

Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo

A study on the training of the Physical Education teacher in the State of São Paulo

Vilma Lení Nista-Piccolo*

Regina Maria Rovigati Simões**

Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira***

* Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO). E-mail: vilma@nista.com.br

** Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: rovigatisimoes@uol.com.br

*** Doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba. Mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Graduada em Educação Física, pela Universidade de São Paulo. Professora do curso de Educação Física da Metrocamp/Campinas. E-mail: alemonteirobr@gmail.com

Resumo

As estruturas curriculares nos cursos de formação docente se apresentam como um aglomerado de disciplinas que não se articulam. Na área da Educação Física não é diferente. Diante dessa constatação analisamos as matrizes curriculares de 176 cursos de Licenciatura em Educação Física, das Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo. Nesse artigo discutimos os dados das instituições públicas. A partir das diretrizes específicas, identificamos as disciplinas das dimensões de Formação Ampliada e Específica, verificando uma predominância de carga horária na dimensão Didático Pedagógica. Há diferença significativa no total de horas de cada dimensão, demonstrando grande diversidade nas estruturas curriculares. Constatamos a necessidade de reformulação na formação inicial do professor, revisitando suas múltiplas relações. É preciso superar antigas propostas, para construir novos currículos, viáveis numa perspectiva de práxis.

Palavras-chave

Educação Física. Formação docente. Prática pedagógica.

Abstract

The curriculum structures in teacher training courses have been developed as a join of disciplines that are not articulated. In the Physical Education area this is no different. Based on this observation,

we analyzed the curriculum matrices of 176 courses of Physical Education. In this paper, we discuss the interpretation of data with the only focus in public institutions. Guided on the specific directives of the area, we identified the disciplines that make up the dimensions of Extended Training and Specific checking a predominance in hours of the Didactic Pedagogical aspect. There is a significant difference in the amount of hours devoted to each dimension that makes up the course, showing great diversity in curriculum structures. We noted the need of a reformulation emerging in the initial training of teachers of Physical Education, revisiting its multiple relations. It is necessary to overcome old proposals, to build viable new curricula in practice perspective.

Key words

Physical Education. Teacher training. Teaching practice.

1 Introdução

As constantes reflexões acerca da formação do professor de Educação Física no Brasil, têm comprovado certo distanciamento entre os dados apontados pelas pesquisas desenvolvidas por estudiosos do assunto no espaço acadêmico, com a realidade dos cursos que licenciam novos professores.

Os cursos de Licenciatura que habilitam profissionais na maioria das áreas do conhecimento, e não só na Educação Física, são estruturados por programas de ensino de diferentes disciplinas, as quais se caracterizam pelo desenvolvimento de estudos teóricos muitas vezes desconectados da realidade que o futuro professor vai atuar. A distância entre os conhecimentos teóricos e a prática aplicada ocorre quase na totalidade das disciplinas que preparam um professor, dificultando assim, a sua pretensa atuação profissional (NISTA-PICCOLO, 2010).

Em sua maioria, os currículos dos cursos de formação docente se constituem um aglomerado de disciplinas que não se articulam e também não explici-

tam a realidade escolar. Podemos afirmar que se tratam de saberes disciplinares e não aplicações teóricas, uma vez que há uma tendência a estarem desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2006).

Esta realidade se ratifica no estado de São Paulo, foco de nosso estudo, pois é possível identificar um quadro confuso entre os inúmeros cursos que preparam o profissional de Educação Física. Isso aparece ao refletirmos sobre as questões que envolvem a formação desse professor, face às indefinições de prioridades existentes, em âmbito geral, nos cursos de Licenciatura em nível nacional.

Investigando com maiores detalhes como são elaboradas as estruturas curriculares que permeiam a graduação que licencia esse professor, deparamo-nos com graves equívocos presentes no desenvolvimento das atividades de prática de ensino ou no cumprimento dos estágios supervisionados, além da ausência de disciplinas que promovam reflexões sobre a aplicação prática dos conhecimentos teóricos estruturados nas diferentes disciplinas dos cursos.

A partir da Resolução CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987), a formação em Educação Física foi preconizada em Bacharéis e Licenciados, organizando a estrutura da graduação de acordo com sua habilitação. A determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2002 (BRASIL, 2002) para a formação de educadores no geral, também afetou diretamente a área da Educação Física. As recomendações de elaboração de uma matriz curricular, sem exigências de um currículo mínimo, impactaram no aparecimento de cursos criados sem um eixo condutor do perfil profissiográfico. É possível avaliar que vários cursos de Licenciatura se pautam nos pontos fortes que as instituições têm a oferecer e não atendem a demanda necessária da profissão.

