



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA DE ENSINO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM BASE NA
CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO OMNILATERAL E DA
LICENCIATURA AMPLIADA**

Salvador
2014

RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA DE ENSINO NO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM BASE NA
CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO OMNILATERAL E DA
LICENCIATURA AMPLIADA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel

Salvador
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Rodrigues, Raquel Cruz Freire.

Formação de professores : a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada / Raquel Cruz Freire Rodrigues. – 2014.

173 f. : il

Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

1. Professores de educação física – Formação. 2. Educação física – Estudo e ensino (Superior). 3. Prática de ensino. 4. Socialismo e educação. I. Taffarel, Celi Nelza Zulke. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título. CDD 370.71 – 23. ed.

RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM BASE NA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO OMNILATERAL E DA LICENCIATURA AMPLIADA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 06 de março de 2014.

Celi Nelza Zülke Taffarel – Orientadora

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Iria Brzezinski

Doutora em Administração Escolar pela Universidade de São Paulo (USP)
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás)

Solange Lacks

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Roseane Soares Almeida

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Welington Araujo Silva (Suplente)

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)
Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs)

Maria Roseli Gomes Brito de Sá (Suplente)

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba)
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

AGRADECIMENTOS

A Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), pela liberação para os estudos e pela bolsa de doutoramento.

A Universidade Federal da Bahia (Ufba) e a primeira turma da Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, pelos dados empíricos.

As professoras doutoras: Iria Brzezinski, Solange Lacks, Roseane Almeida, Elza Peixoto e Roseli Sá pela disponibilidade em participar da banca e pelas contribuições para a versão final da tese.

A orientadora Celi Taffarel, referência acadêmica e militante que trabalha em prol da classe trabalhadora.

Aos companheiros da Rede Lepel, por defender e colaborar na construção teórica da formação omnilateral.

A Márcia Morschbacher pela ajuda na versão final da tese.

A minha família, por contribuir na minha formação humana.

Ao Claudio de Lira Santos Júnior e Heitor Romariz Freire de Lira Santos, por fazerem parte da minha vida, amo vocês!!!

RODRIGUES, Raquel Cruz Freire. Formação de professores: A Prática de Ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de Formação Omnilateral e da Licenciatura Ampliada. (173)f. il. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

A presente tese delimita a problemática em torno da formação de professores. Problematisa a formação, considerando-a necessidade vital para a classe trabalhadora de existirem professores em número suficiente e que estes professores sejam formados com uma Consistente Base Teórica, para enfrentar a realidade educacional brasileira. A questão de investigação foi formulada nos seguintes termos: A partir da concepção de formação humana e da concepção de formação de professores fundamentada na omnilateralidade, quais os elementos que permitem identificar possibilidades para alterar a organização do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação e conteúdo/método) do curso de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal da Bahia? A primeira hipótese é que para enfrentar a contradição da falta de professores e do esvaziamento teórico na formação são necessárias políticas de Estado e de Governo que apliquem recursos suficientes e mantenham programas sistemáticos, permanentes e de longo alcance; a segunda hipótese é a de que a prática do ensino se desenvolva com base na concepção omnilateral de formação humana e na concepção de Licenciatura Ampliada, isto dificultado, pela hegemonia da lógica formal em detrimento da concepção materialista histórica e dialética no trato com o conhecimento nos cursos de formação de professores. Os objetivos apresentados na tese são: (a) tecer a crítica aos rumos da formação humana no modo de produção capitalista em geral e na formação de professores em especial, (b) analisar empiricamente possibilidades de alterações a partir da organização do trabalho pedagógico orientando pela concepção omnilateral de formação e, (c) expor os elementos que podem ser generalizados para outros cursos que demonstrarão que é na escola atual que estão sendo levantadas as possibilidades fenomênicas e de essência para alterar os rumos da formação de professores no Brasil através da Práxis que se caracteriza utilitária ou revolucionária. Os dados empíricos sobre a Licenciatura Ampliada foram coletados no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Bahia, visto ser ele um curso que reestruturou o currículo de graduação, aprovado em 2010 e implementado em 2011, com base na concepção de formação omnilateral. A análise dos dados tratados através da análise dialética materialista nos permitiram corroborar as hipóteses, identificando contradições e propondo superações. Os documentos analisados foram: o Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia, a minuta do Eixo Práxis, os planejamentos das disciplinas Prática de Ensino I, II, III, IV e seus respectivos relatórios e o instrumento para a coleta de dados – o diário de campo sistematizado, para observar as mediações realizadas entre a proposta da reformulação curricular e o trabalho pedagógico nas disciplinas Prática de Ensino. A tese demonstra que a Consistente Base Teórica articulada a uma concepção de formação omnilateral, para formação de professores em geral e, em especial, de Educação Física, passa pela consideração do mais avançado em termos da teoria do conhecimento, a teoria marxista, a teoria pedagógica histórico-crítica e a metodologia crítico-superadora.

Palavras-chave: 1. Professores de educação física – Formação. 2. Educação física – Estudo e ensino (Superior). 3. Prática de ensino. 4. Socialismo e educação.

RODRIGUES, Raquel Freire Cruz. Teacher Formation: the Teaching Practice in Physical Education Graduation based on the conception of Omnilateral Formation and Broaden Degree. (173) f. il. 2014. Thesis (Ph.D.) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

This thesis defines the issues around teacher training. Discusses the formation, considering the vital need for the working class there are teachers in sufficient numbers and that these teachers are trained with a Consistent Theoretical basis, to face the Brazilian educational reality. The research question was formulated as follows: From the conception of human development and teacher training design based on the omnilaterality, what elements identifying possibilities to change the organization of the pedagogical work (objective / assessment and content / method) the training course for physical education teachers at the Federal University of Bahia? The first hypothesis is that to face the contradiction of the lack of teachers and the theoretical emptying in training are required state and government policies applying sufficient resources and maintain systematic programs, permanent and far-reaching; the second hypothesis is that the practice of teaching is developed based on omnilateral conception of human development and design of Extended Degree, this hampered the hegemony of formal logic at the expense of historical materialist and dialectical approach to our knowledge in teacher training courses. The objectives presented in the thesis are: (a) weave the criticism of the course of human development in the capitalist mode of production in general and training in particular teachers, (b) empirically analyze changes of possibilities from the pedagogical work organization directing the omnilateral designing training, and (c) exposing the elements that can be generalized to other courses that demonstrate that it is in the current school being raised the phenomenal essence and possibilities to change the direction of teacher education in Brazil through praxis that characterized utilitarian or revolutionary. Empirical data on the Extended Degree were collected Course Degree in Education from the Federal University Bahia Physics, since he is a course that restructured the undergraduate curriculum, approved in 2010 and implemented in 2011, based on the design of omnilateral training. The analysis of the data processed through the dialectical materialist analysis allowed us to support the claims, identifying inconsistencies and proposing overruns. The documents analyzed were: the Pedagogical Political Project of the course of Physical Education, Federal University of Bahia, the draft Praxis Axis, the planning of the subjects Teaching Practice I, II, III, IV and their respective reports and the instrument for collection data - the field diary systematized, to observe the mediations held between the proposal of curriculum reform and pedagogical work in the subjects Teaching Practice. The thesis that the demonstra Consistent Base articulated Theory of a design omnilateral training to teachers in general education and, in particular, Physical Education, involves the consideration of the most advanced in terms of the theory of knowledge, Marxist theory, the theory historical-critical pedagogical and critical-surpassing methodology.

Keywords: 1. Physical education teachers - Training. 2. Physical Education - Study and higher education). 3. Teaching Practice. 4. Socialism and education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Autores Nacionais mais consultados pelos produtores das Teses Dissertações – Período 2003-2005.....	40
Tabela 2	Autores mais consultados pelos produtores das Teses e Dissertações – Período 2003-2005.....	40
Tabela 3	Produção Científica.....	42
Tabela 4	Sinópticos dos Trabalhos Apresentados no Endipe 2012: Eixo 2 - Políticas de Formação Inicial e Contínua de Professores.....	44
Tabela 5	Competências em Geral e Competências Específicas.....	48
Tabela 6	Informações Gerais dos Artigos – Volume I.....	54
Tabela 7	Informações Gerais dos Artigos – Volume II.....	61
Tabela 8	Sinóptico do Trato com o Conhecimento Prática Como Componente Curricular nos Cursos Visitados.....	82
Tabela 9	Cursos de Educação Física.....	86
Tabela 1	Cursos de Educação Física por Região.....	87
Tabela 11	Artigos que tratam sobre Reestruturação dos Cursos e da Fragmentação da Formação nos Cursos de Educação Física.....	91
Tabela 12	Sinóptico dos Estudos realizados no Lepel/Faced/Ufba 2014 sobre a Licenciatura Ampliada.....	96
Tabela 13	Sinóptico com dados referentes aos planejamentos das disciplinas Prática de Ensino da Educação Física I, II, III e IV do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (Objetivo/Avaliação)	121
Tabela 14	Sinóptico com dados referentes aos planejamentos das disciplinas Prática de Ensino da Educação Física I, II, III e IV do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (Conteúdo/Método).....	124
Tabela 15	Conteúdo e tempo pedagógico.....	130
Tabela 16	Cronograma da disciplina Prática de Ensino II.....	135
Tabela 17	Conteúdo/método da disciplina Prática de Ensino III.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APLB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
Capex	Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Cefe	Centro de Educação Física e Esportes
CES	Câmara do Ensino Superior
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conbrace	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
Condiasef	Conselho de Dirigentes de Escolas de Educação Física do Brasil
Conice	Congresso Internacional de Ciências do Esporte
Confef	Conselho Federal de Educação Física
CP	Conselho Pleno
CNE	Conselho Nacional de Educação
DAB/Sesab	Diretoria de Atenção Básica do Estado da Bahia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dcnef	Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Endipe	Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
Epenn	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
Eseffego	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás
Exneef	Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física.
Faced	Faculdade de Educação
GTT	Grupo de Trabalho Temático
Ipes	Instituições Públicas de Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Forprof	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lepel/Faced/Ufba	Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer
MEC	Ministério da Educação
MNCR	Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
Nuppe	Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte
ONU	Organização das Nações Unidas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEB	Secretaria da Educação Básica
Sesu/MEC	Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
Uefs	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
Uepa	Universidade do Estado do Pará
Ufba	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
Ufpa	Universidade Federal do Pará
Ufpe	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	DELIMITANDO A PROBLEMÁTICA	14
1.2	DELINEANDO O PROBLEMA.....	16
1.3	DEFININDO OBJETIVOS.....	23
2	DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	29
2.1	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	29
2.2	O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DE ENSINO E PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	36
2.3	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DE ENSINO E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	50
2.4	O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DE CARÁTER AMPLIADO E A PRODUÇÃO EM TORNO DO DEBATE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	84
3	EXAMINANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA	101
3.1	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA – O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA.....	101
3.2	O EIXO PRÁXIS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA.....	110
3.3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DO ENSINO NO EIXO PRÁXIS – ANÁLISE DAS DISCIPLINAS PRÁTICA DO ENSINO I, II, III, IV – CONTEÚDO-MÉTODO, OBJETIVOS-AVALIAÇÃO....	119
4	CONCLUSÕES	152
	REFERÊNCIAS	163
	ANEXOS	173

1 INTRODUÇÃO

Será que se requer grande acuidade de espírito para se compreender que ideias, noções, concepções, numa palavra, a consciência do ser humano sofre modificações em função das mudanças que se operam nas condições concretas de sua existência material, em suas relações sociais, em sua vida social. (MARX; ENGELS, 1984, p. 34).

Como se forma a humanidade? Quem forma a classe trabalhadora? Quem forma os educadores? Quem forma os professores? Quem forma os professores no interior de uma estrutura de relações de dominação entre grupos e classes sociais? Sob que base os professores estão sendo formados e que nexos esta formação estabelece com um dado projeto histórico hegemônico ou contra hegemônico? Quem forma os professores de Educação Física? Sob que concepção de formação?

A experiência brasileira evidência que a estrutura do projeto histórico hegemônico, o capitalista, baseado na subsunção do trabalho ao capital, não para na porta dos programas e cursos de formação de professores. Muito pelo contrário. Neles penetra por múltiplas mediações imprimindo rumos à formação humana, à formação da classe trabalhadora, à formação dos professores, o que se manifesta na forma de inúmeras dificuldades e contradições presentes na dinâmica curricular – o trato com o conhecimento, a organização e a normatização escolares, configurando uma problemática geral que nos obriga a delimitar os problemas investigativos e a questão síntese da presente tese.

Neste percurso de delimitação do problema de investigação reconhecemos a possibilidade de aprofundamento na essência do fenômeno formação de professores, a partir de uma teoria pedagógica, entendida como um conjunto de categorias explicativas da prática pedagógica, mediadora entre esta e um determinado projeto histórico.

Na presente tese investigam-se possibilidades de essência de alteração dos rumos da formação de professores, insere-se no grupo de trabalhos que objetivam analisar, sistematicamente, o trabalho pedagógico da escola capitalista a fim de elaborar categorias próprias da sua prática pedagógica que permitam não somente constar, explicar, compreender um dado fenômeno, mas propor possibilidades de essência na transição de um dado modo de produção para outro modo de produção da vida. Provavelmente, as contradições que essas categorias encerram podem apontar formas de superação.

1.1 DELIMITANDO A PROBLEMÁTICA

A formação de professores no Brasil recebeu destaque em relação a programas emergenciais durante a gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e, na continuidade, na gestão da presidente Dilma Rousseff (2011-2014). Isto pode ser observado nos vinte oito programas em vigor, como podemos observar no artigo de Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013), que apresenta um balanço dos principais programas em vigor. Podemos citar o caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que por falta de aproximadamente 400 mil¹ professores no Brasil, contudo, ao invés de atuar como política que pudesse aperfeiçoar a carreira, as condições de trabalho, a formação continuada, a garantia de pagamento do piso salarial e melhoria das estruturas escolares, foram implementados programas emergenciais.

Estudos anteriores de Chaves, Gamboa e Taffarel (2003), que investigaram a perspectiva da formação de professores, a partir da Prática do Ensino, sinalizaram possibilidades de estruturação curricular fundamentada na concepção de emancipação humana. No entanto, estas perspectivas teóricas de base marxista ainda encontram muitas dificuldades para serem admitidas no Brasil. Os estudos na tese confirmam tais dificuldades. O projeto hegemônico em relação às concepções de formação de professores é a pedagogia das competências, em que o indivíduo precisa se esforçar em adquirir competências necessárias para um futuro emprego.

Para fazer a discussão, acerca da base teórica que sustenta a formação de professores, investigamos periódicos, teses, dissertações, anais de eventos. O campo empírico foi o Curso de Licenciatura em Educação Física especificamente, a organização do trabalho pedagógico na Prática de Ensino. Enquanto componente curricular do curso investigado, a Prática de Ensino possui como objeto a aproximação ao trabalho pedagógico.

Segundo a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, marco legal instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como expressão da reforma do ensino superior que atinge as licenciaturas no país, sobre a Prática de Ensino, encontramos o seguinte:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

¹ Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2001, p. 66-67).

E continua:

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

Avaliamos, portanto, que um eixo curricular que se coloca do início ao final do Curso, como é o Eixo da Práxis, perfazendo um total de 800 horas, contendo em si componentes curriculares como as Práticas de Ensino I, II, III, IV e o Estágio Supervisionado, poderiam fornecer os dados empíricos para aprofundar estudos sobre a questão sobre a formação dos professores e sua base teórica. Delimitamos, assim, como campo empírico o Curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da Universidade Federal da Bahia – Ufba. A justificativa para considerar a Ufba decorre do fato que nela foi reestruturado um currículo de formação de professores em 2010, considerando uma prioridade: a concepção de formação humana omnilateral e a concepção de Licenciatura Ampliada.

Mas o que é mesmo a Licenciatura Ampliada? A formulação da Licenciatura Ampliada se apresenta como uma possibilidade de superação da fragmentação da formação e do conhecimento científico no campo da cultura corporal, que tem servido de lastro no debate acadêmico – Taffarel e Santos Júnior (2010), da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (Exneef) e de instituições como é o caso da Universidade Federal da Bahia (Ufba), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade do Estado do Pará (Uepa), Universidade Federal de Santa Maria (Ufsm), Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat))².

² No caso da Universidade Federal da Bahia e na Universidade Estadual de Goiás, as propostas da Licenciatura Ampliada estão sendo implementadas nos cursos. Na Universidade Federal de Goiás e na Universidade Estadual do Pará, a proposta já está aprovada no Departamento e seguem tramitando em instâncias superiores e; a

Portanto, a tese foi desenvolvida no contexto do embate de projetos distintos de formação, consequência da divisão do trabalho e da luta de classes, como podemos observar em Ponce (1981) na sua obra “Educação e luta de classes”, neste momento histórico. Iremos apresentar elementos teórico-metodológicos da formação consubstanciada no projeto histórico socialista, na concepção humana omnilateral, na escola da transição, a partir da experiência na Prática de Ensino.

