



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MARINA RODRIGUES BERTONI**

**CONSTITUIÇÃO DE UMA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA: A BUSCA PARA A EFETIVAÇÃO DO SER PROFESSOR  
CRÍTICO-REFLEXIVO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Pereira Teixeira  
Victória Palma**

---

**Londrina, PR**

**2013**



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR

2013

**Marina Rodrigues Bertoni**

**Constituição de uma Licenciatura em Educação  
Física: a busca para a efetivação do ser  
professor crítico-reflexivo na Universidade  
Estadual de Londrina**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Pereira  
Teixeira Victória Palma**

**Londrina – Paraná**

**2013**

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca  
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

B547c Bertoni, Marina Rodrigues.

Constituição de uma licenciatura em educação física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina / Marina Rodrigues Bertoni. – Londrina, 2013.  
155 f. : il.

Orientador: Ângela Pereira Teixeira Victória Palma.

Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

**Marina Rodrigues Bertoni**

**Constituição de uma Licenciatura em Educação Física: a  
busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na  
Universidade Estadual de Londrina**

**Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Estadual de Londrina, como requisito  
para a obtenção do título de Mestre.**

**Comissão examinadora:**

---

**Prof. Dr. José Augusto V. Palma  
UEL – Londrina/PR**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selma Garrido Pimenta  
USP – São Paulo/SP**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Pereira Teixeira V. Palma  
UEL – Londrina/PR**

**Londrina, 19 de Março de 2013.**

## **Dedicatória**

À meu avô Antônio Darnet Bertoni (*in memoriam*) por ter me ensinado e apoiado a correr atrás dos meus sonhos de maneira honesta, leve e sempre com um sorriso no rosto.

Pelo apoio e orgulho incondicional que sempre me motivaram a buscar novos conhecimentos.

A ti, meu amor será eterno, amado vô.

## **Agradecimentos**

### **À Professora Doutora Ângela Pereira Teixeira Victória Palma,**

Por acreditar e me apoiar na proposta deste trabalho dissertativo. Pela compreensão nos momentos que passei ao longo de nossa parceria. Agradeço, principalmente, por estar ao meu lado me acolhendo com um afago de belos e inquietantes conhecimentos. Obrigada pela paciência com o meu processo de amadurecimento intelectual.

Obrigada pela dedicação que tem não só comigo, mas com todos e tudo que refere-se com a formação de professores. Pode ter certeza que foi você quem me ensinou a apreciar e ter tanto amor pela linda profissão que temos: sermos professoras.

### **Ao Professor Doutor José Augusto Palma,**

Por tanta disposição em ensinar, em auxiliar, em ajudar no processo de construção do conhecimento e de *ser professora*.

Agradeço por saber e gostar de compartilhar seus saberes com todos que estão à sua volta. Sua participação nesta pesquisa foi fundamental para o enriquecimento dos saberes sobre a atuação docente. Obrigada por tanta simplicidade e cuidado no momento de ensinar.

### **À Professora Doutora Selma Garrido Pimenta,**

Pela prontidão em participar de uma pesquisa tão importante para mim. Por ser tão gentil em compartilhar e na maneira que compartilha seus conhecimentos sobre a docência.

É um honra ter uma pessoa que esteve tão presente na forma de textos durante o processo de minha graduação e o crescimento pelo meu amor à profissão.

### **À Professora Doutora Ana Maria Pereira,**

Pelo incentivo nos meus estudos. Por se tornar mais que uma orientadora de TCC. Por se tornar uma amiga que posso contar para desabafar minhas inquietações de vida. Obrigada por me “fazer” prestar o processo seletivo do Mestrado. Obrigada por confiar e acreditar em mim.

### **À minha família,**

Pelo amor incondicional e o extremo apoio para a efetivação de meus sonhos. Esta que sempre esteve presente mandando as mais diversas manifestações de amor para me manter calma e firme nas minhas convicções quanto à carreira docente, ainda que fosse necessário ficar longe de casa.

Meu pai Carlos, minha mãe Nezeli, minha irmã Mônica e a mais linda sobrinha Maria Eduarda, são a razão do meu viver e da minha busca por algo que possa trazer-lhes a felicidade. Obrigada por tanto amor!

### **À família que Londrina me deu,**

As meninas, amigas, irmãs que moraram comigo ao longo dos seis anos residindo em Londrina, compartilhando dos mais diversos sentimentos sempre com muito carinho e preocupação que só uma família é capaz de proporcionar. Em especial Lilian Ravazzi, Daiana Rosso, Juliana Videla, Tatiana Oliveira, Talita Gonçalves e Flávia Bischain. Obrigada meninas, vocês sempre farão parte da minha vida.

### **Aos queridos amigos,**

Por tanta compreensão com a minha falta de vida social em detrimento das correrias de Mestrado e trabalho. Agradeço por me apoiarem, por me fazer divertir e descansar quando necessário. Agradeço por estarem sempre tão presente em minha vida. Sou muito abençoada pelos amigos que construí e cultivei. Sem vocês, a vida não seria tão legal! Agradeço por estarem comigo em mais uma etapa concluída.

### **Aos Professores,**

Agradeço por me ensinar a amar minha profissão. Por me ensinar a responsabilidade e a beleza de ser professora. Tanto da graduação quanto do mestrado, agradeço por ter tido a oportunidade de ser aluna de tanto professor admirável.

### **À Deus,**

Este que conduz minha vida e ilumina meus passos, me concedendo tantas realizações. Sou muito abençoada. Graças à Ele que me fortalece todos os dias.

**BERTONI, Marina Rodrigues. Constituição de uma Licenciatura em Educação Física: a busca para a efetivação do ser professor crítico-reflexivo na Universidade Estadual de Londrina. 2013. 155 folhas. – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.**

## **RESUMO**

Este trabalho dissertativo é fruto das inquietações decorrentes dos fatores que podem contribuir para uma atuação docente significativa, mediante a complexa e crescente sociedade que necessita de um ensino baseado em preceitos crítico-reflexivos. A literatura indica que é necessário ao professor saberes próprios da docência articulados com uma consciência responsável de aprender a aprender, bem como ensinar a aprender, por meio de uma intervenção dialógica, emancipatória e humanizadora. Às Instituições de Ensino Superior cabe proporcionar, por meio do Projeto Pedagógico, uma formação inicial de professores com aportes teóricos que oriente o graduando-professor sobre os objetivos da profissão, tendo como princípio a formação *na, para e da* práxis, a partir de um posicionamento ético, político e autônomo que ultrapassa o domínio do conhecimento puramente técnico-instrumental. Diante de tais afirmações, esta pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de identificar de que forma a estruturação teórica do curso de formação inicial de professores de Educação Física contribui para a atuação docente significativa. Para tal, o procedimento metodológico delineou-se a partir de um estudo qualitativo de cunho bibliográfico, pois utilizou-se da contribuição de autores reconhecidos no tema envolto da constituição das Licenciaturas, dos saberes docentes e conceito e implicações da estrutura curricular na formação de professores dando subsídio teórico à investigação de elementos constitutivos para a consolidação da docência. Assim, prosseguiu-se conforme caracterização da pesquisa documental do tipo escritos-oficiais, já que foram objetos de análises o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina e o programa das disciplinas que estruturam a proposta curricular da Resolução CEPE N° 0255/2009. Apesar de poucas disciplinas apresentarem certa desarticulação com a proposta curricular do Curso, a partir dos resultados obtidos, foi possível identificar a coerência de uma matriz curricular integrativa, que considera elementos fundamentalmente constitutivos do processo de formação inicial em Licenciatura, admitindo os saberes específicos e pedagógicos do ser professor, perfil este objetivado para o concluinte da Resolução CEPE N° 0255/2009 que orienta o Curso. Concluiu-se que a Proposta Curricular baseia-se em um ensino de modo dinâmico e dialógico, na qual a articulação realizada pelo programa das disciplinas, promove que os professores em formação inicial sintam-se e tornem-se agentes da (re)construção e (re)significação de um conhecimento prévio (senso comum) que passa por interferência e influência econômica, cultural e social, ampliando para saberes específicos do cotidiano da docência a partir da cientificidade do meio acadêmico, possibilitando a transposição para a futura atuação docente, podendo torná-la significativa.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores, Proposta Curricular, Atuação Docente, Educação Física.

**BERTONI, Marina Rodrigues. Constitution of a Degree in Physical Education: the search for the accomplishment of a critical and reflective teacher at the State University of Londrina. 2013. 155 pages. – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.**

#### **ABSTRACT**

This project is the result of concerns arising from factors that can contribute to a significant teaching performance through the complex and growing society that needs an education based on critical-reflective precepts. The literature indicates that it is necessary for the teachers own knowledge by the teaching articulated an awareness of responsible learning to learn, teach and learn, through a dialogical intervention, emancipatory and humanizing. The Higher Education Institution must provide, trough the Pedagogic Project, an initial training of teachers with theoretical knowledge that directs the graduating-teacher about the objectives of the profession, has a beginning the training *in, for* and *of* praxis, from an ethical position, political and independent that pass the knowledge of the technical-instrumental. Faced with these statements, this research was developed trying to identify which way the theoretical structure of initial training course of teachers of Physical Education contributes to the teaching performance significantly. The methodological procedure was based from a qualitative study, using the contribution of renowned authors on the subject of Degree, about the knowledge by the teachers and concepts and implications of the curriculum in the teacher training giving subsidy to the theoretical investigation of constituent elements for the consolidation of teaching. We proceeded as characterization of documentary research on the type-written official, as were the objects of analysis Political Pedagogical Project of Physical Education Course – Degree from the State University of Londrina and the program of the subjects that gives structure to the a curricular proposal by the Resolution CEPE N° 0255/2009. Although few subjects presenting a certain disconnection with the curriculum of the course, from the results obtained, it was possible to identify the consistency of an integrative curriculum that considers fundamentally constitutive elements of initial training in Degree, assuming specific knowledge and pedagogical of being a teacher, profile that objectified for the conclusive resolution CEPE N° 0255/2009 that guide the Course. It was concluded that the Curricular Proposal is based on a teachings dynamic and dialogical, in which the articulation of courses held by the program, which promotes training teachers in feel and become agents of (re) construction and (re) signification of prior knowledge (common sense) that undergoes interference and influence economic, cultural and social, to amplifying specific knowledge of the quotidian upon teaching from the scientific inserted in the academic means, enabling the implementation for future educational performance and may make it meaningful.

**Key-words:** Initial Teacher Training, Curricular Proposal, Teaching Performance, Physical Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Quadro geral demonstrativo por área .....	<b>96</b>
<b>Quadro 2</b> – Área Principal .....	<b>99</b>
<b>Quadro 3</b> – Área Básica .....	<b>99</b>
<b>Quadro 4</b> – Área Complementar.....	<b>100</b>
<b>Quadro 5</b> – Fragmentos Resolução CEPE Nº 0255/2009 .....	<b>101</b>
<b>Quadro 6</b> – Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I .....	<b>102</b>
<b>Quadro 7</b> – Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais II .....	<b>103</b>
<b>Quadro 8</b> – História da Educação no Brasil.....	<b>103</b>
<b>Quadro 9</b> – Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física.....	<b>104</b>
<b>Quadro 10</b> – Organização Curricular em Educação Física I .....	<b>104</b>
<b>Quadro 11</b> – Organização Curricular em Educação Física II .....	<b>105</b>
<b>Quadro 12</b> – Políticas Educacionais e Educação Física .....	<b>105</b>
<b>Quadro 13</b> – Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física I .....	<b>106</b>
<b>Quadro 14</b> – Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física II .....	<b>107</b>
<b>Quadro 15</b> – Cinesiologia do Movimento Humano .....	<b>112</b>
<b>Quadro 16</b> – Comportamento Motor I.....	<b>113</b>
<b>Quadro 17</b> – Comportamento Motor II.....	<b>113</b>
<b>Quadro 18</b> – Dança e Educação .....	<b>114</b>
<b>Quadro 19</b> – Esporte, Educação e Sociedade.....	<b>114</b>
<b>Quadro 20</b> – Fisiologia da Ação Motora .....	<b>114</b>
<b>Quadro 21</b> – Ginástica e Educação.....	<b>115</b>
<b>Quadro 22</b> – Jogos e Educação .....	<b>115</b>
<b>Quadro 23</b> – Saúde, Sociedade e Educação Física .....	<b>116</b>

<b>Quadro 24 – Teoria e Metodologia da Dança.....</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 25 – Teoria e Metodologia da Ginástica .....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 26 – Teoria e Metodologia de Atividades Motoras Aquáticas .....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 27 – Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I e II .....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 28 – Teoria e Metodologia de esportes Individuais I e II.....</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 29 – Teoria e Metodologia dos Esportes e Modalidades Alternativas .....</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 30 – Teoria e Metodologia de Lutas .....</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 31 – Teoria Geral da Ginástica.....</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 32 – Teoria e Metodologia do Jogo .....</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 33 – Anatomia do Aparelho Locomotor .....</b>	<b>124</b>
<b>Quadro 34 – Antropologia.....</b>	<b>125</b>
<b>Quadro 35 – Antropometria .....</b>	<b>125</b>
<b>Quadro 36 – Biologia Celular na Educação Física .....</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 37 – Filosofia .....</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 38 – Introdução à Fisiologia.....</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 39 – Construção do Sujeito Moral e Ético na Instituição Educativa.....</b>	<b>127</b>
<b>Quadro 40 – Organização do Estágio Curricular Supervisionado I .....</b>	<b>127</b>
<b>Quadro 41 – Organização do Estágio Curricular Supervisionado II .....</b>	<b>128</b>
<b>Quadro 42 – Prevenção de Acidentes nas Aulas de Educação Física.....</b>	<b>128</b>
<b>Quadro 43 – Projetos de Pesquisa em Educação Física .....</b>	<b>128</b>
<b>Quadro 44 – Sociologia B.....</b>	<b>129</b>
<b>Quadro 45 – Teoria do Conhecimento .....</b>	<b>129</b>
<b>Quadro 46 – Educação Física e Ciência .....</b>	<b>130</b>
<b>Quadro 47 – Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Física.....</b>	<b>130</b>
<b>Quadro 48 – Libras.....</b>	<b>130</b>

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	14
INTRODUÇÃO .....	18
METODOLOGIA .....	28
CAPÍTULO I.....	32
Licenciatura: a construção de uma formação para formar .....	32
Um pouco de História: o cenário em que nasce a Licenciatura.....	33
E o currículo da Licenciatura nesta história?.....	38
A problemática <i>na</i> e <i>da</i> Licenciatura .....	41
CAPÍTULO II.....	48
A constituição da docência: profissionalidade e saberes.....	48
Profissionalização docente .....	54
Saberes da docência.....	58
CAPÍTULO III.....	66
Projeto curricular da formação docente: uma ação para a atuação.....	66
Nas entrelinhas da teoria curricular: inferências e/ou interferências do compromisso social.....	69
Em qual modelo de currículo formam professores? Eis a questão. ....	73
CAPÍTULO IV.....	84
Educação Física e o processo de formação de professores .....	84
Educação Física: a legitimação de uma área de conhecimento .....	85
O cenário de um currículo atual: como formar <i>bons</i> professores? .....	94
CAPÍTULO V.....	99
A análise: em busca de respostas.....	99
Grupo 01 – Área Principal.....	103
Diagnóstico do Grupo 01.....	108
Grupo 02 – Área Básica .....	113

<b>Diagnóstico do Grupo 02.....</b>	<b>120</b>
<b>Grupo 03 – Área Elementar .....</b>	<b>125</b>
<b>Diagnóstico do Grupo 03.....</b>	<b>131</b>
<b>O concluir da análise .....</b>	<b>136</b>
<b>Amarrando os fios.....</b>	<b>137</b>
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>140</b>
<b>Ser professor: considerações finais de um compromisso em formar .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO A – Resolução CEPE nº 0255/2009.....</b>	<b>156</b>

## APRESENTAÇÃO

Já há alguns anos a educação escolarizada tem ganho destaque em meio às pesquisas. Ainda que a discussão sobre a crise, caminhos e percalços do sistema educacional ser uma preocupação, com mais intensidade, desde a década de 80, hoje sim podemos afirmar que a necessidade de um paradigma crítico de educação vai além de uma utopia ou discurso de um professor idealista e otimista. É uma ação possível, real e indispensável para a sociedade do século XXI.

Esta apresentação foi concebida com preceitos do que, comumente, vemos como *Justificativa* nos trabalhos científicos. No entanto, a intenção desta “informalidade” é de sentir-me mais direta em minhas reflexões e indagações sobre a profissão docente.

Esta conscientização de que exercer a docência é um processo amplo, complexo, que não acaba, que necessita de envolvimento, tomada de decisão e novas perspectivas, tem como ponto de partida a formação inicial no espaço da Instituição de Ensino Superior. E, considero ser nesta etapa que o envolvimento de toda a comunidade acadêmica deve voltar-se para um olhar crítico para uma formação de professores capaz de romper com a passividade de uma educação que perpetua a alienação e de políticas públicas descompromissadas com o ensino.

Conforme o processo de minha graduação avançava, me inquietava com a (para mim) nova perspectiva de ensino reflexivo. No processo de formação inicial, percebia e apreendia que o ensino tendo o aluno como mero telespectador e reproduzidor, assim como eu tive na educação básica, seria insuficiente para uma aprendizagem significativa. Assim, identifiquei que as discussões para avançar do ensino em que eu era uma aluna passiva para aluna ativa, já estava na literatura, pelo menos, desde a década de 80. Mas por que na escola meus professores ensinaram de forma que eu fosse apenas reprodutora do conhecimento?

Apesar de discussões e da implantação necessária do currículo reflexivo no ensino estar presente há, aproximadamente, 20 anos nas políticas públicas educacionais, algumas escolas e professores parecem renegar a atuação docente proposta neste currículo. Pode até ser que em um passado próximo foi suficiente, o ensino baseado no currículo tradicional de ensino, mas para o presente,

os envolvidos diretamente e indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem, concordam que assim não dá mais, que é precisa avançar. Fato isso é a modificação dos currículos escolares, dos objetivos com a formação de um cidadão crítico, transcendendo do paradigma tradicional para o crítico em educação. Mas prestemos atenção: esta presente nos currículos, nos objetivos e nos discursos dos professores. E nas aulas em si, o currículo crítico se faz presente?

Acabou a graduação e a inquietação sobre a efetiva elaboração de currículo crítico persistiu. Concordo e desejo uma educação baseada no princípio da criticidade, mas me deparei com um problema que antes de conviver com os colegas de mestrado não havia pensado. Ao adentrar no mestrado e conhecer pessoas das mais diversas graduações, voltadas para a Licenciatura, presenciei diversos relatos que a formação inicial deixou a desejar quanto os subsídios necessários para ser um *bom professor* na complexa educação atual. Pensava: “*Como isso pode ser possível? Será que o currículo elaborado para os cursos de licenciatura estão desfavorecendo ou pouco contribuindo para a atuação pedagógica?*”.

Observemos: no curso universitário com habilitação em Licenciatura, quando o docente contempla o quadro de formadores, entende-se e espera-se que esteja assumindo o compromisso de formar àqueles que irão responsabilizar-se pela formação de outros tantos alunos da educação básica. Certo? Então será que estes professores estão negligenciando a responsabilidade que tem ao ministrar suas aulas?

Percebi que antes mesmo de responder esta pergunta, há um instrumento maior que dá indícios do que é ser professor, do que é formar professores: *o currículo do curso*. Afinal, este é um documento no qual podemos verificar e exigir do docente do ensino superior o perfil do professor que objetiva-se formar.

Reconhecendo que a universidade tem o compromisso de promover uma formação com uma concepção do exercício da docência em todas as atribuições a ela destinada, a estrutura do currículo deve proporcionar os conhecimentos necessários nesta formação inicial de professores. Entendo que, por meio do projeto curricular, podemos identificar como o futuro professor esta sendo formado, qual o subsídio e concepção de ensino o curso de graduação perspectiva que os futuros professores se formem.

O perfil de professor que o curso de graduação propõe-se formar é um princípio fundamentalmente complexo e necessário para mim. Considero que toda a comunidade educacional deve ter clareza do que reflete os princípios norteadores do currículo em que o curso é elaborado. Assim é que podemos cobrar pelo ensino em que a determinada graduação se propõe.

No jogo em que os professores culpam a Instituição de Ensino Superior que, insuficientemente, contribuiu para a atuação profissional em sala de aula e, por outro lado, as Instituições culpam os alunos por falta de dedicação, decidi sair do estado confortável da indagação para, efetivamente, investigar em qual fase do processo de formação formal esta a crise, se é que podemos assim chamá-la.

A necessidade deste estudo não é achar um responsável, mas sim entender, refletir e buscar a melhora, cada vez mais, do processo de formação inicial de professores que é fato nunca cessar.

A relevância neste estudo faz com que eu tenha vontade e entenda imprescindível analisar o currículo estruturado para formar o futuro professor, ou seja, os currículos dos cursos com habilitação em Licenciatura. Porém, o tempo hábil para a conclusão desta dissertação me impossibilita analisar cada currículo de tantos cursos, ainda que eu escolhesse apenas a instituição de ensino na qual cursei minha graduação. Por isso, limitei os estudos ao curso de Educação Física com habilitação em Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina.

E, levando em consideração que a Educação Física no Brasil tem convivido com novos princípios sobre a questão da formação inicial de seus professores. Há preocupações e muitos questionamentos sobre essa formação e a futura atuação profissional. Fazem parte dessas discussões os saberes necessários para formação docente, os currículos das instituições de ensino superior, a separação da formação inicial das habilitações bacharelado e licenciatura, as bibliografias, os objetivos da formação dos futuros docentes, e todo um repertório que faz parte de um propósito para melhora na qualidade de seus profissionais, para que possam atuar de forma condizente às necessidades da sociedade atual tendo como pressupostos as teorias críticas da educação.

Entre as alterações ocorridas nos cursos de graduação de licenciatura, destacam-se as mudanças nas estruturas curriculares das Instituições e a autonomia das Instituições para elaborarem seus currículos. É justamente essa

autonomia das Instituições de Ensino Superior um dos motivos que me remete a pesquisar sobre o currículo, com intenção de identificar os indicadores desta tão falada e necessitada formação crítica dos futuros docentes.

## INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm participação fundamental no desenvolvimento científico, tecnológico e social de um país. Um dos objetivos é a formação de profissionais para o mercado de trabalho, o seu papel, também, é formar pesquisadores e professores de ensino superior, favorecendo assim um potencial de produção de conhecimento e de formação de profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento de uma nação.

Os pesquisadores que atuam em instituição de ensino superior têm como compromisso tornar público a pesquisa e os avanços tecnológicos, já que é um dos objetivos desse nível de ensino. As organizações sociais envolvidas com pesquisa precisam formar pessoas que sejam capazes de transformar o conhecimento científico produzido em benefícios para a sociedade, tendo em vista que identificar, compreender e, até mesmo, resolver questões do ambiente ao redor das Universidades é o que legitima o envolvimento direto com a pesquisa dentro das instituições.

Além de reconhecer a necessidade e importância da pesquisa científica que formaliza o ensino superior, a intenção posta aqui, permeou pela responsabilidade das Universidades em formar não só um pesquisador, mas um professor-pesquisador. Defende-se o grande compromisso social em graduar os futuros professores, conseqüentemente, àqueles que serão os responsáveis *pela e na* formação de sujeitos, cidadãos ativos e reflexivos na sociedade.

Este estudo tira de foco a especificidade das pesquisas científicas características do Ensino Superior, para debruçar-se sobre o compromisso dos cursos com habilitação em Licenciatura, mais especificamente, do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. É justificável a importância da incumbência das pesquisas, mas devemos refletir no como conciliar esta cientificidade do ato de ensinar com mais senso crítico e responsabilidade para conviver no cotidiano escolar<sup>1</sup>, afinal, de que vale uma formação para um ótimo

---

<sup>1</sup> No que se trata de cotidiano escolar, nesse estudo compreende a situação que vai além do ministrar aulas, que está em constante construção, inclusive, no dia a dia. O cotidiano escolar deve ser compreendido por meio das relações, dúvidas, problematizações, conseqüentemente, reflexões que se estabelecem durante as atividades e rotinas vividas no âmbito escolar. A importância do cotidiano se

pesquisador se falta a transposição dos conhecimentos a seus alunos e à sociedade?

Moreira (2007), afirma que ao objetivar a formação de um pesquisador, não significa assegurar a formação de um docente de ensino superior, por causa da especificidade de cada ação. O autor ainda coloca que:

Espera-se que a formação voltada à pesquisa considere todas as dimensões do ser humano, bem como esses se apropriam das informações e dos conhecimentos produzidos socialmente, numa relação que supere a perspectiva do pesquisador-professor que ensina e do aluno que aprende, valorizando tanto a docência quanto a pesquisa (p.280).

A necessidade de se reafirmar um dos papéis da Universidade como lugar de produção científica e de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento são necessárias e indispensáveis. A produção de conhecimento é indissociável da formação de professor, no entanto, esta função tão característica das instituições de ensino superior, deve vir para estudar, refletir e promover modelos de formação de profissional da educação em um entendimento que a prática pedagógica se dá por meio e nas relações sociais e produtivas em seu conjunto.

Desta forma, urge entender como as atuais formas de organização e concepção de formação de professores vem sendo construídas pelas Universidades. Considera-se que a partir da avaliação, do olhar para a proposta e compromisso assumido da instituição de ensino para graduar àqueles com habilitação em Licenciatura, é que se pode evoluir e construir a história da educação em uma perspectiva mais responsável com a aprendizagem significativa, na qual é possível identificar as limitações e elaborar novas propostas que superem o princípio educativo de alienação.

Partindo deste princípio, levanta-se a problemática deste estudo: Qual a contribuição que a formação inicial de professores de Educação Física,

---

dá, exatamente, por considerar-se uma atividade histórica que se transforma conforme a dinâmica social dos indivíduos. Nesse sentido, é no cotidiano que ocorrem as relações do sujeito no mundo (TORRIGLIA, 2008).

organizado no modelo paradigmático da racionalidade da prática, tem apresentado para que haja um processo de aprendizagem para a atuação profissional significativa?

Assim formulou-se como objetivo geral identificar de que forma a estruturação teórica do curso de formação inicial de professores de Educação Física contribui para a atuação docente significativa, sendo que percebeu-se a necessidade de elaborar objetivos específicos estruturantes para a proposta delineada neste estudo:

- Estabelecer paralelos entre os modelos da formação profissional para a docência e o curso de formação inicial de Educação Física.
- Relacionar a estrutura curricular do curso de Educação Física - Licenciatura com as orientações para o profissional da docência apresentadas em documentos oficiais do âmbito escolar.
- Verificar no programa das disciplinas que compõe a Proposta Curricular do Curso os aportes teóricos voltados para a atuação profissional significativa.

É consenso que o processo de educação escolarizada esta cada vez mais complexo, que são intensas e fundamentais as diferentes formas de mediação do professor que tem papel de, além de ensinar conteúdos específicos de sua disciplina, intervir de forma que neste saber esteja contemplado o exercício da cidadania e o aluno se veja como cidadão responsável e ativo no meio que vive. Sendo assim, quanto mais complexo o meio, maior será a necessidade de mediações e intervenções, conseqüentemente, maior será a exigência de formação deste professor.

Às faculdades que graduam docentes, cabem avaliar e rever radicalmente, se for necessário, suas formas de organização pedagógica. Esta organização deve rever questões como as funções dos departamentos deixarem de serem unidades administrativas para serem unidades político-pedagógicas que articulem as disciplinas integrando as áreas do conhecimento, organizar formas

ágeis e funcionais de relacionamento com a prática social que relacione ensino, pesquisa e extensão, privilegiando a transdisciplinaridade e interinstitucionalidade (KUENZER, 2000).

Mais do que nunca, o curso de graduação em Licenciatura deve ser sensível e perceber o momento de transição pelos quais os futuros docentes irão passar, para que venham desenvolver sua capacidade de auto-crítica tendo em vista se libertar dos esquemas tradicionais e dogmáticos.

Quando pensa-se em graduação em um curso com habilitação em Licenciatura, verifica-se a necessidade de um currículo voltado para todo conhecimento necessário para a transposição de saberes, indo além, o *como*, *quando* e *por que* esta transposição se faz.

Essa transposição, necessariamente, precisa ser considerada tão importante para séries iniciais da educação básica quanto para universitários. Todo nível de escolaridade deve ser respeitado e o professor preparado para uma aula significativa para a vida daqueles que nela estão inseridos.

A estrutura da formulação do curso de graduação, voltada para a formação de professores, é que deve preocupar-se em proporcionar os subsídios teóricos e práticos para que o futuro professor tenha os saberes iniciais da docência, a concepção e consciência da importância de sua profissão.

Durante o percurso de formação inicial, por meio das disciplinas acadêmicas, e demais atividades que uma instituição de ensino superior oferece, os futuros professores devem ter uma construção de conhecimento suficiente para formar àqueles que tomarão para si a incumbência de transcender uma educação em que todos sejam respeitados e tenham vez na educação de um país de tantos problemas sociais.

É claro que não é somente a Universidade a responsável pelo desenvolvimento da educação no país, não é o curso de graduação por si só que irá mudar e resolver problemas sociais latentes, mas, com toda certeza, servirá como base para que o recém - graduado professor reveja e repense em uma educação significativa. Esta ação tornar-se-á possível a medida que a estruturação da matriz curricular do curso de graduação constituirá seus preceitos da formação de professor.

Não queremos aqui “julgar” se está certo ou errado, se desse jeito ou daquele jeito que é melhor. Perspectivamos entender como o curso de Licenciatura está se preocupando com o tipo de formação que esta oferecendo, o como interfere e se relaciona com o cotidiano da educação especificamente.

A postura daqueles que formam para ensinar tem que ser coerente com o que a educação básica exige hoje, que é para uma aprendizagem mais dialógica com participação ativa dos alunos, desde a educação infantil até a pós-graduação. Por meio da ação pedagógica, reforça-se um sentimento de pertença e identidade profissional, essencial para a que os professores apropriem-se dos processos de mudança social e transformem em práticas efetivas de intervenção. “É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 08).

Segundo Nóvoa (2009) quanto a organização da profissão docente:

[...] é fundamental construir programas de formação coerentes. O diálogo profissional tem regras e procedimentos que devem ser adquiridos e exercitados nas escolas de formação e nos primeiros anos de exercício docente. Sem isso, continuaremos a repetir intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas (p. 08).

A formação é construída por meio de um processo de reflexão crítica constante sobre as práticas de ensino e de permanente (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. A formação é um ir e vir, que ao mesmo tempo em que avança, recua constituindo-se em um processo de relação entre o saber e o conhecimento.

Admite-se que a concepção e forma de estruturar o currículo têm relação direta com a percepção e formação de professores. Na organização do currículo, suas proposições e referencial teórico devem constar atribuições como o papel de transpor o conjunto de saberes considerados necessários para a vida profissional do futuro professor. Neste sentido, optar por correntes teóricas de educação que valorizem a aprendizagem a favor do ensino, que promova e auxilie ao professor no desenvolver estratégias pedagógicas dialógicas que tenham como intenção favorecer a aprendizagem significativa (LEITE, 2002).

E como esta pesquisa se limita ao campo da área de formação em Educação Física, ao graduar-se, espera-se que o recém professor, a partir da formalização e compromisso do curso, possa planejar suas aulas e ensinar os conteúdos específicos para além de um paradigma tradicional mecanicista que, ainda, parte significativa do meio educacional e leigo a reconhece como disciplina de educação do físico tão só, controle motor ou treinamento.

Para que as tantas reflexões e inferências latentes expostas neste estudo fossem respondidas, delineou-se a pesquisa qualitativa, com características referentes ao estudo do tipo documental. Na sequência, utilizou-se da análise de conteúdo como instrumento para concluir os objetivos delimitados. Com posse destes conhecimentos, foram analisados o currículo, ementas, bibliografia utilizada nas disciplinas que estruturam o curso de graduação. Desta forma, obteve-se as informações necessárias para identificar como o professor de Educação Física está sendo formado na Universidade Estadual de Londrina.

E por que a preocupação com, especificamente, a formação de professores de Educação Física?

A partir da década de 1980 os pesquisadores da Educação Física têm proposto mudanças e um repensar no que se refere a conceituação de sua identidade, a definição do objeto de estudo, a sua nomenclatura, que até então, remetia somente a educação do físico, bem como, conseqüentemente, à (re)significação do campo de atuação e da intervenção metodológica no âmbito escolar.

A partir das discussões sobre a transcendência de uma área dicotômica – que não faz relação entre ser que age e que pensa (*res extensa – res cogitans*)– percebeu-se que as aulas de Educação Física, tendo como foco o princípio educacional tradicional, não estão contribuindo na educação do ser humano integral, social e cultural, ético, reflexivo que se faz necessário na sociedade contemporânea.