Um novo olhar deve ser proposto à formação do professor de Educação Física, e, independentemente da definição dos conhecimentos integrados nessa formação, é preciso que eles estejam sincronizados, “[...] numa teia de múltiplas relações, gerada por diferentes dimensões, como a social, a política, a ética, a econômica e a humana”, conforme salienta Nista-Piccolo (2011, p. 127).

Para essa autora, a essência de um curso que licencia um professor para dar aulas está nas questões didático-metodológicas, as quais geram caminhos de possibilidades ao ato de ensinar. A maneira como um docente atua está intrinsecamente relacionada à sua compreensão de ser humano e ao conceito que atribui à educação, enquanto sua competência para tratar com diversos

conteúdos está ligada aos conhecimentos teórico-práticos desenvolvidos em sua formação inicial. Esses são fatores que precisam estar refletidos em um curso de Licenciatura, além de vivenciar diferentes instrumentos de ação pedagógica voltados à prática docente. São cuidados necessários a serem adotados durante essa preparação.

“Formar é dar a forma..., é conceber... e preparar..., é educar... para ser professor, que terá como ação a educação” (NISTA-PICCOLO, 2011, p. 127).

As múltiplas relações que integram essa teia na formação docente precisam estar pautadas em princípios gerais que possam determinar as propostas pedagógicas a serem implementadas no curso, e, que essas vislumbrem o ser humano na sua historicidade e complexidade.

Não basta, portanto, agrupar um corpo de disciplinas desconexas umas das outras, e, principalmente, das questões que permeiam o âmbito em que os futuros professores vão atuar. É preciso estabelecer uma revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação de professores, eliminando o número excessivo de ementas e desconstruindo a fragmentação (GATTI, 2010).

Essa percepção expressa pela autora coaduna-se com nosso olhar aos cursos de Licenciatura em Educação Física do estado de São Paulo. Por meio da interpretação de dados levantados em uma pesquisa com todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que formam esses professores, foi possível

identificarmos a premente necessidade de se avançar para uma formação mais completa e eficaz. Na busca para traçar o perfil desses professores, o grupo de pesquisa “Potencial”¹, com financiamento aprovado pelo edital nº 001/2008/INEP/CAPES do Observatório da Educação², analisou as matrizes curriculares que pautam a formação dos futuros professores de Educação Física, com foco no estado que apresenta o maior percentual de cursos dessa natureza.

Face à diversidade revelada nas estruturas dos currículos estabelecidos para formar um professor de Educação Física, nas diferentes instituições responsáveis por essa missão, tornou-se impossível declarar um único perfil desse profissional no estado, sem conhecer outros detalhes dessa formação. Por conta disso, nessa análise ultrapassamos os limites subjetivos impostos nas relações cotidianas que ocorrem em um curso, para reconhecer fatores que permeiam a prática pedagógica vivida durante a graduação. E, com a proposta de contribuir com reflexões sobre tais fatores, tratamos nesse artigo das questões que envolvem a formação inicial em Educação Física, voltando nosso olhar apenas para

as Universidades públicas do estado de São Paulo, a fim de delinear com maior propriedade um perfil profissiográfico dos licenciandos dessa área.

Em um recorte de uma pesquisa que durou três anos, identificamos as características que desenham esse perfil, visando revelar possíveis mudanças necessárias. No âmbito das Universidades brasileiras, os responsáveis pela área da Educação Física vêm, ao longo das últimas décadas, desencadeando um intenso processo de mudança nas concepções da área, tanto em nível de preparação, como de intervenção profissional. Mas, claramente, essas ações ainda não são suficientes tanto para diagnosticarmos uma formação mais eficiente quanto para identificarmos uma atuação mais eficaz do professor da Educação Básica, isto é, daquele que irá atuar na escola.

2 Método

A investigação se pauta em uma abordagem qualitativa com caráter documental (RUDIO, 2003), realizada nas Universidades públicas do estado de São Paulo, as quais atenderam aos critérios de inclusão dessa pesquisa. Há em todo o estado, segundo dados atuais do Inep/MEC, 176 cursos de graduação em Educação Física na habilitação da Licenciatura, sendo a maioria oferecida por Universidades particulares.

Em São Paulo há oito Universidades públicas, mas, apenas quatro delas oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física, de forma gratuita e

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa “Potencial”, criado em 2011, é formado por estudiosos das temáticas que permeiam a formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, as quais possam dar subsídios às pesquisas relacionadas à atuação docente nos diversos níveis de ensino.