Atualmente estão em curso dois currículos no curso de Educação Física da Ufba e para esta tese estamos nos debruçando sobre o currículo novo, aprovado em 2010 e implantado a partir de 2011.1. Este currículo é pautado em grande medida em resultados das lutas e reivindicações dos estudantes por uma formação unificada, na Licenciatura Ampliada e no projeto de formação de professores sustentado na formação omnilateral. Destacamos, portanto, o conceito de formação omnilateral para delimitar o problema, porque o mesmo se contrapõe ao conceito de formação unilateral, predominante na educação brasileira.

1.2 DELINEANDO O PROBLEMA

A tese possui como problema de pesquisa: A partir da concepção de formação humana fundamentada na omnilateralidade, quais os elementos presentes nas disciplinas Práticas de Ensino I, II, III e IV que permitem identificar possibilidades de essência (CHEPTULIN, 2004) para alterar a organização do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação e conteúdo/método) do curso de formação de professores de Educação Física da Ufba, e que podem ser generalizados consubstanciando uma Prática de Ensino orientada na escola da transição³?

Para responder a este problema de pesquisa foram levantadas questões pertinentes ao debate teórico relacionado aos rumos da formação destacando-se os seguintes itens: (a) Disputa de concepções de formação humana distintas, omnilateralidade (formação que atenda as várias dimensões do homem) e a unilateralidade (formação fragmentada, parcial direcionada ao mercado de trabalho); (b) Formação alicerçada na divisão social do trabalho – intelectual e manual; (c) Formação humana direcionada ao único objetivo de atender aos ditames do mercado de trabalho – a formação exclusivamente técnica-instrumental e; (d)

Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Estadual do Mato Grosso estão em processo de reformulação curricular.

³ Lênin (2008), em 1917 no seu discurso “Teses de Abril”, apresenta a II tese sobre a transição que consiste um primeiro momento da revolução.

Disputa de projeto de formação de professores que se expressam a partir dos dados da realidade educacional brasileira e no que tange ao campo da Educação Física.

No atual modo de produção capitalista, a formação unilateral é a expressão mais acabada da escola⁴ capitalista, a partir da divisão social do trabalho que implica, no marco referencial das relações sociais travadas pelos homens, o acesso e a negação dos conhecimentos e práticas necessárias à compreensão da realidade para nela intervir. Assim: “[...] unilateral é o trabalhador privado da ciência que está incorporada na tecnologia de fábrica; unilateral é também o capitalista que é privado daquela experiência da atividade vital humana que é o trabalho” (MANACORDA, 2009, p. 26).

O que estamos defendendo é a necessidade da formação humana na perspectiva da omnilateralidade, isto porque a classe trabalhadora luta pela superação da contradição capital/trabalho, raiz da divisão social do trabalho e da fragmentação do conhecimento.

A omnilateralidade e a onilateralidade, trata-se de um mesmo fenômeno. “A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”. (MANACORDA, 1991, p. 81).

O trabalho possui seu duplo caráter: ontológico e estranhado. Marx (2004; 2013) apresenta o seu caráter ontológico, em que o homem se torna homem pelo trabalho: ao mesmo tempo em que altera a natureza, para atender as suas necessidades, ele se transforma, mudando a sua natureza. Contudo, no capitalismo este trabalho é estranhado.

Este fato nada mais exprime, senão: o objeto (*Gegenstand*) que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser *estranho*, como um *poder independente* do produtor: O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, faz-se coisal (*sachlich*), é a *objetivação* (*Vergegenständlichung*) do trabalho. A efetivação (*Verwirklichung*) do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalhado aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entäusserung*). (MARX, 2004, p. 80).

Neste caráter estranhado do trabalho que o homem se constrói na sociedade capitalista, ele não se vê como produtor, pois a força de trabalho pertence aos proprietários dos meios de produção.

⁴ Escola aqui entendida como espaço privilegiado da formação do ser humano, sem distinguir o grau de ensino.

É neste cenário socioeconômico que a formação humana se apresenta como expressão do trabalho estranhado, da unilateralidade, a partir de uma concepção de formação direcionada a atender as imposições do capital.

Ratificamos que não há possibilidade de instauração da formação omnilateral no capitalismo, esta construção está relacionada com a perspectiva da revolução e para isso precisamos ter como horizonte o projeto histórico socialista e trabalhar conjuntamente com aqueles que vêm construindo a pedagogia socialista.

Comungamos com Saviani (2008) do conceito de pedagogia socialista como transição para a pedagogia comunista. Esta pedagogia sustenta a ideia do homem plenamente desenvolvido nas suas várias dimensões e, para isto, inicialmente será fundamental “possibilitar a apropriação do acervo cultural da humanidade como base para realizar as ações necessárias a construção da nova sociedade e da nova cultura” (SAVIANI, 2008, p. 175). Podemos tomar como exemplos a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), fundada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que possui como objetivo “qualificar a luta dos movimentos sociais a partir do conhecimento crítico e da análise da dinâmica social atual⁵”, bem como, a pauta de reivindicação do grupo Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (Lepel/Faced/Ufba) e a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (Exneef), que defendem a formação unificada, na Licenciatura Ampliada, na perspectiva da formação omnilateral.

A formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando, numa perspectiva contra-hegemônica, centra-se em uma concepção *omnilateral*, dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano do conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético. (FRIGOTTO, 1996, p. 92).

A formação omnilateral se caracteriza enquanto necessidade, pois se apresenta, primeiramente, em incluir por superação a formação unilateral e socializa o conhecimento produzido pela humanidade.

A omnilateralidade se apresenta como base teórica do projeto histórico socialista:

[...] um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que devemos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes,

⁵ Ver em: <<http://www.mst.org.br/Escola-Nacional-Florestan-Fernandes-visa-a-socializacao-do-conhecimento%20>>.

diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos (FREITAS, 1987, p. 123).

A partir do modo de produção capitalista, onde os trabalhadores são subsumidos à lógica do capital, via trabalho alienado e assalariado, é possível caracterizar os rumos da formação humana.

Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo, alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial (MARX, 2009, p. 125).

Entendemos que não podemos esperar o processo revolucionário derrubar por completo as bases do capitalismo e, ao instaurar as bases na nova sociedade, pensar numa educação voltada para a formação humana no sentido pleno da palavra:

3- Revolução proletária, solução das contradições: o proletariado toma o poder político e, por meio dele, converte em propriedade pública os meios sociais de produção, que escapam das mãos da burguesia. Com esse ato redime os meios de produção da condição de capital, que tinham até então, e dá a seu caráter social e dá o seu caráter social plena liberdade para impor-se. A partir de agora já é possível uma produção social segundo um plano previamente elaborado. O desenvolvimento da produção transforma num anacronismo a sobrevivência de classes sociais diversas. À medida que desaparece a anarquia da produção social, vai diluindo também a autoridade política do Estado. Os homens, donos por fim de sua própria existência social, tornam-se senhores da natureza, senhores de si mesmos, homens livres. (ENGELS, 1980, p. 336)

No marco referencial do modo de produção capitalista – onde a escola tem por funções básicas a formação de quadros para o mercado de trabalho e a construção dos valores necessários à manutenção da ordem – para a consolidação e materialização da formação emancipada se faz necessária pensar na escola de transição e suas correspondentes teorias, educacional e pedagógica.

Nos estudos realizados por Marx, o capitalismo iria extrapolar as fronteiras dominando territórios estrangeiros. Com avanços das multinacionais, iniciou uma nova fase do capitalismo, o imperialismo, em que Lênin, na sua obra escrita em 1916 “Imperialismo: fase superior do capitalismo”, apresenta algumas características: Concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios, cujo papel é decisivo na vida econômica; Fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse “capital financeiro”, de uma oligarquia financeira; Diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito

particular; Formação de uniões internacionais monopolistas de capitais que partilham o mundo entre si; Termo da partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas. Na educação, o imperialismo se expressa, por exemplo, pela “Mundialização da educação” (MELO, 2004). É neste quadro mais geral que se acirram as questões singulares como a formação de professores. Ao mesmo tempo em que se amplia o processo de mundialização da educação, desenvolvem-se, também, as proposições por uma educação/formação para além da unilateralidade, além do mercado de trabalho.

Do ponto de vista das propostas econômicas, políticas e sociais do BM e do FMI, a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar sua qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento do seu país (MELO, 2004, p. 164).

Temos consciência de que a formação de professores sofre as determinações da contradição do modo de produção capitalista – capital e trabalho –, é neste espaço de disputa que a luta de classes se apresenta, de um lado com a adaptação do trabalhador ao conhecimento e valores impostos pela classe dominante; e de outro, a necessidade da classe trabalhadora em acessar o conhecimento negado pela burguesia, isto porque, reconhecemos que a classe trabalhadora acessa conhecimento, porém questionamos qual e como está sendo desenvolvido este conhecimento. Por sua vez, a perspectiva da transição é inviável sem a preocupação com a formação de professores necessária a escola para este projeto de formação.

Quando se fala de ideias que revolucionam uma sociedade inteira, isto quer dizer que no seio da velha sociedade se formaram os elementos de uma sociedade nova e que a dissolução das velhas idéias acompanha a dissolução das antigas condições de existência (MARX; ENGELS, 2007, p. 57).

Por isso, entendemos que estamos no período de transição. Lênin (2008) em 1917, nas Teses de Abril apresentava a seguinte tese: II *A Transição* – “a transição é considerada a primeira parte da revolução, que deu poder a burguesia, pelo fato do proletariado não ter nível suficiente de consciência e de organização” (p. 80) e a etapa seguinte seria o proletariado e o campesinato assumir o poder. Lênin constatou que o proletariado é insuficientemente consciente e organizado, mesmo tendo a força do trabalho em suas mãos; ao contrário da burguesia, que é organizada e está preparada, além de possuir uma clara consciência de classe.

Ou seja, não estamos apresentando uma atitude ilusória, reconhecemos que será a partir das contradições por dentro da escola capitalista que iremos apresentar propostas superadoras para uma escola da transição, para um projeto histórico socialista, com base na pedagogia comunista.

Acreditamos que estamos, neste momento, construindo com os demais pesquisadores aquilo que chamamos da escola da transição, uma escola com base na formação do homem nas suas várias dimensões, como diria Marx, a omnilateralidade:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, | | VII | são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltíplice (*vielfach*) quanto múltíplice são as *determinações essenciais e atividades humanas*), *eficiência humana* e *sofrimento humano*, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2004, p. 108).

Esta formação teria com base os valores da solidariedade, do companheirismo, da auto-organização, respeito ao próximo, generosidade, entre outros. Porém, estes valores no ser humano na sociedade capitalista estão cada vez mais insignificantes, pois no capitalismo observamos a ênfase no individualismo, na competitividade, o desrespeito, a culpabilização da vítima, etc. Segundo Mészáros (2005), a educação na sociedade capitalista tem duas funções centrais: 1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia; 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político (internalização dos valores da sociedade).

Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte forma, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. (MÉSZÁROS, 2005, p. 55).

A pedagogia do capital, em suas várias expressões, tem subsidiado as propostas de formação de professores. Portanto, é imprescindível uma explicação científica sobre porque é hegemônico um dado projeto de formação de professores em detrimento de outro. Além disto, torna-se imprescindível, com base na ciência, localizar as experiências superadoras.

O projeto de formação socialista parte da crítica à formação humana no modo de produção capitalista, baseada na fragmentação do trabalho (manual x intelectual) e, conseqüentemente, na divisão do conhecimento entre teoria e prática, na individualidade, na competitividade, no egocentrismo e exclusivamente no mercado de trabalho.

Para a pedagogia socialista, o seu arcabouço teórico está sustentado na coletividade, solidariedade, no homem enquanto síntese de suas relações sociais e que compreende as suas várias dimensões. A pedagogia socialista possui a função de socializar aquilo foi produzido pela humanidade de forma organizada e sistematizada. Saviani (2008) afirma:

As idéias socialistas vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX. Também chamadas de “socialismo utópico”, essas idéias propunham a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação. De acordo com essa concepção, a sociedade poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Para tanto, era mister erradicar a ignorância, o grande obstáculo para a construção da sociedade. A educação desempenharia, pois, um papel decisivo nesse processo. Seguindo essa orientação, no Brasil os vários partidos operários, partidos socialistas, centros socialistas assumiram a defesa do ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentaram o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares. Mas não chegaram a explicitar mais claramente a concepção pedagógica que deveria orientar os procedimentos de ensino. Deve-se observar que, no contexto do “socialismo científico”, a expressão “pedagogia socialista” é assimilada e por vezes, identificada com “pedagogia comunista” (p. 201-202).

Estamos apontando a superação do capitalismo, pelo socialismo, rumo ao comunismo, enquanto projeto histórico que contrapõe as relações degradantes postas, como podemos observar nos dados da realidade a seguir: a) “O número de pessoas que sofrem com a fome no mundo caiu de 868 milhões em 2010-12 a 842 milhões em 2011-13, o que significa que uma em cada oito pessoas no planeta continua sem alimentos suficientes, destaca um relatório divulgado pela ONU.” (UMA..., 2013); b) “Mesmo com o crescimento da riqueza mundial, a desigualdade social continua com índices elevados. Os 10% mais ricos do planeta detêm atualmente 86% da riqueza mundial. Destes 0,7% tem posse de 41% da riqueza mundial.” (CALIXTO, 2013).

É neste quadro econômico que a política educacional está inserida. Precisamos entender este contexto para apreender a necessidade da superação do modo de produção capitalista e da formação unilateral. Ou seja, está instaurada a crueldade, pois boa parte da população não tem acesso a alimentos suficientes para sobreviver, enquanto há um percentual ínfimo que possui

quase 50% de toda riqueza mundial. Neste caso, estaremos parafraseando Mészáros (2003), *Socialismo ou Barbárie*.

Este é o quadro atual em que vivemos e reconhecemos que as condições objetivas estão dadas para alteração do modo de vida, como podemos observar nos dados, contudo, as condições subjetivas não: a classe trabalhadora se apresenta alienada enquanto classe e existe uma fragilidade de direção. Neste caso, a barbárie já esta instaurada e por que a revolução ainda não aconteceu? Que relações existem entre a Práxis utilitária do cotidiano dos seres humanos e a Práxis revolucionária? Comungamos com a hipótese geral que ainda está imatura a consciência de classe para a construção dos instrumentos de classe, neste caso, o partido revolucionário.

1.3 DEFININDO OBJETIVOS

Estamos defendendo a tese de que uma Consistente Base Teórica e o Trabalho Educativo, consubstanciada na perspectiva da omnilateralidade, são fundamentos teórico-metodológicos que devem estar presentes nos cursos de formação de professores. Para isso, investigamos a experiência materializada na Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba, sustentada na concepção de formação omnilateral e de Licenciatura Ampliada. Defendemos ainda que os elementos moduladores para as transformações na organização do trabalho pedagógico são os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/método (FREITAS, 1995).

A partir de nossos estudos, constatamos sobre a Prática do Ensino o seguinte: (a) materializa experiências pedagógicas que contribuem nos rumos da formação de professores; (b) não dialoga com as demais áreas de conhecimento; (c) hegemonicamente, é baseada na epistemologia da prática e constatamos, ainda, que o objeto de estudo da Prática do Ensino é o trabalho pedagógico.

O Objetivo geral da tese é, portanto, explicar, como categorias da prática, as possibilidades na escola de transição, da formação de professores alicerçada em uma concepção de formação humana omnilateral, na Licenciatura Ampliada e nas transformações de essência na organização do trabalho pedagógico que podem ser generalizadas para a formação dos professores em geral.

Os objetivos específicos são: (a) tecer a crítica aos rumos da formação humana no modo de produção capitalista em geral e da formação de professores em especial; (b) analisar empiricamente possibilidades de alterações a partir da organização do trabalho pedagógico orientado pela concepção omnilateral de formação e; (c) expor os elementos que podem ser generalizados para outros cursos e que demonstrarão que é na escola atual, escola da transição, que estão sendo levantadas as possibilidades fenomênicas e de essência para alterar os rumos da formação de professores no Brasil através da Práxis utilitária e/ou revolucionária.

Reconhecemos que não basta anunciar um currículo de formação de professores de base marxista. Não basta escrever no Projeto Político Pedagógico (PPP)⁶ e aprová-lo em instâncias deliberativas. Isto porque mesmo com a aprovação do currículo, com aproximações na referência marxista, observamos contradições na sua materialização a partir da organização do trabalho pedagógico.

A organização do trabalho pedagógico deve ser entendida em dois níveis: a) como o trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente na sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico escolar, como Projeto Político-Pedagógico da escola. (FREITAS, 1995, p. 94).