Admitindo que as aulas de Educação Física e a aprendizagem dos assuntos específicos da área devem avançar de apenas repetições de gestos ou prática pela prática para situações educacionais realmente significativas para a construção do conhecimento do aluno, a preparação na formação do curso de Educação Física é que tem a responsabilidade de proporcionar um construto teórico

preocupado e voltado para a transcendência dicotômica, mais ainda, este curso voltado para a habilitação em Licenciatura com o compromisso social de formar professores seguros dos conhecimentos pedagógicos e específicos adquiridos na graduação para a atuação e intervenção docente.

Os profissionais que estão no âmbito escolar, nomeadamente os professores de Educação Física, estão, também, diretamente envolvidos com o desenvolvimento integral dos seres humanos que, segundo os preceitos críticos de formação, considera a unidade entre o pensamento e a ação, perspectivando uma Educação Física para além do biológico e instrumental.

A Educação Física sendo integrada à proposta pedagógica escolar como componente curricular da Educação Básica deve ser caracterizada, conhecida e reconhecida como área ligada a fins sociais educativos, que contribui com a formação do aluno.

Mas para que isso seja possível, o curso em Licenciatura deve ser estruturado e voltado para que a transposição dos saberes apreendidos na Universidade se torne legítimo no momento da atuação enquanto professor. É por meio do currículo, paradigmas, epistemologia constituída no curso é que o futuro professor construirá e entenderá o que é sua profissão e da grande importância que lhe é atribuído no ato de ministrar, mais que isso, favorecendo assim, com os demais saberes produzidos ao longo da carreira, formar seres humanos sociais a partir de uma atuação profissional significativa.

Como discutir a necessidade e importância do conhecimento produzido e do que é necessário para o *ser professor* se não entendemos como se dá o processo de formalização de um curso voltado para a Licenciatura nas Universidades brasileiras?

Apesar da tão falada e exigida produção científica daqueles que estão no cotidiano, dentro das Universidades, deixa-se essa necessidade de estudo e publicações científicas como algo óbvio e consequente dos estudos aprofundados da vida acadêmica. Quer-se destacar neste estudo, a necessidade e maior atenção e carinho na preparação e formação de um professor que respeite, cuide, almeje e seja capaz de construir, cada vez mais, uma educação melhor a partir dos conhecimentos proporcionados pelo cotidiano na graduação de formação inicial de professores.

Em termos pedagógicos, fala-se muito sobre tornar nossos alunos capazes de dizer, pela própria razão, o que é que devem pensar e fazer. Mas no âmbito da educação, em geral, dentro dos cursos nas Universidades, o que mais se ouve, entre os universitários de cursos de Licenciatura, é que são poucos os mecanismos oferecidos pelo modo com que o curso é estruturado para que isso ocorra. Por que será? O que pretende-se com um curso de formação inicial de professores?

Para Freire (2001), é por meio do diálogo que se dá a verdadeira comunicação, em que os interlocutores são ativos e iguais. Investir nesse tipo de educação é a melhor opção para que as pessoas possam exercer sua autonomia e, desta forma, decidam o que é melhor para si, analisando com liberdade o direito de escolha.

Ainda tendo como base os estudos de Freire (2007):

[...] o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (p.86).

Esse é o tipo de pedagogia que deveria iniciar-se na preparação dentro das aulas de formação inicial de professores, juntamente com todos os requisitos e aspectos apontados pela literatura como fundamental: saberes e conhecimentos, paradigmas. Assim, quem sabe, demonstrar a preocupação voltada para a busca da excelência da educação na graduação universitária para os cursos com habilitação em Licenciatura.

A crise e a necessidade da investigação epistemológica fazem-se coerente quando, no estudo de Gonçalves (1994), entende-se que:

Essas experiências de movimento, realizadas em contato com diferentes espaços e materiais e em interação com outras crianças, e que se constituem em uma abertura para o conhecimento do mundo de uma forma total, transformam-se, nas aulas de Educação Física, em normas motoras que devem ser cumpridas. Não permitindo que os alunos formem os seus

próprios significados de movimentos, as aulas de Educação Física conduzem-nos à passividade e à submissão, desencorajando a criatividade (p. 36).

Pensando em avançar desta crise da constituição de formar professores, este estudo estruturou-se em cinco capítulos, sendo que para cada um deles, um objetivo foi delimitado entendendo que, somente depois destes três momentos serem atenciosamente estudados, é que foi possível concluir a pesquisa buscando responder a problemática proposta.

No 1º Capítulo viu-se que a consolidação de um curso que habilitasse licenciados sofreu e sofre, constantemente, influências e interferências de condições políticas, econômicas e culturais. Esta é uma situação valiosa desde que atenda uma grande parte da sociedade e que corresponda às necessidades por ela vivida. Fato este que, inicialmente, na implantação do curso de nível superior era pouco relevante, sendo feita de forma descontextualizada e fragmentada a formação de professores os impossibilitando de uma atuação significativa no ambiente escolar que estava inserido. Depois de vários estudos e discussões sobre a necessidade de repensar o ensino, viu-se que a educação precisava transcender e avançar de uma teoria tradicional de educação para a crítica e, para tal, os cursos de formação inicial de professores para a educação básica, deveriam proporcionar fundamentação teórica capaz de fazer com que os futuros professores fossem conscientes e agentes de uma ação e atuação transformadora no ensino.

Com o 2º Capítulo, verificou-se “requisitos” considerados necessários ao professor, entendidos como referência para a construção da intencionalidade destinada ao seu ato de ensinar, sendo eles: a *profissionalidade* como capaz de resignificar, transformar a identidade enquanto professor e sujeito de uma sociedade demonstrando a importância da transposição de suas experiências e vivências cotidianas para dentro do ambiente escolar, devendo fazer relação com os *saberes da docência* (experiência, conhecimento e pedagógicos) construídos na graduação em licenciatura e reconstruídos no processo contínuo de sua formação como professor.

No 3º Capítulo, em meio identificação de modelos de currículo para a formação inicial de professores e a afirmação e justificativa da teoria curricular estruturada seguindo os preceitos crítico-reflexivo de educação como sendo o

possibilitador e articulador da realidade em que o recém-graduado professor deverá contextualizar e resignificar os conteúdos específicos de sua disciplina, consciente que a participação de seus alunos é fundamental para tornar o processo do ensinar e aprender uma ação constante para a construção do conhecimento e crescimento como cidadãos, além do que, a partir de uma matriz curricular reflexiva, o licenciado tem consciência que sua aprendizagem profissional é contínua e deve estar em constante avaliação em virtude de um compromisso com o ato de ensinar.

O 4º Capítulo destinou-se a reconhecer o percurso histórico da Educação Física – Licenciatura, de um modo em geral, e, principalmente, entender como se desenvolveu esta área de conhecimento na Universidade Estadual de Londrina. E, desta forma, foi possível auxiliar para o concluir da análise proposta por esta dissertação, constituindo o Capítulo 5 que objetiva apresentar o que foi possível identificar com o estudo feito a partir do Projeto Político Pedagógico do curso referido.

E, é no 6º Capítulo que encerrou-se uma etapa de pesquisa, que é a efetivação desta dissertação, com um capítulo conclusivo descrevendo todas as relações e possíveis convicções do contributo da graduação para a atuação profissional. Pensando de maneira pretensiosa, revelar o diagnóstico de um compromisso ou descompromisso com a efetivação da educação escolar a partir da construção *ser professor* na Licenciatura atual.

## METODOLOGIA

Quando a efetivação desta dissertação, numa perspectiva global e unificadora das múltiplas dimensões da esfera educacional, incorporou-se a intencionalidade praxica de investigar os mecanismos e a natureza dos contextos subjacentes a formação inicial de professores e, em um exercício complexo intelectual, estruturou-se um corpo teórico capaz de considerar a necessidade do compromisso que é legitimar-se a licença para ensinar, tanto por parte da instituição de ensino superior quanto pelo quem opta por se tornar o profissional da docência.

Nesse sentido, partindo do pressuposto que a atuação do professor sofre influência do conjunto de conhecimentos e saberes que lhe foi ensinado no processo de graduação juntamente com as condições e concepções pessoais (que não é objeto do nosso estudo), delimitou-se o problema: *Qual a contribuição que a formação inicial de professores de Educação Física, organizado no modelo paradigmático da racionalidade da prática, tem apresentado para que haja um processo de aprendizagem para a atuação profissional significativa?*

Delimita-se o posicionamento do pesquisador em que a estrutura do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação voltada para a formação de professores deve ter como objetivo proporcionar os subsídios teóricos e práticos para que o futuro professor construa os saberes iniciais da docência, bem como a concepção e consciência da importância de sua profissão. O ato de ensinar, quando bem fundamentado, pode proporcionar uma aprendizagem que ultrapassará o limite de quatro paredes de uma sala de aula, contemplando e beneficiando toda uma sociedade.

E, para aprofundar o leitor nos estudos desde o início da montagem deste quebra-cabeça, optou-se por preceder, cuidadosamente, o texto com a delimitação metodológica com a intenção de apresentar um suporte lógico e racional sobre o processo no qual foi realizado cada passo do trabalho a fim de que se possa, com o auxílio da metodologia delimitada, alcançar, junto ao pesquisador, os objetivos determinados para esta consciência da intencionalidade de formar (LUNA, 1997).

Como o propósito parte do objetivo de identificar de que forma a estruturação teórica do curso de formação inicial de professores de Educação Física contribui para a atuação docente significativa, a adequação dos métodos científicos aplicados refutou-se na estruturação de uma teoria do conhecimento que remete à questão da racionalidade da prática a partir das teorias críticas de educação. Assim, a pesquisa consolidou-se em assumir a formação profissional na docência como ponto de partida que compromete o ponto de chegada: o ensino na educação básica.

Ao adentrar como professor atuante na educação básica, se a formação inicial “falhar” no sentido de negligenciar questões que favorecerão ao futuro professor a administrar situações reais do cotidiano escolar, com o que irá se deparar na escolar, sobre o *como* e *quando* identificar quais são os conteúdos valiosos para determinado contexto social, terá reflexos na atuação em que perspectiva-se na sociedade atual e o que os documentos oficiais e literatura vêm esperando e exigindo da ação docente.

Desta forma, este trabalho dissertativo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, visto que serão feitos estudos para uma ressignificação da implicância do processo de construção de uma formação inicial profissional para professores – a graduação. Transitar-se-á, em um primeiro momento, em meio levantamento de conceitos, ideias, paradigmas, discursos epistemológicos, dando corpo referencial fundamental a este estudo teórico.

Opta-se pelos preceitos do método qualitativo em educação, tendo em vista a característica predominante secundarizar comprovar evidências obtidas *a priori*. Nesta pesquisa, os dados foram analisados conforme coletados, entendendo que “a pesquisa qualitativa tem como preocupação central descrições, compreensões e interpretações dos fatos ao invés de medições” (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 136).

Esta pesquisa qualitativa exigiu do investigador a formulação de questões analíticas. Questões estas que proporcionaram a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade, tornando a coleta de dados sistêmica, conseqüentemente, favorável à análise do conteúdo e à percepção da emergência *na* e *da* formação dos licenciados para ensinar. E, foi a partir destas análises e diálogo entre a realidade passada e atual do âmbito educacional que

foram estabelecidas conexões e relações para a resposta do fenômeno investigado (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Para iniciar a pesquisa, o primeiro momento foi de estudo bibliográfico, pois entendeu-se que ao investigar a produção teórica em relação ao assunto em questão, constatar-se-ia os conhecimentos que foram postos na literatura para um novo olhar responsável por compreender os desígnios da constatação do problema proposto nesta investigação.

Admitindo o estudo bibliográfico que Bardin (2002), caracteriza como fase da descrição ou preparação do material, o que torna possível fazer a inferência e a interpretação do objeto pesquisado, delimitou-se a busca sobre os conceitos, teorias e propostas educacionais realizadas na área de Educação, mais especificamente partindo da habilitação em Licenciatura do curso de Educação Física. Primeiro pelo objetivo desta dissertação em investigar a formação de professores e, segundo, pela proximidade do pesquisador com o avanço científico do curso em questão.

O segundo momento foi, cuidadosamente, transcorrido conforme a caracterização da pesquisa documental. Entendendo que este tipo de pesquisa sempre apresenta, como ponto de partida, de um tipo de problema, de uma interrogação em que parte da definição clara dos objetivos facilitando o julgamento da natureza de documento que será adequado às finalidades propostas (MARCONI; LAKATOS, 2001).

Para tais proposições, os documentos analisados foram do tipo escritos-oficiais, já que constituem a fonte mais fidedigna de dados, tornando possível, após a seleção do que se investigará, interpretar e comparar o material para torná-lo utilizável na efetivação desta pesquisa. Por isso, o documento escolhido para responder a problemática deste estudo foi o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina a partir da reformulação constante na Resolução CEPE nº 0255/2009 que efetivou-se no ano letivo 2010.

A Resolução nº 0255/2009, em seu ANEXO III, divide os conteúdos curriculares em três Áreas: Principal, Básica e Complementar, sendo que juntos, totalizam 47 (quarenta e sete) disciplinas. Para tanto, foram analisadas todas as ementas, conteúdo programático e bibliografias das disciplinas que compõem a

Matriz Curricular. A partir desta análise em que pôde-se inferir o perfil do profissional que está sendo formado e, se atende ou não aos objetivos que este curso se propõe.

Simultaneamente a pesquisa documental, fez-se necessário a utilização da técnica de análise do conteúdo. Este tipo de pesquisa auxiliou na busca da essência de um texto nos detalhes das informações, dados e evidências presentes nos documentos escolhidos, que tornou possível fazer o paralelo com detalhes do contexto real de como o curso de graduação em Educação Física vem se comprometendo com a exigência de uma educação dialógica e reflexiva.

Baseando-se em Martins; Theófilo (2007, p. 96), “a Análise de Conteúdo presta-se tanto aos fins exploratórios, ou seja, de descoberta, quanto aos de verificação, confirmando, ou não, proposições e evidências”

A análise de conteúdo se estabelece mediante o apoio de um referencial teórico para possibilitar a construção das categorias de análises. Assim, estas categorias são obtidas a *posteriori*, partindo de três etapas que serão fundamentais para a elaboração destas. São elas: 1) Pré-análise: coleta e organização do estudo documental a ser analisado; 2) Descrição analítica: estudo e escolha aprofundada dos princípios para análise; 3) Interpretação referencial: os conteúdos e respostas obtidas em função do propósito de estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2007, p. 96).

Ao desenrolar desta metodologia escolhida, com as análises, interpretações e inferências diagnosticadas, construiu-se um conhecimento aprofundado sobre a estruturação do curso que tem como compromisso graduar professores de Educação Física, tendo em vista um avanço a partir da investigação do compromisso da formação de professores por parte da instituição de ensino superior.

## CAPÍTULO I

### Licenciatura: construção de uma formação para formar

*É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.  
FREIRE, 2007, p. 47*

Sem sombra de dúvidas, a educação escolarizada é um fenômeno complexo, que correlaciona e retrata os diferentes contextos sociais e políticos do passado, presente e futuro de uma sociedade, estando diretamente ligada ao processo civilizatório e humano como prática histórica.

A crescente preocupação dos estudiosos da educação com a formação proporcionada no ambiente escolar, em meio ao percurso cultural em que transita, modifica e constrói a história da educação. Essa preocupação tem favorecido e colaborado com o desenrolar do complexo emaranhado dos fatores que compõem a formação de cidadãos ativamente conscientes na sociedade, resultando em estudos que podem auxiliar na melhoria em termos qualitativos da formação escolar<sup>2</sup>.

A necessidade de melhorar a qualidade de ensino na educação escolarizada foi admitida pelos estudiosos preocupados com a formação escolar quando, cada vez mais, as problemáticas do universo educacional passaram a se encontrar, a todo momento, pelos corredores do ambiente escolar, visto que estas ultrapassavam os muros da escola, causando algum tipo de interferência ou interferência em todo o meio social, conseqüentemente, agindo na vida de todos que por ali convivem impactando em favor ou desfavor do ensino para sujeitos

---

<sup>2</sup> Optamos em utilizar o *pode ou podem transcender* porque outros fatores são considerados determinantes, também, para que este fato se consolide como a intenção e atuação do professor. Considera-se que estes estudos são valiosos, exclusivamente, pela forma como que o professor considera e utiliza este em suas aulas, sendo que este professor é quem será capaz de tornar a formação do aluno significativa a partir do modo que possibilita-se a construção do conhecimento em suas aulas.

autônomos, visto que a aprendizagem dentro da escola é “aplicada”, vivida e efetivado seu valor em meio a vida em sociedade.

Reconhece-se que há teorias e correntes educacionais capazes de proporcionar um avanço para uma formação crítica do sujeito que pensa, reflete e age, conscientemente, em seu meio social, e outras que deixam estagnadas em uma perspectiva de memorização, “fazeção” e cultivo da alienação. Dessa forma, há a necessidade dos professores optarem e se responsabilizarem por modos de trabalho pedagógico que tenham a intencionalidade de promover uma aprendizagem consistente, responsável e significativa. À instituição formadora de professores cabe contribuir, junto aos futuros profissionais, para que isto se torne um fato consumado.

Quando o curso de Licenciatura fundamenta sua proposta curricular com pressupostos de uma formação crítico-reflexiva, que concebe princípios norteadores de uma teoria crítica de educação preocupada em articular o contexto real do aluno com os conteúdos específicos de cada área de conhecimento, está favorecendo ao graduando compreender o que se espera do ensino, atualmente e, ainda, no como este ensino pode se tornar realidade.

Ao ter uma formação inicial, na perspectiva descrita no parágrafo anterior, infere-se que o futuro professor apreenderá os saberes necessários para a docência e a relevância da teoria de ensino adotada para o processo de ensino-aprendizagem. E, para identificarmos quais atributos são necessários para uma atuação docente significativa e de que forma o currículo do curso de graduação pode viabilizar esta atuação, verificou-se a necessidade de identificar como foi constituída a formação de professores no Brasil e destacar o caminho percorrido pela Licenciatura, perpassando pela problemática do impacto da intencionalidade de ensino atribuído ao processo de formação.

### **Um pouco de História: o cenário em que nasce a Licenciatura**

Não é de hoje que a educação é sistematizada à medida que beneficia um ideal político que favorece uma minoria. O desejo eminente do Brasil

de se tornar um país com índices quantitativamente elevados e equiparados às grandes potências desenvolvidas foi o que motivou a implantação de Universidades no país, já que estas seriam responsáveis pelo conhecimento científico, contribuindo para que os brasileiros sejam minimamente independentes de produções científicas alheias. Esta deveria ser uma ótima notícia, se não fosse pela inserção e expedição de diplomas de ensino superior concedidas, por algumas instituições, de maneira muitas vezes, duvidosa e descompromissada, via projetos mal sistematizados, mal implementados e mal supervisionados pelo governo brasileiro.

A implantação da Universidade brasileira destinou-se a função de contribuir para o desenvolvimento do país, acarretando o desafio de elaborar um novo modelo que invertesse a visão tradicional de “receptora de cultura técnico-científica importada e de divulgadora ‘desinteressada’ deste saber ‘universal’” (GARCIA, 1978, p.201). A ideia de mudança perpassava por admitir um saber comprometido com os interesses nacionais que possibilitava a comunicação com outros centros de investigação e, assim, transformar-se em recursos auxiliares na ação eficiente de conquistas e posse que fossem de interesse e necessidade nacional.

Uma necessidade social era a formação de professores qualificados para ministrarem aulas na Educação Básica. Portanto, à Universidade foi atribuída esta função de estruturar cursos de graduação com o objetivo principal de formação docente, tendo em vista considerar às preocupações da sociedade na época.

Com o Decreto nº 19.852 de 1931, foi incluída como função do Ensino Superior focar a cultura no domínio das ciências puras, juntamente com a facilidade e promoção em investigações científicas a fim de ampliar conhecimentos que auxiliassem na sistematização e aperfeiçoamento do magistério. Para aqueles que cursavam o Ensino Superior, concluintes de qualquer seção ou sub-seções que estruturava este nível de ensino, lhes era atribuído a licença em filosofia, ciências ou letras. Mas, para obter a licença para o magistério, necessariamente, o futuro professor, deveria, além de ter sido licenciado em qualquer destas seções ou sub-seções no Instituto de Educação, concluir o curso para formação pedagógica de professores (CASTRO, 1974).

Em 1939, a formação pedagógica deixa de ser exigida para o licenciado, sendo necessário ao sujeito que iria ministrar o Curso de Didática que era composto por seis disciplinas, o que substituiria de vez a anterior formação pedagógica de sub-seções.

E, no ano de 1945, o governo definiu o nome da instituição responsável por preparar regularmente àqueles que se tornariam os professores do ensino secundário, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.457 de 26 de dezembro *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*<sup>3</sup>.

O período de 1945 à 1965 ficou marcado pelo crescimento acelerado do ensino superior público, em consequência, instituições que eram consideradas estaduais e privadas passaram por um processo de federalização. Este processo ocorreu em meio as discussões do governo com as entidades mantenedoras que amparavam as instituições de ensino superior privado, sendo que a intenção era de converter em prol o benefício da política brasileira. Em meio toda esta mudança, estudantes, professores, enfim, os envolvidos e maiores interessados e preocupados com um ensino de qualidade, intensificam estudos e manifestações para que o governo atribuísse um maior comprometimento com as necessidades do ensino superior (MARTINS, 2009).

Em 1968, em meio ao grande debate dentro de gabinetes políticos, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº5540/68), com o objetivo embutido de projeto nação de luta contra o socialismo e o comunismo. Ainda que este projeto tenha obtido insucesso a que se propôs, a Reforma Universitária ocorreu de forma impactante, dada a forte repressão política vivenciada pela instituição universitária no período de sua implantação e a natureza transformadora das medidas por ela introduzidas (MACEDO [et al.], 2005).

Segundo Garcia (1978), duas tarefas consideradas prioritárias foram determinantes para o início da reformulação da Universidade: 1º) Refletir sobre si mesmo, definindo o papel que lhe cabe no desenvolvimento para mobilizar recursos contra a estrutura submissa universitária; 2º) Construir um novo modelo de Universidade em posse de instrumentos eficientes capazes de chegar ao progresso

---

<sup>3</sup> Decreto-Lei nº 8.457 de 26/12/1945, art. 1º, op. cit., p.285. Desde o ano de 1930 já haviam discussões e Instituições de Ensino Superior que objetivava a formação de professores para o ensino secundário. No entanto, houve um empasse quanto a nomenclatura e a significação real decretada e documentada pelo sistema governamental.

almejado. Daí, redefinindo e reelaborando a significação e funções específicas desta instituição educativa, percebe-se que a Universidade desempenharia suas funções somente se fosse capaz de formar profissionais com clara consciência da realidade, a partir de coerente fundamentação teórica para uma ação docente capaz de transpor os conhecimentos utilizando-se das mais diversas estratégias de ensino.

Além disso, esta Reforma foi responsável pela criação de departamentos que substituíram as antigas cátedras, resultando nas respectivas chefias terem caráter rotativo; sistema de créditos; vestibular classificatório e não mais eliminatório; cursos de curta duração e o ciclo básico dentre outras inovações (OLIVEN *In* SOARES, 2002).

A Reforma possibilitou a profissionalização dos docentes, bem como criou condições propícias para o desenvolvimento tanto da pós-graduação como das atividades científicas no país. Estes feitos tornaram-se possíveis por ficar estabelecida a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica (OLIVEN *In* SOARES, 2002).

A vontade e necessidade da população por um ensino melhor e com qualidade foi o que conquistou a implementação da Reforma Universitária, pois, como grande interessada, exigiu uma melhora do sistema educacional. Iniciou-se, assim, uma “crise na educação” diante dos paradigmas alienados, tão convenientes ao governo para a formação e perpetuação de uma massa popular menos ativa (OLIVEN *In* SOARES, 2002).

Pensando em um ponto de vista ideológico, nos finais dos anos 70, o prolongamento da formação escolar a determinados grupos da população (até aí afastados da escola), teriam consequências positivas na distribuição de renda e na mobilidade social ascendente. Bem, por este motivo que se justificava a existência de um grande esforço da população e, principalmente dos envolvidos diretamente na educação, a fim de garantir que todos estes alunos tivessem nela condições de aprenderem o que a escola lhes tinha para ensinar. Conseqüentemente, vem a relevância do entendimento do papel dos professores e das influências teóricas dominantes ao nível da formação destes mestres. Mas, para que o ensino pudesse ser ensinado de modo menos alienado e mais crítico, a formação inicial dos professores que adentrariam nas escolas, devia propiciar uma formação para tal

atuação revendo, assim, a proposta curricular dos professores que perspectivavam formar.

Segundo Gonzales e Muñoz (1987), a estrutura curricular que houve nesta época, foi identificada pelas suas características técnico-científicas, ou seja, caracterizava-se por servir como um manual de procedimentos em que constavam processos detalhados das ações prescritas para as aulas determinadas. Esse molde simbolizou mais como definição de uma ideologia de modernização do que a institucionalização de grandes alterações estruturais.

A organização curricular do final dos anos 80, deixou a desejar para a formação de professores quanto aos efeitos que haviam sido anunciados pela Reforma Universitária. No entanto, teve o efeito de produzir uma reflexão sobre a inadequação de um currículo construído em função apenas dos alunos pertencentes à classe média. Este reconhecimento teve como consequência a constituição de grupos de pesquisa e de movimentos ditos inovadores, que se fundaram em princípios do conceito de “professor investigador” (STENHOUSE, 1984;1987), e de “professor reflexivo” (ZEICHNER, 1993). Estes conceitos foram, talvez, os que tiveram maior influência na interpretação das situações referentes à ação docente e são os que continuam a justificar alguns dos ideais presentes, atualmente, no papel dos professores como configuradores e decisivos na adequação do currículo às realidades locais.

No final dos anos 90, diante deste cenário e de um contexto político educacional que se firmou como bandeira da escola, a responsabilidade de contribuir para uma formação global de todas as crianças e jovens fez originar um novo movimento de mudança curricular. Desta vez, os professores se tornaram os grandes protagonistas na configuração de currículos, com anseios contra a hegemonia admitindo, portanto, que o currículo nacional é um projeto que tem de ser recontextualizado localmente de maneira a incorporar as especificidades e características de forma a responder positivamente ao aprendizado escolar (LEITE, 2002).

Percebe-se que, a princípio, a Universidade foi instaurada com poucas preocupações com a formação em si. As Licenciaturas foram constituídas para suprir a falta de professores para as escolas e, conforme o passar do tempo, sentiu-se a necessidade de estudar, elencar e ensinar alguns conhecimentos

específicos para a docência (CUNHA, 2005). A estrutura curricular passa a ser repensada em detrimento uma melhor preparação de professores; portanto, no próximo tópico, alguns apontamentos sobre as relevantes discussões do currículo foram abordados.

### **E o currículo da Licenciatura nesta História?**

Apesar da natureza autoritária, antidemocrática e centralizadora, a Reforma Universitária, configurou importantes inovações. Entre elas, estabeleceu uma carreira universitária aberta e baseada no mérito acadêmico, instituiu departamento, como unidade mínima de ensino e pesquisa e criou colegiados de curso (MACEDO, 2005).

Suportado por um volume significativo de investimentos oficiais, o modelo de ensino superior subjacente à reforma de 1968 experimentou um grande crescimento durante a década de 1970. Com isso, a universidade consolidou-se como a principal fonte de desenvolvimento da atividade nacional de pesquisa, e ensaiou os primeiros passos do processo de constituição da extensão como atividade própria da instituição de ensino superior. Sem instrumentos próprios e, sobretudo, sem uma clara concepção a respeito da natureza e modalidades de articulação com a sociedade da qual faz parte, nesse primeiro período a universidade brasileira limitou sua atividade nessa área ou a responder a demandas pontuais do setor produtivo ou a implementar projetos de prestação de serviços no setor da saúde ou na formação e aperfeiçoamento de professores, aproveitando o estoque de recursos e de competências de que já dispunha nessas áreas (p. 129).

À organização curricular neste período bastava o paradigma tradicional de educação com formalização burocrática e administrativa, em que a epistemologia era caracterizada em um processo de transmissão de informações para o aluno, independentemente da modalidade de ensino. O estudante do ensino

superior era mero receptor e reproduzidor do que seu professor lhe passava sem maiores reflexões ou incentivador pela busca do aprender a aprender. Na década de 70, as universidades estruturaram seus cursos de modo tradicional, somado a leviandade e inexperiência em estabelecer disciplinas as quais seriam necessárias para uma formação profissional (BRZEZINSKI, 1996). Os próprios docentes limitavam-se ao “estudo da ciência normal condensada nos livros científicos e manuais” impossibilitando a construção de novos conhecimentos (FRANÇA, 2009, p. 49). E, se do professor do ensino superior era desinteressada a ação de reflexão, discussão e construção do saber, do profissional recém formado, a atitude esperada seria a mesma.

O currículo, nesta época, era conhecido como grade curricular que, por sinal, definia muito bem um sistema quadrado, limitado e de prisão de ideias e atitudes pensantes. Até então, este tipo de ensino parecia suficiente para a formação, porém, não satisfazia aqueles que percebiam a importância de uma estruturação curricular para além de uma teoria tradicional. O objetivo atribuído aos currículos para a formação era a continuidade e fortalecimento de uma produção capitalista e de predominância de poder. Assim, quem ditava o que aconteceria com a ciência? O Estado. Logo, o profissional era formado no enquadramento convenientemente desejado pela relação educação via economia (ANASTASIOU, 2002).

Atualmente, na busca de superar a concepção limitada, atrelada à denominação grade curricular, o termo é substituído por matriz curricular, sendo que, para além de uma simples troca de terminologia, esta traz consigo uma concepção de currículo que está em constante avaliação e, por isso, flexível a alterações partindo de uma visão emancipatória e humanizada de mundo, sociedade e educação, preocupando-se com as necessidades de elencar os conteúdos mais significativos utilizando-se de uma criativa e crítica estratégia de ensino de forma contextualizada com a realidade do ambiente educacional, respeitando a individualidade e característica de cada escola, de cada sala de aula e de cada aluno. É uma forma sistematizada e reflexiva de ensino que tem como objetivo um ambiente de ensino-aprendizagem em que toda a comunidade escolar é integrante ativo do processo.

Estas ideias, transpostas para a formação de professores, tiveram como efeito processos de formação contextualizada e centrada em situações reais do exercício da profissão. Reconheceu-se que a identificação pelos professores dos problemas que se colocam ao trabalho docente e o envolvimento na procura de meios para neles intervir, é um fator crucial para que se torne possível a aprendizagem significativa.

Ao se escolher um projeto pedagógico há, necessariamente, a escolha de uma orientação formativa e curricular política, ou seja, que tem a imperativa função social de transformação da realidade e da sociedade para melhor. É preciso ter claro “que professores se pretendem formar para atuarem no contexto da sociedade brasileira contemporânea”? Uma vez que “os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.11). Não é exagero afirmar que quando se escolhe um modelo de atuação e prática curricular, ao mesmo tempo, se está optando por um modelo de escola e, principalmente, de sociedade e de homem que se deseja.

Tendo em mãos um currículo construído com propósitos de um paradigma crítico de educação visando um ensino emancipatório, o docente da graduação é quem deve preocupar-se em proporcionar os subsídios teóricos e práticos para que o aluno da graduação com habilitação em Licenciatura, o futuro professor, tenha a concepção e consciência da importância de sua profissão. O ato de ensinar, quando bem fundamentado de significativo, não ficará apenas dentro de quatro paredes de uma sala de aula, mas sim, contemplará e beneficiará toda uma sociedade.

É imprescindível dar sentido à formação de professores, bem como compreender a situação que os concebe como os protagonistas de ações futuras em um ambiente de ensino caracterizado pela complexidade que permeia o meio social. Nesta afirmativa, se considerarmos que o objetivo da educação é que os alunos sejam capazes de agir e de assimilar os processos de aprendizagem ao longo da vida, temos, então, que associar a educação a algo que vai para além da mera aquisição de conhecimentos disciplinares fragmentados.

Alunos autônomos, capazes de ressignificar o conhecimento apreendido e transformar o meio no qual estão inseridos, deixou de ser um ideal para o ensino, para tornar-se um objetivo fundamental à formação. A busca pela

valorização do ensino e sua legitimação enquanto transformador social se deu por meio de reflexões em que mudanças necessárias foram identificadas. Mas, para isso, seria necessário repensar a visão de homem, educação e sociedade.