² Observatório da Educação é um edital da Diretoria de Educação Básica da Capes.

integral, que é um dos critérios de seleção adotados nesse trabalho.

Nas quatro Universidades selecionadas, contemplando todos os seus campi, existem seis cursos nessa área. A análise se deu pelos Projetos Pedagógicos (PP), com destaque para as suas estruturas curriculares, investigando as cargas horárias destinadas às disciplinas, as quais foram separadas em suas grandes dimensões, além das observações desse documento em relação aos estágios e às atividades complementares. Essas informações foram tabuladas e armazenados em uma planilha eletrônica no programa Excel 2007.

Para análise dos dados apoiamonos na Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004) que versa sobre os cursos de graduação, Bacharelado e Licenciatura, em Educação Física. Essa área de conhecimento tem como referência as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 (BRASIL, 2002), as quais deliberam sobre os cursos de formação dos professores da Educação Básica, licenciatura plena, com vista à atuação docente e privilegiando preparar o professor, a partir da “[...] aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, habilidades e valores; conteúdos, como meio de suporte na constituição das competências e avaliação como parte integrante do processo de formação” (BRASIL, 2002, p. 2).

A Resolução CNE/CP 07/2004 (BRASIL, 2004) aponta que a formação nos cursos de graduação em Educação Física deve contemplar duas unidades de

conhecimento: a *Formação Ampliada* e a *Formação Específica*, mostrando que a construção de um corpo de disciplinas no currículo deve tanto priorizar fundamentações do conhecimento educacional quanto dar maior embasamento para a prática profissional (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Na primeira unidade, a Formação Ampliada, devem ser abordadas três dimensões básicas do conhecimento: 1. Relação Ser Humano e Sociedade (RSHS); 2. Biológica do Corpo Humano (BCH); 3. Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico (PCCT). A Formação Específica deve ser composta pelos conhecimentos identificadores da Educação Física: 1. Cultura do Movimento Humano (CMH); 2. Técnico Instrumental (TI); 3. Didático Pedagógico (DP).

Correia e Ferraz (2010) demonstram que o licenciado necessita de competências de ensino na sua área de saber, mas, ao mesmo tempo é essencial compreender a realidade em que está inserido, considerando seus valores, representações, histórias e práticas institucionais, com o intuito de perspectivar uma ação crítica e responsável para transformar esta realidade. Sendo assim, o corpo de conhecimento em um curso que prepara o professor para atuar, deve abranger a Formação Ampliada e Específica sem descuidar das questões didático-metodológicas para aplicar esse conhecimento.

A opção pelo uso da Resolução citada nesse estudo se justifica por ser um documento balizador das diretrizes

para os cursos dessa área. Portanto, as dimensões que tratam das unidades de conhecimento ampliado e específico servem de base para a construção curricular dos cursos voltados à Licenciatura.

3 Um primeiro olhar para os cursos de Educação Física das Instituições públicas de São Paulo

As pesquisas que tratam de temas sobre formação do professor fundamentam possíveis interpretações de estudos voltados à atuação docente nas escolas. Pesquisar currículos que determinam a licença para atuar pode subsidiar análises da prática docente no cotidiano escolar. Uma contribuição dada por um panorama da capacitação de professores pode se transformar em diretrizes de novas políticas públicas educacionais. Justifica-se, assim, a pesquisa em questão. Pensamos que a partir de um amplo diagnóstico que desvela o perfil do profissional que se forma nessas IES em São Paulo, importantes apontamentos podem ser analisados, qualitativa e quantitativamente, e, transformados em sugestões de mudanças.

Um exemplo dessas questões é a identificação dos fatores que mais têm influenciado esse perfil na área, tanto pelas tendências pedagógicas expressas nas grades curriculares, como por suas referências bibliográficas recomendadas nas disciplinas dos cursos.

Para Tardif (2002), os saberes docentes se estruturam em um corpo de conhecimentos aprendidos, refletidos

e aplicados a uma prática. Há uma sistematização desses conhecimentos que referenciam a atuação do professor, e, se somam às suas experiências a serem vivenciadas em futuras atuações.

Souza (2007, p. 156) em seus estudos declara que:

É interessante notar que, mesmo autores que não estudam especificamente a Formação Profissional em Educação Física, apontam, em seus artigos e livros, uma preocupação com a falta de vivência prática do egresso destes cursos. Estas inquietações convergem para o fato de que os cursos talvez estejam disseminando um conhecimento que está distante da realidade do contexto escolar, ou melhor, parece haver uma desconexão do que se produz na Universidade em relação à realidade da escola de Ensino Básico.