Segundo Luiz Carlos de Freitas (1995) as categorias objetivos/avaliação são categorias moduladoras da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista e, nesta compreensão, a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção, porque ela permite verificar o estado concreto de objetivação do conhecimento e revela os objetivos reais da escola (função social). Os objetivos demarcam o momento final da objetivação/apropriação do conhecimento. Composto a organização do trabalho pedagógico, vamos considerar, ainda, como moduladora de possibilidades de transformações o par dialético conteúdo/método.

Somando-se aos argumentos anteriores, podemos ainda considerar a nossa experiência na condição de professora de uma universidade pública que ministra a disciplina Estágio Curricular e que realizou seus estudos de mestrado sobre a formação de professores e, especificamente, sobre estágio curricular, na Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), local do trabalho, e nos deparamos com as problemáticas relacionadas às concepções, à base teórica e à organização do trabalho pedagógico (sala de aula e universidade). Destacamos entre as problemáticas as seguintes: (a) fragmentação do conhecimento; (b) o primado da prática, utilitária, cotidiana, sobre a teoria; (c) a teoria sem aderência ao real; (d)

⁶ Ver em anexo Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia 2011.

disciplinas que não dialogam entre si; (e) Práticas de Ensino, como componente curricular e os Estágios Curriculares que não se apresentam enquanto componentes articuladores do conhecimento que tenham o trabalho como princípio educativo.

O objeto de investigação da tese configura-se como a Prática de Ensino enquanto Prática como Componente Curricular. Delimitamos este objeto por se articular com o Estágio Curricular através do Eixo Práxis, que se apresenta como uma possibilidade de alteração no trato com o conhecimento dentro da organização do trabalho pedagógico.

No conceito de dinâmica curricular, por tanto o trato com o conhecimento corresponde à necessidade de criar as condições para que se dêem a assimilação e a transmissão do saber escolar. Trata-se de uma direção científica do conhecimento universal enquanto saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodologia. (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 30).

O Eixo Práxis no Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba responde a uma necessidade de enfrentar os problemas anteriormente levantados sobre o conhecimento fragmentado, descontextualizado, desconectado das demais áreas de conhecimento e do projeto de formação da instituição, não mais com a referência da Práxis utilitária do cotidiano, mas sim com possibilidade de uma Práxis revolucionária.

A concepção de conhecer presente no Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba, em seu Projeto Político Pedagógico, se aproxima ao que Vázquez (2007) conceitua como sendo a Práxis humana: “Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, que se estabelece graças à atividade prática humana.” (VÁZQUEZ, 2007, p. 144).

Ainda segundo Vázquez (2007): “A relação entre teoria e Práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta ação é consciente.” (p. 109).

Para Kosik (1976), a Práxis assume duas características no modo de produção capitalista: (a) Uma que é a Práxis do cotidiano, baseada em pseudoconceitos, que obstaculizam a apreensão do concreto real no pensamento e, (b) outra que é a Práxis revolucionária que quebra, rompe, destrói os pseudoconceitos. Mas isto não se dá por força das idéias, mas, sim, pela prática concreta elevando o real concreto para o concreto no pensamento.

Superar o mundo da pseudoconcreticidade, superar a prática utilitária que obscurece a apreensão do real concreto foi o esforço empreendido para superar o vazio teórico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba, o que exigiu delimitar a categoria Práxis em seu sentido revolucionário para orientar o projeto de formação de professores.

A partir das leis e categorias da dialética, da delimitação do problema de pesquisa, dos objetivos delimitados para o estudo, levantamos na presente tese as seguintes hipóteses, que estão discutidas na conclusão do presente trabalho:

* O Eixo Práxis do Curso de Licenciatura em Educação Física da Ufba se apresenta como uma possibilidade teórico-metodológico, de essência, que permite avançar na formação de professores na perspectiva da omnilateralidade, mas possui também, contraditoriamente, possibilidades fenomênicas, visto tratar-se de rumos da formação definidos pela correlação de forças na luta de classes que se expressa nos sujeitos que implementam o currículo;

* A Prática do Ensino, como componente curricular, por ter como objeto de estudo a aproximação ao trabalho pedagógico e, o estágio supervisionado, que possui como objeto de estudo as aproximações sucessivas aos campos de trabalho, se constituem enquanto possibilidade de essência, da Práxis, desenvolvida nos currículos de formação de professores de Educação Física, que pode ser generalizada como uma possibilidade para construção de uma Consistente Base Teórica;

* As categorias moduladoras/mediadoras das transformações da organização do trabalho pedagógico – conteúdo/método, objetivos/avaliação – apresentam-se, na escola da transição e na sala de aula, eivadas de contradições que indicam possibilidades de superação ou não nos rumos da formação humana, dependentes do trabalho no interior da escola mas, também, dos rumos da luta para além da escola.

* As orientações legais para a formação de professores vêm se dando no marco do embate de projetos, o que pode ser reconhecido no seio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), prevalecendo uma perspectiva de formação unilateral, fragmentada e dissociada de um projeto histórico superador; mas, podem ser localizadas proposições de formação de professores que se valem de elementos mediadores para assegurar, nas condições objetivas colocadas, avanços teóricos na perspectiva da omnilateralidade.

* A formação omnilateral não se materializa diretamente no modo do capital organizar a produção dos bens e a reprodução da vida, sendo necessários elementos mediadores, entre

eles a escola da transição, que concretizem, nas condições objetivas colocadas, possibilidades de superação da Práxis social. Isto requer uma teoria pedagógica que parta da prática social e a ela retorne, superando a Práxis utilitária rumo à Práxis revolucionária.

O percurso teórico-metodológico para responder às questões colocadas na tese exigiu apropriação de fontes documentais e de fontes bibliográficas. O **levantamento bibliográfico** sobre o objeto foi a partir de áreas específicas do conhecimento e com áreas próximas interligadas, para apreender a totalidade. Além do levantamento bibliográfico, a caracterização do **modo de produção da vida material** se apresentou como elemento fundamental para a compreensão do objeto de estudo, pois interfere no desenvolvimento social, político e intelectual, determinando a situação concreta do objeto em movimento, em nosso caso, a Prática de Ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física articulada no Eixo Práxis⁷.

Reconhecemos a dificuldade de discutir uma formação para além do capital e de suas implicações na sociedade capitalista, onde a formação humana está sustentada na individualidade, na privatização dos bens materiais e imateriais e na adaptação do indivíduo à sociedade. Para fazer tal análise iremos nos apropriar da referência marxista. No materialismo histórico dialético, a análise de determinado fenômeno caracteriza-se inicialmente do **específico ao geral**, nos possibilitando pesquisar um conhecimento que, a partir de sua regularidade, nos permitiu a generalização.

O materialismo histórico dialético nos oferece instrumentos de pensamento e de pesquisa para analisar a realidade de forma “radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 1991). A luta de classe, a compreensão da sociedade a partir da sua estrutura: as forças produtivas (desenvolvimento tecnológico, a organização do trabalho coletivo, etc.) e as relações de produção e as relações sociais são categorias que no materialismo histórico dialético não se excluem, pelo contrário, elas se complementam.

No modo de produção capitalista – onde a escola tem por funções básicas a formação de quadros para o mercado de trabalho e a construção dos valores necessários à manutenção da ordem vigente – é impossível a consolidação e materialização da formação emancipada, se fazendo necessário pensar na escola para transição e suas correspondentes teorias, educacional e pedagógica. Por sua vez, a perspectiva da transição é inviável sem a preocupação com a formação de professores necessária à escola para o período de transição.

⁷ Ver em anexo Minuta Eixo: Práxis Pedagógica do Curso de Educação Física da Ufba

Na pesquisa foi necessário nos apropriar dos dados empíricos para que pudéssemos fazer análises e posteriormente compreender a universalidade, singularidade e particularidade do objeto de estudo: “[...] começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como dados; pela análise, um e outros elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”. (PAULO NETTO, 2011, p. 42).

Com efeito, depois de alcançar aquelas “determinações mais simples”, “teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. (PAULO NETTO, 2011, p. 43).

A exposição da tese está composta por três partes: na primeira, delimitamos a problemática, o problema de pesquisa e os objetivos do estudo. Na segunda parte apresentamos a base teórica do estudo identificando a formação humana no modo de produção capitalista e caracterizamos os elementos da formação omnilateral; descrevemos a política de formação de professores em geral; analisamos as concepções de formação de professores na Educação Física, a produção do conhecimento em artigos científicos e em teses e dissertações no campo da Prática de Ensino e da prática como componente curricular inserido nas questões mais gerais da educação e da Educação Física. Na terceira parte analisamos a Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da Ufba, a organização do trabalho pedagógico das disciplinas Práticas de Ensino I, II, III e IV do curso de Educação Física da Ufba e o documento referência do Eixo Práxis.

A partir deste percurso expositivo concluímos a tese defendendo a perspectiva da formação humana omnilateral, da Licenciatura Ampliada e da articulação da Prática de Ensino como componente curricular compondo o Eixo Práxis. Ainda na conclusão, apresentamos os limites do trabalho e as possibilidades de novos estudos.

2 DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos os elementos centrais de uma crítica à política de formação de professores no Brasil, bem como o levantamento da produção científica no campo da formação de professores em educação, Educação Física e, dentro deste espectro, os elementos centrais da discussão sobre professores de Educação Física a partir da concepção de Licenciatura Ampliada.

Com estas informações estaremos, na sequência, analisando a terceira parte da tese, que são os dados empíricos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA

2.1 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para iniciarmos a discussão em torno da educação e da formação de professores, será preciso trazer alguns elementos para o diálogo. Apontaremos alguns pontos-chaves para análise para que se possa ter uma compreensão do que está acontecendo com a educação.

Reconhecemos que o campo da formação profissional é por demais ampla e repleta de contradições. Pretendemos situar a discussão acerca do nosso campo de interesse para investigação que deverá ser abordado no decorrer do nosso trabalho. Podemos observar na Carta Manágua, Internacional da Educação 2007:

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (FREITAS, 2007, p. 1204).

Para trazer o debate científico da formação omnilateral, que possui a sua raiz na referência marxista, precisamos apontar elementos da conjuntura no campo da formação de professores no Brasil e especificamente na Bahia.

A partir do artigo produzido por Taffarel, Rodrigues e Morschbacher (2013), publicado na Revista Universidade e Sociedade, n. 51, foi apresentado dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2011, expostos na Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2012). Para atualizar os dados iremos nos apropriar dos dados do Inep, do Censo Escolar da Educação Básica do ano de 2012, expostos na Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2013)⁸.

O número de matrículas no Brasil na Educação Básica, por Etapas e Modalidades de Ensino, é de 50.545.050, 15.227.827 no Nordeste e 3.865.067 na Bahia. Para atender a esta demanda faz-se necessário qualificar o corpo docente, com graduação e pós-graduação.

Os docentes da Educação Básica no Brasil correspondem a 2.101.408 docentes, 613.397 docentes no Nordeste e, na Bahia, 157.267 docentes. Atualmente existem vários programas que possuem o objetivo de qualificar este corpo docente, entre eles podemos citar o Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que atualmente é considerado o maior programa de formação de professores do Brasil, segundo a Capes (Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de caráter emergencial.

Mas não é só isso, ainda segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, as funções docentes na Educação Básica por escolaridade (formação dos professores) demonstram que do total de docentes no Brasil – 2.101.408 –, somente 1.642.195 docentes têm curso de nível superior. Na região nordeste existe 613.367 docentes, sendo que apenas 396.940 possuem curso superior e, na Bahia, do total de 157.267 docentes, 86.146 possuem curso superior. Continuamos ainda com um déficit de professores atuando na educação básica sem uma formação superior.

Quando adentramos para a formação específica, dos 1.642.195 docentes que possuem formação superior na educação básica no Brasil, 1.418.418 possuem licenciatura. No nordeste, dos 396.940 docentes com curso superior, 340.441 possuem licenciatura e, na Bahia, do total de 86.146 docentes com curso superior, 67.849 possuem licenciatura.

⁸ Ver em Brasil (2013) – Sinopse Estatística da Educação Básica (atualizada em 09/09/2013).

A partir do que foi analisado nos estudos anteriores e na atualização de seus dados das sinopses de 2011 e 2012, de um modo geral, os dados estatísticos revelaram que foi atingida uma elevação no campo da formação de docentes com licenciatura. Acreditamos que seja devido aos programas emergenciais, principalmente o Parfor. Contudo, ainda temos muito trabalho a fazer, pois a atual desvalorização profissional é consequência de anos e anos de falta de investimento denso na educação pública.

Neste momento, reconhecemos uma política de formação de professores, de forma imediatista e de caráter emergencial, contudo, a nossa crítica compreende que os programas emergenciais deveriam atender: uma formação que acate as necessidades dos alunos em acessar aquilo que a humanidade produziu; uma carreira, que seja atrativa e que atenda as necessidades dos trabalhadores da educação, necessidades estas em que o professor possa se dedicar exclusivamente ao seu trabalho pedagógico, e que o piso salarial seja garantido aos professores de todos os Municípios, Estados e Distrito Federal.

Não podemos negar que nos últimos três mandatos presidenciais, dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva e um da presidente Dilma Rousseff, existe uma primazia no campo da formação de professores. Segundo as evidências nos Relatórios produzidos por Comissões Especiais (BRASIL, 2007), atualmente existem em vigor 28 programas estruturantes e emergenciais, para a formação de professores inicial e continuada, presencial e educação a distância:

- 01.** PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas;
- 02.** PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;
- 03.** OBEDUC - Programa Observatório da Educação;
- 04.** PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica;
- 05.** Programa Novos Talentos;
- 06.** Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 07.** Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
- 08.** PROINFO INTEGRADO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional;
- 09.** PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;
- 10.** PPGEA – Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola;
- 11.** PIQDTEC – Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica;
- 12.** Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
- 13.** Programa Escola Ativa – Educação no Campo;
- 14.** Procampo – Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo;

15. PROLIND – Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – Educação Indígena;
16. Rede UAB de Educação para a Diversidade;
17. LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores;
18. PROESP – Programa de Apoio à Educação Especial;
19. PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional;
20. Pró-Letramento;
21. Rede Nacional de Formação de Professores;
22. Pró-Licenciatura;
23. ProInfantil;
24. Observatório da Educação Escolar Indígena;
25. Programa de Licenciaturas Internacionais;
26. Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Língua Inglesa nos EUA;
27. Programa Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira;
28. Programa Aprofundando a Análise da Docência e Liderando a Aprendizagem. (TAFFAREL; RODRIGUES; MORSCHBACHER, 2013, p.68).

Estes programas possuem a Capes enquanto agência financiadora, em que institutos de formação de professores deverão concorrer por editais (abertas às instituições públicas ou privadas). Neste caso, as universidades possuem apenas a função de executora destes programas, ou seja, uma prestadora de serviços.

Estes programas são emergenciais construídos por especialistas da Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esta política se apresenta com uma ambígua expansão, pois os institutos de ensino superior, deverão concorrer a edital a partir de critérios pré-determinado pela Capes. Em estudos de Rodrigues e Morsbacher (2013)⁹, as autoras observaram que esta política de qualificação de formação de professores mediante programas, apresenta: processo seletivo das instituições (públicas e privadas) que se dá pela via de editais, recursos públicos para instituições privadas, a descontinuidade desta política (de governo) e o fato de não haver um acompanhamento do governo federal sobre a concepção de formação que está sendo desenvolvida nestes programas¹⁰.

⁹ Trabalho aprovado no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (Epenn) 2013.

¹⁰ Temos o conhecimento, no âmbito do Parfor, de que existe uma pesquisa, na qual fazemos parte enquanto representante da Anfope/BA e que a ex-presidente da Anfope (2008-2010 e 2010- 2012) profa. Dra. Iria Brzezinski coordena chamado: Observatório de Formação e Valorização Docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação do Magistério, pesquisa esta cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Precisamos e defendemos uma política de formação de professores em que os investimentos públicos sejam destinados a instituições públicas e que a política de formação de professores seja permanente e contínua para graduação e pós-graduação, ou seja, uma política de Estado.

Nos últimos anos houve um aumento em programas de formação de professores, porém concluímos que são programas que não possuem uma perspectiva de continuidade e que a verba destinada para estes programas poderia ser investida diretamente nas instituições públicas que possuem formação de professores. A partir dos dados apresentados, podemos concluir que a formação docente continua sendo um problema fundamental na educação básica e que precisamos combater com políticas emergenciais, mas principalmente com uma política de Estado, seja na formação inicial ou continuada.

Com este quadro é possível observar a necessidade de exigir do governo federal, imediatamente o mínimo de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para educação, que entidades científicas, movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil vêm lutando. Acerca do percentual que está em discussão, alguns estudiosos afirmam que já se apresenta obsoleto (aprovar 7% imediatamente e atingir os 10% em 2020) para dar conta das ações do novo Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹.

