**. In: *Revista comciência*, v 2, n 01, p. 43 – 58. Guanambi, 2007.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. – 2. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e Epistemologia**: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. A. P.; D'AVILA, C. *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **A Formação de Professores**: novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARCONI, M. de Andrade; LAKATOS, E. Maria. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Fernando José. **Formação de professores e luta de classes**. In: *Educação e luta de classes*. ORSO, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs). 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MARTINS, J. B. **Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais**. IN: *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago, No 26, p. 85-94, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. São Paulo. 2ª Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. **Formação docente**: da teoria à prática, em uma abordagem sócio histórica. In: *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3122/2060>. Acesso em: 08-02-2016.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 14 ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

MELO, V.A. de. **História da Educação Física e do esporte no Brasil**: panorama e perspectivas. São Paulo: Ibrasa, 1999.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formação de consciência**: a determinação do método. Tradução Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cordeiro, Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. In: *Educação em Revista* [online], n.17, p.39-52. 2001.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1999.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Diretrizes curriculares e regulamentação da profissão: o que modifica no campo de atuação do profissional de educação física.** In: PRÉ-CONBRACE SUL E ENCONTRO DE COORDENADORES DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REGIÃO SUL. *Anais...* Pato Branco, PR: CBCE/Secretarias Estaduais do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e FADEP, 2003.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de, **Consenso e conflito da educação física brasileira.** – Campinas, SP: Papirus, 1994.

PEREIRA, Jorge Adilson Gondim. **FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DISCURSOS E A PRÁTICA CURRICULAR.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2014.

PERES, I.L. **Formando professores: o diálogo teoria prática na educação básica.** In: PERES, I. L. (Org.). *Formando professores.* São Paulo: Casa no Novo Autor, 2005.

PÈREZ GOMES, A. **O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação.* 2. ed. Porto Alegre: Nova Enciclopédia, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.* 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo. **Clima organizacional e gestão democrática no contexto de uma universidade pública.** Brasília, 2008. 112 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília.

PRASS, Paula Betina Bock de. Boff, Eva Teresinha de Oliveira. **OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR FÍSICO COM ENFOQUE NA SAÚDE: ESTADO DA ARTE.** In: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Anais online. Curitiba/PR, 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS JR. C. de L. **Teoria pedagógica da educação física e formação de professores**. In: *Germinal: CRÍTICAS ÀS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA*. Nº 06, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#seis> acesso em 21/10/2016.

SAVIANI, Dermeval. **Filosofia da Educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis**. In: FREITAS, Marcos C. Cezar de (org.). *A reinvenção do futuro*. São Paulo, Cortez, Bragança Paulista, São Paulo, USF-IFAN, 1996, p. 167-185.

SAVIANI, Nereide. **CURRÍCULO – UM GRANDE DESAFIO PARA O PROFESSOR**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/anexo17_curriculo. Acesso em 11/02/2017.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida. **Política de Esporte e Lazer como Educação Emancipatória da Juventude**: contradições e possibilidades das políticas democráticas e populares. Tese (Doutorado em Educação). UFBA, 2005.

SILVA, P. T. N. **A formação do professor de educação física no Brasil**: avanços e retrocessos. Campinas, 2002. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tatiana da Costa. Et Al. **Educação Física no ensino médio e fisiologia do exercício: o que os alunos devem aprender?** In: *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 16, Nº 161, Outubro de 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, C. L. ET AL. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil**. 2.ed. São Paulo: Autores associados, 2001.

TAFFAREL, C. N. Z.; et al. **Cultura corporal e território**: uma contribuição ao debate sobre reconceptualização curricular. In: *Motrivivência*. Florianópolis, Ano XVII, Nº 25 p 17-35, 2005.

TAFFAREL, C.. A formação profissional e as diretrizes curriculares do programa nacional de graduação: o assalto “as consciências e o amoldamento subjetivo”. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 9, n.1, p.13-23, 1998.

TAFFAREL. Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR. Cláudio Lira de. **Formação humana e formação de professores de educação física**: para além da falsa dicotomia licenciatura e bacharelado. In: TERRA. D.V. e JÚNIOR. M. S. (orgs.). *Formação em Educação Física & Ciências do Esporte*: Goiânia, GO: CBCE, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TONET, Ivo. **Democracia ou Liberdade?** Maceió, EDUFAL, 1997.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

TRUJILLO FERRARI, Alfonso. **Metodologia da ciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Projeto de Renovação do Redimensionamento do Curso de Educação Física do Campus XII. Guanambi, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Início e fim do século XX**: maneiras de fazer educação física na escola. Campinas, 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621999000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt%20&userID=-2, acesso em 26/01/2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, 10^o ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VEIGA, I.P.A. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas* – Campinas, SP: Papyrus, p.13-21, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão Docente**: Novos sentidos, Novas perspectivas, Campinas, SP: Papyrus, 2008

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Autorização Decreto nº 9237/86. DOU
18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95,
DOU 01/08-95**



Universidade do Estado da Bahia
Departamento Educação - Campus I

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)

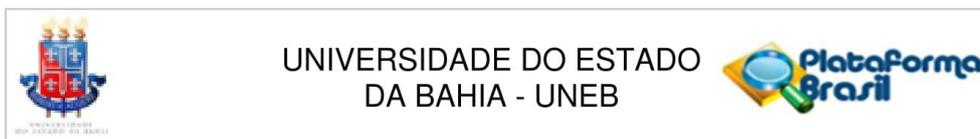
Roteiro da Entrevista

1. Curso(s) de sua *formação* na graduação:.....
2. Curso de *atuação*, na graduação da UNEB – CAMPUS XII (Regime de trabalho).....
3. Carga horária semanal total na Instituição:
4. Ano de Ingresso na UNEB
5. Titulação acadêmica: () Pós Doutor () Doutor () Doutorando () Mestre () Mestrando () Especialista ()
6. Tempo de experiência docente na UNEB: anos meses.