É na realidade escolar que precisam ser costuradas as experiências práticas com estudos teóricos que as fundamentam, pois, se teoria sem prática é oca, vazia, a prática sem teoria para nada serve. Estudos e pesquisas universitários com foco nas questões que permeiam a formação e a atuação do professor precisam atender demandas que emergem nos pátios escolares, levantar problemas ali existentes e buscar soluções adequadas para eles. Quando a Universidade cumpre esse papel social, auxiliando na interpretação das situações-problema presentes no âmbito escolar, precisa ter

clareza que qualificar, intelectualmente, seus discentes ainda não é suficiente para que futuros professores atuem de forma adequada. O empobrecimento de reflexões no contexto universitário reflete no conhecimento adquirido na formação inicial, assim como na futura aplicação prática do professor.

Uma fragmentação do Ensino Superior transpareceu à toda comunidade acadêmica como solução para formar um profissional, mas, no caso da formação docente isso trouxe uma disseminação de saberes desvinculados da formação humana, sem contribuir para redução dos problemas educacionais. Com isso, uma visão fragmentada e reduzida dos saberes docentes necessários à atuação profissional podem repercutir no conhecimento de novos aprendizes escolares. Reflexões teóricas geram, automaticamente, um enriquecimento nas práticas pedagógicas (PIMENTA; LIMA, 1999).

Dessa forma, podemos ressaltar a relevância que a associação teoria/prática tem para a formação de um professor. Essa integração é até mesmo apontada pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002), que destacam a ação/reflexão/ação como pilares dos cursos de Licenciatura. Nesses cursos, discussões

e vivências de aspectos relacionados às questões pedagógicas transformam-se na base para a prática docente.

Adentrando ao material pesquisado pudemos averiguar que há predominância na dimensão Didático Pedagógica, o que pode se mostrar como um fator positivo. Mas, isso não traduz a essência dos cursos, por apresentar uma lista de disciplinas, contempladas nessa dimensão, com foco no desempenho técnico esportivo, sem ressaltar as abordagens pedagógicas do esporte, principalmente, no que diz respeito à iniciação.

Segundo as próprias diretrizes é fundamental que a formação dos professores se alicerce na prática docente em todo conhecimento construído, além dos Estágios Supervisionados e da Prática de Ensino. Mas, isso não está desvelado nos programas de ensino que contemplam esses currículos.

Outro dado que foi possível verificar, de modo geral, é que a dimensão “Cultura do Movimento Humano” não apresenta um percentual homogêneo. Há alguns cursos com ênfase aos aspectos relativos à Formação Ampliada, em especial, à dimensão Biológica do Corpo Humano, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 – Carga horária e percentual das dimensões Formação Ampliada e Formação Específica nos cursos de licenciatura em Educação Física das Universidades públicas do estado de São Paulo.

Curso	Formação Ampliada			Formação Específica			TOTAL
	RSHS	BCH	PCCT	CMH	TI	DP	
1	480h (13,5%)	330h (9,3%)	240h (6,8%)	1005h (28,3%)	375h (10,6%)	1125h (31,6%)	3555h
2	330h (10,0%)	525h (16%)	180h (5,5%)	930h (28,3%)	420h (12,8%)	900h (27,4%)	3285h
3	660h (17,9%)	480h (13%)	210h (5,7%)	960h (26,0%)	360h (9,8%)	1020h (27,6%)	3690h
4	720h (22,3%)	675h (21%)	724h (4,0%)	135h (4,2%)	435h (13,5%)	1020h (31,6%)	3225h
5	690h (23,2%)	390h (13%)	150h (5,0%)	570h (19,0%)	480h (16,0%)	705h (23,7%)	2985h
6	420h (14,4%)	420h (14%)	300h (10,3%)	420h (14,4%)	270h (9,3%)	1080h (37,2%)	2910h

Legenda: RSHS. Relação Ser Humano e Sociedade; BCH. Biológica do Corpo Humano; PCCT. Produção Conhecimento Científico e Tecnológico; CMH. Cultura do Movimento Humano; TI. Técnico Instrumental; DP. Didático Pedagógica.

Analisando, detalhadamente, a composição da carga horária dos cursos de Educação Física, observamos que há uma diferença significativa no total de horas destinadas à cada dimensão que compõe o curso, e, na equivalência entre as dimensões em cada curso, conforme destacam as duas formações descritas na tabela acima. Isso pode representar algumas limitações de tempo em determinadas disciplinas causando deficiências relacionadas ao seu conteúdo. Também demonstra certa indefinição em relação ao perfil do profissional que se quer formar. Acreditamos que diferenças na estruturação dos cursos possam sempre existir, mas, altas porcentagens que contrastam as dimensões declaram a ausência de eixos norteadores da profissão em si.