A previsão orçamentária geral da União para o ano de 2014 prevê um investimento ínfimo de 3,44% para educação e de 0,06% para desporto/lazer. Como podemos elevar o padrão intelectual, cultural e esportivo com este investimento? Porém, para os juros e amortizações da dívida são destinados quase 50% de todo o orçamento, precisamente 42,42%. Quando visualizamos este quadro temos a clareza da prioridade do governo federal na amortização dos juros da dívida em detrimento aos demais setores que são vitais para a população brasileira: educação, saúde, segurança, saneamento, habitação, transporte, ciência e tecnologia, etc. Por isso, a necessidade histórica dos movimentos sociais, sindicais, entidades científicas e sociedade em reivindicar seus direitos.

¹¹ Saviani (2010) apresenta uma síntese historicizando o Plano Nacional de Educação que não é algo novo. Destaca-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, em que se tentou sistematizar o primeiro Plano de Educação elaborado por trabalhadores da educação. Para estabelecer os principais objetivos da educação nacional por dez anos, em 1996 foi aprovado o Plano Nacional de Educação I (PNE 2000 – 2010), logo após o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE 2007) e agora o PNE II de 2014. O PNE foi debatido em Brasília nos dias 17 e 21 de fevereiro de 2014.

Gráfico 1 – Previsão Orçamento Geral da União Para 2014



Fonte: Auditoria (2013).

O problema com que também nos deparamos é da vinculação exclusiva de investimentos para a educação, pois quando o PIB for alto será ótimo para todas as “pastas” do governo e quando for um PIB pequeno, o investimento para todas as ações serão minguadas. Para ampliar o orçamento para educação foi aprovada a lei que garante os *royalties* do petróleo para educação e para a saúde.¹²

Contudo, como a educação pública se encontra num quadro alarmante pela ausência de condições dignas de trabalho até um plano de carreira atrativo para ingresso de novos professores, qualquer investimento para a educação sempre será bem-vindo devido ao quadro que se encontram as escolas públicas.

Para educação, o ano de 2014 será de grande importância, pois em novembro será realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), que tem como tema: *O PNE na*

¹² Ver em GOVERNO... 2013 <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/10/governo-publicas-lei-que-destina-royalties-para-educacao-e-saude.htm>. Acessado em 21 de novembro de 2013.

Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração.

A Conae será realizada de 17 e 21 de fevereiro de 2014¹³, em Brasília, com a finalidade de elaborar ações para subsidiar a implementação do Plano Nacional de Educação pelos municípios, pelos Estados e pelo Distrito Federal. Outro elemento fundamental da Conae será a construção do Sistema Nacional de Educação.

Cabe destacar, ainda, que, neste Documento-Referência, a centralidade conferida à garantia e extensão do direito para todos, com especial realce para a educação obrigatória de quatro a 17 anos, a ser universalizada até 2016, se afirma na instituição do SNE como forma de organização da educação no âmbito do Estado brasileiro, e no PNE como forma de planejamento e de articulação das políticas e das ações correspondentes, tendo por princípio a garantia do direito à educação com qualidade social; do Estado Federativo por cooperação; da gestão democrática, do controle social, da participação social e popular, da valorização dos profissionais da educação, da avaliação e do regime de colaboração entre sistemas de ensino. A garantia do direito à educação para todos/as deve se afirmar nas diretrizes, medidas legislativas, metas e estratégias aprovadas no PNE e, sobretudo, nos princípios, finalidades, ordenamento jurídico-normativo, ações político-administrativas por meio do SNE, entendido como mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconiza a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados. (CONAE, 2014, p. 13-14).

A necessidade da construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) se apresenta pela falta de organicidade de um verdadeiro sistema educacional. A União precisa intervir coordenando o sistema nacional de educação, garantindo a educação de qualidade e ao mesmo tempo mantendo a autonomia das instituições.

Vê-se, então, que se trata de unidade da variedade e não unidade da identidade. Portanto, contrariamente ao que por vezes se propaga, sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades. (SAVIANI, 2010, p. 381-382).

Outro elemento que precisamos destacar é a discussão do padrão **mínimo** de qualidade para o padrão **necessário** de qualidade para o ensino. Não podemos manter ainda o mínimo para a formação da nossa juventude e para a formação de professores.

PARÁGRAFO 42 Nas atribuições de cada ente federado, a CF/1988 define que a União organizará o sistema federal de ensino e dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria

¹³ A Conae foi adiada para novembro, segundo a nota oficial do Fórum Nacional de Educação decisão administrativa do MEC.

educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal (DF) e aos municípios (EC nº 14/1996); os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (EC nº 14/1996); os estados e o DF atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (EC nº 14/1996). (CONAE 2014, p. 17-18).

Isto quer dizer que o sistema nacional de educação deverá garantir para a sociedade civil uma escola unitária de qualidade, que atenda as necessidades da juventude e não, por exemplo, o que acontece atualmente quanto às disparidades institucionais, neste caso as escolas modelos e escolas de aplicação em relação às escolas do campo.

Em suma, sistema e plano interagem na forma de ação e dependência recíprocas. O plano supõe e depende do sistema. Supõe o sistema porque as metas definidas no plano decorrem do diagnóstico efetuado sobre o funcionamento do sistema; e depende do sistema para a realização das metas propostas. O sistema, por sua vez, também supõe e depende igualmente do plano, pois é por ele que o sistema se constitui como tal e é dele que emanam as metas e os meios que orientam e asseguram o funcionamento do sistema. (SAVIANI, 2012, p. 21).

O Plano Nacional de Educação deverá subsidiar os Planos de Educação do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para que a educação possa ter princípios e metas que atendam a todos os entes federados.

Estas se configuram como as principais decisões no campo da política nacional de educação. Em sequência, vamos apresentar elementos sobre a Educação Física, para, posteriormente, discutirmos a Prática de Ensino, visto que na política de formação de professores, as mediações são fundamentais.

2.2 O LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DE ENSINO E PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Desde a década de 1990 vêm aumentando progressivamente os estudos no campo da formação de professores. André (2009) apresentou dados importantes em torno do tema, em que 6% das teses e dissertações na área da educação defendidas entre 1990-1998 tratavam do tema da formação de professores. Porém este percentual aumenta entre 1999-2003 para 14%. Na década de 1990 a temática principal eram os cursos de formação inicial (72%) e, entre 1999-2003, a temática que predominou em 41% foi identidade e profissionalização docente.

Este aumento na produção do conhecimento reflete a necessidade de pesquisar as problemáticas significativas que vêm se apresentando como demanda no campo da formação de professores.

No âmbito do balanço sobre a produção do conhecimento a respeito de formação de professores, André e colaboradores (1999), em seu estudo, analisaram a produção do conhecimento em dissertações e teses de pós-graduação em educação durante o período de 1990 a 1996, analisaram também: a) artigos publicados, em 10 periódicos da área entre 1990 a 1997, e b) em pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), durante os anos de 1992 a 1998.

A análise do conteúdo de 115 artigos publicas em dez periódicos nacionais, de 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação e de 70 Trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped, na década de 1990, permitiu identificar uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco (ANDRÉ et al., 1999, p. 309).

Os dados apresentados são fundamentais para compreender a produção do conhecimento no campo da formação de professores, desde os temas que são evidenciados como também aqueles silenciados durante a década de 1990.

Embora os artigos de periódicos enfatizem a necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo, a análise das pesquisas evidenciou um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da Práxis, da formação inicial e da continuada (ANDRÉ et al., 1999, p. 309).

Já Brzezinski (2010) realizou uma pesquisa que fez um balanço crítico da produção no campo da formação de professores a partir das teses e dissertações produzidas em 2003-2007. A pesquisa teve como tema: *Balanço Crítico de teses e dissertações sobre Formação de Profissionais da Educação*, período de 2003-2007. Foram analisadas “[...] teses e dissertações defendidas nos 83 Programas de Pós-Graduação em Educação, recomendados pela CAPES, e Programas-Sócios Institucionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (Anped).” (BRZEZINSKI, 2010, p. 3). A pesquisa foi realizada entre novembro de 2008 e dezembro de 2010.

Priorizamos analisar esta fonte de dados, pois este período se configura como os primeiros cinco anos após a aprovação da Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002,

e da Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, que trata das Práticas como Componentes Curriculares, algo novo nos cursos de formação de professores.

Durante este período foram defendidos 15.418 trabalhos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do campo da Educação.

Para levantar as teses e dissertações de interesse utilizou-se como metodologia a pesquisa documental, com consulta a todos os trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em educação, localizados nos *sites* da Capes e das bibliotecas virtuais das universidades e dos próprios programas. [...] Um outro procedimento de seleção das teses e dissertações foi a identificação de palavras-chave na totalidade dos resumos simples, quais sejam: formação dos profissionais da educação, formação de professor, formação do educador, formação docente, formação inicial, magistério de segundo grau, escola normal, Habilitação do Ensino Médio (HEM), Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, educadores sociais, professor leigo, pedagogia, licenciatura, Instituto Superior de Educação, Escola Normal Superior, formação continuada, formação de formadores, formação a distância, estágio, prática, práticas docentes, práticas pedagógicas, trabalho docente, Práxis docente, sala de aula, discurso em sala de aula, relação professor-aluno, representações do professor, concepções de professor, desenvolvimento profissional docente, desenvolvimento profissional no sindicato de professores, professor reflexivo, professor investigativo, políticas de formação, identidade docente, profissionalização, profissionalidade, profissionalismo, saberes docentes, competências, histórias de vida de professores, gênero, questões étnicas, representações sobre o professor. ((BRZEZINSKI, 2010, p.5).

Contudo, do universo dos 83 programas houve uma seleção a partir de critérios: a amostra foi de 18 por meio digital. Os programas deveriam atender os seguintes critérios:

- a) Manter Linha de Pesquisa sobre “Formação de Profissionais da Educação” ou similar;
- b) Ter outras linhas que mantivessem afinidade com a temática;
- c) Espelhar a diversidade institucional constituída por universidades públicas, comunitárias e privadas;
- d) Contemplar a proporção dos programas de mestrado e doutorado consolidados e mais antigos em relação ao universo de programas existentes;
- e) Assegurar a representatividade dos grandes programas, com número de mestrados e doutorados defendidos superior a cem;
- f) Garantir a representatividade dos programas criados recentemente, em processo de consolidação, com poucas dissertações defendidas no período;
- g) Reproduzir a diversidade de localização geográfica dos programas entre as várias regiões do país. (BRZEZINSKI, 2010, p. 5).

O trabalho realizado por Brzezinski (2010) teve a participação de vários pesquisadores do Brasil com o objetivo de contribuir na análise das teses e dissertações, pois os programas que atendiam os critérios estavam localizados nas cinco regiões do Brasil: região sudeste (seis), região sul (quatro), região centro-oeste (três), região nordeste (três) e região norte (dois).

Para dar unidade foi realizado um instrumento para a coleta de dados composto por:

O resumo analítico contém os itens a seguir elencados: título do trabalho, autor, natureza (dissertação de mestrado ou tese de doutorado), número de páginas e de anexos, orientador, instituição, ano, referência bibliográfica da dissertação ou tese, palavras chaves, dados gerais sobre a pesquisa (objetivos, enfoque, linha teórica e seus principais autores, contexto e sujeitos da pesquisa), metodologia, resultados, conclusões e quantidade de obras nacionais e estrangeiras referenciadas e autores mais consultados para desenvolver o trabalho. (BRZEZINSKI, 2010, p. 5).

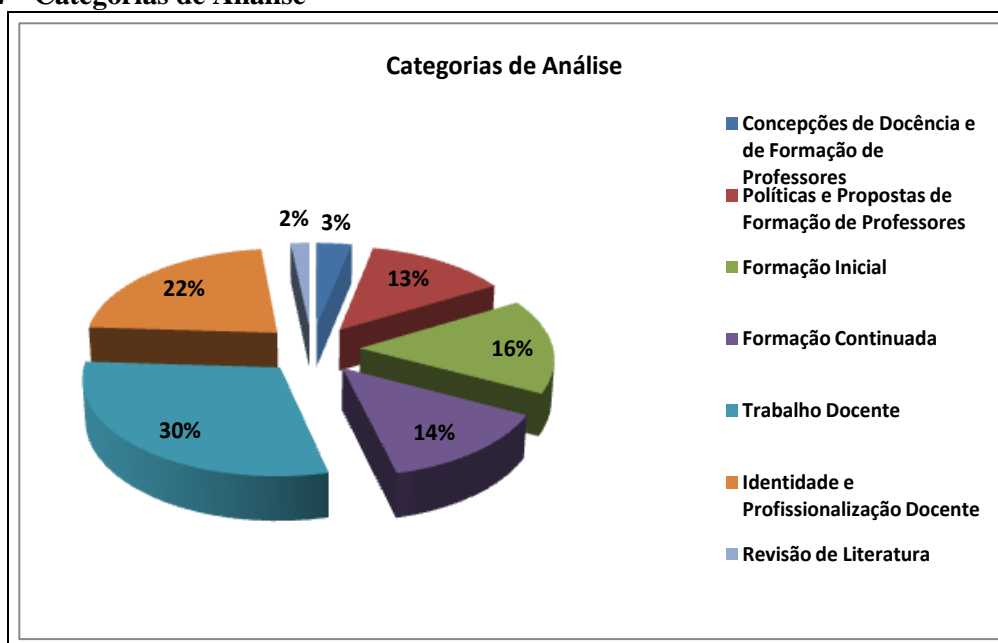
Após a construção do instrumento iniciaram os trabalhos de análise:

Resultante desses dois procedimentos de categorização, um individual e outro em duplas, a amostra intencional do período 2003-2007 constituída, de início por 758 teses e dissertações, passou a ser formada por 574 trabalhos. Nesta fase de aprofundamento da análise do conteúdo foram eliminados 183 trabalhos que faziam uma ou outra referência à temática ou apenas tangenciavam o objeto desta pesquisa. Do registro das freqüências na matriz analítica, finalmente, configuraram-se sete categorias que são enumeradas a seguir.

1. *Concepções de Docência e de Formação de Professores*
2. *Políticas e Proposta de Formação de Professores*
3. *Formação Inicial*
4. *Formação Continuada*
5. *Trabalho Docente*
6. *Identidade e Profissionalização Docente*
7. *Revisão de Literatura* (BRZEZINSKI, 2010, p.10).

Abaixo o gráfico representa os percentuais da produção de tese e dissertações analisadas por categorias de análise:

Gráfico 2 – Categorias de Análise



Fonte: Brzezinski (2010, p. 13).

Um elemento que precisamos destacar são as teses e dissertações analisadas e sua base teórica, em que se ressaltou o predomínio de autores mais consultados brasileiros: os pesquisadores que vêm contribuindo com a política de formação de professores e destaque a Paulo Freire, que deixou o seu legado e que ainda intervém na produção científica deste País. Como podemos a seguir

Tabela 1 - Autores Nacionais mais Consultados pelos Produtores das Teses Dissertações. Período 2003-2005

Fonte: Brzezinski (2010, p. 31).

Autor(a)	Anos de publicação
FREIRE, P.	1963; 1976; 1982; 1983; 1984; 1985; 1987; 1988; 1989; 1990; 1992; 1993; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2003; 2004; 2005
SAVIANI, D.	1973; 1976; 1980; 1984; 1985; 1986; 1987; 1988; 1989; 1991; 1992; 1994; 1997; 1998; 2000; 2001; 2003; 2005; 2006
ARROYO, M.	1983; 1985; 1991; 1995; 1998; 1999; 2000; 2001; 2005
GATTI, B. A.	1987; 1992; 1983; 1996; 1997; 2000; 2003; 2000; 2005; 2006
BRZEZINSKI, I.	1987; 1992; 1994; 1995; 1996; 1997; 2001; 2002; 2003; 2004; 2006
PIMENTA, S. G.	1990; 1991; 1994; 1995; 1996; 1997; 1999; 2000; 2002; 2004; 2005
ANDRÉ, M.	1986; 1990; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998; 2000; 2001; 2002; 2004
CANDAU, V. M.	1982; 1988; 1991; 1997; 1999; 2000; 2003; 2004
ANTUNES, R.	1997; 1999; 2000; 2001; 2003; 2004; 2003; 2006
MIZUKAMI, M. G. N.	1986; 1996; 2000; 2002; 1996; 1996; 2002; 2004
LUDKE, M.	1994; 1995; 1996; 1998; 2000; 2001; 2004
FRIGOTTO, G.	1989; 1994; 1996; 1998; 2000; 2001
GADOTTI, M.	1988; 2000; 2000; 1992; 2005
BEISIEGEL, C. R.	1974; 1982; 1992; 1996; 1997; 2002

Outra análise realizada foram os autores estrangeiros mais consultados, que podemos observar abaixo.