### **A problemática *na* e *da* Licenciatura**

Desde a década de 80, autores preocupados com os caminhos traçados pelo ensino, vêm discutindo a crise na educação e a necessidade para que haja uma mudança de paradigma e perspectiva, no porquê da educação escolarizada, do como este ensino deve ser instituído, enfim, da identidade da educação (BRZEZINSKI, 1996).

A transição de um paradigma tradicional para uma teoria crítica de educação caiu nas graças do meio acadêmico, pois entendeu-se que a mudança havia de ser feita. Entretanto, há pouco conhecimento, estrutura e aplicabilidade com relação ao real objetivo dessa mudança tão almejada e necessária (BRZEZINSKI, 1996).

Em termos pedagógicos, fala-se muito sobre tornar nossos alunos capazes de dizer, pela própria razão, o que é que devem pensar e fazer. Contraditoriamente, é possível se ouvir entre os universitários de cursos para Licenciatura que poucos são os mecanismos oferecidos pelo modo com que o curso é estruturado. Por que será? O que pretende-se com um curso de formação inicial de professores?

Na verdade, a formação de educadores e professores deve começar por ser pensada em comum por aqueles que receberam o encargo social de a levar à prática. Às instituições superiores de formação de educadores e professores cabem, neste momento, grandes responsabilidades. Perante a novidade do quadro em que essa formação vai ser feita, a reflexão aprofundada sobre o assunto é uma necessidade imperiosa e premente (PATRÍCIO, 1994, p.9).

Os professores formadores das instituições de ensino superior, ao assumir o compromisso real de envolver e favorecer o ambiente da educação básica por meio das pesquisas, reflexões e avaliações realizadas no ensino superior, tornam-se responsáveis por construir a unidade, o “ideal comum” que elevaria o valor do conhecimento e prática docente, definindo todos estes ambientes educacionais como instituição social única e sólida para o processo de formação de um cidadão com direitos e deveres perante a sociedade.

A tradição da hierarquia docente, baseada na diferenciação dos níveis de ensino e campo de atuação, deve ficar de lado ao compreender o todo no âmbito educacional. A formação universitária de professores é para além de somente uma necessidade da função educativa. É uma unidade de educação geral comum, que forma um só corpo capaz de preparar a fusão da e para a profissionalidade<sup>4</sup> professor, estabelecendo laços estreitos que permitam a passagem de um ao outro nos momentos preciosos da ação educativa.

Aqueles que trabalham com o conhecimento têm por tarefa separar aquilo que parece associado na realidade empírica. É isso que entendo por crítica: a contribuição a um processo de nomeação que, em uma sociedade baseada na informação, faz toda a diferença na vida dos indivíduos. A diferença entre ser manipulado através da absorção de significados impostos por forças exteriores e ser capaz de produzir autonomamente e de reconhecer novos significados para a vida individual e coletiva (MELUCCI apud BRZEZINSKI, 2002, p. 51).

A princípio, a educação deveria incentivar, promover e trabalhar a todo momento o exercício da reflexão, da análise e do pensamento crítico e criativo. Inclusive quanto a sua própria existência, funcionamento, ferramentas e estrutura

---

<sup>4</sup> O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente que supera as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional para, assim, compreendê-la em sua complexidade como uma construção social. Nesta perspectiva, compreende-se o professor como ator social que, agindo em um espaço educacional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

operacional. Nas palavras de Freire (2001), a escola deveria ensinar os alunos a “ler o mundo” e para isso seria necessário respeitar o contexto cultural e familiar dos estudantes, dando a eles a oportunidade de participar do processo de ensino-aprendizagem, tendo voz ativa e vislumbrando realidades de ensino nos conteúdos aprendidos que tivessem relação direta com o mundo em que estão inseridos.

Todos devem ser, universalmente, sujeitos de nossa história, de nossa vida do real e não objetos utilizados pela manipulação do poder corrompido de uma sociedade que se adocece pela perda contínua de princípios éticos. Reafirmando a partir dos estudos dos filósofos Aranha (1997), Adorno (1995), a educação deve voltar-se para a conscientização e posterior emancipação do sujeito. O caminho para tal seria a reflexão que conduziria, por sua vez, à transformação. Neste sentido, a educação deve, simultaneamente, buscar a emancipação humana de modo que se questione: e se a ideia de alienação e “decoreba”, e que se questione: e se a educação autoritária.

A ideia de educação reflexiva esbarra em impasses encontrados nos próprios currículos, desde a educação básica até ensino superior, e na própria prática docente, os quais não conseguem responder às demandas emancipatórias e mais humanizadoras que se tornam claras numa sociedade atual massificada e, de certa forma, aculturada (MOREIRA e CANDAU, 2003).

Os autores Moreira e Candau (2003), procuram mostrar a necessidade de formar o docente pautado no princípio da “justiça curricular”. Nesta, a premissa é a compreensão de que as práticas pedagógicas devem permitir o questionamento das relações de poder, contribuindo, assim, para a redução da opressão, da discriminação e do preconceito.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores, foram apresentados no Parecer CNE/CP 09/2001, e pela Resolução CNE/CP 01/2002 princípios orientadores amplos que:

[...] incluem a discussão de competências e de conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional, a organização institucional da formação de professores e as diretrizes para a estruturação da matriz curricular. [...] cabe à instituição de ensino superior a construção do projeto político pedagógico do curso, de modo a traduzi-lo em uma proposta curricular inovadora e criativa (LEITE, 2008, p.39-40).

O que torna possível inferir que os cursos de formação de professores, a partir de sua proposta de ensino, devem proporcionar a superação de um modelo de formação, cujo professor seja mero transmissor de conhecimento, em que sua preocupação se limita à passividade e absorção dos conteúdos por parte dos alunos por meio de memorização e repetição do determinado conhecimento. Este deve avançar para uma intervenção docente mediadora e dialógica que integra todos os sujeitos que constituem a educação como agentes fundamentais na construção da aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução nº4 de 13 de julho de 2010, articulam sobre os cursos de licenciatura promoverem que os graduandos aprendam os conhecimentos, saberes e habilidades referidas da profissão professor. Ainda, fica explícito que é esperado das instituições de ensino superior uma formação que corresponda às exigências de uma educação mais crítica e homogênea, no sentido de que – independentemente de classe social localização de escola ou idade – o ensino deve ser o mesmo para todos (DCN, Resolução nº4, cap. IV, 2010).

Leite (2008), defende que a Instituição de Ensino Superior é quem deve assumir a responsabilidade de graduar professores e incorporar a construção e ressignificação da exigência social atribuída à este educador que ingressará na educação básica. Considerando necessário que:

[...] assumam um posicionamento e um compromisso institucional a favor de uma melhor formação de professores, nos cursos de licenciatura, por meio de uma construção coletiva envolvendo todos os atores da Unidade de Ensino Superior [...], assegurar uma formação de professores com identidade profissional, capazes de responder às exigências e demandas atuais, dentro dos quais seja enfatizado o papel e a importância de cada uma das disciplinas oferecidas, na construção dos saberes docentes (p.49).

O currículo da formação inicial docente estruturado conforme a teoria crítica de educação, deve favorecer a formação de professores conscientemente ativos nas relações sociais. O que pode transformar o

conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, elaborando e estruturando conteúdos significativos utilizando-se de diversificadas metodologias e estratégias de ensino, diferente de uma mera instrumentalização do ensino, trata-se de promover que o estudante aprenda a resignificar um “velho” conhecimento com um “novo” conhecimento apreendido. É o processo de construção do aprender a aprender. Desta forma, ainda, tornar o processo de ensino-aprendizagem uma dialogização entre professor-aluno-saberes, em que todos passam a serem atores *da e na* sociedade.

E mais, que a formação no ensino superior voltada para a Licenciatura, tenha compromisso de formar professores com capacidade para identificar os processos pedagógicos que ocorrem ao nível das amplas relações sociais, expandindo dos muros escolares, capaz de articular o conhecimento do meio escolar e para o meio social, que é e deve ser compreendido como um só. Não se pede um caderno de receitas, mas sim um currículo compromissado com uma formação inicial que gradue o professor responsável, àquele que é conhecedor da sua função e da sua profissão.

Para tanto, defende-se a concepção de educação nos tempos atuais, com princípio norteador construtivista idealizado como referência básica a partir do mecanismo de assimilação e acomodação da epistemologia genética de Jean Piaget<sup>5</sup>. Nos estudos de Piaget, questões pedagógicas não foram foco de suas pesquisas, no entanto, seus estudos contribuíram como base de apropriação do meio educacional para identificar e instaurar princípios pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se ainda entender essa teoria como uma crítica a explicações de modos inadequados de aprendizagem, modos que não levam à

---

<sup>5</sup> As obras de Jean Piaget (1896-1980) tiveram influência significativa na educação brasileira com destaque nas décadas de 70 e 80. A preocupação que envolve e objetiva os estudos de Piaget, tendem para como desenrola a construção do conhecimento, de que maneira o indivíduo aprende, estrutura, formula e reformula o conhecimento que é ensinado. Segundo a teoria de Piaget, o sujeito avança conforme se adapta às situações criadas pelo meio, elaborando instrumentos para vencer os obstáculos. Nessa interação, Piaget denomina dois importantes mecanismos: a assimilação e a acomodação. Na assimilação há a incorporação das informações e dos esquemas que o indivíduo já possui, enquanto que na acomodação realiza-se a modificação dos esquemas em função das resistências que o objeto a ser assimilado impõe ao sujeito. E, para que efetive a adaptação à nova situação deve haver o equilíbrio entre a incorporação e a modificação, ou seja, entre a assimilação e a acomodação. Piaget é um construtivista, em oposição a concepções empiristas e inatistas do conhecimento. Considera o conhecimento como fruto de uma interação e de ações mútuas indissociáveis entre sujeito e meio, em que há uma relação e interação entre esses dois elementos avançando, portanto, da ideia de experiências adquiridas (empirismo) e de bagagem hereditária (inatismo) (Saravali, 2004).

apreensão do conteúdo propriamente dito e, ao mesmo tempo, como uma proposta de investigação sobre as mais adequadas e corretas maneiras de apreendê-lo.

Para o processo de ensino, a teoria da assimilação de Piaget constituiria uma teoria da psicologia da aprendizagem ou mesmo da didática. Ao adotar os preceitos desta teoria, propõe-se no ensino uma modalidade de aquisição do conhecimento em que o sujeito de modo ativo, compreenda cada fase do processo, perceba os nexos causais existentes entre eles e incorpore como seu aquele conteúdo e não que reconstrua por si mesmo a bagagem científica já constituída. Levanta-se a possibilidade de uma transmissão sem imposição e de uma recepção sem a característica da passividade (SARAVALI, 2004).

A partir da teoria crítica, o aluno entende-se enquanto sujeito e sua relação com o meio, já que admite-se a construção do conhecimento a partir da relação entre o incentivo das estruturas cognitivas e a intervenção para novas correlações *de* e *para* uma aprendizagem, simultaneamente em um constituir de um universo imenso e infinito de oportunidades para o saber. É como se fosse uma trilha feita de dominós, que pode ser erguida peça por peça ficando todos em pé um a um e, juntos, formarão uma bela escultura para quem vê o todo final.

Dentro da sala de aula, o professor torna-se responsável por ensinar o conhecimento de sua disciplina sem despejar a obrigatoriedade do aluno aprender a aprender sozinho. Claro que para o aluno apreender não depende somente do professor, mas este deve tomar para si o compromisso de que o primeiro importante passo deve ser dado por ele no momento que assume ser professor. E neste estudo, é a construção desta formação docente, constituída de sentido e significado no momento de atuação.

Assim, apesar da lenta mudança e coerente busca por direitos e deveres para com a educação significativa, a organização escola vê-se enquanto uma instituição social criada e modificada *pela* e *para* a comunidade como forma de integrar-se a um espaço que é seu por direito, tanto humanização quanto hominização.

A visão de totalidade possibilitou-se averiguar os caminhos percorridos pela educação superior em consequência da necessidade política. Tantos foram os pesquisadores, educadores, filósofos preocupados com a forma em que o ensino estava se estruturando. Deixaram seus estudos como herança de uma

educação que parecia tão utópica pela forma com que evidenciava e se preocupava com uma relação de aluno ativo, de relação dialógica entre professor aluno que, alguns cursos com habilitação em Licenciatura passariam a estruturar-se de forma a atender estas especificidades de um ensino significativo.

Para este ensino que passou a ser qualitativo e não mais quantitativo, a literatura indica dois componentes necessários à formação docente: *saberes e conhecimentos* e o que cada um destes significam na formação inicial de professores. (PIMENTA, 1999).

Estes, separados dispõem de caracterizações distintas, mas, quando juntos, associados e presentes na aprendizagem e apreensão dos professores, significa que possibilita e compete ao profissional da educação utilizar a sua área de conhecimento (e se necessário buscar em outras áreas) saberes necessários para analisar, aprender e compreender as interferências, inferências, reflexo de sua concepção e prática pedagógica.

Partindo deste ideal, o capítulo seguinte, apresentará os elementos esperados por uma formação com pressupostos da teoria crítica de educação caracterizando as atribuições de que o torna um *professor responsável*.

## CAPÍTULO II

### CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA: PROFISSIONALIDADE E SABERES

*O contexto em que trabalho o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (IMBERNÓN, 2002, p. 14).*

Este capítulo destina-se a discorrer, objetivamente, sobre os elementos necessários para a atuação docente significativa. Elementos estes que devem ser contemplados na matriz teórica do curso de graduação com habilitação em Licenciatura, partindo da premissa que o conjunto estruturado das disciplinas devem comunicar-se, estruturar-se, contextualizar-se de forma a proporcionar a formação de professores com requisitos mínimos esperados pela atuação do professor, apontados em documentos oficiais, na literatura e no meio educacional.

A nova configuração da formação humana, que deixa de perspectivar o ensino formal como mera qualificação para o trabalho, para assumir um posicionamento de responsabilidade e compromisso com o processo de ensino e aprendizagem significativos na formação de cidadãos críticos e reflexivos na educação básica, exige das instituições de ensino superior assumir papel de possibilitar as condições necessárias nos cursos de graduação em Licenciatura que enfatizem a participação e reflexão na construção do conhecimento profissional. E isso implica em reconhecer quais são os elementos que corroboram para a atuação docente significativa no ambiente educacional, no qual ensinar apenas os conteúdos específicos das disciplinas de maneira fragmentada e desarticulada com o contexto é considerado insuficiente para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Concordando com Imbernón (2002), cabe ao professor:

[...]ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental. E deve fazê-lo mesmo se, em alguns lugares, estiver rodeada por uma grande “neomiséria” ou pobreza endêmica e ante uma população (alunos, famílias, vizinhos...) imbuída de analfabetismo cívico (IMBERNÓN, 2002, p.8).

O cotidiano de trabalho do professor lhe exige certa autonomia, compromisso, responsabilidade e didática, capazes de orientá-lo no desafiante processo de ensino-aprendizagem, independentemente do ambiente e alunos que farão parte de seu convívio.

Pimenta (1999, p.37), esclarece que somente a qualificação docente durante a formação inicial, por si só, não pode assegurar uma atuação significativa enquanto professor efetivo no ambiente escolar. Entretanto, a autora acredita que este seja o principal pilar para possibilitar uma “práxis criadora”, na qual o futuro professor poderá adquirir e entender como atuar com autonomia e favorecer as condições adversas no contexto em que irá ministrar suas aulas.

Objetivar uma formação que oriente para o conceito da práxis é resultado do ensino reflexivo, que tem como princípio possibilitar a graduação e atuação de professores a partir da prática reflexiva, que admite a influência das vivências e particularidades do contexto de formação predispostos às características pessoais do professor como sujeito.

[...]de modo geral podemos entender a prática reflexiva como a reformulação constante das ações de intervenção com base na compreensão dos resultados extraídos da ação (dialógica) intencional direcionada para um objetivo. Sinteticamente, refletir sobre as ações (e reações) em busca de transformá-los (se necessário) em prol de um objetivo (VIEIRA e PALMA, 2009, p.7).

A situação de o sujeito agir sobre o objeto, resultando em reações capazes de transformar este objeto e o próprio sujeito, esta entre as características da prática reflexiva. Portanto, entende-se que a matriz curricular do curso de graduação em Licenciatura tem a responsabilidade de admitir o professor em

formação inicial como sujeito do processo responsável por ressignificar a construção do conhecimento durante a relação de ensino-aprendizagem para que, futuramente, da mesma forma, proporcione a condição da prática reflexiva em sua atuação docente.

Vale destacar que, além da formação acadêmica voltada para a prática reflexiva, parafraseando Garcia (1997), há de se considerar a existência de um complexo conjunto de “atitudes” que viabilizam o caráter reflexivo na formação do professor, sendo que estas atitudes terão influência tanto na constituição da formação inicial quanto na continuada. Além disso, o conjunto com os elementos necessários para a atuação docente significativa, promovido *na e pela* aprendizagem no curso de graduação em Licenciatura, poderá predispor a difusão do conceito de reflexão e reflexão-na-ação a partir da análise e interpretação de sua própria atividade no ambiente de ensino.

Para Garcia (1997, p.62), a primeira atitude a contemplar o complexo conjunto descrito anteriormente, resume-se em ter a mentalidade aberta, que consiste em “[...] investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc.” A segunda atitude “trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral”. A distinção esta traduzida no fato da responsabilidade intelectual procurar os propósitos educativos e éticos da própria ação docente. E a terceira atitude traduz-se no entusiasmo, “descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”. O conjunto destas atitudes configura-se nos objetivos a serem atingidos pelos cursos de formação inicial de professores, intervindo, mediando, construindo seus princípios frente à conquista de pensamentos e práticas reflexivas.

O graduando que tem oportunidade de receber conhecimentos necessários para estabelecer a consciência crítica, tem condições de analisar melhor a si e ao seu mundo e, assim, poder escolher o que é mais favorável para a sua vida. E isso será possível se o professor tiver a preparação acadêmica baseada em pressupostos reflexivos e dialógicos, que incentivam o futuro professor avaliar sua atuação e modificá-la quando necessário, de modo que promova a compreensão de se ter uma intenção e objetivo de ensino ao adentrar a sala de aula, que busque ensinar seus alunos a serem agentes ativos na construção de seu

conhecimento, que objetive a emancipação humana por meio da contextualização da especificidade dos conteúdos de sua disciplina com a realidade do meio educacional. Esta situação de ensino dependerá do que o curso de graduação considera atribuições elementares na constituição da formação de professores.

Para Freire (2001), é por meio do diálogo que se dá a verdadeira comunicação, em que os interlocutores são ativos e iguais. Investir nesse tipo de educação é a melhor opção para que as pessoas possam exercer sua autonomia e, desta forma, decidam o que é melhor para si, analisando com liberdade o direito de escolha.

Ainda tendo como base os estudos de Freire (2007):

[...] o fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (p.86).

Esse é o tipo de pedagogia que deveria se iniciar na preparação dentro das aulas de formação inicial de professores, juntamente com todos os requisitos e aspectos apontados pela literatura como fundamental: saberes, conhecimentos, paradigmas. Assim, quem sabe, demonstrar a preocupação das políticas públicas voltadas para a busca da excelência da educação na graduação universitária para os cursos com habilitação em Licenciatura.

Segundo Pimenta (1999, p.18), o que se espera dos cursos de Licenciatura é formar docentes com “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores” capazes deles mesmos e, enquanto professores, construir seus “saberes-fazer”. É um processo em que a construção se inicia durante o percurso da graduação, na qual a identidade docente vai se estabelecendo e prevalecendo com os pressupostos necessários para a atuação significativa no ensinar em um cotidiano complexo e mutável, conforme o contexto histórico-cultural que envolve o determinado ambiente educacional.

Antes de conceituar os elementos constitutivos que se espera do constructo teórico, na efetivação da formação inicial de professores, admite-se

entender os estudos de Mialaret (1991), em que o autor diferencia e caracteriza dois tipos de formação, sendo elas: a *Formação Acadêmica* – processo e resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo e, ainda, que desenvolve uma competência mais acentuada numa ou mais disciplinas científicas; e *Formação Pedagógica* – conjunto dos processos que conduzem um indivíduo a exercer uma atividade profissional (a de professor) e o resultado desse conjunto de processos.

Isto supõe uma espécie de isomorfismo entre as duas formações, não sendo a segunda considerada inferior à primeira e devendo participar como ela na formação de uma personalidade solidamente estruturada e desenvolvida até ao máximo das suas possibilidades [...]. Durante todo o ensino secundário e na Universidade, o aluno e o estudante deverão ser levados a analisar os fenômenos em todas as suas dimensões e a situar os fenômenos tanto sociais [...] como científicos [...] em relação quer a uma situação histórica quer a um progresso científico ou técnico, quer a um contexto econômico quer em referência ao sistema político (MIALARET, 1991, p. 23-24).

De acordo com Mialaret (1991), a ação pedagógica tornar-se-á válida quando o professor consegue fazer relação real com o que, para que, como, e quando, o utiliza. Para isso, o professor deverá compreender que o instrumento adotado se faz significativo no momento do ensino-aprendizagem, em função da coerência com os objetivos delimitados para a determinada aula. Mialaret considera que esta compreensão torna-se possível a partir da construção consciente da formação inicial de professores, sendo capaz de transformar e ressignificar seus instrumentos *para e na* aula.

Essa noção, tomada em um sentido forte, é, em parte, uma construção ideológica elaborada pelos próprios interessados. Ela supõe um caráter eminente, mas ao mesmo tempo uma espécie de neutralidade social do papel. Repousando sobre uma pura competência. Ora, essa neutralidade é particularmente contestável quando se trata de professores, de qualquer nível [...] Eles não ensinam puros saberes científicos, tratados como independentes de um quadro social. Eles

ensinam, ao mesmo tempo, ideias, elementos ideológicos e propõem modelos de comportamento. É o que faz a sua dignidade de educadores, mas aí também não trata de pura competência, intercambiável de um professor a outro (ISAMBERT-JAMATI & TANGUY apud LÜDKE e BOING, 2004, p. 1164).

Os aspectos elementares e fundamentais para a formação inicial de professores desafiam os cursos superiores em Licenciatura a estruturar-se correspondendo às exigências que o professor irá deparar-se em seu percurso profissional.

Hoje, as propostas de ensino ressaltam a necessidade de uma visão educacional que perspective transformar a sociedade formando cidadãos que, por meio das práticas pedagógicas, saibam e queiram “aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer” (DELORS, 1999, p.101).

No entanto, para atender esta necessidade, os professores que estão na formação inicial, devem entender quais são os elementos fundamentais para que sua atuação corrobore com a promoção de alunos críticos e questionadores. Para tanto, é primordial identificar os saberes docentes condizentes com a pedagogia capaz de solucionar as situações da profissão.

Os termos denominados *saberes docentes e profissionalização* apareceram diversas vezes no 1º capítulo deste estudo, envolvidos com a construção da identidade docente e, principalmente, como elementos essenciais para a atuação ser significativa no momento do ministrar aula, sendo que quem possibilitará a efetivação do saber e profissionalidade ao futuro professor são os cursos de formação inicial por meio do currículo da graduação.

A possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta sem um novo conceito de profissionalização do docente, que deve romper com inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão. [...] isso implica considerar o profissional de educação como um agente dinâmico cultural, social e curricular, que deve ter a permissão de tomar decisões educativas, éticas e morais, desenvolver o currículo em um contexto determinado e elaborar projetos e materiais curriculares em colaboração com os colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo (IMBERNÓN, 2002, p.22).

Falar da forma como se espera que o professor atue ao ministrar aulas pode se tornar um mero discurso se não houver a compreensão, antes de mais nada, as atribuições específicas que a formação inicial para licenciados deve promover. E, ainda que estas especificações fiquem subentendidas na estruturação curricular do curso de graduação, por meio da literatura e documentos oficiais, pode-se elencar os quesitos esperados no professor formado e formador de seres autônomos, participativos e críticos.

### **Profissionalização docente**

A formação de professores tem se tornado um dos assuntos mais recorrentes nas publicações da literatura brasileira e internacional, sendo que a formação profissional é palavra-chave em meio às pesquisas diante do crescimento significativo da busca pelos predicados necessários para a atuação docente significativa. Neste cenário, a investigação deste estudo orienta-se para conceituar sobre a profissionalização docente, instaurada por alguns autores (MARQUES (2000); PERRENOUD (2001); BRZEZINSKI (2009); NÓVOA (2009); entre outros) como uma necessária atribuição na formação e atuação dos licenciados.

É importante destacar que são encontradas discussões acerca dos termos “profissionalismo” e “profissionalização”, sendo necessário certo cuidado com a complexidade e ambiguidade que suas significações e implicações podem acarretar na aplicação de formação docente na dimensão formativa do exercício da docência e da atitude social.

O contexto social do profissionalismo vincula-se a um complexo meio que, fundamentalmente, baseia-se em uma dinâmica a luz de valores cooperativos entre todos os integrantes do meio educacional junto aos valores do progresso social. A proposição de valores como caráter ético, respeito ao coletivo e individual, compromisso com os componentes educacionais, justifica-se como elementos referenciais para a formação e interação em uma sociedade pluralista.

No dicionário de sociologia, o termo profissão indica as ocupações que exigem conhecimento e habilidade altamente especializados, adquiridos, pelo menos em partes, em cursos de natureza mais ou menos teórica, e comprovado em alguma forma de exame numa universidade ou em outra instituição autorizada. No sentido amplo e recente, o termo se refere a todas as pessoas que possuem instrução acadêmica, diploma ou equivalente, como cientistas, professores, sociólogos, entre outros (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1986).

O objetivo deste estudo referente à profissionalização docente é discutir sobre o entendimento histórico-cultural, político e econômico da gênese do termo profissionalização e seus derivados (profissionalidade, profissionalismo, ocupação, ofício, campo profissional), conhecendo e caracterizando a profissionalização como aspecto necessário para a atuação docente justificando a sua aplicabilidade e construção desde o processo de formação docente no ensino superior até ao longo da atuação profissional.

Popkewitz (1997), identifica que há uma crise na qualidade do ensino, verificando a necessidade de uma reforma à educação básica em prol de um ensino de qualidade. Um dos quesitos primordiais para a implantação desta reforma é a profissionalização do ensino, ou seja, proporcionar aos professores “autonomia, privilégios e estatuto” (p.37). Para implantar a reforma na profissionalização do ensino, no que se refere aos professores, reflexão e poder de tomada de decisão são palavras latentes para que haja a efetivação da construção de meios que propiciem a “melhora” no processo de ensino-aprendizagem.

Nóvoa (1995) recorre ao percurso histórico que a classe de professores constitui-se a fim de entender o delineamento resultante da profissão, que se consolida conforme as exigências requeridas no processo de estatização. Denomina como processo de “funcionalização” a trajetória em que resulta os professores perderem sua autonomia, levantando inquietações sobre a existência de um processo de profissão docente.

Reconhece-se veemente, a reestruturação da profissionalização admitindo a proximidade e o investimento científico e cultural que promovam ao professor reconhecer e agir sobre a organização curricular do ambiente de ensino no qual esta inserido, tendo em vista a alta exigência da sociedade que valoriza a

prática de ensino com pressupostos do olhar crítico para o contexto social que o cerca, em todos os aspectos que caracteriza uma sociedade.

As reformas educativas minimizavam as referências intelectuais dos professores, o que reduziam o compromisso de ensinar apenas como algo mecanizado e sem autonomia profissional. Ao professor, é parte conseqüente da profissionalização, sentir-se responsável por compreender a pedagogia que deverá ser inserida em cada contexto, partindo de uma visão de mundo e operações que possam agir, repensar e modificar este mundo (POPKEWITZ, 1997).

Na formação inicial do professor, deve haver variadas formas de se compreender o saber-refletir, saber-analisar, saber-justificar, por meio de situações da própria prática e experiência docente oferecida pelas disciplinas organizadas no curso de graduação viabilizando o entendimento da profissionalidade docente. Acrescentando, Perrenoud (2001, p.12), após dedicar seus estudos a compreender sobre a profissão professor, conclui que este profissional deve ser capaz de:

- com base em diversas formas de leitura, analisar situações complexas;
- de maneira rápida e refletida (re)formular estratégias de ensino conforme os objetivos e contexto real de determinado meio, fazendo uso das técnicas e instrumentos mais adequados;
- avaliar, analisar e aprender criticamente sobre as ações e resultados de sua atuação docente;

A profissionalização docente envolve um equilíbrio entre os conhecimentos acadêmicos, com a participação e compromisso como sujeito social. Isso implica ao professor certas capacidades e habilidades especializadas ao serviço de promover a emancipação de pessoas por meio da educação, ajudando a torná-las mais críticas e menos alienadas ao poder político, econômico e social.

O professor, como já se enfatizou, é aquele profissional que precisa associar um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é o outro, ser humano como ele. Essa identidade entre os sujeitos no processo educativo implica também o ato de educar

ser recíproco, pois, se os dois sujeitos interagem, professor e aluno se educam no processo, se os sujeitos não interagem, ninguém se educa, porque não há processo (BUSSMANN e ABBUD, BRZEZINSKI, 2002, p.136).

A formação inicial, sozinha, é incapaz de construir a profissionalidade do professor. Esta deverá promover os subsídios teóricos fundamentais para a ação docente, mas será complementada com a experiência no atuar dentro do ambiente de ensino que o recém-professor irá trabalhar. A relação entre espaço educacional e profissionalização docente é intrínseca, afinal, será onde o professor poderá ter a real transposição daquilo que por ele foi assimilado no processo de formação inicial.

Tal afirmação requer no comprometimento diário em apresentar, discutir e entender na formação inicial do profissional nos cursos de Licenciatura, a real condição das problemáticas existentes *na* e *da* intervenção docente. Assim, a partir do momento que admite-se como elemento base o processo do cotidiano profissional, trazendo à tona discussões problematizadoras do saber-fazer docente, as aulas avançariam de um cenário de mera aplicação de saberes acadêmicos para um ambiente propício de (re)significação e (re)construção destes saberes.

Concorda-se com Rangel e Betti (2001), quando defendem a intencionalidade dedicada à busca pela reflexão sobre a prática ser substancialmente capaz de tornar o professor um profissional autônomo. A consolidação da profissionalidade docente esta em se assumir o compromisso com a sociedade, no qual saberes da docência, necessariamente, deve ser fortalecido a todo o momento na formação (inicial e continuada) do professor.

Entende-se que é inviável a formação inicial ensinar ao futuro professor todas e quaisquer circunstâncias diversas que ele irá se deparar na atuação profissional. E este não deve ser o objetivo principal do curso de Licenciatura, já que não deve ser entendido como algo definitivo. Pelo contrário, a formação inicial oportunizará ao graduando da docência conceber a formação com tal consciência da profissionalidade que deve ser contínua e em constante processo de construção, (re)formulação e transformação.

O profissionalismo compreendido na formação inicial, estruturado em um currículo crítico de educação, preocupado com os saberes do *ser* professor,

pode ser entendido como um primeiro elo de uma corrente que crescerá ao longo da contínua formação e trabalho do professor. E, prosseguindo com a construção dos demais elos desta corrente, estudar-se-á quais são os tão comentados *saberes* necessários para a efetivação do profissional da docência.

### **Saberes da docência**

Sendo a formação de professores pautada na multilateralidade, contextualiza-se sua estrutura em aspectos influenciados e desencadeados a partir de modelos sociais, culturais e econômicos, no qual alguns elementos são fundamentais para avançar de uma teoria tradicional de educação, exigindo da formação docente a profissionalidade e os saberes docentes.

Conforme estudado no tópico anterior sobre a profissionalidade da docência, a intenção e significado compreendidos à educação devem estar como norte na consolidação da formação inicial de professores, exposto, claramente, na forma como o curso de Licenciatura concebe a formação de professores. Em outras palavras, ao refletir, repensar, ensinar e atuar em formação de professores, implica-se na legitimação do que significa *ser professor*, assumindo o contexto real com suas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais de forma a responder às exigências de um ensino que clama pela autonomia crítica de seus formadores e formandos.

No que diz respeito aos saberes docentes, ressalta-se sua relação intrínseca com a prática pedagógica, tendo em vista que é no momento da atuação docente que é possível significar, reconstruir, repensar, avaliar o ato do complexo processo do ensinar.

Referente às discussões sobre formação e atuação docente, verifica-se a necessidade e importância que os saberes da docência refletem na atuação do licenciado. Considera-se que:

[...] o saber e o saber fazer estão nas mãos do professor e se constituem na condição principal de sua atividade de trabalho. Por

isso, segundo o autor, o planejamento de seu trabalho, as etapas a seguir no processo ensino/aprendizagem são por ele decididas (BUSSMANN e ABBUD, BRZEZINSKI, 2002, p.141).