Os cursos apresentam duração de cinco anos no período noturno e quatro anos no período integral. A estrutura curricular, em geral, é formada por uma

média de sessenta a setenta disciplinas, englobando as disciplinas obrigatórias e as optativas.

A organização do currículo nos cursos analisados revela que alguns têm uma grande preocupação com a Formação Específica, enquanto outros mostram, nitidamente, maior concentração de horas em disciplinas com viés biológico. Estudos biodinâmicos são extremamente relevantes para formar profissionais competentes na área da saúde, mas, em cursos de Licenciatura devem prevalecer questões didático-pedagógicas para os fins a que se propõem.

Ainda é possível detectar a separação de horas em disciplinas para conteúdos essencialmente teóricos ou essencialmente práticos, levando-nos a compreender que o conceito de prático, tão desejado no cenário atual, não está contemplado em alguns cursos. Parece-nos que o maior problema nesses cursos está no princípio da superação

da dicotomia teoria/prática, na busca do trato de conhecimentos teóricos desconectados de suas possíveis aplicações práticas. É preciso construir novos currículos, viáveis numa perspectiva da práxis.

Não se pode separar o processo de formação em concepções teóricas e concepções práticas, uma vez que isto dificulta, quando não impossibilita, a formação de um professor reflexivo. Ou seja, essa separação impede a reflexão sobre o fazer pedagógico, para que, contínua e progressivamente, possa ser transformado (PERRENOUD, 2002).

A leitura e análise do ementário das disciplinas existentes nos cursos permitiram identificar um caráter de manutenção de reprodução de técnicas de modalidades esportivas em muitas disciplinas. Este dado é preocupante, pois, a pedagogia não pode ser reduzida a técnicas materiais e/ou específicas, correndo o risco de não contemplar outros aspectos como a transposição didática, a motivação dos alunos, a ética e o respeito às habilidades individualizadas, as novas tecnologias, a relação professor-aluno, a formação continuada (TARDIF, 2002).

Apesar de conseguirmos perceber o oferecimento de disciplinas como Didática Geral e Didática da Educação Física, não encontramos espaços específicos que tratem das questões pertinentes à Prática de Ensino, o que pode comprometer a formação do futuro professor. Há instituições que englobam as práticas de ensino com atividades de

estágio supervisionado, deixando de cumprir as determinações da Resolução CNE/CP 02/2022 (BRASIL, 2002), que estabelecem 400 horas para o cumprimento apenas do Estágio Supervisionado. E, mesmo assim, segundo os Projetos Pedagógicos dessas instituições, não há no desenvolvimento dos estágios uma preocupação com orientações das atividades voltadas, exclusivamente, à prática de ensino.

Devemos ressaltar que a dimensão Didática Pedagógica mostrada nos cursos contempla propostas de conteúdos voltados à formação de professores, oferecendo disciplinas fundamentais para a compreensão de uma futura atuação, como, por exemplo, Didática aplicada na Educação Física nos diferentes níveis de ensino. Mas, em nenhuma dessas disciplinas aparecem cuidados com a prática aplicada dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, com possibilidades de vivências orientadas. Declaram apenas estudos didáticos, sem vinculá-los às futuras atuações profissionais.

Candau (2002), adverte que a formação sem uma prática reflexiva não garante as condições essenciais para a construção de conhecimentos. Ela deve se estruturar numa perspectiva de ir e vir, em que, ao mesmo tempo que há formandos, há também formadores, ou seja, atores e autores de sua prática.

As disciplinas que compõem a dimensão Cultural do Movimento Humano contemplam diferentes manifestações corporais, desde as modalidades esportivas clássicas até as Lutas, como

modalidades não convencionais. Porém, algumas IES não apresentam disciplinas que tratam dos esportes de raquete e das atividades de aventura, temáticas que têm se fortalecido ao longo do tempo em nossa comunidade estudantil. Essa construção pode estar vinculada às especialidades dos docentes que atuam nesses cursos, impedindo que novos conhecimentos esportivos sejam dinamizados nas aulas de graduação. Em apenas uma dessas instituições foi possível diagnosticar experiências esportivas diferenciadas porque são trazidas pelos próprios alunos, de acordo com os seus interesses.

Em relação à Formação Ampliada percebemos também que alguns cursos valorizam disciplinas que compõem a dimensão Relação Ser Humano e Sociedade. No entanto, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), obrigatória desde 2005, pelo decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), não está presente na maioria deles.