Tabela 2 - Autores mais Consultados pelos Produtores das Teses e Dissertações. Período 2003-2005

Autor(a)	Ano de Publicação
NÓVOA, A.	1982; 1988; 1991; 1992; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2005
PERRENOUD, P.	1987; 1991; 1992; 1993; 1995; 1996; 1997; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004
TARDIF, M.	1991; 1994; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004 2005; 2006
PIAGET, J.	1930; 1932; 1935; 1956; 1965; 1969; 1970; 1970; 1971; 1972; 1973; 1974; 1976; 1977; 1978; 1980; 1983; 1985; 1986; 1987; 1992; 1993; 1994; 1995; 1996; 1998; 2000; 2002
MORIN, E.	1982; 1990; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005
FOUCAULT, M.	1997; 1979; 1984; 1986; 1987; 1988; 1991; 1992; 1993; 1995; 1996; 1997; 1999; 1998; 1999; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007
VYGOSTKY, L. S.	1978; 1984; 1987; 1988; 1989; 1991; 1993; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2003
MARX, K.	1963; 1968; 1977; 1978; 1980; 1981; 1982; 1984; 1985; 1987; 1988; 1989; 1990; 1991; 1993; 2001; 2003; 2004; 2005

SCHÖN, D.	1983; 1987; 1988; 1991; 1992; 1995; 1997; 2000; 2002; 2004
GRAMSCI, A.	1968; 1974; 1975; 1976; 1978; 1979; 1982; 1984; 1985; 1986; 1988; 1989; 1991; 1992; 1995; 1996; 1992; 1995; 2000; 2001; 2002; 2004
BORDIEU, P.	1975; 1983; 1987; 1989; 1990; 1994; 1992; 1994; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004
LÉVY, P.	1993; 1994; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2004
HABERMAS, J.	1981; 1984; 1985; 1987; 1989; 1990; 1993; 1997; 1998; 1999; 2000; 2002; 2003
ZEICHENER, K.M.	1992; 1993; 1995; 1996; 1997; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003
ALARCÃO, I.	1995; 1996; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2005
LARROSA, J.	1983; 1991; 1994; 1995; 1996; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004
SACRISTÁN, J. G.	1992; 1995; 1998; 1999; 2000; 2002; 2003; 2005
MATURANA, H.	1995; 1997; 1999; 2001; 2002; 2003; 2005
ENGUITA, M. F.	1989; 1990; 1991; 1993; 1998; 2004
DEWEY, J.	1958; 1959; 1971; 1976; 1978; 1979; 1993
BARDIN, L.	1977; 1978; 1994; 2000; 2002; 2004
CHARLOT, B.	1990; 2000; 2001; 2002; 2005; 2006
SHULMAN, L.	1986; 1987; 1992; 1993; 1999

Fonte: Brzezinski (2010, p. 31).

Após análise do relatório constatamos as principais tendências no campo da formação de professores: primeiro, que há uma determinada concepção hegemônica prevalecendo e isto pode ser observado através dos autores mais consultados pelos produtores das teses e dissertações. Entre os dez primeiros autores estrangeiros, três são de base marxista e os demais são da epistemologia da prática, dos saberes docentes, da pedagogia das competências e um destaque a Foucault por ser estruturalista¹⁴. A epistemologia da prática consiste na referência do projeto hegemônico de formação de professores e que esta se alinha à tendência, em nível mais geral, da desqualificação da formação da classe trabalhadora. Estou a apontar isso para explicar a relação desta tendência com a citação do Marx. “As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante”. (MARX, ENGELS, 2007, p. 47).

Em relação à temática Prática Como Componente Curricular, não foi encontrado nenhum trabalho, contudo, dos 574 trabalhos analisados foram encontrados 16 (2,78%) com o tema Prática de Ensino. Os critérios para a seleção dos trabalhos foi a partir do filtro: Prática como Componente Curricular e/ou Prática de Ensino, procurados nos títulos e/ou palavras-chave. Concluímos que há uma necessidade de fomentar o debate acerca da Prática Como Componente Curricular/Prática de Ensino, que, na nossa compreensão, se apresentam como

¹⁴ Não é o nosso objeto de estudo a análise epistemológica e filosófica de cada autor, contudo para nossa pesquisa é de suma importância identificar a tendência posta enquanto base teórica na produção científica brasileira.

componentes curriculares fundamentais para a formação de professores, isto porque possui como o trabalho pedagógico.

No quadro os trabalhos selecionados, podem ser conferidos:

Tabela 3 - Produção Científica

Nome do trabalho	Palavras-chave
Na prática a teoria é outra? Tensões nas representações da disciplina práticas pedagógicas/iniciação à pesquisa no curso normal de nível médio	Formação de Professores de Nível Médio; Representações Sociais; Prática de Ensino; Cotidiano Escolar; Currículo; Identidade Docente.
Tradição e inovação no ensino de física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças	Formação de Professores; Ensino de Física; Estudo; Professores; Grupos Colaborativos.
Currículo e competência: uma orquestração possível? Um estudo de caso no ensino noturno da rede municipal de Betim	Currículo; Competências; Conteúdos; Docentes; Significados; Cotidiano.
Linguagem, metodologia e novo paradigma no campo de estágio: um perfil dos docentes de língua portuguesa e literatura brasileira formados sob a proposta do novo projeto pedagógico da PUCPR	Formação de Professores; Linguagem; Novo Paradigma; Metodologia; Prática de Ensino; Linguagem.
A arte de ensinar como arte da descoberta: uma investigação interdisciplinar	Interdisciplinaridade; Prática de Ensino; Metáfora; Relação Ensino-Aprendizagem; História de Vida.
Formação de professores e o ensino superior: estudo exploratório de uma instituição de formação de professores	Formação de Professores; Ensino Superior; Estudo Exploratório; Prática de Ensino; Docente Universitário; Discentes.
A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e Prática de Ensino: 1994-2000	Formação de Professores; Didática; Professor Pesquisador; Produção Científica; Práticas de Ensino; Encontros Nacionais.
Discursividades autorais sobre identidade e formação docente: um olhar a partir da produção acadêmica brasileira	Formação Docente; Identidade do Profissional da Educação; ANPED; ENDIPE; Multiculturalismo; Interculturalismo.
A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício—um olhar sob duas realidades educacionais	Formação de Professores; Inovações Universitárias; Ensino com Pesquisa; Currículo; Experiências Docentes e Discentes; Realidades Educacionais.
Por uma nova cultura pedagógica: Prática de Ensino como eixo da formação de professores primários do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932 – 1937)	Formação de Professores; Cultura Pedagógica; Prática de Ensino; Instituto de Educação; Cotidiano Escolar.
A escola modelo anexa à escola normal de Campos, a experiência da “seis de março” (1916-1932).	Formação de Professores; Escola Modelo; Campos de Goytacazes; Escola Normal; Teoria e Prática.
O conhecimento do desenvolvimento histórico dos conceitos matemáticos e o ensino de matemática: possíveis relações	Conceitos Matemáticos; História da Matemática; Ensino de Matemática; Sistema de Numeração Decimal; Professora; Séries Iniciais.
A Prática de Ensino de química em uma instituição pública de Ensino Médio: Inovação x Tradição	Prática de Ensino; Currículo; Ensino Médio; Ensino de Química; PCN.
A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores de português	Português para Estrangeiros; Segunda Língua; Formação de Professores; Prática Reflexiva; Ensino de Línguas.

para estrangeiros	
As concepções de História presentes no Ensino Fundamental: as relações entre a historiografia, metodologias e o ensino de História.	Ensino de História; Métodos de Ensino; Historiografia; Formação de Professores; Ensino Fundamental; Prática Pedagógica.
Os fundamentos da Prática de Ensino de matemática de professores da educação infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente.	Práticas de Ensino; Formação de Professores; Educação Infantil; Educação Matemática.

Fonte: Adaptado de Brzezinski (2010).

Para dar continuidade no levantamento da produção científica sobre a Prática de Ensino e o Estágio Curricular, iremos nos valer dos estudos realizados por Moraes (1998 apud PIMENTA; LIMA, 2010) quando analisou a produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe)¹⁵ – VII (1994) e V (1996). Em seus estudos, concluiu-se que a maioria dos trabalhos apresentavam alternativas pedagógicas no interior das disciplinas para resolver questões dos cursos de formação de professores. Posteriormente, em outro trabalho, a autora realizou uma análise comparativa entre os Endipes VII/VIII e os Endipes X/XI e concluiu que:

Finalizando, percebe-se que nos painéis e pôsteres analisados prevaleceu o processo investigativo como atividade da disciplina ou integrando o conjunto de trabalhos realizados. Incluem-se ainda as pesquisas que se utilizam do material produzido no estágio e seu próprio desenvolvimento no currículo das licenciaturas. Nos painéis, as questões da pesquisa bibliográfica, dos fundamentos e do estudo conceitual destaca-se na quase totalidade dos registros. É importante verificar um maior uso de procedimentos de pesquisa como atividades de estágio, nem sempre configurando, no entanto, uma pesquisa do estagiário. Por isso, torna-se necessário explicitar que o estágio com e como pesquisa é importante na formação docente dos futuros professores. (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 79).

No nosso entendimento a discussão da Prática de Ensino deve ser analisada articulada com uma apreciação da política de formação de professores, condição estruturante para um projeto de formação e não apenas analisar a Prática de Ensino de forma isolada das demais disciplinas ou do Projeto Político Pedagógico da instituição formadora.

Diferentes concepções de Prática de Ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhe é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos. (FREITAS, 1996, p.31).

¹⁵ O Endipe configura-se como um dos maiores eventos no Brasil no campo da didática e Prática de Ensino, as suas versões tiveram início em 1979, com o nome I Encontro Nacional de Prática de Ensino.

Em relação à Prática de Ensino, podemos ampliar a sua concepção em que, “[...] Neste momento também se produzem pesquisas sobre a sala de aula, a interdisciplinaridade, a produção do saber e a sua ressignificação na formação do professor” (BRZEZINSKI, 2011, p. 125). A **pesquisa** deve perpassar toda a formação dos alunos; a interdisciplinariedade, na concepção marxista, caracteriza-se com o conhecimento na sua totalidade, o objeto e seus nexos e relações; a **produção do saber** porque é fundamental produzir e socializar o conhecimento desenvolvido pela humanidade para uma **formação de professores** trazendo a Base Comum Nacional¹⁶ como referência.

A versão mais recente do Endipe foi realizada em 2012 com o tema *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade* nos dias 23 e 26 de julho de 2012 na cidade de Campinas-SP. A programação constou de uma sessão de abertura, quatro mesas redondas, 30 simpósios, 346 painéis, 457 Pôsteres e uma sessão especial, com a participação de 3.700 participantes inscritos.

Foram divulgados nos Anais 1573 artigos e deste universo foi utilizado como filtro para análise o Eixo 2 – Políticas de Formação Inicial e Contínua de Professores¹⁷, eixo este que se encontra as disciplinas Práticas Como Componente Curricular. Utilizamos na busca a palavra “prática como componente curricular”. Do universo pesquisado, encontramos 5 trabalhos que foram realizados análise, isto porque queremos observar como está sendo tratada a Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores. Para a análise dos artigos foi destacado: (a) a base teórica e (b) o trato com o conhecimento:

Tabela 4 - Sinópticos dos Trabalhos Apresentados no Endipe 2012: Eixo 2 - Políticas de Formação Inicial e Contínua de Professores

Título	Autores	Objetivo	Palavras-chave	Análise
A prática como componente curricular na formação de professores: a visão dos licenciandos de ciências biológicas da Ufscar - Sorocaba	Laís Albuquerque Giraldi Bárbara C. M. Sicardi Nakayama	Buscar a concepção que os licenciandos têm sobre prática; Identificar se há o reconhecimento dos alunos do papel da prática como um saber docente e a sua importância para a futura vida	Prática como Componente Curricular. Formação inicial de Professores. Relação Teoria-Prática.	Instrumentalização técnica, aplicação da teoria; relacionar a prática enquanto intervenção na educação básica; saberes de experiências; Práxis, enquanto reflexão sobre a realidade e unidade conceitual.

¹⁶ A Base Comum Nacional vem sendo defendida historicamente pela Anfope, iremos nos aprofundar no debate futuramente.

¹⁷ Fonte: <<http://www.infoteca.inf.br/endipe/>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

		profissional		
A prática como componente curricular via projetos: uma alternativa para a formação de professores	Kely Fabricia Pereira Nogueira Patrícia Sândalo Pereira	Analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares (PCC) estão distribuídas nas estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos e sendo desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática que obtiveram conceito cinco (nota máxima) ou quatro no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), em 2008	Formação de professores. Prática como Componente Curricular. Análise Textual Discursiva. Políticas Públicas. Docência.	A partir da análise do curso foi observado: Aproximação da prática com as disciplinas que se aproximam da Educação Básica e, em particular, o Ensino Médio; Visão de unidade entre teoria e a prática são indissociáveis; Possibilidade de alteração da formação a partir do trabalho coletivo e do professor enquanto sujeitos
A prática como componente curricular: uma experiência interdisciplinar no curso de pedagogia do Programa Especial de Graduação de Professores (PGP)	Cristina Bezerra De Oliveira Cláudia Rêgo Cristina Almeida Nayara Stheffany De Tenório Barros	Investigar de que forma a Prática como Componente Curricular (PCC) foi desenvolvida pelos professores das disciplinas voltadas para a Educação Infantil no curso de Pedagogia do Programa de Graduação de Professores (PGP), promovido pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) – Pólo I, Arapiraca	Prática como Componente Curricular. Formação docente. Educação Infantil.	Trabalho interdisciplinar; Trabalho baseado em projetos, inserção na realidade; Unidade teoria e prática; Reflexão da própria Prática pedagógica; Prioriza o campo educacional; distribuição da carga horária da prática como componente curricular no interior das disciplinas durante o curso
Processos, embates e disputas: a “prática como componente curricular” em dois cursos de licenciatura em ciências biológicas de Universidades Estaduais da	Luisa Dias Brito Denise De Freitas	Compreender de que maneira o espaço referente à “prática como componente curricular I” está configurado no interior dos projetos curriculares	Políticas de currículo. Prática como componente curricular. Formação de professores.	Produção de saberes a partir da prática; distribuição da carga horária em oito semestres; problematizar as questões da docência e do ensino; distribuição em quatro semestres; “transposição didática” dos conhecimentos

Bahia				específicos em conhecimentos didáticos para o ensino da educação básica; oficinas;
Sentidos e significados dos estudantes de pedagogia da Ufpe acerca do componente curricular pesquisa e prática pedagógica II como elemento estruturador de sua formação	Thamyris Mariana Camarote Mandú Maria Da Conceição Carrilho De Aguiar	Buscamos refletir sobre a metodologia adotada na disciplina, a partir da visão dos estudantes sobre a mesma e sobre os procedimentos metodológicos adotados, bem como a partir da análise do rendimento destes estudantes, sendo estes os objetivos do estudo.	Formação inicial. Curso de Pedagogia; Pesquisa e Prática Pedagógica II. Metodologia de ensino. Rendimento discente.	Educação básica; habilidades específicas para compreensão, análise e interpretação da realidade; unidade teoria e prática; prática reflexiva; saberes da formação e saberes da prática; reflexão na e sobre a prática para a construção dos saberes da prática; enquanto disciplina ao longo do curso.

Fonte: Elaboração própria para fins de análise no âmbito desta pesquisa.

O que podemos avaliar após a análise dos textos do Endipe de 2012: A) As instituições universitárias tiveram autonomia em apresentar uma proposta de Prática Como Componente Curricular, desde que não infrinjam a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002; B) As propostas das práticas como componente curricular que foram analisadas nas produções destacadas acima se deu partir de uma debate político e de compreensão do que seja “prática”; C) A Prática Como Componente Curricular prioriza a intervenção na Educação Básica, mas existem relatos de intervenções no campo não escolares também; D) A base teórica que perpassa as Práticas Como Componente Curricular possui aproximação com a epistemologia da prática.

Entre os artigos que foram analisados, o que nos chamou atenção foi o artigo de Mandú e Aguiar (2012) pela questão da docência, por entender ser o eixo central da formação do pedagogo e pela defesa da formação sólida e pelos campos de trabalho escolar e não escolar.

Porém, a base teórica que perpassa pela concepção de trabalho pedagógico, docência, e da sólida formação teórica, possui aproximação com saberes docentes e com a epistemologia da prática. Ou seja, conceitualmente não avança, pois a concepção de epistemologia da prática tem como base a prática reflexiva e os saberes profissionais e representa uma determinada concepção de formação: possui sua fundamentação no cotidiano; no conhecimento assistemático; do professor enquanto mediador do processo da elaboração do conhecimento; a

aprendizagem a partir de resolução de problemas e da atuação do professor pela prática reflexiva. De acordo com Pimenta (2010): “Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo.” (p. 22).