Atribui-se à docência o papel de mediadora no processo de humanização dos alunos, partindo da premissa que os cursos de Licenciatura promovam à compreensão da realidade social condizente ao ensino de tal forma que desenvolvam-se os saberes-fazer da docência, articulados com valores, ações, conhecimentos construídos enquanto sujeito e, reconstruídos na formação inicial, admitindo ser um contínuo transformar durante todo percorrer da vida profissional.

Em relação ao saber docente, autores como Pimenta (1999), Tardif (1991) Pacheco e Flores (1999) e Shulmann (2001), em seus estudos identificam e caracterizam alguns saberes necessários para a atuação no contexto escolar que deve ser aprendido na formação inicial, tendo como ponto de partida a construção da identidade profissional do professor, atividade cotidiana no âmbito de ensino em conjunto com a educação reflexiva.

Segundo Foucault (1969, p. 204):

[...] o saber é o conjunto dos elementos formados por uma prática discursiva e que são indispensáveis a constituição de uma ciência: condutas, singularidades das que pode falar num discurso, funções de enfoque, de interrogação, de interpretação, de registro ou de decisão, que determinam os objetos de um campo enunciativo, pontos de articulação de um discurso noutros discursos ou em práticas não discursivas.

Há um conhecimento por trás da constituição de um saber que fundamenta a ciência, sendo que estes conhecimentos podem configurar-se como certa independência. Ao pensarmos na formação de professores, os saberes que a legitimam possuem certa autonomia, mas estão intrinsecamente interligados no processo, na efetivação e na atuação que instaura os saberes que fundamenta a docência.

Neste estudo, por concordar com Pimenta (1999), optou-se por utilizar suas obras para definir os saberes da docência:

**A Experiência** – ao adentrar no curso de graduação com habilitação em licenciatura, reconhece-se o saber do graduando vivenciado na posição de aluno da educação básica.

Pimenta (1999), argumenta que a experiência como aluno contribui para distinguir características de professores, conteúdos ministrados e a didática utilizada que lhe era significativa. Como resultado, torna-se favorecedor na construção da própria identidade como futuro professor.

A experiência, relatada nos estudos de Dewey (1997), pode ser caracterizada por situações, episódios que podem exercer grande ou pequena relevância, mas que tem em sua natureza, essencialmente, as relações sociais como fator significativo no processo formativo.

Para Dewey (1997), quanto à formação de professores, afirma ser a prática o *lócus* para a construção de saberes sobre a docência, considerando a formação inicial como período em que são vivenciadas as primeiras experiências como docente. Ao reconhecer como fonte de conhecimento a experiência sobre o ensino e a educação que o graduando tem e teve durante sua vivência escolar como aluno, na formação inicial, passa a ser e é admitido como um saber contextualizador de interações diretas da prática que foi vivida enquanto aluno e, que pode ser ressignificadas para a prática exercida agora na condição de professor em processo de formação.

Durante a contínua formação docente, os saberes da experiência são reorganizados pelo acúmulo da prática vivida em seu percurso profissional educativo, no qual valores epistemológicos, sociais e culturais contemplam o poder de reestruturação da ação docente significativa (TARDIF et al., 1991).

Tardif (2002), destaca o saber da experiência como distinto daquele que provêm do saber apreendido na proposta curricular do curso de formação de professores argumentando que: “os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados” (p. 39).

**O Conhecimento** – na essência deste saber, o graduando em formação para professor, reformula e estrutura os saberes da experiência conforme adquire e reconhece os saberes específicos da sua habilitação. E, por meio deste saber, o futuro professor entende como o meio educacional sistematiza seu funcionamento de um modo em geral. Este saber, necessariamente, é provido nos cursos de graduação.

Mas, Garcia (1997), atribui a este conhecimento a inviabilidade de ser aprendido somente durante o percurso da formação inicial. Argumenta que este saber, também, é construído individualmente em conformidade às relações que cada professor faz entre seu objetivo de ensino e o apreendido no curso de Licenciatura.

No que refere-se ao saber do conhecimento, Pimenta (2000), denomina a informação como um primeiro estágio para a aquisição do mesmo, sendo que o segundo estágio é de trabalhar, classificar e analisar dadas informações contextualizando-as. Ainda, a autora explicita um terceiro estágio para a construção do saber do conhecimento, no qual estão envolvidas a inteligência (sensibilidade de mediar o conhecimento para que favoreça a uma sociedade), a consciência ou sabedoria (refletem sobre as relações sociais com preceitos humanizadores).

Este saber perpassa por um complexo processo de (trans)formação de visões, concepções, experiências, valores quando o futuro professor passa a apreender os conteúdos, atribuições, sentido, objetivos específicos da docência. É neste caminhar do compreender o que é *ser professor* que possibilita a organização e construção da atuação docente com o uso de conhecimentos científicos contextualizados com a realidade do ambiente escolar no qual estará inserido.

Segundo Morin (2001), o conhecimento trata-se de uma tradução seguida de uma reconstrução. Exemplifica a afirmação descrevendo que:

[...] no fenômeno da percepção, através do qual os olhos recebem estímulos luminosos que são transformados, decodificados, transportados a um outro código, que transita pelo nervo ótico, atravessa várias partes do cérebro para, a um outro código, enfim, transformar aquela informação primeira em percepção (p.01).

O conhecimento, desta forma, é resultado de um processo de reconstrução que ocorre por meio da interpretação e resignificação de um conhecimento pré-existente. Este conhecimento, na formação de professores, far-se-á em detrimento do (trans)formação do que é considerado sendo comum para o conhecimento científico. Este saber – o conhecimento – só pode ser construído por meio de intervenções proporcionadas pelo curso de formação inicial de professores, que articulará os conhecimentos específicos da docência perspectivando um ensino significativo na educação escolarizada, sendo que entender o que espera-se e objetiva-se com esta educação faz parte dos princípios de uma formação voltada para a docência, bem como este deve proceder: de maneira crítica, reflexiva, humanizadora. Por isso este saber é considerado específico e legitimado durante e pela formação na graduação.

Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998), descrevem a existência de categorias do saber conhecimento do professor a partir dos estudos de Shulman, sendo esta traduzida pelo conhecimento do conteúdo específico na área na qual o professor irá formar-se. Traduz-se, também pelo conhecimento pedagógico, no qual o professor é capaz de identificar as formas que devem ser utilizadas para transpor o conteúdo resultando em aprendizagem. E, por fim, o saber conhecimento, nesta ideia, é traduzido pelo conhecimento do conjunto de conteúdos que deverão ser ensinados e são valiosos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. É no conjunto e na dinâmica da íntima relação, admitindo as complexidades e especificidades de *ser professor*, que configura-se e considera-se ser consequência do *saber da docência conhecimento*.

A complexa tarefa do professor (esteja ele em processo de formação inicial ou continuada) de articular a cientificidade apreendida para sua atuação profissional com o contexto real das escolas, é um domínio que sutilmente vai se construindo ao longo da aprendizagem nas disciplinas estruturadas nos cursos de Licenciatura e, posteriormente, aplicados em sua prática como professor, efetivamente.

**Saberes Pedagógicos** – partindo do pressuposto de um ensino reflexivo no qual o professor deve inserir o aluno ativamente em seu processo de aprendizagem, verifica-se que o saber da experiência e o saber específico devem

relacionar-se e tornarem-se presentes na atuação docente desde que este professor tenha o domínio dos saberes pedagógicos.

Entende-se que quando o professor é capaz de responder: *o que? como? quando? para que? de que forma?*, irá ministrar os conhecimentos específicos de sua disciplina aos alunos levando em consideração o contexto real que os mesmos vivem, este professor conseguirá estruturar os saberes apreendidos na formação inicial organizando-os com os saberes que se tornam legítimos somente quando insere-se no cotidiano docente.

Fundamentado por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), pode-se caracterizar este saber como plural, coerente e oriundo da formação docente, já que agrega o saber da experiência e do conhecimento descritos anteriormente. Os saberes pedagógicos interpretam e transpõem concepções *sobre, para e na* prática educativa, partindo de preceitos críticos de educação de uma visão de mundo, homem e sociedade como sustentação ideológica para o *saber-fazer*, para o *aprender a aprender e ensinar a aprender*.

Na atuação docente, o processo de *transposição* dos conteúdos a serem ministrados, somados à *de que forma* serão ensinados e no *como* estes conteúdos se configuram valiosos para determinada comunidade escolar, representam preocupações de um professor consciente da responsabilidade que há no complexo processo ensino-aprendizagem. Esta atuação torna-se real quando o professor consegue fazer as relações e articulações dos saberes necessários à docência, caso contrário, a atuação docente torna-se desfavorável para um ensino crítico de educação.

Pimenta (2000), discursa sobre a fragmentação e desarticulação que comumente é feito dos saberes na formação de professores: ora tem-se o saber da experiência, ora o específico e ora o pedagógico. Isso pode colaborar para a contraditória ação em que o professor tem o domínio do saber específico, no entanto, a didática é questionável, pois lhe faltam os saberes pedagógicos e didáticos.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação [...]. Os saberes

*sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática (PIMENTA, 2000, p. 26).

Ou seja, os saberes pedagógicos se constituem na experiência relembada como aluno e professor em formação e vivenciada como, agora, professor, ao mesmo tempo em que tem a percepção do conhecimento específico valioso para determinada situação. Estes saberes envolvem-se em um ciclo incansável de (re)avaliar-se, (re)estruturar-se, (re)pensar, (re)planejar, (re)conceituar a atuação docente e a intencionalidade destinada ao ensinar e aprender.

Assim, neste capítulo, destacou-se dois elementos: profissionalidade e saberes, como constituintes da formação para a docência, os quais identificou-se como elementares para a concepção de educação crítica dos dias atuais que exige uma atuação docente significativa.

A dinamicidade e complexidade da sociedade que vive em uma constante evolução, exige do professor uma prática pedagógica capaz de romper, definitivamente, com modelos tradicionais de ensino. O professor, ao adentrar o ambiente escolar, deve ter a consciência do compromisso em formar cidadãos reflexivos, autônomos de seu conhecimento.

Para tal ação, a profissionalidade e os saberes docentes não são caracterizados como meros atributos, mas sim tidos como elementares durante o processo de formação inicial e contínua do professor. Quando articulados estes aspectos, infere-se que o professor tem condições de promover uma educação esperada para os dias atuais, com bases críticas de um contínuo refletir-agir-refletir na atuação e compromisso do ensinar.

A profissionalidade e os saberes docentes exercem grande influência no como atuará o professor, tendo em vista que suas essências estão diretamente voltadas para o universo geral que compreende a educação. Compete ao professor ter para si a responsabilidade atribuída à licença adquirida para formar, mas, cabe à formação inicial proporcionar esta consciência e atributo ao futuro professor.

Desta forma, no capítulo seguinte, transcorrer-se-á sobre como as Instituições de Ensino Superior devem estruturar os currículos dos cursos de Licenciatura que promovam o claro entendimento de que forma a construção de sua identidade docente implicará na promoção do ensino. Sobre o que a concepção de currículo pode influenciar no perfil de professor que está sendo formado? Sobre qual modelo de currículo corresponde às necessidades educacionais atuais?

## CAPÍTULO III

### PROJETO CURRICULAR DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA AÇÃO PARA A ATUAÇÃO

*Uma proposta curricular é um caminho a ser construído na medida em que procura situar o lugar onde se fala, o valor que o constitui, as dificuldades a serem enfrentadas e a direção a ser tomada, para no percurso das situações e ideias, construir uma resposta (PALMA, OLIVEIRA, PALMA, 2010, p. 30).*

O currículo é entendido como uma práxis que não se esgota em um simples modelo coeso de estruturar o ensino e as aprendizagens de forma a explicitar um socializar cultural nas escolas. O projeto curricular expressa os comportamentos práticos diversos no ambiente de ensino, no qual encontram-se as práticas pedagógicas em que a instituição de ensino desenvolverá a partir de uma função socializadora, cultural que respeita e considera todas manifestações culturais contextualizando e resultando em ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Para Pacheco (2005), encontram-se distintas significações de currículo para a educação: “organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina” (p.30); “conjunto de conteúdos a ensinar e como plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico” (p.31); “conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos” (p.33), entre outras definições. No entanto, uma significação capaz de corresponder ao complexo crescimento e desenvolvimento social nos dias atuais, resume-se em entender o currículo “como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (p.33).

Admite-se as discussões acerca de distinções e características dos currículos chamados prescritos e real (Perrenoud, 1995), sendo que o currículo prescrito é àquele formal e sistematizado em uma proposta de ensino, de visões de

mundo, sociedade, educação e objetivos tidos para àquele ensino determinado organizando, assim, o paradigma que sustenta a proposta, a organização e programa das disciplinas. Enquanto que no currículo real, é àquele que se materializa e consolida em uma sala de aula e tudo que desenrola dentro da mesma, conforme posicionamento, planejamento e compromisso do professor, considerando que:

O currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor. As atividades, o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didático, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida quotidiana na aula fazem com que as atividades nunca se desenrolem exatamente como estava previsto (Perrenoud, 1995, p. 51).

Assim, entende-se o currículo como uma possibilidade aos professores de promover à inúmeras reflexões, que é um espaço de construção do conhecimento no qual faz interações e intermediações sociais, culturais e econômicas. O currículo é um fenômeno complexo que é elaborado a partir e para o ensino tendo em vista a dinamicidade, polissêmica e experiências da realidade humana, o currículo, apesar de ter em sua essência a necessidade de ser incorporado atitudes reflexivas, interpretativas, subjetivas do professor que o transpõe na sala de aula (currículo real), verificou-se que apenas o currículo prescritivo que caberia nesta investigação para alcançar o objetivo proposto, pois é nele que pode-se identificar o que a instituição de ensino perspectiva para a formação inicial de professores.

Construir o currículo é intervir, questionar, problematizar no sentido de uma prática pedagógica projetada para uma atuação docente coerente com o contexto real do complexo cotidiano educacional dos dias atuais. Um currículo entendido desta forma, necessariamente, deverá ser sustentado por alguns pilares (teorias de ensino e aprendizagem, paradigma e modelo de currículo), convergentes a um propósito crítico de educação que procura desvencilhar a proposta de ensino em que o professor assume um papel secundário e pouco autônomo, tanto no processo de construção deste currículo quanto na ação docente.

Para Pacheco (2001), a teoria crítica se diferencia pelo “conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão”

(p.41). Argumenta que as visões críticas devem ser resultantes dos interesses e experiências almeçadas por todos aqueles que integram a comunidade escolar. Os graduandos, na formação inicial devem ter claro que devem ser voz ativa na elaboração do currículo de sua formação e na formação de seus alunos, assim que integrem o âmbito escolar.

Ainda baseado nos estudos de Pacheco (2001), ao se ter a práxis como elemento constitutivo à construção da proposta curricular, elenca cinco princípios norteados por Grundy (1987):

- 1) A práxis é composta pela ação e reflexão. Assim, o currículo ultrapassa a ideia de mero conjunto de planos a serem cumpridos para ser entendido como um processo ativo de planejamento, ação e avaliação relacionando-se a todo o momento.
- 2) Na atuação a partir da práxis, o currículo é encarado como uma prática social, por isso, deve ser formulado conforme a realidade em que o determinado ambiente de ensino está inserido, viabilizando situações de aprendizagens *de e por* alunos reais.
- 3) O currículo evidencia a construção do ambiente de aprendizagem como um ato social, em que o aprender e ensinar devem ser vistos e obtidos numa relação dialógica entre professor e aluno.
- 4) proposta curricular pela práxis parte do princípio da construção do saber, reconhecendo as experiências e o convívio social. Assim, por meio da ação de aprender, os alunos se tornam ativos na construção de seu próprio conhecimento.

Na práxis, a orientação crítica é fundamental no processo de construção do conhecimento. Pensando na construção social, a práxis para a orientação crítica possibilita encarar os sentidos e significados que envolvem o processo de formulação curricular. E, é neste caso que os professores e alunos podem, por eles próprios, intervir no processo pelo qual o ensino e a aprendizagem vêm sendo construídos.

Assim, levando em consideração os elementos exigidos na formação inicial de professores a partir da teoria crítica de educação, neste capítulo, objetiva-se identificar os aportes teóricos que o projeto curricular de um curso de licenciatura precisa basear-se para favorecer ao futuro professor condições de agir de forma consciente com seu compromisso de lecionar.

### **Nas entrelinhas da teoria curricular: inferências e/ou interferências do compromisso social.**

O campo curricular brasileiro tem suas origens entre as décadas de 1920 e 1930, situação pela qual o país vivia fundamentais transformações na política, economia e cultura, destacando Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entre outros, como pioneiros a sinalizar preocupações com o tema (PACHECO, 2005).

A princípio, o campo curricular é constituído sobre influências tecnicistas e, a partir da década de 80, iniciam-se os estudos e publicações de perspectiva crítica tendo Paulo Freire e Dermeval Saviani como estudiosos principais deste período no Brasil.

Pode-se afirmar que, independentemente da perspectiva e tempo em que se constituiu o campo curricular, nele está representada uma visão de mundo, de homem e sociedade. Ainda, estas visões estão diretamente ligadas à ação efetiva de formar professores e suas consequências. Isso porque, entende-se que a afirmação e reflexão epistemológica está direcionada e é construída nas instituições de ensino superior, a partir da estruturação teórica em que são desenvolvidas as matrizes curriculares dos cursos de graduação.

Ao planejar, elaborar e constituir uma matriz curricular destinada à formação docente, vincula-se a relação do compromisso para com o processo de ensinar e do papel do professor. Fundamentando-se nos estudos de Brzezinski (2009) e Silva (2008), infere-se que o compromisso envolve aspectos políticos, sociais e culturais, construídos ao longo da história da educação e do contexto em que se encontra determinada sociedade ou comunidade escolar. Para que estes aspectos se tornem significativos, exige-se do professor uma formação inicial que

possibilite sua reflexão crítica, em que articula conhecimentos específicos de sua área, em conjunto com a necessidade e realidade do cotidiano escolar.

O compromisso social do professor em sua atuação profissional resulta de um processo de conhecimentos construídos conforme a proposta e intenção das características que a instituição de formação objetivou formar. Ainda que a vivência enquanto sujeito influencie na aplicabilidade deste compromisso docente de expandir o conhecimento, a proposta curricular do curso de formação inicial de professores deve favorecer o entendimento e a extensão social que este comprometimento resultará.

Para Silva (2008), nas ações do professor, identifica-se reflexos herdados pela formação, assim, a construção do saber e as possibilidades da transposição do conhecimento apreendido e o compromisso social dedicado a este, fazem-se conforme as instituições de formação de professores dialogam e didatizam a reflexão *na, da e sobre* a ação docente.

A Universidade é um lugar de reflexão sobre as práticas pedagógicas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores do saber e do saber-fazer. Ela deve potencializar a educação numa perspectiva global, não se pondo a serviço da produção de conhecimentos para a utilidade do mundo moderno, mas oferecer um conhecimento interativo, capacitar estudantes a construir seu próprio conhecimento com autonomia, conhecer-se e conhecer o mundo que o circunda. É preciso descobrir como o conhecimento é produzido, o que se quer conhecer e conhecer pelas causas, pois os profissionais licenciados são reflexos do tipo de conhecimento que a universidade oferece aos seus acadêmicos durante o curso de formação (SILVA, 2008, p.09).

É a partir deste pensamento de Silva (2008), que se expõe o entendimento e a real busca pelo compromisso que é atribuído às instituições, literalmente, responsáveis por formar professores. Cumprindo com o compromisso, todo currículo contempla posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas, sintetizadas na forma de uma orientação teórica. Estas são influentes

para determinar a concepção que se entende por currículo e na forma como organizá-lo, traduzindo em diretrizes para a atuação docente (SACRISTÁN, 2000).

Ao discutir sobre o projeto curricular na formação docente, situações conflitantes envolvendo a epistemologia curricular surgem pelo caminho, o que implica na condição de situar a que concepção de currículo que se defende para a atualidade.

É comum encontrar discursos conferindo ao estudo curricular como complexo. Infere-se que essa complexidade se dê por serem conflitantes a junção e aplicabilidade de teoria e prática, de conteúdos e conhecimentos e de articular os escritos curriculares com a realidade social. Pacheco (2005), entre outros autores, debruçou à pesquisa dos componentes e influentes elementos que se fazem fundamentais ao desenvolver um currículo e, sobretudo a significação que a fundamentação de concepção de currículo, modelo de currículo e teoria curricular têm na efetivação do Projeto Curricular em um curso de formação inicial de professores.

Em uma de tantas explanações feitas por Pacheco (2005), o autor conclui que:

A questão da definição do termo currículo não se torna numa tarefa prioritária, pois jamais uma definição contribuirá para a existência de um pensamento comum sobre uma realidade, construída na multiplicidade de práticas concorrentes para uma mesma finalidade: a educação dos sujeitos em função de percursos de aprendizagem (p. 40).

Mas, é importante conhecer quais são as (in)definições acerca dos estudos que têm como temática central o currículo, priorizando obter embasamento conceitual para promover a principal articulação, que deve ser feita perante o cenário no qual o determinado currículo está inserido.

Ao estruturar a proposta curricular da instituição de ensino, questões norteadoras devem ser levantadas para definir a proposta pedagógica como um instrumento destinado ao ensino e à aplicação deste, de maneira organizada,

objetiva e coerente com uma finalidade definida, porém, sem ser engessada e desarticulada com as necessidades e o contexto real do determinado ambiente educacional (SACRISTÁN, 2000).

O currículo se direciona, age, influencia e refuta *na* e *para* prática pedagógica, cujos determinados elementos são obrigatórios na base de sua constituição, essenciais para direcionar o significado que está atribuindo ao ensino formalizado, sendo eles: concepção de currículo, modelo e teoria curricular e paradigma que fundamenta o currículo. Este conjunto elementar reflete o compromisso atribuído à concretização do processo de ensino-aprendizagem para com a sociedade e, diante disso, far-se-á a caracterização do modelo de currículo que este estudo considera corresponder às exigências para o ensino crítico nos dias atuais.

Como já estudado no capítulo anterior, a Reforma Universitária em 1968, conhecida pela reorganização do ensino superior baseada na Lei 5.540/68, denominou-se Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior. Esta desencadeou a reforma educacional representando um marco durante a ditadura militar brasileira, em que promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases para os, hoje denominados, níveis de ensino: fundamental e médio. Juntas, estas Leis estabeleceram o que seria a Lei e normatização da Reforma Educacional, as quais se caracterizam como instrumentos fundamentais para que houvesse uma reordenação do sistema educacional no país (MARTINS, 2002).

Os desdobramentos de uma reordenação educacional perpassam pela intervenção de ordens de poder e conhecimento, onde de um lado está uma série de medidas político-administrativas por parte do Estado, e do outro os formadores e envolvidos diretamente com o ensino formalizado, providos dos saberes técnicos e racionais capazes de diagnosticar o que pode e deve ser melhorado e beneficiado com a educação. As Reformas Educacionais trouxeram mudanças para a educação, uma sistematização que, além de definir a sequência de anos que comporia cada nível de ensino, definiu também a necessidade de elencar os conteúdos que seriam essenciais para o ensino no Brasil, ou seja, ao Conselho Federal de Educação (CFE), que atualmente foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), coube a responsabilidade de estruturar o núcleo comum para os currículos, seguindo o que a LDB a previa.

No que diz respeito ao posicionamento do CNE quanto a organização curricular, segundo Martins (2002):

[...]o currículo não é sinônimo de programas de disciplinas escolares e que o eixo fundamental a ser observado na construção da prática pedagógica é a finalidade da educação, representada então nos diferentes e variados objetivos de cada matéria de ensino, bem como pelos objetivos educacionais atribuídos a cada fase de escolarização.

A organização do currículo enfatizando os objetivos educacionais deve ser entendida como uma concepção curricular e não somente como uma forma aleatória ou didaticamente assimilável de organização do texto curricular (p. 148).

Como campo emergente dos estudos educativos, o estudo sobre currículo tem presença garantida em meio às discussões educacionais, afirmando sua condição epistemológica. Vinculado às ciências da educação, o estudo sobre a proposta curricular distingue-se de outros domínios da educação devido à sua conexão e preocupação com a prática educacional, e aos contextos social e cultural do meio no qual está inserido (PACHECO, 2005).

Ao elaborar o currículo, leva-se em consideração a compreensão da realidade social e os processos responsáveis pela construção desta realidade em prol de contribuir na formação dos alunos em meio ao seu contexto, admitindo que “a organização curricular e sua operacionalização trazem, além de implicações didático-pedagógicas, implicações sociais, filosóficas e políticas” (PALMA, OLIVEIRA, PALMA (orgs.), 2010, p. 21).

### **Em qual modelo de currículo formar professores? Eis a questão**

Quando o assunto é modelo de formação de professores, identificamos Schön (1992), que interpreta a efetivação do teórico e prático na dimensão da atuação docente. Schön (1992), tem inegável contribuição à medida

em que explicita a necessidade a qual caracteriza o modelo reflexivo de formação, o professor reflexivo e a intervenção docente, partindo de uma prática reflexiva de ensino.

Os fundamentos da prática docente precisam ser repensados e refletidos ao elaborar o currículo, de forma que seja possível analisar e avaliar os métodos que os docentes irão utilizar na atuação conforme prescrito no projeto pedagógico que resulta na práxis no ambiente escolar. Seguindo neste pensamento, a reflexão na ação docente está diretamente ligada ao *conhecimento na ação*, em uma relação intrínseca que se constitui pela interpretação, modo de agir e (re)significar a prática, que só é possível, na perspectiva da reflexão na ação, com o conhecimento da teoria (SCHÖN, 1992).

Essas transformações socioculturais, ao colocarem novas demandas de educação para a sociedade, solicitam a elaboração de uma nova ação pedagógica e, portanto, outro perfil de professor é exigido. Com isso, aprender a ser professor na atualidade requer a revisão do modelo de formação baseado na *racionalidade técnica* para modelos orientados pela *racionalidade prática* (CESÁRIO, 2008, p.17).

As discussões sobre currículo sempre giraram em torno da paradigmática influência exercida no momento da atuação, conforme o prescrito nos princípios da determinada matriz curricular. Agora, adentra-se em um assunto chave diante das ressignificações tão almejadas para a atuação docente: a busca pelo avanço de formação inicial previsto no modelo de currículo orientado pela *racionalidade técnica* para o da *racionalidade da prática*, pois é neste que se pode verificar uma influência paradigmática baseada em preceitos críticos de educação, que auxiliará aqueles que estão envolvidos com o meio educacional, podendo ter uma proposta norteadora da intencionalidade por um ensino humanizador e emancipatório.

Os envolvidos e preocupados com o âmbito educacional, principalmente, os responsáveis pela formação de professores, constantemente, buscam reflexões e ações para transcender a prática de ensino como algo teórico, mecânico e dissociado da realidade do aluno e/ou da escola. É impossível, em um projeto curricular, prever todas as ações e reações provenientes do cotidiano da

atuação docente, pois em todo local de intervenção haverá um contexto diferente, uma história particular, uma experiência singular e, conseqüentemente, distintos atores reagindo a este cenário. Por isso é que se faz importante que o currículo de formação inicial de professores seja de tal forma que promova, nos futuros professores, possibilidades de abstração, reflexão e ressignificação do seu fazer cotidiano por meio do aprofundamento nas teorias educacionais. Com o auxílio das reflexões de Veiga (2003), alguns apontamentos serão considerados pensando nas implicações de um olhar de currículo voltado para responsabilizar todos envolvidos no processo de construção do saber.

Veiga (2003), faz seu estudo referente a um currículo que denomina-se como inovação pensando no sentido principal de melhorar a qualidade de ensino<sup>6</sup>.

Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. (p. 277).

A autora, ao utilizar o termo inovação, esta se referindo à proposta de uma mudança no contexto educacional, que avança para além de uma padronização, de maneira descontextualizada e fragmentada de organizar o âmbito escolar.

De acordo com os estudos de Veiga (2003), o currículo distingue-se entre **inovação regulatória ou técnica e emancipatória ou edificante**, sendo que suas distinções causam grandes e determinantes influências na execução e construção na educação formalizada.

Na **inovação regulatória ou técnica**, o currículo é estabelecido como uma proposta que determina um conjunto de atividades irrevogáveis, ou seja,

---

<sup>6</sup> Veiga (2003) afirma que discutir sobre inovação e projeto político-pedagógico faz sentido quando se tem a preocupação fundamental do sistema educativo que é, qualitativamente, melhorar o ensino. A autora expressa que se deve entender a educação a partir de uma tríplice que envolve a finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Para a autora, esta tríplice resulta na construção de conhecimentos, em que o sujeito torna-se participativo e ativo socialmente.

é considerado um produto pronto e acabado que dispensa a construção coletiva e interesse dos envolvidos em quaisquer que seja o processo dentro do ambiente de ensino (VEIGA, 2003). Nesta forma de estruturar o currículo, o professor fica limitado a atuar conforme, única e exclusivamente, as prescrições fixadas na proposta da determinada instituição de ensino. O curso com habilitação em Licenciatura que adota o currículo regulador, oferece, ao futuro professor, uma formação com pouca (ou nenhuma) capacidade de entender, dar sentido e intervir na construção do conhecimento e sua relação com o meio social.

Segundo os princípios da **inovação emancipatória ou edificante** o currículo é concebido como um projeto articulado que visa romper barreiras epistemológicas a partir de uma elaboração, ação e avaliação realizadas coletivamente pelos sujeitos envolvidos no ensino (VEIGA, 2003). Esta forma de pensar currículo favorece ao futuro professor (re)pensar diversos fatores educacionais envolvidos no cotidiano docente, apresentando-lhes diferentes olhares, dificuldades e exigências no momento da formação acadêmica de tal forma, que seja um conhecimento valioso ao longo da profissão.

O processo de estruturação da proposta curricular, somado à plena clareza de como o currículo é entendido, não são e nem podem ser considerados como uma tarefa simples do corpo docente. O compromisso atribuído ao perfil de professores que a instituição de ensino superior esta formando resultará em consequências (sejam positivas ou negativas) no contexto social o qual este futuro docente estará inserido, já que a forma de agir, pensar, atuar, articular os saberes, apreendidos durante o processo de formação inicial, serão construídos conforme a intencionalidade e a valorização dos cursos de graduação em Licenciatura pela proposta da matriz curricular.

A dificuldade de achar uma teorização crítica, reconceitualizadora, iluminadora e coerente sobre o currículo provém, em parte, de uma história na qual os esquemas gerados em torno do mesmo foram instrumentos do gestor ou, para o que gestionava esse campo, ferramentas pragmáticas mais que conceitos explicativos de uma realidade. Porque nos sistemas escolares modernos, principalmente quando se tomou consciência do poder que isso representa, o currículo é um aspecto acrescentado,

e dos mais decisivos, na ordenação do funcionamento desses sistemas, que cai nas mãos da administração. No currículo se intervém como se faz em outros temas e pelo fato de sua regulação estar ligada a todos os demais aspectos gestionados: níveis educativos, professorado, validações, promoções dos alunos, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 33).

Neste sentido, aprender técnicas de ensino é insuficiente para que haja uma atuação docente significativa. É imprescindível compreender o significado que ação e intenção de ensinar têm no momento da mediação, no âmbito educacional. Logo, as propostas pedagógicas das licenciaturas favorecerão se forem construídas conforme os preceitos do modelo de currículo da racionalidade da prática.

Repensar o modelo de currículo no qual os professores foram formados (ou ainda são?) traduziu-se em uma necessidade, tendo em vista a contribuição para a futura atuação docente diante das inconstantes situações em que o (então) professor vai se deparar ao longo de sua profissão.

O currículo que é o objeto de estudo desta dissertação é do curso de Educação Física – Licenciatura, descrito seguindo preceitos da racionalidade da prática. Diante deste dado, houve a necessidade de identificar o que caracteriza, avança e distingue-se este modelo em relação ao da racionalidade técnica.

Na racionalidade técnica, o modelo de formação tem uma dimensão de aplicação direta dos modelos na prática. Questões como incertezas, imprevistos, complexidades, fenômenos bem prováveis de acontecer no cotidiano escolar, dificilmente, serão resolvidos por um professor formado a partir do modelo da racionalidade técnica. Isso porque ele aprendeu a educação como um ambiente em que se transfere o conteúdo, sem contextualização e articulação com a realidade. Ou seja, situações que fogem ao que aprendeu e planejou tornam-se uma barreira para o professor já que ele próprio tem dificuldade em definir, estruturar e reelaborar novas ações para a realidade vivida, devido o modelo de sua formação inicial que estrutura a matriz curricular a partir da fragmentação entre saberes, teoria, prática, homem, ensino, mundo e educação (SCHÖN apud PALMA, 2007).