Outro ponto que merece destaque na organização do currículo dos cursos, é a atribuição de disciplinas por departamentos, o que sugere um olhar transdisciplinar para as questões que fazem parte do ideário da Educação Física. Como isso não está presente nos cursos oferecidos pela mesma instituição em seus diferentes campi, podemos deduzir que não se trata da adoção de um princípio institucional, mas, de definições de docentes que elaboram o currículo do curso em questão.

Observamos também que a dimensão Didático Pedagógica só se apresenta com um total de carga horária elevada

quando contempla o Estágio Curricular Supervisionado, que corresponde a 400 horas de atividades, carga exigida pelas Diretrizes. Mas, ao isolarmos o Estágio dessa dimensão, que é uma exigência não só nos cursos de Licenciatura, mas, também nos Bacharelados, há considerável diminuição da carga horária total destinada às questões didáticas e metodológicas. Apesar da importância de uma Instituição de Ensino Superior estabelecer uma relação entre o estágio e as práticas de ensino, parece-nos mais interessante quando a IES os oferece separadamente, possibilitando, de fato, que alunos e professores relacionem os conteúdos apreendidos no curso com as situações presenciadas nos estágios. A prática de ensino deve ser vivenciada nas próprias disciplinas específicas da formação docente e, se possível, experienciada antes e durante a participação nos estágios.

O estágio curricular supervisionado oferece ao licenciando um momento profícuo de vivência no espaço pedagógico, uma vez que instaura a experiência docente no território escolar, o que possibilita reflexões e discussões sobre a práxis em tempo real do cotidiano escolar. Não se caracteriza por aplicar uma teoria apreendida longe da realidade, mas, a possibilidade de construir novos métodos de ensino, de analisar procedimentos adequados à faixa etária, principalmente, no mundo contemporâneo em que as práticas profissionais estão cada vez mais mutáveis, consequência das transformações da globalização (FELICIO; OLIVEIRA, 2008).

Ao analisarmos os planos de ensino das disciplinas, percebemos que há um cuidado com o desenvolvimento dos conteúdos relacionados ao tema em questão, em uma diversificação interessante sobre o assunto, sempre respaldados por visões diferenciadas, em várias categorias do conhecimento. Isso pode revelar ao discente como se dá a forte influência de autores às temáticas em discussão apontando para outro olhar aos conteúdos. É possível detectar essa recomendação declarada no Projeto Pedagógico. É importante que os discentes conheçam o pensamento de diferentes autores que estudam a mesma temática, e assim, possam definir suas identificações teóricas que vão fundamentar suas práticas docentes. Mas, conforme já explicitado, o problema que se desvela nos planos de ensino é a relação dos temas escolhidos para o desenvolvimento dos conteúdos em aula, muitas vezes exclusivos ao ensino de técnicas de alto nível das práticas esportivas em detrimento de abordagens pedagógicas.

A composição da matriz curricular nas IES públicas organiza-se em três eixos – horizontal, vertical e transversal, de acordo com que expressa o Projeto Pedagógico da instituição. Isso pode permitir a prática da transdisciplinaridade. Esses eixos são constituídos pelas diferentes disciplinas que compõem cada ano do curso, sugerindo uma articulação entre elas e possibilitando vivências compostas pela Prática como Componente Curricular. Contudo, essa composição não se deflagra nos planos

de ensino, sem que os mesmos descrevam qualquer resquício dessa importante característica, os conhecimentos transdisciplinares.

É importante ressaltar que, apesar de alguns Projetos Pedagógicos das IES enfatizarem a importância da produção da pesquisa, a dimensão Produção do Conhecimento Científico e Tecnológico está estruturada em apenas três disciplinas, o que talvez seja insuficiente para atingir os objetivos propostos pelos PP dos cursos.

Há, na maioria das IES, horas computadas no Estágio Supervisionado que são diluídas em atividades a serem vivenciadas nas disciplinas de Educação Física em diferentes níveis de ensino, e, em Educação Física para deficientes. Se os alunos realmente vivenciarem horas de experiência em diferentes níveis de ensino, isso se traduz como um aspecto positivo à sua formação.

Outro ponto que chama à atenção em nossa análise é a presença de disciplinas na dimensão Técnico Instrumental que não parecem ter relação com a escola como: Fundamentos Metodológicos do Treinamento Desportivo, Processo de Envelhecimento na Educação Física, além de outras disciplinas específicas de Treinamento Desportivo (Musculação, Preparação Física, por exemplo) e Preparação do Desempenho em modalidades esportivas, abordando técnicas de alto rendimento. Portanto, além de aprender conteúdos voltados à essa finalidade, presentes nos planos de ensino das disciplinas esportivas, o discente também

estuda disciplinas específicas de cursos de outra habilitação profissional.