Estamos defendendo a concepção de formação de professores a *la contra* (FREITAS, 1995, p. 65), baseado nos estudos de Freitas (1997), Rodrigues (2007) e Alves (2010), que defendem a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixo articulador da formação e do currículo.

Devemos destacar que apenas alterando o trato com o conhecimento – sala de aula – não haverá alterações significativas da formação dos alunos, pois estaremos alterando apenas na aparência, como foi observado por Rodrigues (2007), quando analisou o estágio que possuía a carga horária de 165h e foi transformada em 400h após a Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, mantendo na essência a fragmentação do conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática.

Alves (2010) em seus estudos apresentou:

Uma contribuição à *reconceptualização* (há a necessidade de construir uma nova concepção de currículo para a formação dos professores e não somente mudar o conceito de currículo) dos currículos dos cursos de formação de professores, tendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixos articuladores da organização curricular e essenciais mediadores da formação docente (ALVES, 2010, p. 21-22).

É nesta perspectiva que estamos defendendo que as Práticas Como Componente Curricular e os Estágios Curriculares se apresentam enquanto eixo articulador do currículo, não apenas pela sua localização (primeira e segunda metade do curso), mas pela sua importância em articular com as demais disciplinas e pelo fato de ter o trabalho pedagógico e os campos de trabalho como objetos de estudos.

Contudo, o que observamos nas análises dos quadros anteriores foi a formação de professores vinculados, exclusivamente, ao mercado de trabalho, baseada na pedagogia das competências, no “aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver” (DUARTE, 2000). A formação nesta perspectiva contribui para a adaptação do homem à sociedade negando a formação humana em suas várias dimensões.

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia aprender a aprender”, cujo objetivo é adotar os indivíduos de comportamento flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão

garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2007, p. 435).

A compreensão de formação restrita do modelo das competências está na adaptação do ser na sociedade, sem garantir as ferramentas do pensamento que permitem que o professor possa compreender e intervir na realidade contraditória de forma radical e consistente. Além disso, acerca da concepção de formação da pedagogia do aprender a aprender, a restrição da formação situa-se principalmente no princípio de que o indivíduo é totalmente responsável pela sua formação com o intuito de atender exclusivamente às exigências do mercado de trabalho.

Perrenoud (2000) apresenta “10 novas competências para ensinar” e elabora um quadro com estas novas competências, trazendo elementos específicos para desenvolver cada uma delas, como podemos observar a seguir:

Tabela 5 – Competências em Geral e Competências Específicas

Competências de referências	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações- problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno
5. Trabalhar em equipe	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto em equipe, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipe pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais
6. Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos
7. Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes
8. Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino. • Comunicar-se à distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.
10. Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.

	• Acolher a formação dos colegas e participar dela.
Competências de referências	Competências mais específicas a trabalhar em formação contínua (exemplos)

Fonte: Perrenoud (2000, p. 20-21).

Com esta tabela temos um panorama de como a pedagogia das competências se insere no campo da formação de professores, trazendo elementos que estão centrados no indivíduo, na adaptação à sociedade, na realização de atividades problemas, em projetos, nas representações, oferecimento de atividades, na prática reflexiva, entre outros.

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa, nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (PIMENTA, 2010, p. 22)

Assim como na educação, em geral, na Educação Física especificamente, encontramos perspectivas distintas de: formação de professores, Prática de Ensino e Estágio, como foi ressaltada nos estudos de Lacks (2004), Rodrigues (2007), Alves (2010) e que será destaque a seguir.

2.3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRÁTICA DE ENSINO E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

O debate científico no que tange a fragmentação da formação de professores em geral rebate na formação de professores na área da EF que não permanece indiferente. As disputas no plano mais geral da formação da classe trabalhadora e dos professores chegam até a formação de professores de Educação Física, reconhecemos que existe a especificidade da área neste embate, mas as disputas permitem constatar elementos gerais do embate e que em meu entendimento, o embate entre omnilateralidade e unilateralidade é uma destas tendências gerais.

No campo da área da Educação Física, estamos destacando dois grupos, o primeiro, o grupo de pesquisa Lepel/Faced/Ufba pelo fato que o grupo construiu coletivamente a proposta da Licenciatura Ampliada¹⁸, coordenada pela professora Celi Taffarel¹⁹.

¹⁸ A licenciatura ampliada possui como projeto de formação a omnilateralidade.

Foi realizado um levantamento da produção de Taffarel e co-autores desde 1998, ano da instituição do Conselho Federal de Educação Física (Confef) que vem defendendo a fragmentação da formação entre bacharelado e licenciatura e a fragmentação do conhecimento não escolar e escola. Foi utilizado como filtro o termo “Licenciatura Ampliada ou omnilateralidade” para a busca na produção acadêmica de 1998 a 2012 da autora. Em síntese, a produção de Taffarel relativamente ao tema se apresenta em quatro artigos em periódicos, cinco textos em anais de eventos e seis capítulos de livros. Nos últimos anos, percebi a necessidade de apresentar um projeto de formação de professores que possa ter como horizonte a formação omnilateral e conseqüentemente aprofundar os estudos.

Além da produção especificamente de Taffarel, podemos realizar um levantamento da produção do grupo da qual a mesma orientou, destacando os estudos de Taffarel (1993)²⁰ acerca da formação do professor de Educação Física; Chaves e Gamboa (2000) com apresentação de possibilidades estratégicas para redimensionar a formação a partir de experiências concretas na disciplina Prática do Ensino; Lacks (2004), com as experiências curriculares piloto nas áreas de reforma agrária; D’Agostini, et al (2009) e a experiência piloto na formação de licenciando em Educação do Campo; Taffarel e Santos Júnior (2010) com a reestruturação curricular do curso de Educação Física da Ufba.

A Lepel/Faced/Ufba, ao longo dos seus 14 anos de grupo, vem produzindo dissertações e teses que defendem a alteração da organização do trabalho pedagógico e da reconceptualização curricular com o objetivo de apresentar propostas superadoras do trato com o conhecimento. Entre eles podemos destacar: Colavolpe (2010), que defendeu a hipótese da organização curricular por áreas de conhecimento e por complexos temáticos como sendo o mais avançado para superar a dicotomia entre teoria-prática, a fragmentação do conhecimento e o distanciamento do real concreto; Falcão (2004), que analisou o campo da Práxis da cultura corporal e experiências piloto com atividades curriculares em comunidade, de caráter interdisciplinar a partir do complexo temático capoeira; Lacks (2004), que investigou a formação de professores em relação a construção da teoria a partir da prática; e Almeida (2005), que investigou a problemática do trato com o conhecimento e o trabalho pedagógico considerando o conteúdo ginástica na formação de professores e no currículo da escola pública.

¹⁹ Ver em anexo a relação dos artigos publicados pela professora Taffarel desde 1998-2012.

²⁰ Em anexo a tabela de teses e dissertações defendidas sobre formação de professores e trato com o conhecimento pelo grupo Lepel/Faced/Ufba.

O indicador de possibilidades de essência na alteração curricular, destacado nos estudos desenvolvidos no grupo Lepel/Ufba, é o trato com o conhecimento através do sistema de complexos para redimensionar o trabalho pedagógico. Um exemplo apresentado nos estudos que abordam o redimensionamento do trato com o conhecimento através do sistema de sistema de complexos, é o estudo do Colavolpe (2005), que investigou a temática esporte. Da consideração do tema como modalidade esportiva – natação, futebol, basquetebol, etc. – a consideração do esporte como um complexo que nos permite compreender as contraditórias relações sociais, do homem consigo mesmo, com a natureza e com seus semelhantes, existem as mediações asseguradas no processo de trabalho pedagógico.

Para fazer o contraponto no campo da formação de professores em Educação Física sobre o debate de teórico, iremos destacar o grupo de pesquisa Nuppe (Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte), que possui como líder do grupo o pesquisador professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento²¹ da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nas publicações de 2012, em dois livros²², tendo o professor Juarez Nascimento como um dos organizadores, foi possível observar a aproximações do conteúdo destas obras com a referência epistemologia da prática – professor reflexivo e saberes docentes – e a pedagogia das competências. Este material contém artigos com objetos de estudos distintos de pesquisadores, mestre e doutores, que discutem a área da formação de professores na Educação Física no Brasil e no exterior. O material analisado a seguir é fruto de um evento científico no campo da Educação Física, “II Congresso Internacional de Formação de Professores em Educação Física e do VI Seminário de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física” que se destaca no debate da formação de professores baseado na epistemologia da prática e no debate acerca da licenciatura x bacharelado na área da Educação Física.

Na construção da tabela, para contribuir na análise, foi construído um quadro sinóptico com: título, autores, palavras-chaves, objetivo (do próprio artigo), análise (primeiras aproximações). As categorias utilizadas para analisar os 43 textos foram: a) base teórica/concepção de formação e b) trato com o conhecimento. Deste universo,

²¹ Juarez Vieira do Nascimento foi Coordenador Adjunto da Área 21 (Educação Física, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional) da CAPES no triênio 2007-2009, Membro da Comissão de Avaliação da Área 21 CAPES (Triênios 2001-2003, 2004-2006, 2007-2009) e coordena o grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NUPPE) cadastrado no CNPq.

²² FOLLE, Alexandra e FARIAS, Gelcemar O. Educação física: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: Ed. da Udesc, Temas em Movimento, v. 1, 2012. 318p. NASCIMENTO, Juarez V. e FARIAS, Gelcemar O. Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da Udesc, Temas em movimento, v. 2, 2012. 704 p

posteriormente foram analisados com mais profundidade os textos que tratavam da Prática de Ensino e Prática Como Componente Curricular a partir das categorias acima destacadas.

Tabela 6 - Informações gerais dos artigos – volume I

Fonte: FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 1. 318p.						
n.	Parte	Título	Autores	Palavras-chave	Objetivo	Análise: a) base teórica/concepção de formação e b) trato com o conhecimento
01	01	Docência universitária: discussões referentes à formação didático-pedagógica.	BORGES, Camila; HUNGER, Dagmar.	- docência universitária; - formação didática e pedagógica; - pós-graduação; - professor pesquisador; - conhecimentos específicos.	Analisar a formação pedagógica propiciada para a formação dos docentes universitários, egressos de um curso de mestrado de uma instituição pública do estado de São Paulo.	- tem como referência os saberes docentes; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
02	01	Competências do profissional de Educação Física para a docência, treinamento esportivo e orientação de atividades físicas.	FEITOSA, Wallacy Milton do Nascimento; NASCIMENTO, Juarez Vieira do.	- formação profissional em EF; - competências; - conhecimentos; - habilidades; - atitudes; - saber-fazer; - desempenho profissional.	Analisar as competências profissionais percebidas por um grupo de profissionais que atuam em três áreas específicas da EF: docência, treinamento esportivo e orientação de atividades físicas.	- estabelece relação de causa e efeito entre a revolução tecnológica, as mudanças do mercado de trabalho e as mudanças no processo de formação profissional em EF; - vincula a formação profissional em EF com as demandas do mercado de trabalho e o novo “sistema de produção e contratação” (leia-se a precarização do mercado de trabalho). - naturaliza a divisão da formação, reiterando o argumento hegemônico de que a formação do licenciado habilita-o para atuar na escola e a formação do bacharel, para os espaços não escolares; - conceitualmente, distingue professor de profissional: o primeiro para a atuação na escola e, o segundo, para os espaços não escolares; - apologizam a pedagogia das competências; - defendem o caráter subjetivo e prático (a resolução de problemas) da formação; - realizam referência aos pilares da educação (saber, saber-fazer e saber-ser);

						<ul style="list-style-type: none"> - criticam modelos pré-fabricados para a formação profissional em EF (implicitamente, criticam a delimitação de rumos teóricos e políticos à formação em EF) e defendem que os cursos sejam ajustados às características da clientela, à disponibilidade docente e material, além de considerarem a necessidades do mercado de trabalho; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
03	01	Alterações curriculares na Educação Física e processos de participação dos professores formadores.	NOCCHI, Nice de Vasconcelos; AFONSO, Mariangela da Rosa.	<ul style="list-style-type: none"> - formação profissional em EF; - reformas curriculares; - licenciatura e bacharelado em EF; - Diretrizes Curriculares Nacionais; - professores universitários; - docência universitária; - processos de participação. 	Descrever as dificuldades, semelhanças e diferenças nos processos de participação docente e nas alterações curriculares dos cursos de EF de duas IES – a UFPel e a URCAMP (Universidade da Região da Campanha) Campus de Bagé-RS.	<ul style="list-style-type: none"> - naturaliza a divisão da formação, reiterando o argumento hegemônico de que a formação do licenciado habilita-o para atuar na escola e a formação do bacharel, para os espaços não escolares; - estabelece relação de causa e efeito entre as mudanças do mercado de trabalho e a reestruturação dos cursos superiores em EF; - não se posiciona ante a reforma curricular dos cursos de graduação em EF induzida pelas DCN; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
04	01	O programa de pós-graduação em Educação Física: um estudo de caso.	NOVAES, Caio Rotta Bradbury; SOUZA NETO, Samuel de Souza.	<ul style="list-style-type: none"> - pós-graduação; - motricidade humana; - ciências humanas; - Bourdieu; - teoria do campo; - habitus. 	Levantar dados sobre a constituição de um PPG da área da EF de uma universidade pública, o processo de formação e a produção de conhecimento, a partir da análise das dissertações de mestrado	<ul style="list-style-type: none"> - naturaliza a política de pós-graduação da Capes; - não explicita os dilemas enfrentados pelas ciências humanas no campo da EF, apenas menciona-os nas considerações finais do artigo; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a pós-graduação em EF de modo dissociado dessas determinações.

					produzidas no período de 1999 a 2002.	
05	01	Contribuição da disciplina qualidade de vida para a mudança de comportamento para a prática de atividades físicas em estudantes universitários.	PRATES, Maria Eloiza Fiorese; NASCIMENTO, Juarez Viera do.	<ul style="list-style-type: none"> - atividade física; - saúde; - qualidade de vida; - mudança de comportamento. 	Investigar o desenvolvimento e a efetividade de diferentes orientações conceituais no programa da disciplina Qualidade de Vida em uma educação voltada para a promoção da saúde.	<ul style="list-style-type: none"> - estabelece relação de causa e efeito entre as “transformações sociais, científicas e tecnológicas” e as mudanças educacionais; - avalia a mudança de comportamento de estudantes em relação à prática de atividades físicas após uma disciplina, denominada “Qualidade de Vida” em cursos superiores de tecnologia do CEFET-PR. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
06	01	Estruturação da Educação Física no ensino médio e técnico do Centro Federal da Educação Tecnológica de Santa Catarina.	SILVA, Mariza Carmen da; NASCIMENTO, Juarez Viera do.	<ul style="list-style-type: none"> - EF; - ensino técnico e tecnológico; - cultura docente; - formação humana; - nova ordem mundial. 	Investigar como acontecem as aulas de EF, no ensino médio e no ensino tecnológico do CEFETSC.	<ul style="list-style-type: none"> - estabelece relação de causa e efeito entre a “nova ordem mundial” e a reestruturação da educação; - reconhece contradições desta “nova ordem”, entretanto, não perspectiva a sua superação, mas a adaptação e a adoção de estratégias capazes de colocar o ser humano e suas relações com o meio ambiente no centro das relações humanas; - trata da formação profissional em EF como algo subjetivo – utiliza, para tal, a referência da cultura docente, para a qual esta é: “um processo onde os professores de EF, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças [...] (Molina Neto, 1997, p.39)” (p.33). - apologiza as teorias do aprender a aprender; - vincula a formação de qualidade dos estudantes à capacidade destes, posteriormente, adaptarem-se às inovações tecnológicas e ao competitivo mercado de trabalho. - menciona de forma superficial silencia as leis que regem as condições objetivas de existência; entretanto, ainda que faça, menciona a necessidade de estratégias

						de adaptação a estas.
07	02	O resgate das abordagens pedagógicas na atuação dos professores de Educação Física.	AZEVEDO, Edson Souza de; SHIGUNOV, Viktor.	- EF escolar; - escola; - abordagens pedagógicas.	A partir da historicidade da EF escolar, evidenciar elementos que dividiram espaços, teorias, tendências, conceitualizações, dos quais emergiram contradições, afirmações, conflitos e formulações sobre os conteúdos tratados na disciplina curricular.	- evidenciam na EF, desde a década de 1980, duas concepções: a empresarial e a “histórica”, todavia, não ultrapassam o nível da constatação e não se posicionam acerca destas duas concepções; - não reconhecem especificidades epistemológicas vitais das abordagens pedagógicas da EF, o que pode ser visualizado na classificação proposta e na sugestão que se estas sejam trabalhadas nas aulas de EF de modo complementar, pois, isoladamente, as abordagens apresentam limitações; - nos objetivos que delimitam para a EF escolar, predomina uma concepção subjetivista, fragmentada e que se coloca no âmbito do senso comum da EF; - não explicitam o projeto histórico ao qual a EF na escola deve contribuir; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a EF escolar de modo dissociado dessas determinações.
08	02	Qualidade de vida dos docentes de Educação Física.	BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira; BORGATTO, Adriano Ferreti.	- professor de EF; - qualidade de vida; - variáveis da qualidade de vida; - satisfação e insatisfação profissional; - ciclos de desenvolvimento profissional.	Investigar a qualidade de vida no trabalho e o estilo de vida dos professores de EF do magistério público estadual de SC, considerando tanto os ciclos de desenvolvimento profissional, quanto o endereço social, ou seja as diferenças geográficas do estado.	- ao tratar do trabalho docente, o faz a partir da referência da epistemologia da prática; - não ultrapassa o nível da constatação em seus resultados; não explica-os a partir das suas múltiplas e radicais determinações; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a qualidade de vida dos professores de EF de modo dissociado dessas determinações.
09	02	Contribuições para a prática pedagógica de professores de	CUNHA, Fernando José de Paula;	- prática pedagógica; - professor de EF; - escola.	Analisar a intervenção pedagógica de ensino das professoras de EF.	- enfatiza a epistemologia da prática como referência para a formação de professores e a investigação da realidade da EF na escola; neste último caso, a ênfase