O professor formado no modelo de currículo da racionalidade técnica se apega tanto ao sentido da cientificidade, da teoria e, necessariamente, a técnica

de ensino de modo que, ele próprio acaba por ficar em um segundo plano, sendo um “aplicador” de teorias. E o aluno? Este é considerado mero telespectador e receptor do que o professor tem para “passar”.

Segundo Schön (1992), a racionalidade técnica trata-se de uma prática positivista, em que os profissionais conseguem solucionar problemas ou situações mediante técnicas pré-estabelecidas, resultantes de uma teoria prescrita na cientificidade de um conhecimento técnico sistematizado, ou seja, sem prescrição referenciada para determinado caso, o professor tem dificuldade de agir com o imprevisto.

Pela dificuldade de agir em situações imprevistas, Schön (1992), propõe, para a formação inicial de docentes, graduar professores reflexivos e, para isso, o modelo de currículo baseia-se na epistemologia da práxis, pois:

[...] é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação. Mas, a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão (GHEDIN, 2005, p. 02).

Neste sentido, o modelo de formação da racionalidade da prática procura proporcionar o entendimento e a existência do diálogo dos saberes específicos da área de conhecimento com os saberes locais e vivências dos atores integrantes do cotidiano escolar, integrando o contexto histórico e social ao conteúdo a ser ensinado, nas mais diversas situações que possam ocorrer na profissão professor. A proposta curricular na racionalidade da prática favorece o diálogo e a cooperação, a partir de um engajamento político que busca a superação da fragmentação das ciências, da forma instituída pelos mecanismos de poder para a emancipação (VIEIRA e PALMA, 2009).

Formado conforme os princípios da racionalidade da prática supõe-se que o professor seja capaz de analisar, refletir e ensinar sobre o sentido político, cultural e econômico da realidade atual.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (VEIGA, 2003, p. 277).

Para que as proposições citadas anteriormente possam acontecer na formação inicial, os cursos de graduação estruturam sua Proposta Pedagógica priorizando embasamentos teóricos coerentes com o que se espera do futuro professor que irá formar. Para tanto, a literatura apresenta alguns modelos de formação e teorias de ensino capazes de sustentar a matriz teórica do currículo:

No modelo de **formação docente tradicional**, segundo Pacheco e Flores (1999), o futuro professor terá uma formação em que aprenderá os conteúdos a ensinar, de forma que o saber-fazer dar-se-á conforme a experiência que o professor vai adquirindo ao longo de sua carreira. A base deste modelo de formação se faz pela reprodução.

Quanto ao **modelo behaviorista** ou **comportamentalista**, o processo de formação é entendido a partir de influências exteriores socialmente instituídas, sendo que consideram observáveis e mensuráveis o comportamento humano com a finalidade de os - promover conforme desejado.

No **modelo comportamentalista**, admite-se uma correlação direta entre comportamento do professor e aprendizagem do aluno. Desta forma, preocupa-se que na formação haja o ensino de como o professor deverá reagir às mais distintas situações de aula na educação básica.

Quanto ao **modelo de formação desenvolvimentista** ou **personalista**, parte da premissa de desenvolver a personalidade do profissional professor durante a formação. A aprendizagem do formando ocorre individualmente,

construído a partir de sua experiência pessoal, tendo a intervenção do docente acadêmico o estímulo para o graduando passar de sua situação de aluno para a de professor (PACHECO e FLORES, 1999).

Por fim, o **modelo de formação reflexiva** baseia-se nos princípios da responsabilidade do professor enquanto profissional da educação. E, pensando em uma formação docente significativa, este estudo admite este modelo de formação como favorecedor para a realidade e contexto da exigência de ensino crítico no cenário atual.

A partir de uma formação reflexiva, busca-se abandonar a concepção restrita e fragmentada a qual refere-se ao currículo, como simples programação de conteúdos, passando a ser visto como a identidade da escola, como um instrumento de ação política que retrata um conjunto de valores e interesses sociais, juntamente com o tipo de educação e concepção de sujeito autônomos e ativos neste meio social (PACHECO e FLORES, 1999).

Defendeu-se aqui a formação que se espera do curso responsável pela formação de professores. A formação inicial deve ser reflexiva com preceitos da teoria crítica em que a atuação docente promoverá o aprender a aprender. Que, por meio de um Projeto Político Pedagógico na instituição de ensino superior assim planejado, o estudante da graduação possa ter oportunidade de construir suas intenções, suas significações para sua atuação enquanto professor. Dessa forma, espera-se que essa formação favoreça uma ação em sala de aula consciente e responsável possibilitando que os estudantes, da educação básica, possam também avançar para uma sociedade mais democrática.

Objetivou-se ainda destacar o modelo de formação de professores a partir da racionalidade da prática, numa visão crítico-reflexiva deixando explícita a admissão destes serem necessários para formar professores críticos e autônomos que, conseqüentemente, estarão academicamente preparados para formar seus futuros alunos da mesma forma.

E, transitando em meio ao constante e dinâmico desenvolvimento social, econômico e cultural impondo mudanças para a formação dos cidadãos, nos últimos anos a disciplina Educação Física tem buscado se estruturar e estabelecer como uma área de conhecimento academicamente organizada. Para isso, a forma como sua proposta curricular esta sendo elaborada tem se tornado objeto de estudo

de alguns estudiosos (CESÁRIO, 2008; FRANÇA, 2009, PALMA et al, 2008), preocupados com o compromisso da área em formar professores capazes de realizarem atuações significativas no âmbito escolar.

Esta preocupação com a transição da proposta curricular do curso de Educação Física será estudado no próximo capítulo, traduzidos, especificamente, pela descrição do processo de construção da matriz curricular da formação de professores em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina detalhando as discussões, possíveis dificuldades e facilidades para a elaboração da proposta bem como a inferência de que profissional era objetivado formar ao longo da história do curso nesta instituição de ensino superior.

Diante da perspectiva educacional crítica do contexto social, considera-se Freire (1921 - 1997) como um dos referenciais teóricos mais significativos, admitindo que formulou uma concepção de educação libertadora, partindo de uma visão humanista crítica, que considera a aprendizagem por meio de todas as instâncias inerentes ao homem, sentimentos, pensamentos, ações. Neste enfoque, a prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe, portanto, a educação como um processo dialógico que conduz ao aluno a um pensar crítico da sua realidade.

Baseando-se nos fundamentos teóricos da proposta educacional de Freire (2001), a construção curricular é emancipatória e eticamente comprometida com a humanização. São ideias que contribuem para uma concepção ampla de currículo, visto como um mecanismo de propagação da ideologia de uma sociedade materializada nas ações dos envolvidos no processo educativo na instituição de ensino superior. Assim, compreende-se a prática curricular como uma totalidade sociocultural complexa que admite as interações existentes no espaço escolar.

Dessa forma podemos afirmar que currículo é “a corporificação dos interesses sociais e [como a] luta cultural que se processa na sociedade”. Ou seja, os valores e interesses da sociedade constituem-se na dinâmica do cotidiano escolar, ainda mais que, “interesses e lutas que invadem e transitam na escola, concretizam-se nas práticas pedagógicas” (SANTIAGO, 1990, p. 25).

Assim como Freire (2001), almeja-se uma proposta curricular na formação inicial de professores, compromissada em superar teorias tradicionais que perpetuam a alienação e submissão. O conhecimento não pode ser mercantilizado e

construído conforme interesses políticos. Ideias críticas não podem ficar “escondidas e engavetadas” no Projeto Político Pedagógico dos cursos com habilitação em licenciatura. É imoral, inconsequente e inadmissível perante o compromisso que o ensino superior tem com a sociedade.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimidos, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se’. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina (p. 55).

Os graduandos devem compreender as relações com o mundo para além de uma realidade estática, mas como uma realidade em constante transformação. Devem ser incentivados a enfrentar a realidade como seres da práxis, que, sendo reflexão e ação pode se tornar verdadeira transformadora da realidade.

Tendo em vista que a escolha do conteúdo programático é uma preocupação central e nada fácil que permeia as discussões no campo teórico do currículo, Freire (2001), destaca que é impossível haver uma prática educativa sem haver conteúdo, ou seja, necessariamente precisa de um objeto de conhecimento que justifique a prática educativa, sendo que o ensino dos conteúdos deve associar-se a uma leitura crítica da realidade. Freire salienta que a questão fundamental que envolve a escolha do conteúdo programático é de natureza política, já que tem a ver com “que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar” (p.45).

Os aportes teóricos do pensamento freireano apresentam a teoria crítica de currículo como central, devido aos pressupostos apontarem que nenhuma prática educativa é neutra e desinteressada, bem como o diálogo como princípio teórico-metodológico na ação educativa. Nesta proposta curricular, a construção do conhecimento na graduação para futuro professor, possibilitará ao estudante maior

domínio de intervenção para transformar as situações menos humanas em situação mais humanizadas e humanizadoras. Cria possibilidades ao futuro professor para a busca constante de conhecimento e ações capazes de modificar a realidade, com respeito e responsabilidade consigo e com toda a sociedade na qual esta compromissada em atuar enquanto professor.

## CAPÍTULO IV

### EDUCAÇÃO FÍSICA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Só pode ser autônomo aquele que pode escolher. Só pode decidir o melhor aquele que puder escolher entre possíveis de qualidade. Só pode ter opções aquele que formou sua base de conhecimento de forma diversificada. Aquele que não tem como optar tem que ficar com os modelos impostos (FREIRE, 2001, p. 105).*

É fato atribuir à educação o dever de contribuir para que o sujeito tenha um desenvolvimento integral, autônomo e crítico na sociedade em que vive, logo, é necessário que o professor conceba uma visão crítica de mundo e de sociedade, levando em consideração fatores econômicos, políticos e ideológicos em sua prática pedagógica (MALACO, 2006).

Defende-se a perspectiva crítica como concepção fundamental para a formação de professores e sua atuação docente, entendendo que esta é a perspectiva capaz de promover a indissociabilidade de teoria e prática, ou seja, a práxis e, também, de envolver e articular aspectos técnico-pedagógicos e humanísticos.

Nesta dissertação, houve um esforço em compreender teoricamente as relações que influenciam na formação de professores para uma atuação significativa em meio o compromisso de participação consciente em promover um ensino emancipatório, capaz de tornar os alunos cidadãos autônomos, críticos e agentes ativos na construção do seu conhecimento. Com isso, percebeu-se a complexidade em proporcionar uma formação docente que contemple todos os elementos necessários almejados para este professor adentrar no ambiente escolar assumindo toda a responsabilidade que tem ao adquirir a licença para formar.

Com os estudos realizados para compor esta dissertação, percebeu-se que parte da maneira (porque fatores como a formação continuada e responsabilidade pessoal para com o ato de ensinar, cada sujeito que graduou-se professor terá a consciência para si construída a partir de suas significações) como o

professor irá atuar no local de ensino, dependerá, consideravelmente, da forma como a instituição formadora de docentes estrutura o projeto curricular do curso com habilitação em licenciatura. Assim, a emergência em admitir epistemologicamente um currículo que tenha princípios da subjetividade, da complexidade, de considerar a realidade e necessidade de cada grupo social respeitando a cultura do ambiente que se insere, levanta a problemática deste capítulo em desvelar como a área de conhecimento Educação Física reagiu e tem reagido às discussões e busca por formar *bons* professores.

A partir de agora, o foco volta-se para o Curso Educação Física. Sua trajetória será apresentada com a finalidade de reconhecermos que professor esta universidade perspectiva formar. A seguir, apresenta-se, brevemente, sobre a legitimação deste Curso de um modo em geral para, assim, analisar sobre o Curso em específico da Universidade Estadual de Londrina, com habilitação em Licenciatura.

### **Educação Física: a legitimação de uma área de conhecimento**

As primeiras atividades que originaram a atual Educação Física ocorreram na época da Antiguidade, quando ainda reconhecia-se como Ginástica, e tinha como finalidade prover uma educação, adquirir saúde e bom caráter, dando origem as primeiras ramificações da Ginástica: Médica, Militar e Atlética (PEREIRA, 2006).

Na Idade Média, marcou-se a queda desta Ginástica já que era reconhecida como pagã segundo os preceitos religiosos que dominavam na época. O que passa a existir são apenas os exercícios físicos, lutas e justas, com o detalhe de que deveriam preparar um ideal de homem para defender a Pátria e os ideais da Igreja (PEREIRA, 2006).

O período renascentista resgata a Ginástica, que tinha como base a importância da cultura do movimento, preocupando-se com o aperfeiçoamento corporal, intelectual e moral do homem, todos direcionados para uma prática de exercícios físicos em prol da saúde e considerados necessários na formação de

jovens, por isso, fundamentais na escola, ainda que sem sistematização e finalidade didática como dos dias atuais (ORO, 1999).

Nesta época, identificamos vários educadores como sendo os precursores da Ginástica. Dentre eles, salientamos os italianos Vittorino da Feltre (fazia com que seus alunos praticassem a Ginástica, os jogos, a esgrima, a natação, a equitação, a corrida, a luta, arco e flecha, exercícios de resistência ao frio e ao calor, estimulando e estimulando pela união em grupo) e Jerónimo Mercurial (adepto dos ideais de Galeno, se torna importante no Renascimento por estudar os efeitos, vantagens e inconveniência da Ginástica mal dosada, defendendo que pode ser dividida em três partes: preparatória, fundamental e respiratória) (RAMOS apud BERTONI, 2011, p.1323).

A Modernidade é marcada pela dualidade evidenciada pelo racionalismo cartesiano, em que concebe a divisão de homem entre corpo e alma, e a “mais importante” é a parte que o caracteriza como o ser pensante (GONÇALVES, 1994). A ideologia mecanicista de Descartes influencia a sociedade em diversos setores, logo, pode-se perceber resquícios até hoje da mesma na concepção de muitos profissionais da Educação Física já que, junto a uma era de Revolução Industrial, o objetivo da Ginástica é a mecanização do homem via corpo. E foi neste ambiente que sinalizaram-se as primeiras finalidades pedagógicas organizadas que resultaram, mais tarde, Educação Física.

John Locke, em 1693, foi um dos precursores que marcam a transição da Ginástica para a Educação Física, sendo ele o primeiro a utilizar esta expressão, que tinha como finalidade pedagógica a habilidade motora, saúde e caráter, sem grandes preocupações ou contribuições para a construção de conhecimento pelo sujeito por meio do seu movimentar (ORO, 1999).

O percurso histórico da gênese da Educação Física esteve longe de ter seus fins atrelados à promoção de um homem integral, social e cultural e reflexivo na sociedade, objetivos tão almejados nos dias atuais. Para dissociar a concepção da área de conhecimento destinada aos cuidados de um físico sem intencionalidade, objetivos educacionais e construção de conhecimento, a Educação Física entra em uma crise epistemológica a partir da década de 80, assim como a área da Educação de um modo em geral.

Ainda que superficialmente, pôde-se observar por meio do percurso histórico a trajetória da área Educação Física, o qual percebeu-se pouca ou nenhuma preocupação com fins pedagógicos em que objetivava a formação de cidadãos conscientes que agem, interagem, sentem, expressam, aprendem como seres humanos uno que movimentam-se intencionalmente. À Educação Física atribuiu-se uma falsa ideia de dualismo, de um “cuidado” com o corpo e sem relação com aprendizagem, porém, há algumas décadas, um empenho dos profissionais desta área de conhecimento em superar esta concepção equivocada e marginalizada para a atualidade.

A Educação Física no Brasil tem convivido com novos princípios sobre a questão da formação inicial de seus professores. Há preocupações e muitos questionamentos sobre essa formação e a futura atuação profissional, sendo que alguns temas têm se tornado foco central dessas discussões, como: os saberes necessários para formação docente; os currículos dos cursos de licenciatura; a divisão das habilitações em licenciatura e bacharelado da graduação em Educação Física; os objetivos da formação dos futuros docentes. Ao buscar entender estes temas, pode-se perspectivar uma significativa formação de um profissional da docência, considerando que tornar-se *bom professor*, é àquele capaz de atuar de forma condizente às necessidades da sociedade na qual esta inserido, admitindo o contexto real com pressupostos da teoria crítica da educação.

A partir da preocupação central de fazer com que a Educação Física ocupasse, efetivamente, seu espaço enquanto componente curricular, abordagens foram surgindo colaborando para intensificar as discussões e reflexões por parte dos profissionais da área sobre o valor dela enquanto práxis educativa.

Os PCNs esclarecem que:

As abordagens que surgiram, foram inspiradas no momento histórico social pelo qual passou o país às novas tendências da educação de uma maneira geral, além de questões específicas da própria Educação Física. Essas abordagens resultaram da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. As abordagens que tiveram maior impacto a partir de meados da década de 1970 são comumente denominadas de Psicomotora, Construtivista e Desenvolvimentista, com enfoques da psicologia crítica e com enfoque sócio-político e a mais atual denominada de Cultura Corporal (BRASIL, 1997, p.22-23)

Tanto ao se habilitar em Licenciado ou Bacharel, o graduado, deve saber proporcionar, por meio de experiências motoras, o conhecimento e consciência corporal, o que o seu movimento culturalmente construído reflete no seu convívio social enquanto sujeito, cidadão ativo (PALMA et al, 2008, 2010). Diante disso, é de fundamental importância repensar e reestruturar os currículos dos cursos de formação em Educação Física, para que possam atender às reais necessidades da sociedade e, sobretudo, legitimar a área (GHILARDI, 1998).

No final da década de 1970, e início da década de 1980, houve uma crescente movimentação teórica com as eleições diretas de governadores dos estados. O clima de efervescência ideológica proporcionou um salto de produções teóricas extremamente importantes no campo educacional. Ocorreu um sistemático aprofundamento do pensamento marxista com campo pedagógico, resultando em contribuições decisivas que deram início a possíveis saídas para impasses da teoria educacional (GONÇALVES, 1994). E, para identificarmos como se deu a busca por tornar-se um *bom professor* de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina, uma breve trajetória de sua constituição histórica será apresentada.

A Universidade foi constituída a partir da junção das faculdades já existentes em Londrina. Estas passaram a serem unidades (Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina; Faculdade de Direito de Londrina; Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina; Faculdade de Medicina do Norte do Paraná; Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina) regulamentadas por uma comissão especial de representantes, responsável por elaborar as normas estatutárias que fossem necessárias (MAZZIO, NASCIMENTO (orgs), 1997).

Na UEL, o curso de Graduação em Educação Física foi implantado, inicialmente, vinculado ao Centro de Educação. A primeira turma iniciou as atividades letivas em fevereiro de 1972. A Resolução/UEL nº 53, de 26 de outubro de 1971, delimitou 40 vagas para a graduação no curso de Educação Física, sendo que destas vagas 20 seriam destinadas aos homens e 20 para as mulheres.

No início das atividades do curso de Educação Física, os professores, assim como hoje, eram os responsáveis por elaborar o currículo do curso. A grande diferença é que, naquela época, muito dos professores

desconheciam sobre as teorias de currículo bem como os componentes do mesmo. As disciplinas eram estruturadas conforme experiência da área destes docentes, somado aos ideais tradicionais de um país conservador: o futebol era só para homens, basquetebol para ambos os sexos e a natação e handebol eram para as mulheres (MAZZIO, NASCIMENTO (orgs.), 1997).

O processo de implantação do curso de Educação Física, se comparado com os dias atuais, poderia considerá-lo precário. Os estudantes de Educação Física tinham que se locomover para distintos lugares na cidade conforme as disciplinas que deveriam cursar. Esta locomoção perpassava desde a necessidade de disciplinas biológicas no centro da cidade com profissionais formados nestas áreas afins, até escolas ou espaços na periferia que disponibilizavam suas estruturas para que houvesse o aprendizado da natação, atletismo, entre outros (MAZZIO, NASCIMENTO (orgs.), 1997).

A elaboração deste primeiro currículo estabelecia a formação em regime de créditos. A seleção dos candidatos para ingressarem no curso era realizar uma prova de múltipla escolha e, também, prova de habilidades em um menor tempo, que continham na distribuição de disciplinas ofertadas no curso de Educação Física. Com pouco ou sem embasamento teórico/prático e experiência na elaboração do como este curso seria estruturado, o currículo ficou pronto em apenas 24 horas. Um detalhe curioso para sua história, os alunos graduandos foram selecionados antes mesmo que os docentes responsáveis pelas disciplinas (MAZZIO, NASCIMENTO (orgs.), 1997).

A organização, a estrutura e o funcionamento, bem como as adequações da Universidade ocuparam todo o ano de 1970 e o primeiro semestre de 1971. Pelo Parecer nº 529/71, de 18 de agosto de 1971, o Conselho Federal de Educação opinou pelo RECONHECIMENTO DA UEL, o que motivou o Decreto Presidencial de nº 69.324, de 7 de outubro de 1971 (D.O.U. de 8 de outubro de 1971). Por este Decreto a UEL atingiu a condição plena de UNIVERSIDADE, podendo exercer sua autonomia didática-científica, administrativa, financeira e disciplinar, o que a credenciou para, inclusive, criar cursos. Foi o que fez com o de Educação Física e Técnica Desportiva. Em 26 de outubro de 1971, pela Resolução/UEL nº 53/71, Art. 1º, foi criado o Curso de Educação Física.

A Resolução determinou a instalação dos cursos criados pela Resolução/UEL nº 53/71 dentre os quais o de Educação Física

para o ano de 1972 (1º ano), oferecido pelo sistema seriado neste ano, devendo proceder-se a estruturação e implantação do regime de crédito, a partir de 1973. A Resolução/UDEL nº 5871, determinou o início das atividades letivas para o dia 17/02/72 (MAZZIO, NASCIMENTO orgs., 1997, p. 36).

Foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 77.343 de 24 de março de 1976, o reconhecimento do curso de graduação em Educação Física e Técnica Desportiva, ato que autoriza a Universidade expedir o diploma de Licenciado ao graduado neste curso permitindo o exercício profissional tanto no âmbito escolar quanto da saúde. Reconhecia-se como a formação generalista na Educação Física (MAZZIO, NASCIMENTO (org.), 1997).

Este profissional graduava-se em um formato de currículo que impossibilitava aprofundar em conhecimentos de um específico setor ao que poderia trabalhar. Impossibilitava o graduando de conhecer sobre o sujeito a quem iria destinar seu trabalho, mais ainda, impossibilitava entender o *como*; *por que* e o *que* iria contribuir para a vida do sujeito o qual estaria atuando, embora reconheça que era a concepção de área que tinha à época.

A forma como que se concebia a prática docente a partir de uma “formação generalista”, pode se dizer que era a forma como estava estruturado na Proposta Curricular deste Curso. Apesar da existência de estudos que buscavam a melhora do ensino, de uma formação crítica de educação, ainda era pouco refletido e discutido para a implementação desta visão crítica na estruturação curricular do Curso de Educação Física.

Levando em consideração todos os percalços e a visível necessidade de efetivação de uma política educacional específica para o que seria importante *para* e *na* formação de professores, por meio do Conselho Nacional de Educação, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), regulamentou-se novas políticas e novas legislações que serviram para nortear a organização e a estruturação dos cursos de formação inicial, admitindo que aos cursos de Licenciatura é indispensável a prática didático-pedagógica melhor e mais articulada com a realidade do contexto educacional.

E, já que o objeto de pesquisa desta dissertação é a formação inicial de professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina,

nada mais coerente do que se entender como se deu a transição de uma graduação conceituada como Generalista para a Licenciatura Plena. A história a seguir, constituiu-se a partir do relato vivido, por meio de uma entrevista a essa pesquisadora, por um professor que esteve presente em todos os processos da institucionalização curricular do curso.

Em questão de matriz curricular, o curso passou por três fases distintas: a 1ª foi a implantação do curso em 1972 sendo orientado pela Resolução de 1969; a 2ª data de 16 de junho de 1987 a Resolução CFE nº03, vista o Parecer 215/87 que fora modificada, tendo a primeira turma a partir desta reestruturação em 1990, pois houve um prazo para que se adequassem a tais modificações curriculares; e a 3ª realizou-se em 2005 a partir das Resoluções 01/02 e 02/02, do Conselho Nacional de Educação.

A elaboração da Resolução de 87 permitia que a universidade ofertasse a graduação para obter a habilitação de Bacharel ou Licenciado em Educação Física, porém, na Universidade Estadual de Londrina, o curso mantinha a graduação do profissional licenciado, com características generalistas, voltado, principalmente para a área esportiva, os assuntos do contexto escolar ficavam restritos a poucas disciplinas. À época esse fato era compreensível, visto que eram poucas as discussões, no Brasil e entre o corpo docente da UEL, sobre o pensar na profissionalização da área de conhecimento da Educação Física.

A matriz curricular tinha como principal característica a preparação esportiva dentro do contexto escolar e, como fundamentação teórica, embasava-se na biologia. Portanto, pode-se dizer que, ao que o currículo se propunha para a formação de seus profissionais, era uma estruturação que dava subsídios suficientes para o que os profissionais fariam no ambiente escolar: “esportivizar” seus alunos, sendo que este era diferente de treinamento esportivo.

Com as alterações da Resolução de 87, o curso de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina fez adaptações na matriz curricular do curso: as disciplinas contidas no currículo já existente e distribuíram-nas de acordo com as áreas de conhecimento de formação geral e de aprofundamento recomendadas pela Resolução. Assim pode-se inferir que, inovação curricular não houve nesta transição de currículo, mas sim uma readequação de disciplinas das quais formavam, ainda, um profissional voltado para o esporte com fundamentos da biologia.

A divisão, propriamente dita, na UEL no Curso de Educação Física em duas habilitações com opção no ato da matrícula no vestibular, distintas características e local de atuação determinado, realizou-se a partir da Resolução CNE/CP 01 de 18/02/2002, sendo que na Universidade Estadual de Londrina, esta implantação passou por um processo complexo de aceitação dos docentes que ministravam aulas neste curso.

O grupo de professores responsável por elaborar a proposta curricular do curso de Educação Física com habilitação em Licenciatura, passou por algumas situações de questionamentos do grupo que concebia uma Educação Física como mais biológica e técnico-esportiva, alegando que estariam acabando com esta área de conhecimento. A justificativa do grupo contrário aos objetivos e necessidades para uma formação inicial de professores era de que estariam acabando com o esporte, pois era assim que entendiam a Educação Física. A proposta para o currículo da Licenciatura diminuía, consideravelmente, a carga horária de disciplina que ensinava esporte que predominava quando Generalista nos dois primeiros currículos.

Neste período de 2002, havia várias discussões sobre a necessária transcendência da Educação Física no mundo todo, com intuito de afirmar sua legitimação como área de conhecimento com saberes específicos a serem ensinados. Na Universidade de Londrina, porém, havia certa resistência de grande parte de professores em elaborar uma proposta curricular que objetivasse a transposição de saberes próprios da Educação Física e a resignificação dos mesmos *para* e *na* formação escolar. O grupo menor formado por professores que preocupavam-se com o reconhecimento da Educação Física como uma área de conhecimento, com estudos específicos para ambientes distintos de atuação, passou a reunir-se em prol uma formação voltada para o ambiente escolar, e foi neste cenário que iniciaram-se as discussões para uma Licenciatura que formasse professores de Educação Física capazes de transformar o conceito de formação no ambiente escolar.

A partir de avaliações do projeto curricular feitas pelos docentes e discentes deste curso, o grupo de professores, percebeu-se que o paradigma que sustentava o currículo antigo precisaria ser alterado, resultando em outras

modificações que deveriam ser realizadas pensando em formar um professor que desse conta das suas atribuições de formador e mediador de um processo.

Para a mudança de paradigma que fundamentaria o currículo do curso de Educação Física, cerca de 1/3 dos professores que compunham o único colegiado existente, resistiam a mudança por razão da grande influência advinda do esporte. Então, ao submeter a proposta curricular com preceitos paradigmáticos da teoria crítica de educação, localizando internamente o Curso na área de ciências humanas e não mais na área biológica como nos currículos anteriores, tanto era a resistência de alguns professores, que tentaram, a revelia do colegiado de curso, responsável para avaliar, ampliar e construir o currículo, elaborar, paralelamente, uma proposta a mais, porém foi refutado já que o grupo maior e resistente não tinham argumentos suficientes para que a proposta da Licenciatura fosse desaprovada.

Para a elaboração da proposta curricular, os professores que formavam o grupo responsável por tal tarefa, preocuparam-se em estudar as pesquisas e estudos que discutiam questões que fundamentava a docência, dentre elas: a formação inicial de professores, o caracterizava e quais elementos eram necessários para tornar-se um *bom* professor. Este grupo de professores levou cerca de oito meses para escrever a “nova” proposta curricular, sendo que se reuniam uma vez por semana para elaboração e a cada quinze dias numa espécie de plenária, na qual todos os professores do Centro de Estudos eram convidados a trazer sugestões e observar o avanço da comissão, ou seja, foi um processo exaustivo de mudança necessária para a formação inicial de professores.

Ao mesmo tempo, outro grupo de professores se formou, entre eles dois professores faziam parte das duas comissões de trabalho, com o objetivo de haver um diálogo entre os currículos, estruturando uma proposta curricular específica para a habilitação Bacharelado em Educação Física.

Hoje, encontramos uma realidade um pouco modificada, em parte, graças às discussões sobre a identidade do curso e aos novos conhecimentos produzidos e distintos para a área de atuação do recém-formado. A partir de 2005, a Universidade Estadual de Londrina, passa a oferecer a formação, em cursos distintos, em Educação Física com habilitação em Licenciatura e Bacharelado. Conseqüentemente, houve necessidade de uma nova estruturação curricular com os

conhecimentos específicos e necessários para cada uma das habilitações da Educação Física.

Na RESOLUÇÃO CEPE nº 32/2005, há uma nova Proposta Curricular do Curso, em prol a constituição da especificidade de uma Licenciatura, de um Curso com o compromisso social de formar professores. Para isso, a matriz curricular delineou Diretrizes perspectivando elencar objetivos e estruturas disciplinares capazes de promover a formação de um professor com um perfil de associar ensino, pesquisa e extensão, pautada em princípios da interdisciplinaridade e da reflexão crítica, por meio da reflexão dialética – práxis, por meio de uma ação orientada para a apropriação e produção dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos e sua transposição pedagógica. Ou seja, tendo em sua estrutura o foco da habilitação em Licenciatura, o Curso passa a preocupar-se com uma relação de aluno ativo, de relação dialógica entre professor aluno que, alguns cursos com habilitação em Licenciatura, de forma a buscar atender as especificidades de um ensino significativo.

Esta Resolução de 2005 colaborou significativamente para que houvesse uma ressignificação da atuação e formação para os graduados em Educação Física. E, não é exagero dizer, que para a habilitação em Licenciatura a busca por tornar professores conscientes da responsabilidade de legitimar a importância de sua área de conhecimento no ambiente escolar, foi fundamental.

A partir do vestibular de 2010, houve alguns ajustes no currículo, permanecendo a mesma linha teórica, perfil, e os objetivos do curso. Houve uma alteração, indicada pela Resolução CNE 03/2005, de hora/aula para hora cheia, bem como acréscimo de cinco disciplinas, houve ainda uma adequação de algumas disciplinas no ano escolar de oferta. Essas pequenas alterações foram propostas pelo Colegiado de Curso depois de várias avaliações realizadas pelo corpo docente e dos estudantes (RESOLUÇÃO CEPE nº 0255/2009).

### **O cenário de um currículo atual: como formar *bons* professores?**

Neste estudo, considera-se que o ato de aprender é um processo resultante da integração de ressignificar conhecimentos já existentes, sendo que

este “novo” conhecimento passa por influências de valores, crenças, experiências entre outras características individuais. Portanto, para a construção do conhecimento, o indivíduo deve interagir e agir *com* e *no* meio em que vive, participando ativamente da complexidade de aprender a aprender, tomada de decisões, transformar situações já existentes.

A área de conhecimento Educação Física, como vista anteriormente, traz consigo uma forte herança cartesiana, em que, ontologicamente, considera o humano em uma divisão entre corpo e alma. Porém, são grandes os esforços para a superação desta visão, buscando transformações de uma concepção marginalizada para que entenda o ser humano como agente pensante que interage no mundo corporalmente e intencionalmente, participando do processo de construção do conhecimento como sujeito uno que é. E, grande responsabilidade em propagar esta concepção e significações, deve partir da formação em Educação Física, principalmente, da transposição de conhecimentos do professor desta área de conhecimento.

A partir deste tópico que iniciar-se-ão as inferências do que o currículo do curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina perspectiva formar seus professores. Apontar-se-ão os pontos que indicam a formação e conhecimentos necessários para graduar-se um professor e, levando em conta os todos os aspectos já elencados pela revisão na literatura do que espera-se para caracterizar-se um necessário professor consciente e responsável *com* e *na* educação dos dias atuais.