Esses apontamentos declaram certa confusão na definição do perfil de um profissional dessa área, entre aquele que irá atuar nos campos do bacharelado e o que vai para a Educação Básica. Essas diferenças dos campos de atuação, estão expressas, em geral, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), mas, os planos das disciplinas não revelam essa diversificação, pois, não demonstram a separação na aplicação de conhecimentos a respeito das especificidades dessas profissões. Em nossas vivências com a formação docente é possível observar atuações docentes bem próximas aos planos de ensino analisados do que o que expressam os Projetos Pedagógicos. Isso sugere que a Educação Física escolar esteja alijada com o campo de atuação dos *“pessoais”, “dos preparadores físicos”, “dos técnicos esportivos”,* além de programas voltados à estética física.

Uma divergência que se faz notar em uma das IES investigadas é a disciplina específica para o Planejamento e Avaliação em Educação Física, demonstrando preocupação com os processos avaliativos no contexto escolar. Única disciplina, nos cursos analisados, que expressa claramente essa preocupação apontada no plano de ensino. Em outras pesquisas, pudemos constatar a dificuldade dos professores de Educação Física avaliarem a aprendizagem dos seus alunos sem se desvincular de análise de desempenhos de habilidades esportivas, o que nos faz perceber como um grande

equivoco com a finalidade do ambiente escolar (MELO; NISTA-PICCOLO; FERRAZ, 2010).

A bibliografia apresentada em geral está atualizada e mostra-se coerente com os propósitos dos cursos expostos nos planos de ensino e Projetos Pedagógicos.

Entendemos que há necessidade de uma organização lógica das disciplinas, norteando todo o percurso no processo de formação. Na análise realizada, percebemos que a maioria dos cursos apresenta certo equilíbrio na distribuição das disciplinas em semestres, garantindo que tanto a Formação Ampliada quanto a Formação Específica estejam distribuídas ao longo do curso. Uma das exigências presentes nas orientações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) é que disciplinas com foco pedagógico aconteçam desde o primeiro semestre. Isso é cumprido nos títulos de algumas disciplinas na construção do currículo, mas, não são visíveis as abordagens pedagógicas em seus respectivos planos de ensino.

Diante de todos os dados, precisamos refletir *“como”* esses cursos analisados caminham, qualitativamente, pautando-se nessas estruturas curriculares que descrevem, voltando seus olhares às características do profissional que se pretende formar, no caso o *Professor* de Educação Física. Especializá-lo na docência requer cuidados com os conceitos de homem, sociedade e educação que ele adquire durante sua profissionalização, transformando-os em saberes.

4 Considerações Finais

As resoluções que se propuseram a organizar os cursos de formação de professores e, especificamente, de professores de Educação Física, têm seu eixo norteador fundamentado no conceito de ação/reflexão/ação, proposto por Schön (1992). Nesse sentido, apresentam como fio condutor desse processo o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, embora isso não fique expresso nas resoluções. No entanto, percebemos que a própria composição da resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002), permite às IES uma estruturação curricular que elimina a disciplina de Prática de Ensino, comprometendo a formação do professor, uma vez que o cerne da Prática é “ensinar a ensinar”, tarefa nem sempre aparece contemplada pelas disciplinas de caráter esportivo.

No entendimento de Nista-Piccolo (2010, p. 118), isso fica enfatizado quando a autora escreve sobre sua análise de todas as IES que licenciam o professor de Educação Física no estado de São Paulo:

Em muitas propostas de formação do professor de Educação Física é possível revelar a falta de um eixo norteador dos princípios que embasam os conteúdos curriculares. Numa análise mais cuidadosa verifica-se a presença de posturas opostas que apontam atitudes dogmáticas simplistas, expressando um pensamento linear. Talvez esteja faltando maior entendimento das propostas

curriculares debruçando o olhar para o dia a dia do professor dessa área, em sua ação na escola. É a partir desse novo olhar que se pode constatar a necessidade de uma reformulação dos caminhos para a formação do professor de Educação Física. Ou seja, repensar a graduação estabelecendo relações múltiplas, mobilizando tanto as dimensões econômicas, sociais e políticas como as questões éticas e humanas. É preciso criar maior aproximação entre os estudos acadêmicos que ocorrem no âmbito universitário com as práticas aplicadas desse conhecimento. Isso pode ser superado com propostas viáveis numa perspectiva da práxis, que ultrapassem a dicotomia teoria/prática.