		Educação Física no ensino fundamental: um estudo de caso na rede pública estadual em Florianópolis-SC.	NASCIMENTO, Juarez Vieira do.			coloca-se na possibilidade de evidenciar as representações e expectativas dos professores; - descreve questões afetas ao trabalho pedagógico de 03 professoras do ensino fundamental da rede estadual de Florianópolis-SC. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a prática pedagógica dos professores de EF de modo dissociado dessas determinações.
10	02	Relação teoria e prática da Educação Física no ensino fundamental.	DORNELES, Cléia Rigon; NASCIMENTO, Juarez Vieira; SHIGUNOV, Viktor.	<ul style="list-style-type: none"> - prática; - teoria; - relação entre teoria e prática; - prática pedagógica da EF; - formação profissional; - saberes docentes; - professor reflexivo. 	Analisar as diferentes concepções de professores sobre a relação teoria e prática no processo de ensino, nas aulas de EF do Ensino Fundamental, bem como observar a maneira pela qual são relacionadas teoria e prática em tal contexto.	<ul style="list-style-type: none"> - trata das questões conceituais sobre a teoria, a prática e a Práxis referenciando-se em Vazquez (Filosofia da Práxis) de forma dissociada dos aspectos políticos que caracterizam a obra do autor; - apresentam referenciais teóricos dissonantes do ponto de vista da epistemologia (saberes docentes – idealista e Práxis a partir de Vázquez – materialista); - ao tratar os dados, analisa a teoria a partir de um conceito restrito aos conteúdos teóricos das aulas de EF. Esta situação é observável no decurso do artigo e os autores não a esclarecem. Apenas em um momento, aludem aos conhecimentos teóricos relativos à fundamentação epistemológica e política do trabalho pedagógico; - apologiza e utiliza como referência a epistemologia da prática – professor reflexivo e saberes docentes; - analisa a relação teoria e prática do ponto de vista subjetivo, negligenciando as questões objetivas inerentes à dicotomia entre ambos. Ainda que avance ao mencionar a divisão social do trabalho (a cisão entre professor que pesquisa e professor que ensina), não ultrapassa entre primeiro nível (imediate) de análise; - naturaliza a divisão da formação. - não se posiciona ante a reforma curricular dos cursos de graduação em EF induzida pelas DCN;

						- silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a relação entre teoria e de modo dissociado dessas determinações.
11	02	Prática pedagógica dos professores de Educação Física nos diferentes ciclos de desenvolvimento profissional.	FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; NASCIMENTO, Juarez Vieira do	-desenvolvimento profissional; - carreira docente; - professores; - ciclos da carreira.	Analisar os anos mais gratificantes e melhores, como os piores da carreira dos professores de EF da rede pública estadual de Florianópolis, considerando os ciclos que caracterizam o percurso profissional dos docentes.	- enfatiza o componente subjetivo do desenvolvimento profissional dos professores em sua carreira; - desconsidera elementos objetivos da carreira, como condições de trabalho, planos de carreira, legislação educacional e trabalhista, políticas públicas de educação, etc. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
12	02	Parâmetros socioambientais da qualidade de vida de professores de Educação Física.	LEMOS, Carlos Augusto Fogliarini; NASCIMENTO, Juarez Vieira do.	- professor de EF; - qualidade de vida; - variáveis da qualidade de vida; - satisfação e insatisfação profissional.	Analisar os parâmetros socioambientais da QV percebida por professores de EF do magistério público estadual do RS.	- ao tratar do trabalho docente, o faz a partir da referência da epistemologia da prática; - não ultrapassa o nível da constatação em seus resultados; não explica-os a partir das suas múltiplas e radicais determinações; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a qualidade de vida dos professores de EF de modo dissociado dessas determinações.
13	02	Síndrome de Burnout em professores de Educação Física.	SILVA, Marta Solange Streicher Janelli da; AFONSO, Mariangela da Rosa.	- professor de EF; - Síndrome de Burnout; - mal-estar docente; - exaustão emocional; - despersonalização.	Analisar os sintomas de esgotamento profissional em professores do Ensino Médio da rede estadual de educação de Pelotas-RS.	- realiza levantamento de dados importantes acerca da Síndrome de Burnout, todavia, para além da constatação, não realiza uma análise a partir do que determina, radicalmente, este problema de saúde; - naturaliza as mudanças e exigências atualmente requeridas pela sociedade; - não ultrapassa o nível da constatação em seus resultados; não os explica a partir das suas múltiplas e radicais determinações; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa o mal-estar docente de modo dissociado dessas determinações.

14	02	Contribuição da disciplina de Educação Física para a formação da cidadania.	SOUZA, Robson Rides de.	<ul style="list-style-type: none"> - cidadania; - prática pedagógica; - democracia. 	<p>Analisar a prática pedagógica dos docentes de EF do Ensino Médio de Blumenau-SC, quanto a seu auxílio na orientação e na capacitação dos educandos com vistas ao desenvolvimento de uma cidadania mais crítica e participativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apologiza a sociedade do futuro e dos novos tempos; - situa a formação da cidadania como uma demanda importante para estes novos tempos; - apologiza os valores de cidadania presentes na EF e nos esportes; - confere caráter salvacionista às EF e aos esportes; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a prática pedagógica em EF de modo dissociado dessas determinações.
----	----	---	-------------------------	--	--	---

Fonte: Folle e Farias (2012). Elaboração própria²³.

²³ Quadro construído pelas pesquisadoras Márcia Morschbacher e Raquel Cruz Freire Rodrigues para subsidiar os estudos de doutoramento.

Tabela 7 - Informações gerais dos artigos – volume II

Fonte: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira (Orgs.). Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012. v. 2. 704p.						
n.	Parte	Título	Autores	Palavras-chave	Objetivo	Análise: a) base teórica/concepção de formação e b) trato com o conhecimento
01	01	O Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões pré-interativas em professores de Educação Física.	JANUÁRIO, Carlos.	- Desenvolvimento profissional; - Pensamento do professor.	Apresentar os resultados de um estudo em que se analisou a natureza e as características dos pensamentos e decisões pré-interativas ou de planejamento em estagiários (dados de 2004) e nestes mesmos sujeitos agora professores (dados de 2008), com o objetivo de verificar como os professores evoluem na fase inicial da profissão.	- tem como categoria principal o desenvolvimento profissional e o pensamento do professor. - analisa a mudança no pensamento do professor considerando diferentes períodos de sua atuação profissional (quando estagiários e quando professores); - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
02	01	Nova abordagem na formação de treinadores: o que mudou e porquê?	MESQUITA, Isabel; JONES, Robyn; FONSECA, Joana; SILVA, Luciana de Martin.	- formação de treinadores esportivos; - identidade profissional; - abordagem construtivista.	Comparar a abordagem tradicional (positivista) e a abordagem construtivista no âmbito da formação do treinador desportivo, de modo a justificar a necessidade de valorizar o desenvolvimento da identidade profissional do treinador desportivo na formação acadêmica.	- tem como categoria principal a identidade profissional. - centra a formação no sujeito; nas suas percepções e experiências e no seu desenvolvimento pessoal e social. - iguala conhecimento científico e conhecimento advindo das experiências dos sujeitos; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
03	01	Construção da identidade profissional: metamorfoses na	FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do.	- construção da identidade profissional; - carreira docente;	Compreender o processo de profissionalização docente e as metamorfoses que marcam a carreira docente em Educação	- tem como categorias principais a identidade profissional, a carreira docente e a profissionalização docente. - estabelece ciclos ou fases para a carreira

		carreira docente em Educação Física.		- ciclos da carreira docente; - profissionalização docente.	Física.	dos professores; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
04	01	A (re)configuração da identidade profissional no espaço formativo do estágio profissional	BATISTA, Paula Maria Fazendeiro; PEREIRA, Ana Luisa; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos.	- identidade profissional; - desenvolvimento de competências; - professor reflexivo.	Discutir acerca da construção da identidade profissional em Educação Física, com os estágios curriculares em foco.	- tem como categoria principal o desenvolvimento de competências e da identidade profissional. - supervaloriza a mobilização de conhecimentos em ação e a formação de professores pautada na situacionalidade (a inserção dos estudantes na docência de modo que estes aprendam fazendo); - sustenta a referência do professor reflexivo. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
05	01	O estágio supervisionado como prática profissional, área de conhecimento e lócus de construção da identidade do professor de Educação Física.	SOUZA NETO, Samuel de; BENITES, Larissa Cerignoni; IAOCHITE, Roberto Tadeu; BORGES, Cecília.	- identidade profissional; - estágio supervisionado; - pedagogia do estágio supervisionado.	Abordar a construção da identidade profissional na Educação Física, tendo como recorte o estágio supervisionado na formação do professor.	- apresenta panorama geral no que se refere às recentes referências que, no campo idealista, têm fundamentado a formação de professores. - supervaloriza o desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes pela via do estágio supervisionado; - apresenta a proposta do estágio supervisionado como campo de produção de conhecimento, em que os estagiários pesquisam a sua própria prática; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
06	02	Representações dos	ALBUQUERQUE,	- Formação de	Descrever e analisar a	- apologiza o tratado de Bolonha;

		professores de Educação Física sobre o seu ano de Prática de Ensino supervisionada.	Alberto; LIRA, João; RESENDE, Rui.	professores de Educação Física; - estágio; - escola; - estudante estagiário; - professor orientador.	experiência de organização do estágio supervisionado (denominado pelos autores de Prática de Ensino supervisionada) no Instituto Superior da Maia – ISMAI em Portugal, a partir da apresentação de dados de uma pesquisa que objetivou compreender as representações dos Professores de Educação Física sobre a Prática de Ensino Supervisionada.	- referencia a formação de professores de EF a partir da epistemologia da prática, do subjetivismo e do desenvolvimento de competências; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
07	02	Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física: a questão dos esportes coletivos.	GRECO, Pablo Juan.	- Formação de professores de Educação Física; - estágio; - bacharelado em EF; - esportes.	Refletir sobre os estágios nos cursos de bacharelado em EF, em especial no que diz respeito às modalidades dos esportes coletivos, e analisar os processos de formação de recursos humanos para a intervenção profissional na área de esportes.	- defende a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado; - vincula a formação ao atendimento das demandas do mercado de trabalho; - situa o estágio como uma atividade meramente técnica, considerando as suas sugestões como atividades para os estagiários (como atividades de observação e análise técnico-tática, arbitragem, no levantamento de planilhas e súmulas); - enfatiza, sobretudo ao final do artigo, o subjetivismo na formação profissional em EF: “ser professor parece ser fácil, no entanto ser bom professor requer dedicação, carinho e grande dose de coragem e de iniciativa” (p. 297). - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.

08	02	Estágios curriculares nos cursos de bacharelado em Educação Física.	MARINHO, Alcyane; SANTOS, Priscila Mari dos.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - estágio; - bacharelado em EF; - recreação e lazer 	Contribuir com o debate sobre o estágio nos cursos de bacharelado em EF, apresentando experiências específicas, vivenciadas particularmente nos estágios de um currículo, que ainda está sendo implantado no Curso de Bacharelado em Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), localizada em Florianópolis (SC).	<ul style="list-style-type: none"> - defende a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado; - corrobora as resoluções do CONFEF/CREF. - vincula a formação ao atendimento das demandas do mercado de trabalho; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
09	02	Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física.	NEIRA, Marcos Garcia.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - estágio; - licenciatura em EF; - escola; - prática; - currículo em ação. 	Apresentar a organização dos estágios do curso de licenciatura em EF da USP.	<ul style="list-style-type: none"> - situa as abordagens pedagógicas críticas (crítico-superadora, crítico-emancipatória e aulas abertas) como iguais, na medida em que, ainda que provenham de diferentes campos teóricos, estão politicamente comprometidos com a diminuição da desigualdade social; - naturaliza as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho; - estabelece relação de causa e efeito entre estas mudanças, seus rebatimentos na educação e a necessidade de reformar os cursos de formação de professores; - critica o distanciamento entre os conteúdos tratados nos cursos de licenciatura e as demandas da realidade da escola; - critica o caráter terminal dos estágios; - relata como são organizados os estágios no curso de Licenciatura em EF da USP;

						<ul style="list-style-type: none"> - defende a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, embora não discuta esta questão explicitamente – esta inferência advém da forma como o estágio é organizado no curso de licenciatura em EF, o qual propicia a aproximação e intervenção profissional supervisionada somente na escola; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
10	02	Estágio supervisionado em Educação Física escolar: relatos e apontamentos como demandas à formação profissional.	PIRES, Giovani de Lorenzi.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - estágio; - licenciatura em EF; - EF escolar; - reestruturação curricular. 	Relatar algumas das ações mais significativas sobre as experiências vividas na supervisão do estágio em Educação Física Escolar do curso de licenciatura em Educação Física do Centro de Desportos da UFSC e apresentar elementos que possam ser tomados como dados de pesquisa curricular, evidenciando demandas consolidadas nos campos de estágio para possíveis revisões do currículo do referido curso.	<ul style="list-style-type: none"> - defende a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado; - justifica a divisão da formação a partir das distintas demandas dos campos de trabalho escolar e não escolar; - vincula a formação ao atendimento das demandas do mercado de trabalho; - defende as determinações legais das DCN; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
11	02	Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física.	RINALDI, Ieda Parra Barbosa; PIZANI, Juliana.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - estágio; - bacharelado em EF; - DCN; - reestruturação 	Discutir os dilemas e perspectivas do estágio curricular supervisionado na formação dos bacharéis em EF após a reformulação curricular motivada pela Resolução CNE/CES n.07/04.	<ul style="list-style-type: none"> - defende a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado; - justifica a divisão da formação a partir das distintas demandas dos campos de trabalho escolar e não escolar; - vincula a formação ao atendimento das demandas do mercado de trabalho; - defende as determinações legais das