No Projeto Curricular aprovado e estabelecido pela Resolução CEPE-UEL nº 0255/2009, as disciplinas são divididas em quatro áreas: a) Principal – conhecimentos próprios da docência; b) Básica – conhecimentos provenientes da Educação Física; c) Complementar – conhecimentos procedentes às relações da formação; e, d) Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Acadêmicas Complementares.

**QUADRO 1 – Quadro Geral Demonstrativo por área.**

ÁREA	C H	PERCENTUAL
Principal	510	17.89
Básica	1140	40,00
Complementar	540	18.95
Estágio Curricular Supervisionado	400	14.04
Trabalho de Conclusão de Curso	60	2.10
Atividades Acadêmicas Complementares	200	7.02
Total	2850	100

FONTE: Resolução CEPE nº 0255/2009.

Para a reformulação do projeto curricular do curso, viu-se a necessidade, dentre outros fatores, de estabelecer um referencial que sustentasse epistemologicamente a visão de ensino e professor que pretendem propagar. Para tal, optou-se pelo movimento culturalmente construído como sendo o que designasse os saberes específicos do ensino da Educação Física, admitindo o homem como um ser que traz em si, a partir do biológico, características ideológicas de sua cultura e sociedade no qual esta inserido, com todas suas influências e interferências.

Nesta perspectiva, o entendimento do movimentar-se humano para a Educação Física na premissa do currículo instituído para este curso é:

A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES apud RESOLUÇÃO CEPE nº 0255/2009).

Atendendo à crescente complexidade em que constitui-se a sociedade, exigindo um olhar cada vez mais crítico dos sujeitos que a (trans)formam, a intencionalidade de ensino proposta pela estruturação curricular do curso de Educação Física que esta sendo analisado refere-se ao saber universalizado, que remete à sistematização de conhecimento produzidos pela humanidade, sendo estes resignificados pelos cidadãos e seu grupo social, por isso:

[...] a importância de se pensar a formação de um professor de Educação Física que assuma como proposta metodológica uma prática educativa que parta da compreensão de que o patamar de entendimento da realidade procure superar o olhar do senso comum, sem desconsiderá-lo, visto ser ele um olhar acrítico, ao mesmo tempo em que perceba a efetiva necessidade de que haja uma apropriação ativa da cultura para a construção e vivência de uma vida mais crítica, condição primeira para a consolidação de uma cidadania ativa (RESOLUÇÃO CEPE nº 0255/2009).

Portanto, pode-se perceber que o projeto curricular proposto, baseia-se em uma prática pedagógica partindo de preceitos dialógicos, na qual valoriza-se as experiências e a cultura em que o sujeito está inserido, em uma relação íntima com a construção de novos conhecimentos por meio da intervenção de uma boa atuação docente, repleta de sentido e significado, resultando de uma intencionalidade de ensino.

De acordo com a Resolução CEPE nº 0255/2009, a Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina, compreende que para formar seus professores a partir de uma prática mediadora preocupada em possibilitar às transformações sociais, esta área de conhecimento deve ser entendida pelo currículo e, conseqüentemente pelos docentes da formação inicial, como uma prática social que deve ser construída coletivamente na proposição de formar futuros professores críticos-reflexivos, capazes de transpor o conhecimento necessário para que, o graduado professor, atue conscientemente do compromisso em formar cidadãos em qualquer que seja o ambiente educacional.

Além do que,

A fundamentação principal para a construção da sustentação da prática pedagógica proposta no projeto é o princípio de que a representação sobre a formação do professor de Educação Física remete a ideia de que esta deve ser focada por um multio olhar, ou seja, um olhar plural. A opção por este encaminhamento foi feita porque, nos últimos anos, a Educação Física está padecendo de um mal que, de uma maneira geral, acometeu as ciências no decorrer de toda a modernidade: a desenfreada busca por uma alta especialização de seus saberes específicos e intervenções no mundo (RESOLUÇÃO CEPE 255/2009, Item 03, p.7).

Esta atuação profissional se tornará realidade se na elaboração dos campos de conhecimentos propostos na formulação da Proposta Pedagógica do Curso prevalecer, dentre as disciplinas, ementas e conteúdos que favoreçam ao futuro professor perspectivas, visões de mundo e conhecimento tácito a partir de teorias críticas de educação, e mais, que aproxime o graduando à epistemologia, identidade e objetivos do ensino de Educação Física.

## CAPÍTULO V

### A ANÁLISE: EM BUSCA DE RESPOSTAS

*[...] a educação de qualidade deve propiciar ao (à) estudante ir além dos referentes presentes no seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 21.*

Como já delimitado anteriormente na metodologia, entendeu-se que para identificar se o Curso de formação inicial de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina esta promovendo uma graduação que possibilite uma atuação docente significativa seria imprescindível analisar os princípios norteadores, objetivos e todas as disciplinas que compõem o Projeto Político Pedagógico observando a coerência entre esses aspectos designadas para habilitar-se Licenciado.

O Curso de Educação Física, assim como outras áreas de conhecimento, contempla, em sua estrutura curricular, disciplinas específicas dos saberes da área. Defende-se que estes saberes devem ser articulados em todos os momentos com os princípios de se formar professores. Professores esses capazes de intervir de maneira comprometida, reflexiva, repleta de significados, que no momento da atuação possa oferecer possibilidades para seu aluno refletir, ressignificar e construir os conhecimentos apreendidos e que se tornam fundamental para a promoção de um cidadão ativo e criticamente consciente na complexa sociedade.

Esta atuação profissional se tornará realidade se na efetivação do projeto curricular que fundamenta o Curso, prevalecer, dentre as disciplinas, ementas e conteúdos que favoreçam ao futuro professor perspectivas, visões de mundo e conhecimento tácito a partir de teorias críticas de educação, e mais, que aproxime o graduando à epistemologia, identidade e objetivos do ensino de Educação Física.

Na Resolução CEPE N° 0255/2009, o Curso de Educação Física com habilitação em Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina, contempla

47 (quarenta e sete) disciplinas distribuídas ao longo dos 04 (quatro) anos de formação inicial, sendo elas distribuídas em 03 (três) áreas:

### QUADRO 2 - Área Principal:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PERCENTUAL DA ÁREA
Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I	30	<b>17,89</b>
Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais II	60	
História da Educação no Brasil	60	
Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física	60	
Organização Curricular na Educação Física I	60	
Organização Curricular na Educação Física II	60	
Políticas Educacionais e Educação Física	60	
Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física I	60	
Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física II	60	

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

### QUADRO 3 - Área Básica:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PERCENTUAL DA ÁREA
Cinesiologia do Movimento Humano	30	<b>40,00</b>
Comportamento Motor I	60	
Comportamento Motor II	60	
Dança e Educação	60	
Esporte, Educação e Sociedade	60	
Fisiologia da Ação Motora	60	
Ginástica e Educação	60	
História da Educação	60	
Jogos e Educação	60	
Saúde, Sociedade e Educação Física	30	
Teoria e Metodologia da Dança	60	
Teoria e Metodologia da Ginástica	60	
Teoria e Metodologia de Atividades Motoras Aquáticas	30	
Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I	60	
Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II	60	
Teoria e Metodologia de Esportes Individuais I	60	
Teoria e Metodologia de Esportes Individuais II	60	
Teoria e Metodologia dos Esportes e Modalidades Alternati	30	
Teoria e Metodologia de Lutas	60	
Teoria Geral da Ginástica	60	
Teorias e Metodologias do Jogo	60	

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

**QUADRO 4 - Área Complementar:**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	PERCENTUAL DA ÁREA
Anatomia do Aparelho Locomotor	60	<b>18,95</b>
Antropologia	30	
Antropometria	30	
Biologia Celular na Educação Física	30	
Filosofia	60	
Introdução à Fisiologia	30	
Construção do Sujeito Moral e Ético na Instituição Educativa	30	
Organização do Estágio Curricular Supervisionado I	30	
Organização do Estágio Curricular Supervisionado II	30	
Prevenção de Acidentes nas Aulas de Educação Física	30	
Projetos de Pesquisa em Educação Física	30	
Sociologia	30	
Teoria do Conhecimento	30	
Educação Física e Ciência	30	
Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Física	30	
Libras	30	

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

Para análise das disciplinas, decidiu-se destacar “pontos” da Resolução CEPE nº 0255/2009 que apontam o perfil profissional de professor que a graduação de Educação Física - Licenciatura objetiva formar. Estes pontos são fragmentos do texto do Projeto Político Pedagógico que foram escolhidos conforme considerados orientadores para a formação na Licenciatura, sendo traduzidos pelas Diretrizes do Curso, Objetivos Gerais e Específicos e, por fim, pelo Perfil do Concluinte. O quadro abaixo foi designado para ilustrar alguns destes pontos descritos anteriormente servindo como base fundamental para realizar as análises das disciplinas.

**QUADRO 5 – Fragmentos Resolução CEPE N 0255/2009**

<b>RESOLUÇÃO CEPE N° 0255/2009</b>	
<b>DIRETRIZES DO CURSO</b>	<p>Art. 2º O Curso de Licenciatura em Educação Física está voltado para a formação de professores com vista à atuação na Educação Física na escola junto à Educação Básica nos diferentes níveis e nas modalidades de ensino.</p> <p>Art. 3º Os saberes da Educação Física devem ser articulados objetivando capacitar o estudante a superar a leitura do mundo feita em nível do senso comum para um nível de consciência crítica.</p> <p>§ 2º A Licenciatura em Educação Física parte do princípio de que educar é um ato político e que a escola está comprometida com uma concepção de mundo fundada na ideia de que estudante e professor são sujeitos da construção do processo de formação.</p> <p>§ 3º A prática pedagógica deve ser pautada por princípios filosóficos e educacionais que busquem criar condições para que o estudante seja sujeito do processo de sua formação profissional.</p>
<b>ANEXO I DA RESOLUÇÃO CEPE N° 0255/2009</b>	
<b>OBJETIVOS GERAIS</b>	<p>Promover a formação de profissionais para a atuação no processo ensino-aprendizagem da Educação Física em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação sobre a temática da área.</p>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<p>I- Qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física dentre o conjunto dos saberes relativos ao movimento culturalmente construído, incentivando o interesse pela ampliação dos horizontes do conhecimento neste campo;</p> <p>II- Qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo e propondo alternativas de transformações;</p> <p>III- Qualificar os graduandos à apropriação e à produção de conhecimentos necessários à ação docente e à transposição na prática pedagógica cotidiana da Educação Física nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino;</p>
<b>ANEXO II DA RESOLUÇÃO CEPE N° 0255/2009</b>	

<b>PERFIL DO CONCLUINTE</b>	Esta pautado em princípios de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, de interdisciplinaridade e de reflexão crítica, por meio da reflexão dialética - práxis - promovendo em sua ação pedagógica cotidiana o desenvolvimento da pesquisa como ação orientada para a apropriação e produção dos conhecimentos teóricos, científicos e técnico-práticos e sua transposição pedagógica.
-----------------------------	---

Extraído da Resolução CEPE Nº 0255/2009

A fim de se alcançar o objetivo geral proposto nesta pesquisa, iniciar-se-á a análise de todas as disciplinas que constituem o Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física - Licenciatura, para assim, identificar se há uma articulação e coerência na estrutura da matriz curricular do curso com o propósito de contribuir para a formação e atuação docente significativa.

A análise realizou-se a partir dos 03 (três) GRUPOS construídos e nomeados conforme a distribuição que o próprio Projeto Curricular estipulou para as disciplinas que configuram o curso. Foi possível realizar a análise por meio do estudo do programa das disciplinas, na qual os escritos da ementa, conteúdo programático e bibliografia básica convergiam e relacionava-se com o objetivo proposto nos pontos, anteriormente elencados, no Quadro 04 – Resolução 0255/2009. Realizou-se, também, a partir da fundamentação teórica pesquisados que compuseram a revisão de literatura que caracterizavam essenciais para uma atuação docente significativa.

#### **GRUPO 01 - ÁREA PRINCIPAL:**

<b>QUADRO 6 - EDUCAÇÃO FÍSICA E PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS I</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
História da educação e das políticas educacionais voltadas para pessoas com necessidades educacionais especiais. Educação Física no processo educacional de alunos com necessidades educacionais especiais. Estereótipos, preconceitos e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estereótipo, preconceito e deficiência.</li> <li>- Implicação histórica e política educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais.</li> <li>- Educação Física Especial: terminologia e conceito, objetivos, competências,</li> </ul>	DCNs para a Educação Especial na Educação Básica; GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (org.); SASSAKI, R. K.

deficiência.	serviço e áreas de conhecimento, população atendida. - Inclusão escolar: diversidade humana, presença do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular.	
--------------	--	--

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 07 - EDUCAÇÃO FÍSICA E PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS II</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Implicações da presença de alunos com altas habilidades/superdotação, transtorno global de desenvolvimento e deficiências em programas de Educação Escolar. Elaboração, implementação e avaliação de programas de Educação Física com vistas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.	- Elaboração, implementação e avaliação de programas da Educação Física com vistas ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais – escolas regulares e especializadas. - Implicações da presença de alunos com altas habilidades/superdotação, transtorno global de desenvolvimento e deficiências em programas de Educação Escolar.	DCNs para a Educação Especial na Educação Básica; GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (org.); COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.); PARANÁ, Conselho Estadual de Educação.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 8 - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
A escola na modernidade. História da organização escolar no Brasil, com ênfase nos séculos XIX e XX, em seus diferentes níveis e modalidades. A construção histórica dos conteúdos escolares e da profissão docente.	- Antecedentes históricos da escola moderna. - História da educação no Brasil do século XIX. - O legado educacional do século XX brasileiro. - A Educação Física e seu percurso histórico e na atualidade.	Franco Cambi; António Nóvoa, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira; Dermeval Saviani; Rosa Fátima Souza.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 9 - INTERVENÇÃO DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
<p>Caracterização acadêmica e profissional da intervenção docente em Educação Física. Concepção do trabalho docente e a especificidade da Educação Física: os saberes e as competências para intervenção docente. Componentes das intervenções docentes em Educação Física: o entendimento dos processos de comunicação, relacionamento interpessoal, decisão e avaliação. Complexidade da intervenção docente em Educação Física e a construção contínua de sua formação profissional (educação continuada).</p>	<p>- Caracterização acadêmica e profissional da intervenção docente em Educação Física: construção da identidade profissional; o professor de Educação Física como profissional da Educação.</p> <p>- Concepção do trabalho docente e a especificidade da Educação Física: os saberes e as competências para intervenção docente.</p> <p>- Componentes das intervenções docentes em Educação Física: o entendimento dos processos de comunicação, relacionamento interpessoal, decisão e avaliação.</p> <p>- Complexidade da intervenção docente em Educação Física e a construção contínua de sua formação profissional (educação continuada). Desenvolvimento profissional.</p>	<p>LDBN; BASSO, I.; BORGES, C., DESBIENS, J. (org.); BUSSMANN, A., ABBUD, M. L.; MORIN, E.; NÓVOA, A.; PACHECO, J. A. e FLORES, M.A.; PALMA, Â. P. T. V.; PALMA, J. A.; PIMENTA, S. G.; TARDIF, M.</p>

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 10 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA I</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
<p>O projeto político pedagógico e a organização curricular. O conceito de currículo. As teorias de currículo nacional e a Educação Física. Os modelos de organização curricular. Componentes e aspectos estruturadores di currículo. As disciplinas curriculares na escola: perspectivas</p>	<p>- O Projeto Político Pedagógico e a organização curricular.</p> <p>- O conceito, modelos e as teorias de currículo e sua relação com a educação e o ensino da Educação Física.</p> <p>- A política curricular nacional e a Educação Física.</p> <p>- Componentes e aspectos estruturadores do currículo.</p>	<p>PCNs; DCNs; CHERVEL, A.; MACEDO, R. S.; PACHECO, J. A.; PIMENTA, S. G.; SILVA, T. T.; VEIGA, I. P. A. (org.).</p>

histórico-epistemológicas. Educação Física enquanto saber curricular: perspectivas e fundamentos. Os conteúdos de ensino da Educação Física enquanto saberes escolares: natureza e critérios de seleção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Física enquanto saber curricular: perspectivas e fundamentos.</li> <li>- As disciplinas curriculares na escola: perspectivas histórico-epistemológicas.</li> <li>- Os conteúdos de ensino da Educação Física enquanto saberes escolares: natureza e critérios de seleção.</li> </ul>	
--	--	--

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 11 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA II</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
<p>Currículo escolar e prática pedagógica: organização do plano pedagógico do ensino da Educação Física. Os conceitos de: objetivo e competências e suas dimensões no ensino da Educação Física. Sistematização dos objetivos, competências e conteúdos da Educação Física para as modalidades e níveis de ensino. A Educação Física e os temas transversais. Avaliação curricular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo escolar: organização do plano pedagógico do ensino da Educação Física; fases e etapas da organização do PPP.</li> <li>- Objetivos (gerais e específicos) e competências (dimensões atitudinais, conceituais, procedimentais). Sistematização dos mesmos para a Educação Física na educação básica.</li> <li>- Conteúdos escolares: natureza e critérios de seleção; sistematização dos conteúdos, transversalidade de saberes.</li> <li>- Avaliação curricular: critérios e instrumentos.</li> </ul>	<p>PCNs; DAOLIO, J.; GOODSON, I.; LIBÂNEO, J. C.; MONTEIRO, A. M.; OLIVEIRA, I. B.; PIMENTA, S.G.; PALMA, Â. P. T. V. et al. (orgs.); PERRENOUD, P.; SACRISTAN, J. G.; SAVIANI, D.; SÉRGIO, M.</p>

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 12 - POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
<p>Estado, política, educação e Educação Física no pensamento filosófico clássico e nos projetos em conflito nos séculos XIX e XX:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos para compreensão e crítica da política e da educação.</li> <li>- Os pensadores clássicos para a Teoria Política</li> </ul>	<p>Aristóteles; Sônia de Deus Rodrigues Bercito; Valter Bracht; Lino Castellani Filho; Auguste Comte; Johan Huizinga; Karl Marx;</p>

liberalismo, socialismo e social democracia. História das políticas educacionais e Educação Física e o legado dos séculos XIX e XX.	Moderna (séc. XVI à XIX). - Crítica às ideologias políticas liberais, social-democratas e “socialistas” para pensar a educação e Educação Física. - Políticas educacionais e Educação Física.	Dermeval Saviani; IstvánMészáros; documentos oficiais LDBN.
---	---	---

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 13 - PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA I</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Desenvolvimento humano, ensino, aprendizagem e Educação Física. Escola, a ação educativa e a Educação Física. Teorias educacionais e abordagens que orientam os programas de Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola, a ação educativa e a Educação Física: conceitos de ensinar e aprender e suas relações com o processo educacional escolarizado.</li> <li>- A relação desenvolvimento humano, ensino, aprendizagem e Educação Física: teorias do desenvolvimento humano e suas orientações epistemológicas na organização do ensino e no entendimento do que seja aprendizagem.</li> <li>- O fazer pedagógico na Educação Física.</li> <li>- Estudo de teorias educacionais que orientam programas de ensino da Educação Física: teorias críticas e não-críticas de educação; pressupostos teóricos; concepção de escola; educação; Educação Física; aluno; professor; conteúdo escolar.</li> <li>- Construção e aplicação de aulas utilizando as teorias educacionais e abordagens de ensino-aprendizagem estudadas.</li> </ul>	BECKER, F; BRACHT, V.; CHAVES, E. O. C.; FREIRE, J. B.; KUNZ, E.; GALLARDO, J.S.P.; MIZUKAMI, M. G. N.; MORAIS, R.; LIBÂNEO, J. C.; PALMA, A. P. T. & PALMA, J. A. V.; PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C.; PARREIRAS, M. C. O.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

QUADRO 14 - PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA II		
EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	BIBLIOGRAFIA
Os princípios pedagógicos no processo ensino-aprendizagem na Educação Física. Os objetivos do ensino e da aprendizagem. Organização e seleção de estratégias para o ensino-aprendizagem na Educação Física. As tecnologias da informação e o processo ensino-aprendizagem na Educação Física. A avaliação no processo ensino-aprendizagem na Educação Física: perspectivas e fundamentos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo da relação pedagógica: do ensinar à ensinagem; objetivos do processo ensino-aprendizagem.</li> <li>- Princípios pedagógicos no processo ensino-aprendizagem na Educação Física: interdisciplinaridade, contextualização, criatividade.</li> <li>- Avaliação do processo ensino-aprendizagem: conceito; perspectivas avaliativas; fundamentos da prática avaliativa; instrumentos de avaliação.</li> <li>- As tecnologias da informação no processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>	ALENCAR, E. S.; HADJI, C.; HOFFMANN, J.; PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. G. C.; VASCONCELOS, M. S. (org.); RUIZ, A. R. & BELLINI, L. M.; VILLAS BOAS, B. M. F.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

### DIAGNÓSTICO DO GRUPO 01:

Ao analisar as disciplinas da Área Principal estruturadas na categorização das atividades acadêmicas da matriz curricular, verifica-se a convergência da elaboração e a preocupação em originar o entendimento, ao futuro professor, do cenário atual recorrendo às implicações políticas que influenciam ou influenciaram *para* e *na* legitimação da Educação e da Educação Física no âmbito escolar e os conhecimentos provenientes e necessários do docente que nesta área forma-se.

Todas as disciplinas desta Área analisada, sem exceção, abordam, na ementa, nos objetivos ou no conteúdo programático, como a história assumiu politicamente a Educação e a Educação Física como sendo, essa última, uma disciplina que integra princípios pedagógicos comprometidos com a formação do ser humano crítico no meio social no qual esta inserido. Todas estas disciplinas apontam um direcionamento para a abordagem crítico-reflexiva, dialógica como parte

integrante do processo de ensino-aprendizagem, que demonstra, basicamente, a constituição do compromisso de formar professores. A variada bibliografia possibilita o reconhecimento das discussões pertinentes à determinado assunto, desde percurso político, histórico, os porquês de distintos conceitos e definições. Este é um fato que deve ser ressaltado, pois desconsidera limitar ao acadêmico restringir seu conhecimento e visão a apenas um assunto, lhe sendo omitido ampliar discussões e seus saberes sobre a complexa configuração da Educação Física no âmbito escolar.

As disciplinas História da Educação no Brasil e Políticas Educacionais e Educação Física, são duas disciplinas que articulam-se entre si, já que a primeira contextualiza a educação de um modo em geral, os Antecedentes Históricos da Escola Moderna, O Legado Educacional do Século XX Brasileiro e, ainda, promove que os acadêmicos apropriem-se dos Fundamentos para a Compreensão e Crítica da Política e da Educação encaminhando para as discussões sobre Políticas Educacionais e Educação Física. Nestas duas disciplinas, identificou-se que, com o auxílio de uma referência bibliográfica, são capazes de situarem o futuro professor das condições sócio-políticas que configurou-se a educação no Brasil, tendo em vista ser um conhecimento importante e necessário para a atuação docente como uma espécie de diagnóstico do movimento do Ensino no Brasil.

Um dos objetivos específicos, elencados na Resolução CEPE N° 0255/2009, pretende que os graduandos reconheçam as práticas sociais da Educação Física conforme o movimento sócio-histórico, sendo que qualificar o futuro professor para produzir e propor transformações faz parte do processo de formação deste professor de Educação Física. Este objetivo do Plano Curricular, confrontado e analisado junto à descrição dos objetivos gerais propostos em todas as disciplinas que compõem o Grupo - Área Principal, possibilita inferir que o professor que frequentou esse curso, terá sucesso em sua atuação partindo dos pressupostos da coerência e raciocínio lógico na qual as ementas das disciplinas Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física, Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física I e II foram sistematizadas, visto que designa mediar os conhecimentos da docência a partir da resignificação do conhecimento pré-existente (sendo comum) com o conhecimento específico da formação de docente. A inferência feita fundamenta-se, ainda, sobre às preocupações

apresentadas no ementário das disciplinas com os diversos conceitos, visões e representações da epistemologia na qual a Educação Física configura-se.

Verifica-se, a partir do descrito nas ementas e nos conteúdos programáticos, que há características fortes tendenciosas para que o professor que está na formação inicial, aluno regular destas disciplinas supracitadas, (re)signifique, (trans)forme, reflita, incorpore e assuma a prática pedagógica que favoreça a emancipação social. Também, que seja materializada a partir dos conhecimentos apreendidos em disciplinas como Organização Curricular em Educação Física I e II.

Acrescenta na inferência do sucesso na futura atuação docente, o que identificou-se, a partir da sustentação teórica Pimenta e Ghedin (2008), que os pontos elencados no Conteúdo Programático destas disciplinas associam e contextualizam conhecimentos históricos, sociais, culturais e organizacionais numa relação intrínseca disponibilizando ao futuro professor variadas perspectivas que desenvolveu-se e desenvolve-se na área da Educação Física na escola. O conjunto destas disciplinas, ao interagir entre si por meio da estruturação da proposta curricular, reflete na formação docente para que o futuro professor conheça a construção da área de conhecimento da qual irá atuar, no caso a Educação Física. Ao entender sobre o percurso histórico que a área perpassou até adentrar no âmbito escolar, possibilitará ao graduando refletir e ressignificar as práticas sociais e culturais no momento da sua intervenção durante as aulas enquanto professor formado.

Avançando de uma prática pedagógica que bastava as técnicas de ensino, para acordar com documentos oficiais instituídos como LDBN 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais, o professor deve ter conhecimentos básicos para promover uma formação de consciência crítica, poder de análise da história, da cultura, da sociedade, dos estudantes que se responsabiliza em formar. Nesta perspectiva, pode-se citar o fragmento da ementa da disciplina Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física, como resposta ao compromisso de formar futuros formadores, que objetiva promover a: “Concepção do trabalho docente e a especificidade da Educação Física: os saberes e as competências para a intervenção docente, [...] o entendimento dos processos de comunicação, relacionamento interpessoal, decisão e avaliação”.

Observando o texto das ementas das disciplinas Organização Curricular em Educação Física I e II, remete-se ao que Santiago (1990), afirma como sendo a “corporificação” dos interesses constituintes da dinâmica social, especificado na construção das discussões sobre currículo desta dissertação, promovendo ao graduando analisar a “evolução dos conceitos, interpretações contemporâneas e perspectivas da Educação Física”. Também, o insere na dinâmica da construção da identidade professor na escola, simultaneamente, ao contexto real do ambiente em que esta (Resolução CEPE N° 0255/2009).

De acordo com o § 3º das Diretrizes do Curso em que delimita princípios filosóficos e educacionais à prática pedagógica se faz presente na interpretação do conteúdo programático de todas as disciplinas que constituem a Área Principal. Pode-se afirmar isso devido a preocupação em situar o estudante quanto aos aspectos filosóficos, acadêmico e profissional na Educação Física, fazendo relação sobre a importância do ensino desta área de conhecimento na escola, orientado por uma visão de totalidade da sociedade. Desta forma, fazendo convergência com os estudos de Mialaret (1991), este processo faz-se significativo na futura atuação, durante o momento do ensino-aprendizagem, já que a delimitação e construção consciente da formação inicial o auxiliará na escolha do método e instrumento a ser utilizado, após a compreensão de sua profissão.

Nas disciplinas Educação Física e Pessoas com Necessidades Especiais I e II, pode-se perceber a importância atribuída a dar condições ao futuro professor de Educação Física para além da promoção de atividades de inclusão na escola. Estas disciplinas objetivam constituir um conhecimento sobre como se dá o processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, fomentando reflexões acerca de desenvolver, efetivamente, um ensino que integre estes alunos no ensino regular. Assim, analisa-se, pela bibliografia utilizada como aporte nestas disciplinas, que estudos sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são realizadas, sendo que a adaptação é pensada perspectivando a promoção de um ensino acessível e significativo como de Gorgatti (2005) e Sasaki (1997), também, servem como textos básicos para avançar conceitual e consideravelmente da exclusão de alunos com necessidades especiais nas aulas de Educação Física adaptando-os e promovendo integração direta em uma prática pedagógica igualitária para todos que nela estão inseridos.

Quanto o referencial teórico utilizado para os estudos destas disciplinas acadêmicas, com exceção de Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I e II, percebe-se que os autores escolhidos, retratam do contexto, percurso e percalços históricos, socialmente constituídos, durante a efetivação da identidade da Educação no Brasil em meio as implicações políticas e marca como a sociedade foi mudando seu olhar para a real valorização do ensino e, passa a exigir para que tal seja considerado pelos poderes públicos. Com isso, a Educação Física, também, passa a buscar evoluir a concepção de mera alienação via corpo para uma identidade do movimento culturalmente construído, pelo qual, o sujeito vive, interpreta, ressignifica, interage e age no mundo (PALMA et AL, 2008, 2010.).

Os autores elencados, pelos professores responsáveis pela formação dos estudantes, possibilitam alcançar o objetivo a que estas disciplinas se propuseram de maneira a articular e favorecer a compreensão crítica do sujeito durante a formação inicial. Alguns autores são recorrentes entre as disciplinas, pois são considerados estudiosos que dedicaram suas obras a uma perspectiva reflexiva da Educação, sem atrelar-se a uma conceituação que sofre de influência de um domínio político para a alienação. São aportes teóricos que discutem as diferentes perspectivas da Educação Física, que vai desde utilizar a manifestação cultural esporte até o movimento culturalmente construído como as obras de Bracht&Crisorio (org.) (2003), e Oliveira (1987), transcorrendo pela funcionalidade atribuída a Educação Física ao legitimar-se na obra de Da Silva (1995), e Santin (1996), até as discussões da atuação e formação de professores como Nóvoa (2009), Pimenta (2002), Tardif (2002), Sacristán (2000), Pacheco (2002), dentre outros.

Obras como de Betti (1991), Medina (1983) e Gebara (org.) (1992), trazem discussões e reflexões críticas dos conflitos políticos percorridos pela história-social da área de conhecimento, apontando olhares, estruturas, necessidades e importância que à ela atribuía-se perante a sociedade.

Assim como Freire (2005), destacou sobre a associação e diálogo direto que deve existir entre prática educativa e conteúdo, nas disciplinas analisadas no GRUPO 1, justifica-se a permanência de uma leitura crítica da realidade na conjuntura do todo que formula uma ementa, conseqüentemente, valorizando o perfil profissional do futuro professor que esta em formação. Aqui, necessariamente, se

fazem presentes os suportes básicos da teoria crítica de educação caracterizada por Pacheco (2001), em que oportuniza ao aluno compreender-se como real professor de Educação Física, uma área de conhecimento que vive em constante busca de legitimar-se a partir do “conceito de práxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela ação e reflexão” (p.41).

Nesta análise, identifica-se que o GRUPO 01 composto por disciplinas da Área Principal, colabora para que os graduandos estabeleçam referências da proposição reflexiva e crítica que esta área de conhecimento tem como papel social no âmbito escolar. A forma como estas disciplinas estão constituídas agrega as possibilidades de saberes específicos e pedagógicos estudados no Capítulo 2, visto que possibilita a construção da identidade profissional do professor apresentando-lhe distintas perspectivas da área. E, mais ainda, este grupo de disciplina perpassa pelos conhecimentos estudados em todos os Capítulos que fundamentam esta pesquisa. É uma área bem articulada com as proposições solicitadas à formação inicial de professores, salientando que utilizam-se de múltiplas discussões que contextualizam a identidade dos professores de Educação Física dos dias atuais, buscando constante avanço de prática pedagógica que promovam a compreensão e promoção do ensino por meio do movimento historicamente construído como princípio referencial para a atuação docente significativa.