1. Qual a sua concepção de currículo?
2. Você conhece as bases teórico-metodológicas e epistemológicas que norteiam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física? O que você considera como positivo e como negativo no PPC do curso de Educação Física?
3. Qual a concepção de formação, bem como, a concepção de Educação que fundamenta as proposições pedagógicas do curso de Educação Física na UNEB – Campus XII?
4. Há no currículo do curso uma orientação teórico-metodológica em relação ao objeto de estudo da Educação Física? Você segue esta orientação? Por quê?
5. Na sua concepção, as bases teóricas metodológicas do curso se apresentam de forma sistematizadas, selecionadas e organizada socialmente, alinhadas ao projeto de educação assumido pela instituição?

6. Ao planejar e desenvolver as ações pedagógicas dos componentes curriculares, você leva em consideração as proposições pedagógicas e epistemológicas do PPC?
7. Quais as concepções de formação que fundamentam as suas ações pedagógicas no desenvolvimento dos componentes curriculares por você ministrados?
8. Em suas ações pedagógicas, como se dá a relação entre o conhecimento técnico e o conhecimento humanístico (filosóficos e sociais), na formação destes licenciados?
9. Os componentes curriculares, por você ministrados, buscam assegurar um projeto que materializa uma preparação profissional docente em suas múltiplas dimensões? Como realiza esta ação?
10. Qual o papel da relação teoria/prática na formação de professores?

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UNEB CAMPUS XII: ANÁLISE DE UM CURRÍCULO EM AÇÃO

Pesquisador: Marlon Messias Santana Cruz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63196516.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.911.709

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa para obtenção do título de mestre, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, Campus I – Salvador.

O estudo é qualitativo, com a finalidade de compreender a construção da cultura corporal e da cultura pedagógica. Analisa, especificamente, a realidade da formação docente em Educação Física na UNEB – DEDC XII/Guanambi e suas contradições no que concerne a falsa dicotomia teoria/prática. Utilizará os Planos de Cursos dos componentes curriculares que compõem o fluxograma do curso de Licenciatura em Educação Física; o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física e entrevistas aos docentes do Campus XII/Guanambi.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Averiguar a base teórico-metodológica do currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB – DEDC Campus XII, com o propósito de reconhecer as contradições e compreender a realidade da formação docente. E como indicadores de contradições, na organização no trato com o conhecimento, assinalarmos a falsa dicotomia entre teoria/prática.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

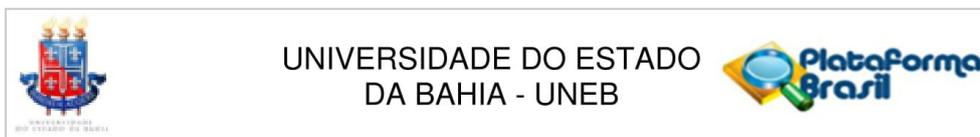
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.911.709

Objetivo Secundário:

Discutir criticamente o currículo do curso de Educação Física na UNEB – DEDC XII, e as bases epistemológicas que sustentam as ações da formação docente;

Analisar os Planos de Curso dos componentes curriculares e Projeto Pedagógico do Curso, documentos que fundamentam as ações do corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Física;

Explicitar as características que devem ter as propostas de formação profissional em Educação Física para serem consideradas coerentes com o processo de formação omnilateral;

Analisar, na literatura especializada, o debate teórico acerca da formação profissional em Educação Física e confrontar com a atual realidade da formação na UNEB – DEDC XII;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios informados conforme preconiza a Resolução 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

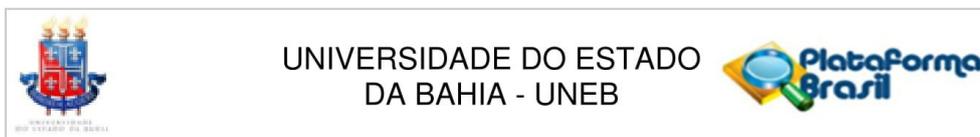
As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.911.709

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

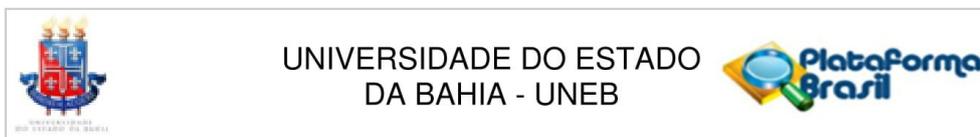
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_842786.pdf	07/02/2017 18:38:56		Aceito
Outros	5_DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	07/02/2017 18:38:17	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Correta.pdf	07/02/2017 18:15:29	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE.docx	07/02/2017 18:04:05	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
Outros	6_Entrevista.doc	20/12/2016 00:14:15	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	4_Termo_de_confidencialidade.pdf	20/12/2016 00:09:52	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	3_Termo_de_autorizacao_da_instituicao_co_participante.pdf	20/12/2016 00:09:02	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	2_Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	20/12/2016 00:08:07	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	1_Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	20/12/2016 00:05:34	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.911.709

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite_de_etica.pdf	19/12/2016 23:58:35	Marlon Messias Santana Cruz	Aceito
---	-----------------------------	------------------------	--------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 08 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br