A realização de pesquisas, inclusive sobre a própria prática docente, é um hábito que se adquire e se aprende na Universidade. Isso se caracteriza como fundamental para a construção dos saberes e competências que permeiam a ação docente, principalmente, no que tange à ação do professor reflexivo. É ele quem deve encontrar, por meio de pesquisas, subsídios para os problemas vivenciados no cotidiano da escola, durante sua intervenção profissional.

Após a leitura e análise dos documentos que nortearam esse trabalho, consideramos necessária e urgente uma revisitação das Universidades públicas do estado de São Paulo aos documentos/

resoluções que orientam os cursos de formação de professores de Educação Física. Os dados analisados apontam aspectos positivos, mas, também revelam incoerências significativas entre o que a formação de professores se propõe a fazer e o que efetivamente faz.

Nesse sentido, é fundamental fomentar a discussão e a reflexão acerca dos cursos de Licenciatura em Educação Física, contribuindo de forma efetiva para mudanças que atinjam tanto o licenciando na Universidade, quanto o professor em seu ambiente de atuação.

Formar professores de Educação Física competentes para exercerem suas profissões exige que a IES tenha um corpo docente capacitado, mas principalmente consciente do perfil do profissional que ele quer formar para atuar no mercado de trabalho, e que reconheça os problemas atuais presentes nas escolas onde os licenciados poderão aplicar seus conhecimentos. Ou seja, docentes formadores precisam refletir sobre suas responsabilidades para com os futuros professores a partir de suas ações no ato de ensinar a ensinar. (NISTA-PICCOLO, 2010, p. 121).

Nosso pensamento é que elaborar estruturas curriculares bem construídas, atendendo às expectativas esperadas que são traçadas no perfil profissiográfico desenhado nos Projetos Pedagógicos, nem sempre são resultados de reflexões dos docentes que compõem o Núcleo

Docente Estruturante (NDE) da instituição.

Para construir a emaranhada rede de disciplinas obrigatórias e necessárias é preciso que os profissionais responsáveis para essa tarefa se preocupem em conhecer e se aproximar das necessidades básicas que a formação de professores exige atualmente, a partir das transformações do mundo e da educação nos últimos tempos. Precisamos de profissionais que queiram mudar a visão de uma área que ainda não apresenta legitimidade para contribuir na educação de novos indivíduos. (SOBREIRA, 2015, p. 176).

Diante das informações coletadas, transformadas em dados após nossa interpretação, corroboramos as ideias de Sobreira (2015), ratificando que formar professor vai além da elaboração de um bom currículo, ou de docentes titulados, mas, de um novo olhar à educação como um todo.

Não bastam belos discursos de professores titulados e organizações curriculares “perfeitas” em suas construções, atendendo todos os requisitos de avaliação exigidos pelos órgãos fiscalizadores. Precisamos refletir como o currículo oculto tem sido trabalhado em consonância e coerência com as formações de professores. É importante que todos nós,

professores dessa área, saibamos defender indistintamente nossas funções e distinguir os conhecimentos gerados pela área de Educação Física. Apenas ter um bom currículo e vivenciar ambientes de ensino que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos peda-

gógicos do ambiente escolar não são mais suficientes, se professores formadores e em formação não conceberem a ideia e as necessidades da educação e dos processos de ensino-aprendizagem dos contextos de ensino que irão atuar. (SOBREIRA, 2015, p. 176).

Referências

- 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.
- BRASIL. Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CES n. 7*, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília: MEC, 2004.
- _____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 de fevereiro de 2002 e *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: MEC, 2002.
- _____. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 set. 1987.
- CANDAUI, V. M. *A didática em questão*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L. Competências do professor de educação física e formação profissional. *Motriz*, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, abr./jun. 2010.
- FELICIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educ. rev.* [online]. 2008, n. 32, p. 215-232. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sc>>. Acesso em: 30 set. 2015.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 13, n. 131, p. 1355-1379, 2010.
- MELO, L. F.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. O Portfólio como possibilidade de avaliação na Educação Física escolar. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 21, n. 01, p. 97-97, 2010.

NISTA-PICCOLO, V. L. Prolegômenos de uma pesquisa sobre o perfil do professor de Educação Física. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, Cristalina, v. 02, n. 01, p. 111-125, jul. 2010.

_____. A Formação de Professores em Educação Física: desafios e propostas. In: GIMENEZ, R.; SOUZA, M. T. (Org.). *Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física*. Jundiaí: Editora Fontoura, 2011.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poíesis Pedagógica*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOBREIRA, V. *Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais*. 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG.

SOUZA, J. P. *Formação do profissional de Educação Física: o caso da Unioeste*. 2007. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, SP.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

Recebido em agosto de 2015

Aprovado para publicação em outubro de 2015