## GRUPO 2 – ÁREA BÁSICA

QUADRO 15 - CINESIOLOGIA DO MOVIMENTO HUMANO		
EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	BIBLIOGRAFIA
Aspectos que envolvem a biomecânica do tecido ósseo, articular e neuro-muscular. Procedimento para avaliar o movimento no campo da Educação Física.	- Análise quantitativa e qualitativa dos diferentes movimentos realizados, estudando os parâmetros biomecânicos (cinemática e cinética) e cinesiológicos (sistema músculo-esquelético) do movimento humano.	HALL, S.; RASH, P. J.; WEINECK, J.; WIRHED, R.; HAMILL, J.; KNUTZEN, K. M.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

QUADRO 16 - COMPORTAMENTO MOTOR I		
EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	BIBLIOGRAFIA
<p>Crescimento e desenvolvimento motor: 1) Abordagem das mudanças físicas e motoras que ocorrem no indivíduo ao longo do ciclo de vida; 2) Análise das fases e estágios de crescimento e desenvolvimento motor e suas implicações para a interação do indivíduo e seu ambiente; 3) Aspectos intervenientes nesse processo de mudança e implicações para o planejamento adequado a cada fase de escolarização; 4) Recursos utilizados para avaliar crescimento físico e desenvolvimento motor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A área de Comportamento motor e as mudanças no crescimento físico: conceitos básicos.</li> <li>- O crescimento físico e as mudanças maturacionais no ciclo da vida.</li> <li>- Desenvolvimento perceptivo e motor.</li> <li>- O processo de desenvolvimento motor.</li> </ul>	<p>ECKERT, H. M.; GALLAHUE, D. L.; MANOEL, E. J.; TANI, G. (org.); NEIRA, M. G.; HAYWOOD, K. M. , GETCHELL, N.</p>

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

QUADRO 17 - COMPORTAMENTO MOTOR II		
EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	BIBLIOGRAFIA
<p>Aprendizagem e controle motor: 1) Mecanismos de aquisição, organização e controle do movimento; 2) Classificação de habilidades motoras; 3) Características dos processos subjacentes da aprendizagem e do controle motor; 4) Fatores que influenciam a aquisição, organização e controle de habilidades motoras; 5) possibilidades de aplicação do conhecimento sobre aprendizagem e controle motor nas fases de escolarização; 6) Recursos utilizados para avaliar aprendizagem e controle motor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definições de controle motor, aprendizagem e <i>performance</i> motora e a classificação de habilidades motoras.</li> <li>- Características do iniciante ao habilidoso e as fases de aprendizagem motora.</li> <li>- Tempo de reação e tomada de decisão no controle motor.</li> <li>- Processo de instrução, as estratégias de aprendizagem e o uso da demonstração.</li> <li>- Transferência de aprendizagem e retenção.</li> </ul>	<p>GALLAHUE, D. L. , OZMUN, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; GODINHO, M. (Ed.); HAYWOOD, K. M. , GETCHELL, N.</p>

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 18 - DANÇA E EDUCAÇÃO</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Dança e Educação; Dança como conteúdo da Educação Física; Aspectos teórico-metodológicos da dança; Documentos oficiais da escola para a dança; Necessidades especiais e o ensino da dança; A questão da inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O papel da dança na educação e como conteúdo da Educação Física.</li> <li>- Aspectos teórico-metodológicos do ensino da dança.</li> <li>- A dança e os documentos oficiais e à questão da inclusão.</li> </ul>	BRACHT, V.; BECKER, F.; LABAN, R.; MARQUES, I.; NANNI, D.; OSSONA, P.; PALMA, Â. P. T. V., PALMA, J. A.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 19 - ESPORTE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Noções sobre a história do esporte. Esportes e Modernidade. Relação entre esporte, cultura, estado e ideologia. Princípios e tendências do esporte. Fundamentos gerais do esporte educacional, rendimento e lazer. Esporte no contexto da escola. Abordagens pedagógicas, metodológicas e técnicas para o ensino do esporte na escola. O papel do professor diante do fenômeno esporte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um olhar primário sobre Cultura, Esporte, Educação e Sociedade.</li> <li>- A relação entre Esporte e a Cultura; entre Esporte e Ideologia; e entre Esporte, Educação e Sociedade.</li> <li>- Princípios e tendências do Esporte Moderno.</li> <li>- O Esporte e a Escola.</li> <li>- Abordagens pedagógicas, metodológicas e técnicas para o ensino do esporte na escola.</li> </ul>	BETTI, M.; BRACHT, V.; SARAIVA, M. C.; SCHERMANN, A.; ASSIS, S.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 20 - FISILOGIA DA AÇÃO MOTORA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Estudo das respostas agudas e crônicas da prática da ação motora. Sistemas fisiológicas de: 1) produção de energia; 2) cardiorrespiratório; 3) neurológico; 4) muscular e 5) hormonal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educação Física e a fisiologia da ação motora.</li> <li>- A compreensão da base fisiológica das condutas motoras.</li> <li>- A disciplina de Educação Física e o fazer pedagógico sobre a fisiologia da ação motora</li> </ul>	ACHOUR JUNIOR, A.; BARBANTI, V. J.; BOMPA, T.; GUEDES, D.; GUEDES, J. E. R. P.; SULLIVAN, J. A.; ANDERSON, S. J.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 21 - GINÁSTICA E EDUCAÇÃO</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Contextualização da Ginástica na Educação Física e na Educação. A Ginástica como conteúdo da Educação Física. A Ginástica e os documentos oficiais para a escola. Aspectos teórico-metodológicos do ensino da Ginástica. As necessidades especiais e o ensino da Ginástica: a questão da inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Ginástica como meio, conceitual e material, de educação e formação do homem.</li> <li>- A Práxis: metodologias do ensino da Ginástica e a relação com o paradigma emergente - o da complexidade.</li> <li>- Teoria da Motricidade Humana como suporte conceitual à operacionalização da Ginástica na Escola.</li> <li>- Estudo, análise e organização de procedimentos educacionais para o ensino da Ginástica no âmbito escolar.</li> </ul>	AZZI, S.; PCNs; COLETIVO DE AUTORES; GADOTTI, M.; MORIN, E.; SÉRGIO, M.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 22 - JOGOS E EDUCAÇÃO</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Jogos como conteúdo e procedimento de ensino. Classificações presentes nos autores clássicos e documentos oficiais de Educação Física. Didática e pedagogia no ensino do jogo. Necessidades especiais, inclusão e o ensino do jogo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenças entre ensinar sobre o jogo, o jogo para ensinar sobre o outro conteúdo e o jogo para desenvolver determinadas capacidades físicas/motoras.</li> <li>- Relação necessária entre objetivos educacionais e os jogos.</li> <li>- importância da problematização/reflexão no ensino do jogo.</li> <li>- Cooperação X competição; inclusão X exclusão.</li> <li>- Avaliação da aprendizagem sobre o jogo.</li> </ul>	BROUGERE, G.; FREIRE, J. B.; FRIEDMANN, A.; HUIZINGA, J.; PALMA, Â. P. T. V. et al.; SOARES, C. et al.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 23 - SAÚDE, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Histórico da saúde pública. Transição demográfica e epidemiológica. Discussão da determinação social das doenças. Abordagem interdisciplinar do processo saúde-doença. Introdução à Epidemiologia. Questões éticas e estratégicas para promoção da saúde no ensino da Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aspectos históricos da Saúde Pública.</li> <li>- Transição demográfica/epidemiológica e situação de saúde no Brasil.</li> <li>- Conceitos Fundamentais associados à Saúde Pública.</li> <li>- Princípios da Intervenção em Saúde.</li> </ul>	FARINATTI, P.T. V.; JENKINS, C.D.; NAHAS, M.V.; PITANGA, F.J.G.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 24 - TEORIA E METODOLOGIA DA DANÇA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Domínio de diferentes linguagens na construção de processos e produtos de Dança. Dança e a Educação Física. Elementos constitutivos da Dança diferentes contextos e vertentes da Dança.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Dança como produtora e produto do conhecimento.</li> <li>- A Dança e a Educação Física: possibilidades de apreender e de ensinar a Dança – o que, porque e como.</li> <li>- A Dança como Arte, Linguagem e Expressividade.</li> <li>- Dança e a Motricidade.</li> <li>- Identificar como a Dança pode ser desenvolvida em diferentes contextos e quais objetivos e estratégias subsidiam este desenvolvimento.</li> <li>- Reflexões sobre as possibilidades de desenvolver a Dança no contexto da Educação Física como forma de linguagem e leitura do sujeito, do outro, do ambiente e da sociedade.</li> </ul>	ANDRIEU, B.; BATALHA, A. P.; BOURCIER, P. LABAN, R.; MORIN, E.; SÉRGIO, M.; RIBEIRO, A. P.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 25 - TEORIA E METODOLOGIA DA GINÁSTICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Ginástica em diferentes proposições. Estudo dos fundamentos, classificação e descrição do exercício ginástico. Capacidades motoras no ensino da ginástica. Didática e Pedagogia no ensino da ginástica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo dos fundamentos da Ginástica (formas básicas; dinâmica do movimento; estrutura e classificação).</li> <li>- Elaboração de exercícios/atividades de Ginástica.</li> <li>- Intervenção da Ginástica.</li> <li>- A importância da Ginástica para a saúde: a contribuição dos saberes da Educação Física.</li> </ul>	BORGES, C. M. F.; CESÁRIO, M.; KUNZ, E.; MARTINELLI, T. A. P.; AYOUB, E.; NÓVOA, A.; SOUZA, E. P. M.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 26 - TEORIA E METODOLOGIA DE ATIVIDADES MOTORAS AQUÁTICAS</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
O programa desta disciplina encontra-se indisponível, tendo em vista que esta será ofertada em 2013.		

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 27 - TEORIA E METODOLOGIA DE ESPORTES COLETIVOS I e II</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
História, regras, normas, espaços, equipamentos, fundamentos técnicos e táticos do esporte coletivo. Pedagogia e didática do ensino dos esportes coletivos. Necessidades especiais, inclusão e o ensino dos esportes coletivos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo teórico e noções básicas dos fundamentos técnicos básicos.</li> <li>- Iniciação ao esporte com aplicação das regras básicas.</li> <li>- Noções básicas do sistema ofensivo e defensivo.</li> </ul>	ARAUJO, J. B.; CARVALHO, O. M.; DAIUTO, M.; DE ROSE, D.; COLETIVO DE AUTORES; REZENDE, B. R.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 28 - TEORIA E METODOLOGIA DE ESPORTES INDIVIDUAIS I e II</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Estudo dos aspectos históricos. Estudo teórico e prático dos fundamentos técnicos. Regras básicas. As necessidades especiais e o ensino de esportes individuais: a questão da inclusão.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico e evolução.</li> <li>- Estudo dos aparelhos oficiais e suas características.</li> <li>- Composição de exercícios e criatividade para adaptação de aparelhos à realidade escolar.</li> <li>- Pedagogia aplicada.</li> </ul>	LABAN, R.; BORMANN, G.; CARRASCO, R.; LEGUET, J.; ACHOUR, J. A.; BOMPA, T. O.; ARAÚJO, C.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 29 - TEORIA E METODOLOGIA DOS ESPORTES E MODALIDADES ALTERNATIVAS</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
O programa desta disciplina esta indisponível, pois sua primeira oferta acontecerá em 2013.		

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 30 - TEORIA E METODOLOGIA DE LUTAS</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- História e Evolução das lutas.</li> <li>- Lutas como facilitador educacional na escola.</li> <li>- Princípios básicos das lutas.</li> <li>- Processo didático-pedagógico de ensino dos movimentos básicos e dos fundamentos, das técnicas.</li> <li>- Planejamento das aulas.</li> <li>- Regras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Histórico das lutas.</li> <li>- Aspectos filosóficos; fundamentos básicos; técnicas básicas de cada modalidade de luta.</li> <li>- Aspectos didáticos pedagógicos.</li> <li>- Lutas como objeto de educação.</li> </ul>	DELIBERADOR, Â.; ROBERT, L.; KUDO, K. MARTINEZ, J. J.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 31 - TEORIA GERAL DA GINÁSTICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Fundamentos histórico-filosóficos da Ginástica. Análise da Ginástica frente às ideologias nas diversas linguagens. Processo de construção e consolidação do saber e do fazer da ginástica como movimento culturalmente construído. Diferentes manifestações gímnicas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo filosófico e histórico da Ginástica (dos primórdios até os tempos pós-modernos).</li> <li>- Estudar as diversas concepções de corpo.</li> <li>- A Ginástica no Brasil e como fenômeno sócio-cultural.</li> <li>- O fazer e o saber fazer da Ginástica nas diferentes vertentes e tipos de Ginástica.</li> </ul>	CASTELLANI FILHO; MARINHO; SOARES; SOBRAL; ROUSSEAU; LOCKE; HOMERO.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 32 - TEORIA E METODOLOGIA DO JOGO</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
O jogo e o homem. Jogo, brinquedo e cultura. Cultura corporal como prática simbólica. Lúdico e ludicidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natureza e especificidade da educação e do planejamento de ensino.</li> <li>- A prática como critério de referência (categorias definidoras e classificações do jogo).</li> <li>- Fundamentações Epistemológicas das teorias clássicas sobre os jogos.</li> <li>- Teorias clássicas sobre a origem e história do jogo; seu papel no desenvolvimento humano e da sociedade; as possibilidades educativas do jogo; e possibilidades do jogo na Educação Física.</li> </ul>	COLETIVO DE AUTORES; MARINHO, I. P.; BROUGERE, G., HUIZINGA, J.; MACEDO, L.; PIAGET, J.; SAVIANI, D.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

## **DIAGNÓSTICO DO GRUPO 02:**

Neste conjunto de disciplinas, identifica-se algumas diversidades na estruturação de como as mesmas foram programadas para serem ministradas aos acadêmicos do curso de Educação Física.

Talvez seja precipitado afirmar que elas apresentam pontos de divergência maior do que convergência entre si, formando pequenos grupos dentro e um grupo maior denominada Área Básica. Mas, com certeza, o texto elaborado nas ementas e objetivos, a projeção do conteúdo programático e a escolha dos autores, são visivelmente distintos dentre algumas disciplinas em que, levanta-se a hipótese que pode ser influência de características diferentes entre os departamentos responsáveis pela construção das disciplinas, que é diferente do Departamento de Estudos do Movimento Humano, responsável pela constituição da Habilitação em Licenciatura do curso de Educação Física na Universidade Estadual de Londrina.

Mas, ainda que não seja objeto desta pesquisa contemplar nas análises a influência que os departamentos têm ao teorizar as disciplinas que por eles serão ministradas, entende-se que deve haver uma coerência com a Proposta Curricular a qual o curso fundamentou-se. Independente do grupo de departamento, de determinada área de conhecimento que terá a função de pensar em uma disciplina específica para um curso, o fator formação de professores deve ser, substancialmente, levado em consideração, caso contrário, pode acarretar algum tipo de fragmentação de desarticulação na proposta de formação docente a qual se propôs a formar, conseqüentemente, pode gerar algum tipo de interferência (positiva ou negativa) na atuação do formado quando inserido no ambiente escolar.

Voltando a proposta da análise tendo como base as ementas, objetivos, conteúdo programático e bibliografia, identificou-se que há uma subdivisão entre 03 (três) grupos de disciplinas por semelhanças de proposições.

As disciplinas intituladas Fisiologia da Ação Motora, Cinesiologia do Movimento Humano e Comportamento Motor I e II, são convergentes por tratarem de aspectos relacionados com a especificidade funcional da ação motora humana. Estas objetivam (re)conhecer como se dá o crescimento físico e maturação motora, bem como as relações fisiológicas e biológicas. Essas disciplinas respondem às manifestações corporais, possibilitando a compreensão do controle e desenvolvimento dos mecanismos motores para a tomada de decisões na execução do movimento.

A caracterização destas disciplinas pode ser realizada a partir do que discorrem na elaboração textual de suas ementas e objetivos, bem como podemos inferir nesta análise sobre a tendência em ministrá-las aos acadêmicos que

serão futuros professores em uma teorização pouco articulada com princípios do ensino crítico na educação, ou seja, a princípio, a disciplina se preocupa apenas com o ensino do conteúdo, favorecendo pouco a transposição dos conhecimentos para a educação básica, como, por exemplo, visto no fragmento que requer estudar sobre a “[...] competência para produzir os movimentos de forma precisa e consistente; as fases do processo de aprendizagens de habilidades motoras”. Ao verificar os escritos dos quadros anteriores em que resumiu-se as disciplinas, pode-se afirmar que pouca aproximação pedagógica se tem por causa dos autores e suas obras que estão sendo utilizadas como referencial teórico. Porém, disciplinas que tratam do funcionamento do corpo humano, têm como característica cultural dissociar-se de teorias críticas e reflexivas como estudadas no Capítulo 3, que fundamenta-se em Brzezinski (2009), e Silva (2008), para que conhecimentos específicos da área de atuação sejam articulados com o contexto do aluno para tornarem-se significativos.

É justificável a formulação e a escolha da bibliografia diante de tamanha complexidade sobre o estudo do funcionamento do corpo humano. Mais ainda, a inexistência de autores que são estudiosos da área de formação de professores que voltam seus estudos para a área especificamente biológica. Por isso, o que pode fazer a diferença e tornar propostas como “promover orientação para investigar aspectos”, “reconhecer mudanças”, “compreender e considerar aspectos fisiológicos”, “estudar parâmetros que envolvem a biomecânica” articulando com os estudos de formação de professores em Educação Física significativas e possibilitadoras de consolidar o saber-fazer nas aulas no âmbito escolar, será a forma com que o professor formador irá ministrar as aulas para os acadêmicos deste curso, mas este, também, não é objeto desta pesquisa.

Ao recorrer a um dos objetivos específicos elencados na Proposta Pedagógica do curso: “qualificar os graduandos a identificar o saber próprio do campo de conhecimento de que trata a Educação Física” e, o atrelando com o saber da docência - conhecimento que, como estudado no Capítulo 2, a aquisição do mesmo ocorre em um processo de estágios em que primeiro adquire o conhecimento e, posteriormente, o trabalha, classifica e analisa as informações contextualizando-as (PIMENTA, 2000), pode-se ressaltar que estas disciplinas podem sim ter uma articulação pedagógica se houver a referência maior com os

objetivos por elas delineados, utilizando da bibliografia apenas para o conhecimento científico biológico. Caso contrário, será desconexa com um perfil de professor crítico-reflexivo e contextualizador nas aulas de Educação Física.

Retomando a ideia da existência de três pequenos grupos de disciplinas nesta Área que está sendo analisada, verifica-se o conjunto de disciplinas com fins voltados para a fundamentação dos saberes estruturantes da Educação Física: Ginástica, Esporte, Lutas, Dança e Jogos, os quais devem ser ensinados com a perspectiva de uma consciência crítica, partindo de uma prática pedagógica significativa, que considerem estas manifestações culturais, com o movimento do próprio sujeito em uma relação intrínseca com o cotidiano escolar.

Desta forma, as disciplinas Teoria e Metodologia do Jogo; Teoria e Metodologia da Ginástica; Teoria Geral da Ginástica; Teoria e Metodologia da Dança; Esporte, Educação e Sociedade e a disciplina Saúde, Sociedade e Educação Física, demonstram características semelhantes na preocupação em contextualizar historicamente estas manifestações para, assim, desencadear o ensino sobre as fundamentações e princípios que sustentam teoricamente o Jogo, Ginástica, Dança e Esporte dentro e fora do contexto escolar.

Aproximando do estudado no Capítulo 3, quando programa-se uma disciplina partindo do preceito da contextualização histórica para o sentido atribuído nos dias atuais, percebe-se que há uma ligação com as determinações consideradas ao elaborar-se um currículo que discursa ser necessária a compreensão da realidade social e por quais processos passaram para materializar-se como saber específico da Educação Física com princípios didático-pedagógicos, sociais, filosóficos e políticos (PALMA et al., 2010).

Para tal, estas disciplinas, com exceção da intitulada Saúde, Sociedade e Educação Física, fundamentam-se em autores preocupados com a ressignificação da Educação Física para além de movimentos mecanizados, assim como descritos no Capítulo 4. Para promover um estudo voltado à aportes pedagógicos para o ensino destes saberes, autores como Marinho (2005), Saviani (2007), Piaget (1975), Coletivo de Autores (1992), Kunz (2004), entre outros, são fundamentalmente, reconhecidos como pensadores e propulsores da mudança no ensino para uma formação qualitativamente significativa em termos do como as

manifestações culturais estudadas na Educação Física estão presentes no cotidiano do sujeito social que age e interage com o mundo via o movimentar-se.

Com estas disciplinas, o futuro professor em formação inicial estará aprendendo, segundo a descrição dos conteúdos programados, sobre a classificação, diversidade de conceitos, o reconhecimento e organização das habilidades motoras e movimentos corporais que as constitui. Para além das habilidades motoras básicas do Esporte, Ginástica, Dança, Lutas e Esporte, ainda há a teorização de como intervir de modo a operacionalizar em relação ao paradigma emergente no âmbito escolar consolidando, assim, a práxis vista no Capítulo 2, a qual atribui-se o princípio da atuação docente a partir da prática reflexiva, dos fazeres e dos saberes.

Ainda neste grupo de disciplinas da Área Básica, há três disciplinas que já em seu título demonstram a articulação com a educação: Ginástica e Educação; Jogos e Educação e Dança e Educação que, em suas proposições, destinam-se a ensinar sobre o que os documentos oficiais apresentam sobre os saberes da Ginástica, Jogos e Dança a partir da reflexão sobre a pedagogia que deve ser utilizada para contribuir com aspectos teórico-metodológicos no ensino destes na escola. Faz parte das atribuições destas disciplinas, promover o entendimento e a forma que podem ser adaptados o ensino inclusivo dentro destes saberes, reconhecendo a sistematização do ensino da Dança, do Jogo e da Ginástica a partir de teorias críticas de ensino, como embasam os autores utilizados na bibliografia destas disciplinas: Soares (1992); Freire (1992 – 2002); Palma et al. (2010); Morin (2002); Coletivo de Autores (1992); Bracht (1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (1997), dentre outros.

As disciplinas Teoria e Metodologia de Lutas; Teoria e Metodologia do Jogo; Teoria e Metodologia de Esportes Individuais I e II; e Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I, se assemelham com o princípio de transitar entre a construção histórica das modalidades de esportivas, dos Jogos e das Lutas, para, então, sistematizar o ensino dos movimentos básicos das mesmas, bem como de regras e esquemas técnicos que as constituem.

Estas, em concordância com o Projeto Político Pedagógico do curso, remetem ao conhecimento sistematizado culturalmente construído pelos homens da sociedade. São manifestações culturais que não podem ser renegadas no ensino

escolar, por isso, cabe à Educação Física organizar suas práticas pedagógicas para que os alunos reconheçam estas práticas como resultantes e propulsoras políticas, cultural e econômica na progressão social. Desta forma, atrela-se aos preceitos do profissionalismo estudados no Capítulo 2, sobre o compromisso que o professor deve ter com os componentes educacionais respeitando a cultura e as manifestações, simultaneamente à individualidade e singularidade de cada grupo de alunos, mas que tem como fim a interação em uma sociedade pluralista (MARQUES (2000); PERRENOUD (2001); BRZEZINSKI (1996); NÓVOA (1997); entre outros).

Contudo, no estudo realizado nas disciplinas componentes nesta Área Básica da matriz curricular do curso de formação de professores, pode resumir-se sua coerência com o que solicita a proposta para o perfil de professor que pretendem formar, citando o objetivo específico da Resolução CEPE 0255/2009:

II – Qualificar os graduandos a reconhecerem que a construção das práticas sociais de que trata a Educação Física acontece na dinâmica sócio-histórica, de modo que aprendam a atuar na realidade como ela é, problematizando suas estruturas e produzindo e propondo alternativas de transformações.

E, o grupo destas disciplinas, pela forma como foram programadas, promovem o alcance deste objetivo específico fazendo relação dentre todos os saberes específicos da área de Educação Física, com a articulação do movimento culturalmente construído e ressignificado nas manifestações culturais por meio a compreensão biológica, histórica e sociológica via estudos teórico-metodológicos dos mesmos, o qual, conseqüentemente, favorece na reflexão de estratégias de ensino que permitam uma atuação significativa e crítica *da* e *para* a sociedade.

### GRUPO 03 – ÁREA COMPLEMENTAR

QUADRO 33 - ANATOMIA DO APARELHO LOCOMOTOR		
EMENTA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	BIBLIOGRAFIA
Estudo dos aparelhos – locomotor e cardiorrespiratório e sua relação com o movimento	- Introdução ao estudo da Anatomia. - Nomenclatura anatômica. - Planos e eixos do corpo	DANGELO, J. G.; FANTTINI, C. A.; GARDNER, W. D.; OSBURN, W. A.; PROMETHEUS.

humano culturalmente construído.	humano. -Sistema ósseo – generalidades. - Articulações (generalidades; classificação). - Sistema muscular – generalidades. - Sistema respiratório.	
-------------------------------------	--	--

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 34 – ANTROPOLOGIA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Construção social e cultural do humano. Unidade biológica e diversidade cultural. Relações Étnico-Raciais. História e Cultura Afro-Brasileira.	- O campo da antropologia e a construção sociocultural do corpo. - As representações e os usos sociais e culturais do corpo. - Os corpos e os marcadores sociais de diferenciação social: classe, gênero e geração.	Yara Maria & RÚBIO, Kátia.(Orgs); RODRIGUES, José Carlos; MAUSS, Marcel; ELIAS, Norbert; CASTRO, Ana Lúcia de; DAOLIO, J.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 35 – ANTROPOMETRIA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
História da antropometria. Técnicas e padronização de medidas e avaliações antropométricas para: altura e comprimento, dobras cutâneas, diâmetros ósseos, equações antropométricas. Conceitos básicos de ergonomia. Antropometria e a Educação Física na escola.	- Conceitos básicos associados ao processo de avaliação. - Avaliação dos parâmetros da composição corporal. - Avaliação dos aspectos funcionais e motores em escolares. - Interpretação das informações e elaboração de relatórios finais de avaliação.	FOX, E. L.; MORROW JR., JAMES, R.; GUEDES, D. P.; GUEDES, J.E.R.P.; MARINS, J.C.B; GIANNICHI, R. S.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 36 - BIOLOGIA CELULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Visão geral das células e organização tecidual. Metabolismo celular e	- Introdução ao estudo da célula, biomoléculas e composição química das	COOPER, G. M.; DE ROBERTIS, E.D.P. & DE ROBERTIS, E. M. F. Jr.;

produção de energia relacionada com a dinâmica do movimento.	<p>células.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Características citológicas e histológicas do tecido muscular.</li> <li>- Divisões celulares: anomalias, regeneração e envelhecimento.</li> </ul> <p>Prático:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrutura celular. Matriz extracelular.</li> <li>- Tecido muscular.</li> <li>- Proliferação celular.</li> </ul>	JUNQUEIRA, L. C. & CARNEIRO, J.
--	---	---------------------------------

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 37 – FILOSOFIA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Ontologia, gnosiologia, epistemologia, ética, axiologia e estética. Origens, formas e a institucionalização do poder. História da concepção de corpo na antiguidade clássica, idade moderna e idade contemporânea.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A origem da Filosofia: gnosiologia e ontologia.</li> <li>- O problema ético, axiológico e estético.</li> <li>- Características gerais do pensamento filosófico nos séculos XVII e XVIII: ontologia e epistemologia.</li> <li>- Características gerais do pensamento filosófico contemporâneo.</li> </ul>	François Chatelet; Marilena de Souza Chauí; René Descartes; Immanuel Kant; Wey Moreira (org.); Platão; Antônio Joaquim Severino; Silvana Vasquez Gicovate.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 38 - INTRODUÇÃO À FISILOGIA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Fundamentos de fisiologia cardiovascular e respiratório. Noções de fisiologia dos sistemas nervoso, renal, digestório e endócrino. Transmissão Sináptica e Contratação muscular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema Nervoso (organização geral).</li> <li>- Sistema Cardiovascular (noções gerais; circulações sistêmica e pulmonar; regulação da pressão arterial).</li> <li>- Sistema Respiratório; Renal; Digestivo; Endócrino e Reprodutor.</li> </ul>	BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; AIRES, M. M.; TORTORA, G. J. & GRABOWSKY, S. R.; McARDLE, W. D.; KATCH, F. I E KATCH, V.L.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 39 - CONSTRUÇÃO DO SUJEITO MORAL E ÉTICO NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Indivíduo, escola, família e sociedade. Questão conceitual da moral e da ética. Dimensões intelectuais e afetivas da Moral e Ética. Dilemas nas relações interpessoais no cotidiano escolar, resolução de conflitos mediante processos de negociação entre professor-aluno e aluno-aluno.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Psicologia Social Crítica e sua visão do humano.</li> <li>- Relacionamento Interpessoal, desempenho e saúde mental no trabalho docente.</li> <li>- Psicologia, educação e a constituição do sujeito moral e ético.</li> </ul>	BRANCO, A. U. MARTINS, L. C.; PIAGET, J.; STREY, M. N.; SOARES, M. C.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 40 - ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Planejamento e organização das ações do estágio para a Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial. Orientações acadêmico-administrativas para as atividades do estágio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção de estágio curricular na formação de professores: significado e função; espaço e construção de aprendizagem; elemento articulador no Currículo do curso de formação de professores; elemento articulador entre teoria e prática; estágio como prática dialética e reflexiva; o papel do supervisor no processo formativo do estágio.</li> <li>- Estágio curricular nos documentos oficiais da Educação.</li> <li>- Ética profissional no estágio curricular.</li> <li>- Desenvolvimento do estágio.</li> </ul>	LDBN; PCNs; CARVALHO, A. M. P.; GALLARDO, J. S. P.; PIMENTA, S.G.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 41 - ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Planejamento e organização das ações do estágio para Ensino Fundamental – últimas séries, Ensino Médio, Educação de Jovens e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação das normas do estágio;</li> <li>- Documentações necessárias para iniciar o estágio.</li> <li>- Avaliação do estágio.</li> </ul>	LDBN; PCNs; GALLARDO, J. S. P.; Diretrizes Curriculares de Educação Física do Paraná; PIMENTA, S. G.

Adultos e Ensino Profissionalizante. Orientações acadêmico-administrativas para as atividades do estágio.	- Discussão de temas referentes ao estágio na formação do professor de Educação Física e de temas contemporâneos relacionados a educação e a escola.	
---	--	--

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 42 - PREVENÇÃO DE ACIDENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Esta é uma disciplina que será ofertada a partir de 2013 e, por isso, o programa da mesma encontra-se indisponível.		

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 43 - PROJETOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Elaboração do Projeto de Pesquisa em Educação Física nas diferentes modalidades e níveis de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Educação Física e a fisiologia da ação motora</li> <li>- Relações da fisiologia da ação motora como conteúdo escolar.</li> <li>- Bases fisiológicas das ações motoras.</li> <li>- Sistema Cardiorrespiratório e sistema neuromuscular.</li> <li>- Produção de Energia e desempenho humano.</li> <li>- Capacidades físicas envolvidas no desempenho humano</li> <li>- Resistência aeróbia e anaeróbia</li> <li>- Força; Flexibilidade.</li> <li>- A disciplina de Educação Física e o fazer pedagógico sobre a fisiologia da ação motora.</li> <li>- Metas da Educação Física no processo de educação escolar e os conhecimentos relacionados à fisiologia da ação motora.</li> </ul>	ACHOUR JUNIOR, Abdallah; BARBANTI, V; BALDO, M. V. C.; PROJETO ESPORTE BRASIL; KRAEMER, William J.;

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 44 - SOCIOLOGIA B</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
História e fundamentos da sociologia. Sociologia como ciência. Principais abordagens da sociologia moderna. Aspectos sociológicos relacionados à educação física, esporte e lazer, considerando os processos de transformação social, cultural, política e econômica contemporâneos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A perspectiva sociológica e o mundo moderno.</li> <li>- Bases teóricas da sociologia: as correntes clássicas.</li> <li>- Sociologia, Educação Física, Esporte e Lazer: a educação no funcionalismo e no positivismo; Educação e relações com critérios compreensivistas; Tópicos especiais sobre as manifestações corporais do movimento (esporte, ginástica, jogos, lutas e danças).</li> </ul>	Octavio Ianni; Gilmar M. Jesus; Paulo Meksenas; Richard Sennett.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 45 - TEORIA DO CONHECIMENTO</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Tipos de conhecimento. Concepções de ciência: positivismo, hermenêutica e dialética: hegeliana, marxista e teoria crítica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofia: objeto; campo da filosofia; exigências da reflexão filosófica; filosofia e outras formas de conhecimento;</li> <li>- O pensamento contemporâneo: questões ontológicas, epistemológicas, éticas e políticas.</li> <li>- No tocante à educação física será tomado o corpo e a mente como objeto desta ciência, si se pode falar de ciência da educação física.</li> <li>- O papel social social da educação física.</li> </ul>	ADORNO, Theodor; ARISTÓTELES; DESCARTES, René; NOBRE, Marcos.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 46 - EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Fundamentos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos das proposições que	- contextualizações gerais sobre definições de ciência e de Educação.	Valter Bracht; Mauro Betti; Celi Taffarel; João Francisco Magno Ribas; Pierre

localizam a Educação Física na perspectiva da ciência: motricidade humana, ciências do desporto, ciência do Movimento Humano, Ciência da ação motriz e Cinesiologia.	- Ciências do Desporto; do Esporte; Cinesiologia; das Atividades Corporais; Ação Motriz; do Movimento Humano; Motricidade Humana. - Kinantropologia.	Parlebas; Jean Claude Coste; Vitor Fonseca; Jean Le Boulch; GoTani; Aberto Reinaldo Reppold Filho; João Batista Tojal; Manuel Sérgio.
--	---	---

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 47 - TÓPICOS ESPECIAIS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
Orientação para o Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física em diferentes modalidades e níveis de ensino: o trabalho de campo, descrição, análise, discussão dos dados e considerações finais. Seminários de apresentação.	- Estudo de alguns elementos específicos que compõem o projeto de pesquisa. - Técnicas e procedimentos para a apresentação oral de trabalhos acadêmicos e científicos. - Estudo sobre a redação, estrutura, normas e padronização – ABNT do texto científico. - Orientações para a apresentação do TCC para a banca examinadora.	ANDRÉ, M. (org.); DEMO, P.; GIL, A.C.; LÜDKE, M.; MARCONI, M.; LAKATOS, E.; RUDIO, F.; SEVERINO, A. J.; TRIVINOS, A. N. S.

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

<b>QUADRO 48 – LIBRAS</b>		
<b>EMENTA</b>	<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>	<b>BIBLIOGRAFIA</b>
O ementário desta disciplina encontra-se indisponível devido o fato que terá o primeiro ar oferta em 2013.		

Extraído da Resolução CEPE N° 0255/2009

### **DIAGNÓSTICO DO GRUPO 03:**

O terceiro e último grupo a ser analisado, na constituição da matriz curricular que distribui as disciplinas por áreas, denomina-se Área Complementar, sendo que 16 (dezesesseis) disciplinas compõem o quadro da mesma. Dentre estas

disciplinas, 14 (quatorze) foram avaliadas; visto que a documentação das disciplinas Prevenção de Acidentes nas Aulas de Educação Física e Libras se encontravam indisponíveis, pois em 2013 seria o primeiro ano que serão ofertadas no Curso de graduação.

Ainda sim, entende-se que é possível diagnosticar a forma como este conjunto de disciplinas são estruturadas, projetando a formação inicial de professores de Educação Física. Percebeu-se que, dentre as 14 (quatorze) disciplinas analisadas, há certa distinção referentes às características básicas das finalidades destas disciplinas articuladas com a área de conhecimento a qual a fundamenta.

Certo que todas estas disciplinas devem ter um fim comum: formar professores. Mas, a área com as quais estão fundamentadas na essência, pode diferenciar a forma de abordagem e autores utilizados para referenciar os objetivos delimitados. Por exemplo, a área da saúde tem experiências conceituais divergentes dos estudos da área das humanas. Para cada qual, há uma finalidade e um porque, mas, devem contextualizar-se para a formação de profissionais para a docência.

As disciplinas elencadas e necessárias para o conhecimento do professor de Educação Física e, configuradas como integrantes da grande área da saúde são: Introdução à Fisiologia; Antropometria; Anatomia do Aparelho Locomotor e Biologia Celular na Educação Física. Estas convergem nos discursos de suas ementas e no que propõem em seus objetivos visando a compreensão do professor em processo de formação inicial, compreender, articular, conscientizar das funcionalidades biológicas do humano enquanto movimenta-se. A partir da compreensão dos conteúdos programados nestas disciplinas, o professor torna-se capaz de intervir de modo que seus alunos conheçam conceitos básicos da estrutura corpórea, composição corporal e a forma com que organiza-se o sistema nervoso em função os comandos para a execução de um movimento.

Apesar de serem disciplinas ministradas por uma área sem fins pedagógicos, pelos textos elaborados, infere-se que, os responsáveis pelas disciplinas, preocuparam-se com o compromisso da formação de professores, ainda que as referências utilizadas deixam claro a especificidade e o uso de textos técnicos como embasamento. Volta-se a ressaltar que o professor que ministrará a aula é quem pode articular o conhecimento específico com a prática pedagógica,

caso contrário, pelos autores utilizados como Gray (1988); Platzer (2000); Neves, Santos (2003); Cooper (2001), que desenvolveram textos estritamente técnicos, conseqüentemente, tenderá a uma aula mecanicista, técnica, a qual os futuros professores terão poucas (ou nenhuma) possibilidades de apreender sobre o conteúdo, já que lhe exigirá da passividade e “decoreba” característicos do ensino tradicional, assim como estudado no Capítulo 3, em que descreve uma formação de professores baseada na racionalidade técnica, no qual este modelo desfavorece ao professor mediar, intervir sobre imprevistos ou o que foge da regra decorada. Ou seja, este desvincula-se ao perfil de professor que a Proposta Curricular objetiva formar.

Retomando as disciplinas ligadas a grande área de humanas: Antropologia, Sociologia, Filosofia e Construção do Sujeito Moral e Ético na Instituição Educativa, são entendidas como essenciais na formação de professores, seja a área de atuação que for. Estas são entendidas como fundamentais em estudos que promovem a interpretação do sujeito e do meio social em que ele está inserido.

O compromisso social atribuído ao formador foi termo recorrente ao longo desta dissertação, visto que tende a expandir o conhecimento considerando e respeitando a toda uma extensão social comprometida por fatores políticos, econômicos e culturais. E, remetendo a Silva (2008), esta é uma ação que deve estar presente, constantemente na formação de professores, os quais construirão o saber e as estratégias de ensino dialogando e didatizando sobre e para a atuação profissional.

Voltou-se a citar o compromisso social nestas análises, pois entende-se que estas disciplinas, perspectivam refletir sobre as ações do homem e a leitura das representações sobre a ética e moral que exercem em meio à sociedade. Todos estes aspectos, auxiliam para o entendimento de distinções entre os homens, favorecendo à formação de professores para ampliar sua visão de sociedade ao ministrar aulas. É a pura articulação dos saberes da docência apresentadas no Capítulo II, tendo como fundamentação teórica Pimenta (1999).

Na disciplina Teoria do Conhecimento, pode-se inferir sobre a construção do conhecimento ao longo da história, no aspecto que envolve as influências e interferências de uma determinada época. Atribui à esta disciplina,

considerar às implicações quando se adota determinado posicionamento de visão de mundo para fundamentar e explicar o conhecimento construído.

A partir do ementário desta disciplina, verifica-se a preocupação em teorizar o transcorrer do conhecimento a partir de influências políticas, culturais e, até mesmo, de religião que, por um determinado período da história, exercia um forte poder perante a sociedade, sendo maior que a política que regulamentava determinada época. Para tal, utiliza-se de uma bibliografia que dá sustentação teórica necessária de extrema coerência com o proposto pelo conteúdo da disciplina, contribuindo para formar o perfil de profissional que a proposta curricular deste Curso delineou que caracteriza-se, dentre outras coisas, promover na ação pedagógica cotidiana o desenvolvimento de pesquisas, sendo orientada para apropriação e produção de conhecimentos teórico-científicos e técnico-práticos em sua atuação como docente.

Na disciplina Projetos de Pesquisa em Educação Física, percebeu-se certa incoerência com um currículo que volta-se para a formação de professores. O programa desta disciplina, está formulado a partir de uma maior aproximação com a Educação Física com habilitação em Bacharel, isso porque, além de não propor em nenhum tópico de conteúdo elencado no conteúdo programático, questões referentes à Licenciatura, menos ainda, na referência bibliográfica utilizada.

Ainda que o objetivo geral esteja vago e amplo, deixando em aberto às pesquisas que poderão ser realizadas para esta disciplina, desde que contemple os diferentes níveis ou modalidades de ensino, deve se ter claro que, fundamentalmente, precisa estar em coerência com a proposta curricular de formar professores. E, o que percebe-se aqui, é um conhecimento e uma proposta mais voltada para relações biológicas, fisiológicas e motoras. Estas são constituintes dos saberes do professor de Educação Física, mas uma disciplina que objetiva a pesquisa e, mais ainda, a pesquisa para a docência, passa a ter como compromisso assumir uma fundamentação teórica e objetivos que inquiete sobre a problemática de uma área de conhecimento voltada para a licença em formar. E, nesta disciplina, identifica-se o distanciamento da aplicação da Proposta Curricular proposto neste Curso.

Em contrapartida, quanto às disciplinas Organização do Estágio Curricular Supervisionado I e II e Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação

Física, são disciplinas que contemplam, de certo modo, todas as proposições das Diretrizes que constituem o Projeto Pedagógico. É possível inferir que elas alcançam os objetivos trilhados para a formação docente e mais, são as que possibilitam a efetivação de experimentar o que é ser professor de Educação Física. É o momento em que o professor em formação inicial poderá fazer a transposição dos conhecimentos apreendidos durante o processo de graduação.

Com a disciplina Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Física, o professor em processo de formação tem a possibilidade de entender, aprender, apreender e desenvolver os elementos que constituem uma pesquisa, a partir de suas inquietações ao longo do processo de formação acadêmica. Com isso, o professor em formação inicial passa a aprofundar-se em determinados temas que, acarretando numa série de novos conhecimentos, nos quais ele passa a atribuir e a expressar sua tendência paradigmática, suas visões de mundo, homem e sociedade. Pode expressar, ainda, o que objetiva e espera para a educação a partir da sua contribuição enquanto educador consciente de seu compromisso social.



## Amarrando os fios

Na página anterior, utilizou-se da estratégia do mapa conceitual para representar as relações dos estudos realizados nesta dissertação, como quase consequência lógica de múltiplos conceitos e proposições advindas de aspectos necessários para a formação *de e para* ser professor, bem como as atribuições que precisam estar presentes para que seja possível tornar-se significativa a futura ação de formar.

O mapa conceitual foi idealizado para ilustrar as discussões acerca do que propôs este trabalho, devido tantos emaranhamentos que se reconhece pela complexidade de formar professores e de atuar enquanto professores. Claro que é complexo quando se entende uma formação a partir de conceitos críticos de educação, a qual visa uma relação mais dialógica, no qual o sujeito é ativamente integrado e integrante no seu aprender e apreender. Logo, tantas relações, articulações e contextualizações, para melhor visualização do estudo, explica-se, assim, as linhas que vincula os conceitos que permitiram resumir os conteúdos de todo o texto desenvolvido para o concluir deste processo ativo.

O ponto de partida de nossa discussão foi *a formação de professores de Educação Física*, e a complexidade que requer uma perspectiva construtiva, que seja capaz de ressignificar as concepções, apropriações e reflexões da construção e produção dos saberes necessários para a docência, sendo que, ao propor formar professores, deverão ser predicativos explícitos no Projeto Político Pedagógico do curso de graduação, convergindo com o compromisso social que se tem para proporcionar uma atuação docente significativa nos ambientes escolares e acadêmicos.

A partir da intenção real que promulga-se da responsabilidade atribuída à formação docente o Projeto Pedagógico construído com a premissa de um currículo crítico de educação, verificou-se a importância do constructo teórico para configurar um perfil profissional que, com base teórica de uma educação crítica, com currículo característico da racionalidade da prática, com a finalidade de tornar seus acadêmicos bons professores, ou seja, que sejam

autônomos intelectuais e reflitam e atuem em prol da qualidade profissional, dentre outros fatores.

Um currículo baseado na racionalidade da prática, baseia-se em preceitos do paradigma crítico de educação que, assim, desencadeia a elaboração dos componentes curriculares com uma visão de mundo, educação, homem emancipado, ativos e agente na (trans)formação do contexto que estão inseridos. Assim, o programa das disciplinas são estruturados de forma a formar professores que possam atuar significativamente no momento do ensinar por meio da relação dialógica, dos saberes profissionais apreendidos e (re)significados objetivando a construção do conhecimento de tantos sujeitos pelo qual esta responsável o *ser professor*. Estes sujeitos são representados e representantes de todo o espaço em torno do meio educacional, ou seja, de todo o contexto que abrange o ensino, não limitando-se apenas as quatro paredes de um ambiente de aprendizagem formal. E essa concepção torna-se real a partir da práxis e da apropriação do compromisso social da ação formadora.

A intencionalidade atribuída para a formação significativa, e os aspectos necessários que faz um ir e vir constante na formação de professores que nunca termina. Muito pelo contrário, com a representação em forma do mapa conceitual apresentado para concluir a análise, buscou-se organizar as ideias, saberes da docência, princípios, necessidades educacionais, contexto real, a importância do currículo crítico, enfim, tudo em virtude de um ensino que, depois de debruçar-se nas discussões apresentadas na literatura, defende-se ser a melhor e que possa trazer contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem das e para o cada vez mais complexo meio social que a sociedade vive hoje, independente de modalidade de ensino, classe social, cores e credos.

A relação estabelecida entre os conceitos apreendidos sobre a formação de professores faz-se a partir de uma constante interação e convergência com os variados segmentos que subsidiam o processo construção desta profissão. Não há uma priorização ou uma ordem adequada a ser seguida, mas sim, parte-se de pressupostos, de conceito e objetivo da proposição de uma significativa formação inicial de professores e as

consequentes ações que espera-se possibilitar à esta formação. Prioriza-se a relação e interação de conceitos capazes de integrar e estruturar uma série de significações para a ação de formar formadores.

Com as relações feitas, verifica-se que para a formação e ação docente tornarem-se significativas, os saberes precisam ser aprendidos e apreendidos, na qual baseia-se a educação crítica que visa um ensino emancipatório e humanizador, em que a transposição do conhecimento possibilite ao sujeito apropriar e assimilar sobre o mesmo para agir pedagogicamente em distintos momentos e situações, atribuindo-lhes significações. Assim, com o mapa conceitual estruturado, verifica-se as correlações e inter-relações que compõem o cenário da formação de professores baseado em um compromisso docente que precede uma ação educativa que contempla o ideal de que seus agentes formadores aprendam e ensinem para a vida a partir dos conhecimentos específicos da área de conhecimento determinada.

O compromisso de formar professores e de ser professor esta longe de ser uma tarefa simples. Não serão prescrições ou receitas passo a passo que ditaram ou resultaram em um processo significativo de ensino. Mas, com toda certeza, sabe-se o caminho que deve ser percorrido bem como os elementos necessários que possibilitarão a busca da (trans)formação, (re)significação, reflexão e ação *de e para* ensinar e, assim, caracterizar-se um *bom professor*.

## CAPÍTULO VI

### **SER PROFESSOR: CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UM COMPROMISSO EM FORMAR**

No finalizar deste trabalho, o qual objetivou-se identificar de que forma a estruturação teórica do curso de formação inicial de professores de Educação Física contribui para a atuação docente responsável, considerara-se que foi possível alcançar a proposta delimitada, assim como reconhecer aspectos de extrema importância para o processo de consolidação da formação de professores, sua prática de ensino e atuação significativa.

Viu-se que no contexto educacional dos dias atuais, atribui-se ao professor o papel de mediar um ensino crítico, no qual seus alunos são agentes ativos e integrantes do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, participativos das questões sociais e com atitudes autônomas capazes de reconhecerem as necessidades de (re)significar um determinado conhecimento. Por isso, justifica-se repensar, avaliar e exigir das Instituições de Ensino Superior, responsáveis pelo compromisso social capaz de gerar uma reação em cadeia *na* e *da* formação de sujeitos que favoreçam uma formação acadêmica coerente com a realidade, especificações e necessidades que o recém professor irá se deparar no âmbito educacional, objetivando que este seja capaz de agir e transformar este ambiente por meio do ensino.

Com isso, quer se cobrar sobre o Projeto Curricular no qual os cursos com habilitação em Licenciatura estão estruturando-se, a fim de promover meios e condições, teórico-práticas, que preparem o futuro professor em formação inicial, para identificar as necessidades do contexto social em que estará inserido e, também, reconhecer a especificidade do ambiente de ensino, das atribuições de sua profissão. Enfim, o foco volta-se para a responsabilidade social do Projeto Político Pedagógico que forma formadores, dando subsídios para a produção de conhecimento e de saberes para licenciar comprometidos e conscientes profissionais *da* e *para* educação, consolidando o *ser professor*.

Com os estudos na literatura, foi possível identificar que a efetivação do ser professor ocorre quando o futuro professor aprende a aprender e ensina a aprender no processo de construção de sua prática, tornando-a significativa. Para tal, a matriz curricular do curso que forma professores, deve basear-se em preceitos reflexivos de educação, a partir da construção e constituição da visão crítica e emancipatória de mundo, sociedade e homem, articulados e contextualizados com os conteúdos específicos da área de conhecimento em que forma-se o professor.

Assim como afirma Perrenoud (2002), para que haja uma prática reflexiva, enquanto no processo de formação para *ser professor*, deve desenvolver-se o domínio de instrumentos gerais de análise objetiva, de discussões, de reconhecimento e controle da subjetividade, levantando enunciação de hipóteses e avaliação metódica. A partir destas proposições assumidas pelo currículo, auxiliará a futura atuação docente de refletir sobre sua atuação pedagógica em um constante processo de re(significação).

Diante da articulação dos estudos realizados nos capítulos que estruturaram esta dissertação, pôde-se concluir que o ensino, na atualidade, clama por uma ruptura e um avanço com os paradigmas que se constituíram tendo como base a racionalidade da técnica. A realidade do cenário social atual considera as influências e interferências dos setores econômicos e culturais, mas não de forma alienada e passiva. Assim, a proposta paradigmática faz-se em decorrência de relações complexas em que o sujeito pode e deve atuar criticamente, sendo assim, o compromisso da formação esta em promover um ensino em que os sujeitos entendam-se como integrantes da constituição de seu conhecimento, de seu olhar para o mundo e do contexto real em que vivem e, estudou-se que os paradigmas fundamentados na racionalidade da prática têm por finalidade proporcionar.

A universidade é quem deve dar condições de legitimar o conhecimento profissional, atribuindo concepção epistemológica dominante da realidade contemporânea, claro que isso ocorre com uma estreita relação entre os conhecimentos específicos intrinsecamente ligados aos conhecimentos pedagógicos. A formação docente para a prática social, deve possibilitar ao professor, quanto à sua prática de ensino, entender e responder o *por que? quando? como?* e o *que?* fazer. Questões estas que fazem parte do objetivo do currículo crítico em educação buscar as devidas respostas, por meio de uma intervenção

integrada, consciente e coerente com a intenção de formar professores que reconheçam a construção das práticas sociais que trata a Educação Física, sendo este o perfil do professor que o Curso de Educação Física – Licenciatura que a Universidade Estadual de Londrina propõe formar (RESOLUÇÃO CEPE Nº 0255/2009 – anexo I).

Ao propor identificar quais elementos necessários para que a formação possa contribuir para uma atuação significativa, aprofundar em alguns assuntos foram fatores determinantes para alcançar o objetivo proposto. Destes estudos, resultaram-se os capítulos que compõem o embasamento teórico da análise final.

Considerar a História que constituiu a Licenciatura foi de extrema importância para entender qual é o real compromisso de formar professores. Este compromisso social, ao longo da história, desenrolou-se conforme necessidades de uma poder maior que exercia sobre a sociedade: a política. Desde então a educação formal passa a ter e a configurar-se conforme influências da economia, política e sociedade e, até hoje é assim, a diferença com o passar dos anos, é a busca incansável por uma autônoma, reflexiva, crítica e atuante educação que perspectiva (re)construir, (re)significar, (re)conhecer, (trans)formar novos conhecimentos em prol da melhora das condições enquanto sujeito que é.

Para que esta proposta pudesse se tornar realidade no âmbito escolar, viu-se que alguns elementos seriam necessários durante o processo de formação inicial do professor: *profissionalização* e *saberes da docência*. Elementos estes, fundamentalmente vistos e repensados para uma atuação que tornasse significativa para professor, aluno, escola e sociedade.

A profissionalização é uma importante consideração fundada sobre a ética e moral profissional, que implica na interação entre os sujeitos envolvidos com o ambiente de ensino, bem como com as interações de caráter socioinstitucional. A partir destas, o professor em formação adquire consistente e aprofundada aquisição de princípios e valores, tornando possível, constantemente, voltar-se para a atuação em seu trabalho. Por meio da compreensão da profissionalização docente, o futuro professor reconhecerá a identidade de sua profissão com todos os fatores que a constituem em sua efetivação (TARDIF, 2000).

Ao compreender a profissionalidade, reconhece-se os saberes da docência como imprescindível à formação que propõe uma teoria crítica de educação. Configura-se como saberes da docência o da experiência, profissional e pedagógico, os quais se completam e compartilham numa dinâmica de conhecimentos teóricos, conceituais e práticos, proporcionando uma reorganização contínua dos conhecimentos da docência refletindo, positivamente, *na e para* atuação significativa a medida que reconstróem seus entendimentos sobre as situações de aprendizagem.

Sobre a temática currículo na formação de professores, elegeu-se este como o componente fundamental para possibilitar a construção de conhecimentos e atribuições destinados ao professor. Ainda, para que este professor obtenha uma atuação docente significativa.

Visto que estabelece um projeto curricular, perspectiva na postura crítica, a graduação que a Universidade Estadual de Londrina proporciona a seus acadêmicos, futuros professores de Educação Física, é de modo dialético no qual, analisou-se que, em sua maioria, as disciplinas são programadas de forma a relacionar e desenvolver os conteúdos a partir de uma interação ativa entre docente e futuro professor em todo o processo de formação e reorganização de conhecimentos para o ensino.

Por meio do Plano Curricular, para resultar em uma atuação significativa, o percurso de formação que o acadêmico percorre para a construção do conhecimento perpassa pela exposição e explanação dos conteúdos programados para as determinadas disciplinas. E, ao analisar as ementas, pôde-se perceber a presença constante da problematização como elemento essencial para a transposição dos saberes que parte do senso comum para os saberes científicos e próprios da docência. Esta problematização propõe levantar indagações e inquietações da prática social que influenciam ou são influenciadas na educação.

No currículo proposto pela Educação Física – Licenciatura, verifica-se a coerência e fundamentação em preceitos críticos-reflexivos de educação correspondente a teoria da racionalidade da prática, o qual possibilita ao futuro professor enxergar-se em um constante processo de formação articulando todos os conhecimentos apreendidos, problematizando e transpondo esta ação em sua futura intervenção como docente.

Fica evidente que para *ser professor*, fazer com que a aprendizagem se torne significativa, a graduação em Licenciatura deve promover a responsabilidade, subsídios teórico, ético e moral, real compreensão de que deve haver uma preparação contínua e antecipada dos conteúdos, o qual deve atribuir-se uma intencionalidade do que espera-se com determinado ensino perspectivando, simultaneamente, a emancipação e consciência crítica daqueles que estão sendo formados.

Enfim, esta pesquisa conclui-se de maneira satisfatória em identificar que há a contribuição da formação promovida pelo Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina sobre fatores intervenientes *na* e *da* efetivação do ser professor. Direcionado por um currículo crítico e consciente do compromisso social em formar professores, licenciam professores preparados para transpor seus conhecimentos levando em consideração os saberes específicos da Educação Física, contextualizado com as necessidades reais do ambiente de ensino que irá atuar, admitindo preceitos ético-morais para a mediação do aprender a aprender, caracterizando, assim, uma atuação docente significativa.

## REFERÊNCIAS

ABBUD, M.L.M. [et al.].(org.). *50 anos da pedagogia – da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina à Universidade Estadual de Londrina (1962 a 2012)*. Londrina: UEL, 2012.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 1ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALARCÃO et al, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.

ARANHA, M. L. A. e PIRES, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2ª. ed., São Paulo: Moderna, 1993 OU 97???

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRACKTH, V. *A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física*. In. CADERNOS CEDES 48, CORPO E EDUCAÇÃO, 1999. p. 69-88.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 22/02/10.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 02 – 07/04/98.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4 de julho de 2010. Disponível em: [http://www.ca.ufsc.br/files/2012/05/rceb004\\_10.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/05/rceb004_10.pdf). Acesso: 23/02/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de Dezembro. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>. Acesso em 22/02/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso: 05/02/2012.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTRO, A. M. *A licenciatura no Brasil*. Separata da Revista de História, nº 100: São Paulo, 1974.

CESÁRIO, M. *O currículo de formação de professores em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: o projeto curricular e a prática pedagógica dos professores*. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2008, XXX p.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo. Cortez Editora, 1992.

CONTRERAS, J. *La autonomia del profesorado*. Madri: Ed. Morata, 1997: 76-141.

CUNHA, E. V. R. da. *A prática de planejamento curricular de professoras do 1º ciclo do ensino fundamental no contexto da implantação de ciclos na rede pública municipal de Rondonópolis/MT*. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFMT, 2005.

CUNHA, M.I. (org.) *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Capítulo Políticas Públicas e docência na Universidade – Novas concepções e possíveis alternativas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEWEY, J. *Experience & Education*. New York: Touchstone, 1997.

DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Fundação Getúlio Vargas. Coord. Geral: Benedicto Silva. Instituto de documentação. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1986.

DELORS, J. (coord.). *Os quatro pilares da educação*. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. p. 89-102.

FIorentini, D.; Souza Jr.; Melo, G. F. A. de. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: SERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2000. p. 307-335.

FRANÇA, R. M.; *Crises emergenciais paradigmáticas na ciência, no currículo e na educação física: repercussão sobre a formação de professores*. Tese de mestrado em educação, Londrina/PR: UEL, 2009.

FREIRE, J. B. *O jogo: entre risos e o choro*. Campinas, Autores Associados, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez editora, 41ª ed., 2001.

\_\_\_\_\_, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

GARCIA, W. E. *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw Hill do Brasil, 1978.

GARCIA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre pensamento do professor*. In Nóvoa, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*, 1997. Publicações Dom Quixote: Instituto Nacional de Inovação Educacional: Lisboa, 1997).

Ghedin, E. *Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica*. In PIMENTA, S.G.; Ghedin E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

GHILARDI, R. *Formação profissional em educação física: a relação teoria e prática*. Revista Motriz, v.4, nº 1, jun. 1998.

GIANNOTTI, J. A. *A universidade em ritmo de barbárie*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GONZÁLEZ, GONZÁLEZ, M. T.; ESCUDERO MUÑOZ, J. M. *Innovación educativa*. In: \_\_\_\_\_. Teorias y procesos de desarrollo. Barcelona: Humanitas, 1987.

GROOPMAN, J. *A anatomia da esperança*. Rio de Janeiro: objetiva, 2004.

GUIRALDELLI, P. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais*. Revista Educação UFMS, v. 25, nº 1, 2000.

KUNZ, E. (org.). *Didática da Educação Física 2*. In Elenor Kunz (org.). 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2004.

LEITE, C. *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

\_\_\_\_\_, C.; SILVA, D. O. *Desenvolvimento curricular no Quadro das Ciências da Educação: gênese e estatuto*. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Porto: Actas, p.120 -134, 1991.

\_\_\_\_\_, C. *Um olhar curricular sobre a avaliação*. In: LEITE, C. et al. *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições ASA, p. 7-23, 2008.

\_\_\_\_\_, C. (Org.). *Mudanças curriculares em Portugal: transição para o século XXI*. Porto: Porto, 2005.

\_\_\_\_\_, C. *As palavras mais que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português*. 1997. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 1997.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Campinas: Educ. Social, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set/Dez. 2004.

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1997.

MACEDO, A. R. de et al. *Ensaio: avaliação das políticas públicas da educação*. Rio Janeiro, v. 13, nº 47, p. 127-148, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>. Acesso em 15/05/2012.

MALACO, L. H. *As disciplinas humanísticas e o currículo de educação física, segundo a percepção de alunos e docentes*. Revista Motriz, Volume 2, nº1, Jun/2006 – Disponível em: <[http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1\\_ART03.pdf](http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n1/V2n1_ART03.pdf)>. Acesso em 07/08/2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARINHO, I. P. *Do valor bio-psico-social do jogo em particular e dos exercícios em geral*. In: GOELLNER, Silvana Villodre (Org.) Inezil Penna Marinho (Coletânea de Textos). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

MARTINS, G. A.; THEÓFILO C.R. *Metodologia da investigação científica para ciências aplicadas*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, C. B. *A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MARTINS, C. B. *A Capes e a formação do sistema nacional de pós-graduação*. In.: Capes 50 anos. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MAZZIO, M. A.; NASCIMENTO, R. J. *Educação física UEL 25 anos: jubileu de prata, histórias e fatos de uma caminhada*. Londrina: Ed. UEL, 1997.

MELUCCI apud BRZEZINSKI, I. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

MIALARET, G. *A formação dos professores*; trad. Joaquim Filipe Machado. Coimbra: Livraria Almedina, 1991.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. *Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, no. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.

MOREIRA, E. C. *Contribuições dos programas de pós-graduação stricto sensu na formação e atuação dos docentes de ensino superior: o caso da educação física*. 427p. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000415559>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

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

\_\_\_\_\_; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, W.W. *Século XXI – A era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. 3ª ed. São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. In: Revista de Educación. Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_, A. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A (Org). *Vidasde professores*. Lisboa: Porto Editora, p.11-30, 1995.

\_\_\_\_\_, A. et al. *Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote*, 1997.

OLIVEN, A.C. *Histórico da educação superior no Brasil*. In SOARES, M. S. A. (org.). *A educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Iesalc, 2002.

ORO, U. *Ciência da Motricidade Humana – perspectivas epistemológicas em Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto editora, LDA, 2001.

\_\_\_\_\_, J. A. *Uma perspectiva atual sobre a investigação em estudos curriculares*. Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 247-272, jan/jun 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de Professores*. Ed Porto. 1999. Porto.

PALMA et al. *Educação física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Londrina: Eduel, 2008.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. *Educação física e organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2ª ed. Londrina: Eduel, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Física para a educação básica*. Curitiba: SEED, 2008.

PATRÍCIO, M. F. *A formação de professores: à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Texto, 1994.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*, trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro, Zahar/INL, 1975.

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

\_\_\_\_\_, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, S. G. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In.: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2000: 15-34.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, Léa G. C. *Docência no ensino superior*. 1ª. ed., São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

POPKEWITZ, T. S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. In.: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1997.

RANGEL – BETTI, I. C. *Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional*. 1998: Tese (doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*; trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_, J. G. *Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina*. In.: *Pátio*, ano 1, nº. 011, abril de 1997.

SARAVALI, E. G. *Contribuições da teoria de Piaget para a formação de professores*. ETD - Educação temática digital. Campinas, v. 5, nº 2, p. 23-41, jun/2004.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 6ªed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_, D. *Pedagogia história crítica: primeiras aproximações*. 10ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCRIVEN, M. *The methodology of evaluation*. Chicago: Rand McNally, 1967.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, 1992, p. 9-32.

SILVA, H. A. *A formação filosófico-pedagógica do professor da rede estadual de educação e compromisso social do RS na região do médio alto Uruguai*. In: Simpósio de educação, complexidade e conhecimento: tempos e espaços de educação, 2008, Frederico Westphalen. Simpósio Nacional de Educação; Frederico Westphalen: editora URI, 2008. v. 6. p. 322-327.

SOARES, C. L. et al.. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coletivo de Autores).

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1984.

\_\_\_\_\_. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

TARDIF, M.; LESSARD E GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés editora, 2001.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. *Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação* nº4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

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

TORRIGLIA, P. L. *Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento*. IV colóquio luso-brasileiro sobre questões curriculares VIII colóquio sobre questões curriculares. Florianópolis, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE n. 0255/2009. Reformula o Projeto Político-Pedagógico do curso de Educação Física – Habilitação: Licenciatura a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Disponível em: [http://www.uel.br/prograd/docs\\_prograd/resolucoes/2009/resolucao\\_255\\_09.pdf](http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_255_09.pdf). Acesso: 13/03/2012.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico Institucional. Disponível em: [http://www.uel.br/proplan/legislacao/PPI\\_2010\\_2015.pdf](http://www.uel.br/proplan/legislacao/PPI_2010_2015.pdf). Acesso: 13/05/2012.

\_\_\_\_\_. Departamento de Estudos do Movimento Humano. Objetivos. Disponível em: <http://www.uel.br/cef/demh/graduacao/objetivo.htm>. Acesso: 22/09/2011.

VEIGA, I. P. A. *Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação reguladora ou emancipatória?* Cad. Cedes, Campinas, v. 23, p. 267-281, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 05/11/2012.

VALDÉS, A. G. P. *Pensamiento reflexivo y creatividad*. La Habana: Editorial Academia, 1995.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977 apud BERTONI, M. R. O contexto histórico: a gênese da ginástica e a consolidação da Educação Física. Anais: XV Semana da Educação: Da formação à ação docente: impactos na educação escolar. 2012, p. 1316 – 1330. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/temasdepesquisaeducacao/ocontextohistorico.pdf>>. Acesso: 12/01/2013.

VIEIRA, T. H.; PALMA, J. A. *A prática reflexiva de professores em situação de ensino/aprendizagem*. Artigo publicado no Anais do X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Formação de Professores e a Prática Docente: os dilemas contemporâneos. UNESP, 2009.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: duca, 1993.

# ANEXOS