				<p>curricular;</p> <ul style="list-style-type: none"> - divisão da formação; - mercado de trabalho. 		<p>DCN;</p> <ul style="list-style-type: none"> - defende os marcos referenciais colocados pelas DCN (pedagogia das competências, movimento humano como objeto da EF, divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, etc.); - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
12	03	A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos.	AFONSO, Mariângela da Rosa; NOCCHI, Nice; OST, Mariana Afonso.	<ul style="list-style-type: none"> - formação de professores de EF; - Prática como Componente Curricular; - reformas curriculares; - saberes docentes; - professor reflexivo; - formação na ação; - professor universitário. 	<p>Analisar a PCC estabelecendo relações entre os mecanismos regulatórios, que modificaram a base curricular da formação inicial em Educação Física e os impactos gerados na docência universitária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - situa a formação de professores do ponto de vista das mudanças no mundo do trabalho e da adaptação dos professores a estas mudanças; - enfatiza os saberes docentes como referência para a formação de professores; - enfatiza os saberes da experiência e a reflexão sobre a prática cotidiana como elemento importante da formação de professores; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
13	03	As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física.	RAMOS, Glauco Nunes Souto; FERREIRA, Lílian Aparecida.	<ul style="list-style-type: none"> - formação de professores de EF; - Prática como Componente Curricular; - ensino reflexivo; - reflexão sobre a prática; - saberes docentes. 	<p>Apresentar elementos sobre o ensino reflexivo, a legislação específica e também considerações sobre como a prática como componente curricular tem sido estruturada, em alguns cursos de formação de professores, em diferentes áreas (Química, Música e Ciências Biológicas) e sua</p>	<ul style="list-style-type: none"> - enfatiza os saberes docentes como referência para a formação de professores e a dimensão prática da formação; - apresenta o ensino reflexivo – refletir na e sobre a prática – como tendência avançada para a formação de professores de EF; - enfatiza os saberes da experiência e a reflexão sobre a prática cotidiana como elemento importante da formação de

					situação na licenciatura em Educação Física.	professores; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
14	03	A extensão na formação inicial em Educação Física.	SOUZA, Edison Roberto de; SOUZA, Alba Regina Battisti de.	- formação de professores de EF; - extensão; - saberes docentes; - saberes da experiência; - pilares da educação; - história de vida.	Discutir e compreender as contribuições da dimensão da extensão, a qual, articulada ao ensino e pesquisa, possa ser compreendida como campo de formação inicial em Educação Física.	- enfatiza os saberes docentes como referência para a formação de professores e a dimensão prática da formação; - fundamenta-se na Epistemologia da Prática; - conceitua a formação com a confluência de suas dimensões: a pessoal (“a subjetividade”) e a profissional (“os saberes docentes”). - fundamenta-se nos pilares da educação cunhados pela UNESCO no relatório Delors; - enfatiza os saberes da experiência e a reflexão sobre a prática cotidiana como elemento importante da formação de professores; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
15	04	Conhecimentos para formação e intervenção em Educação Física: os desafios da docência universitária.	HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins; BORGES, Camila; ROSSI, Fernanda.	- professor reflexivo; - formação na ação; - reflexão sobre a ação como atividade de pesquisa; - formação como um <i>continuum</i> ; - saberes docentes (ainda que não cite	Contribuir para a construção de conhecimentos referentes ao processo da formação inicial, procurando fornecer subsídios para a elaboração de planos estratégicos e de diretrizes políticas na área de Educação Física.	- Os autores do artigo não estabelecem relações entre os subtemas que se propõem a analisar com a formação profissional em Educação Física: tratam da ciência, da docência universitária, do professor reflexivo sem estabelecer relações com o tema central do artigo – o faz somente nas conclusões do mesmo. - sustenta-se na referência do professor reflexivo e dos saberes docentes;

				os autores clássicos desta tendência); - docência universitária; - racionalidade prática.		- utiliza-se de referências dissonantes do ponto de vista de suas matrizes teóricas, tais como Gramsci. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
16	04	Formação inicial em Educação Física, legislação e conhecimentos docentes: interfaces e possíveis perspectivas.	MARCON, Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos.	- Formação de professores de Educação Física; - Base de conhecimentos para o ensino /saberes docentes; - Conhecimento do professor de Educação Física; - Diretrizes Curriculares Nacionais.	Analisar, na legislação que regulamenta a formação profissional em Educação Física (Parecer CNE/CES 058/2004 e a Resolução CNE/CES 07/2004), os conhecimentos que se espera sejam construídos pelos futuros professores de Educação Física, durante a formação inicial.	- Apropriação acrítica e dada dos marcos regulatórios que normatizam a formação dos professores de Educação Física no país. - a referência preponderante para a discussão são os Saberes Docentes, em específico a partir da referência de Shulman (1986; 1987). - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
17	04	O conhecimento do professor: a prática pedagógica como referência.	RAMOS, Valmor.	- Formação de professores de Educação Física; - base de conhecimentos; - prática; - epistemologia da prática; - conhecimentos; - intervenção profissional; - John Dewey.	Examinar a perspectiva da aprendizagem do professor pela prática (Epistemologia da Prática); apresentar alternativas de conceituação ao conhecimento prático; indicar pontos comuns das propostas de autores de referência sobre o conhecimento profissional.	- Apologia à epistemologia da prática; - naturaliza a aproximação da intervenção na área da Educação Física com as profissões liberais (exime-se de discutir este aspecto, tomando-o como dado); - apologiza a regulamentação da profissão e a criação do Sistema CONFED/CREF; - apresenta equívocos conceituais no tocante às abordagens pedagógicas (indica que todas tratam de um mesmo objeto: o movimento humano; desconsidera as diferenças conceituais, epistemológicas e políticas da indicação de cada um destes objetos de estudo);

						<ul style="list-style-type: none"> - enfatiza a subjetividade, o aspecto pessoal na formação de professores; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
18	04	A Educação Física enquanto grupo profissional: algumas inquietações sobre formação e intervenção na área.	SORIAN, Jeane Barcelos; SILVA, Priscilla Maia da; CALCIOLARI JÚNIOR, Anísio.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - Grupo profissional; - base de conhecimentos; - conhecimentos; - intervenção profissional. 	Refletir sobre os aspectos críticos da constituição do conhecimento implicados na formação e na intervenção profissional em Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> - Apologia à epistemologia da prática; - realiza a crítica à preponderância do conhecimento científico nos cursos de formação de Educação Física; entretanto, não explicita o conhecimento científico que qual abordagem epistemológica está se referindo; - enfatiza a subjetividade e o sentimento de pertencimento de um grupo profissional; - postula as demandas da intervenção profissional como parâmetro fundamental para delimitar o conjunto de conhecimentos a ser tratado no âmbito dos cursos de formação profissional; - trabalha com a cisão entre formação acadêmica e formação profissional; - denuncia que o caráter eminentemente acadêmico da formação profissional em Educação Física dificulta a transposição dos conhecimentos apropriados no curso de formação para a intervenção profissional - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
19	05	Inovação em Educação Física:	ANDRADE, Alexandro.	Formação de professores de	Revisar a literatura sobre inovação, as dificuldades para	<ul style="list-style-type: none"> - utiliza conceitos provenientes da área de gestão e de administração – como

		formação profissional deficiente.		<p>Educação Física;</p> <ul style="list-style-type: none"> - inovação; - mercado de trabalho; - criatividade; - tecnologia; - produtos; - retorno social da pesquisa. 	<p>se fazer inovação e as carências e desafios sobre esta questão na formação de graduação e pós-graduação em Educação Física, propondo algumas sugestões para promover inovação na Educação Física.</p>	<p>inovação e empreendedorismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - explicita um conceito de universidade e de conhecimento científico situado em um plano pragmático. - naturaliza e apologiza as parcerias público-privado; - situa a formação profissional em EF a partir da necessidade de formar profissionais criativos, em constante aprendizado ante às mudanças do mercado de trabalho; - indica que a EF deve fomentar a produção de produtos tecnológicos para as práticas corporais (em destaque, no artigo, o esporte de rendimento) e a produção de conhecimentos (desenvolvimento teórico); - aponta para a individualização da formação: o profissional deve estar constantemente aprendendo e ser capaz de atender às demandas colocadas atualmente, como a competitividade e a concorrência. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
20	05	Educação Física no contexto da saúde.	<p>BENEDETTI, Tânia Rosane Bertoldo; SANTOS, Sueyla Ferreira da Silva dos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - EF e saúde; - profissional de EF; - promoção da saúde. 	<p>Analisar o papel da Educação Física na área da saúde e como tem ocorrido esta aproximação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - relata a experiência de inserção de profissionais de EF no sistema público de saúde e aponta competências que estes profissionais devem desenvolver para intervir profissionalmente neste espaço; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo

						dissociado dessas determinações.
21	05	Formação em Educação Física e saúde: o exemplo do curso de ciências da atividade física da universidade de São Paulo.	FLORINDO, Alex Antonio; RÉ, Alessandro Nicolai; VELARDI, Marília; MOCHIZUKI, Luiz.	Formação de professores de Educação Física; - EF e saúde; - saúde; - profissional de EF – bacharel em EF; - promoção da saúde; - serviço público e privado de saúde; - Bacharelado em Ciências da Atividade Física.	Descrever o curso de saúde Bacharelado em Ciências da Atividade Física Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP), apresentando dados da unidade (EACH-USP), do curso (docentes, estudantes e egressos) e organização curricular.	- naturaliza a divisão da formação da formação em EF entre licenciatura e bacharelado; - menciona que os campos de trabalho relativos à saúde são de incumbência de inserção profissional dos bacharéis em EF; - menciona o CONFEF como órgão que reconhece o curso de bacharelado em Ciências da Atividade Física; - naturaliza as ações de regulamentação da profissão na área da EF e coaduna com a limitação de compôs de trabalho a partida divisão da formação; - advoga pela formação em EF que dê conta da formação de profissionais de EF para a atuação na saúde pública, tendo em conta a expansão do campo de trabalho neste setor e os baixos índices de prática de atividade física da população; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
22	05	A formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da saúde: desafios e proposições.	FONSECA, Silvio Aparecido; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; BARROS, Mauro Virgilio Gomes de.	- Formação de professores de Educação Física; - EF e saúde; - saúde; - profissional de EF – bacharel em EF; - promoção da saúde; - serviço público e	Discutir a formação e a intervenção profissional dos bacharéis em EF no campo da saúde e propor Diretrizes Curriculares para cursos de bacharelado em EF com ênfase em saúde.	- defende a divisão da formação da formação em EF entre licenciatura e bacharelado; - menciona que os campos de trabalho relativos à saúde são de incumbência de inserção profissional dos bacharéis em EF; - Advoga pela constituição de cursos de Bacharelado em EF, voltados especificamente para a atuação

				<p>privado de saúde;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bacharelado em EF com ênfase em saúde; - Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABNEFS). 		<p>profissional na área da saúde (setor de serviços públicos e privados de prevenção e tratamento de saúde);</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresenta uma proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para estes cursos de bacharelado, a qual se encontra em discussão na Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABNEFS). A partir das informações apresentadas sobre esta proposição (no quadro acima apresentado), esta formação, a priori, diferencia-se das determinações da Resolução CNE/CES 07/2004 pela inserção do “Eixo em Educação Física e Saúde”, sendo que os demais eixos de conhecimento são idênticos (ao nível de sua denominação) aos previstos por este marco regulatório; - A Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABNEFS) é uma entidade específica para a discussão desta proposição – trata-se de um coletivo de pesquisadores que vêm discutindo a criação deste curso de Bacharelado em EF. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
23	05	O processo de identificação docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola.	MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreusbrug; SILVA, Lisandra Oliveira e.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - identidade docente; - cultura docente; 	Examinar os possíveis desafios enfrentados pelo professorado de Educação Física, no exercício de seu trabalho docente no contexto da Escola.	<ul style="list-style-type: none"> - corrobora, de modo velado, a fragmentação da formação ao afirmar aspectos identitários distintos do coletivo docente nos diferentes campos de trabalho; - concentra a discussão sobre a formação

				<ul style="list-style-type: none"> - saberes da experiência; - identificação. 		<p>de professores de EF sobre aspectos subjetivos (o processo de identificação dos professores);</p> <ul style="list-style-type: none"> - confere centralidade aos “saberes da experiência” – mantém vinculação teórica com a Epistemologia da Prática; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
24	05	Desafios da formação em esporte para intervenção profissional no contexto da gestão: investigações iniciais.	MONTAGNER, Paulo Cesar; SCAGLIA, Alcides José; AMAYA, Katherine Grace.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - esporte; - mercado de trabalho; - gestão e administração do esporte; - curso de tecnologia em gestão e administração esportiva. 	Apresentar um panorama teórico dos desafios para intervenção profissional na gestão do esporte.	<ul style="list-style-type: none"> - naturaliza a divisão da formação da formação em EF entre licenciatura e bacharelado; - naturaliza a expansão do sistema esportivo e a sua articulação com empresas privadas; - naturaliza a expansão do mercado das práticas corporais a partir da década de 1970 no país; - aponta a necessidade de que os cursos de formação profissional em EF atendam às demandas do mercado de trabalho; - apresenta dados da expansão dos cursos de tecnologia em gestão e administração esportiva nos últimos de anos (31 cursos), sendo que destes, 21 cursos foram criados após o anúncio do país como sede dos megaeventos (sobretudo a Copa de 2014). - defende “as propostas de formação especializadas ainda na graduação especialização” (p.624), tal como é o caso dos cursos de tecnologia em gestão do esporte, no sentido de que esta proposta, voltada à gestão esportiva,

						tende a permitir a profissionalização deste campo e a representar a escolha inicial de formação e de atuação profissional nesta área. - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
25	05	Três desafios da formação profissional em Educação Física para intervenção no contexto do esporte.	REZER, Ricardo.	- Formação de professores de Educação Física; - esporte; - prática pedagógica; - formação complexa.	Refletir acerca dos desafios da formação inicial em EF para intervenção no contexto do esporte.	- afirma que a prática pedagógica é o elemento comum da intervenção profissional nos diversos campos de trabalho da EF; - pauta mudanças no processo de formação de professores de EF a partir de “pontos de rupturas” ou “microrrevoluções” em “microcontextos”; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
26	05	A atuação em esporte e seus desafios à formação profissional.	SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos.	- Formação de professores de Educação Física; - esporte; - bacharelado em esporte; - mercado de trabalho.	Apresentar pontos de reflexão a respeito da formação para a atuação profissional em esporte, mais especificamente, para a atuação na gestão pública de programas e serviços de esporte.	- Não explica, do ponto de vista das suas múltiplas determinações, a justificativa que, de fato, baliza a oferta de cursos de bacharelado. Justifica-o do ponto de vista subjetivo e individual ao indicar que o bacharelado é criado com a finalidade de atender os interesses dos ingressantes no Ensino Superior. - apologia à fragmentação da formação; intensificando-a para além dos cursos de Bacharelado em Esporte; justifica-os a partir da necessidade de melhora nos índices internacionais no campo esportivo (não esclarece, entretanto, se se

						<p>trata do esporte de rendimento – infere-se que sim).</p> <ul style="list-style-type: none"> - apologiza fragmentação da formação, o atendimento do mercado do trabalho pela via da formação profissional e a criação do Sistema CONFEF/CREF; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
27	05	<p>Formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da gestão: comportar-se como um eterno aprendiz.</p>	<p>VERENGUER, Rita de Cássia Garcia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de professores de Educação Física; - gestão; - mercado de trabalho; - competências. 	<p>Discutir a intervenção profissional em Educação Física no contexto da gestão e caracterizar como a formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento de competências para a gestão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - naturaliza a expansão do “mundo dos negócios” ou “indústria” do fitness, do esporte, do entretenimento, da saúde, etc. e as mudanças no mundo do trabalho; - aponta a necessidade de que os cursos de formação profissional em EF atendam às demandas do mercado de trabalho; - defende a formação pautada em metodologias ativas, as quais, no conjunto do artigo são claramente voltadas para a pedagogia do aprender a aprender e à Pedagogia das Competências – o saber fazer do professor de EF; - indica competências aos profissionais de EF que atuam/atuarão com gestão situadas no âmbito procedimental e atitudinal, em detrimento de uma sólida formação teórica; - aponta para a individualização da formação: o profissional deve estar constantemente aprendendo e ser capaz de atender às demandas colocadas atualmente, como a competitividade e a concorrência.

						- silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
28	06	Rede Ibero-americana de investigação da formação em Educação Física: contexto e proposições.	ALVARENGA, Ana Maria; OLIVEIRA, Gelcemar Farias de; FONSECA, Silvio Aparecido; NASCIMENTO, Juarez Vieira.	- Formação de professores de Educação Física; - formação inicial e continuada; - rede de pesquisadores; - ciência colaborativa; - pesquisa.	Explicar o contexto de surgimento, história e principais objetivos da Rede Ibero-Americana de Investigação da Formação em Educação Física (RIAIFEF).	- apologiza a sociedade do conhecimento e a sua fluidez organizacional; - apresenta dados históricos e organizacionais de uma rede de pesquisadores constituída em 2011 para investigar de forma colaborativa a compartilhada a formação inicial e continuada de profissionais de EF; - silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.
29	06	Associações de ensino e a formação do bacharel em Educação Física: passos e comentários iniciais.	FONSECA, Silvio Aparecido; LOCH, Mathias Roberto; MENEZES, Aldemir Smith; FEITOSA, Wallacy Milton do Nascimento; FLORINDO, Alex Antonio; NASCIMENTO, Juarez Vieira do.	- Formação de professores de Educação Física; - formação inicial e continuada; - Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde; - saúde; - bacharelado em EF com ênfase em saúde.	Apresentar a Associação Brasileira de Ensino da Educação Física para a Saúde (ABENEFS), seu histórico, sua trajetória e suas principais ações no âmbito da formação profissional em EF.	- defende a divisão da formação entre licenciatura e bacharelado; - vincula a formação ao atendimento das demandas do mercado de trabalho; - menciona que os campos de trabalho relativos à saúde são de incumbência de inserção profissional dos bacharéis em EF; - Advoga pela constituição de cursos de Bacharelado em EF, voltados especificamente para a atuação profissional na área da saúde (setor de serviços públicos e privados de prevenção e tratamento de saúde); - apresenta como referência para a formação dos bacharéis em EF a pedagogia do aprender a aprender, a pedagogia das competências, a ênfase no “saber experiencial” do profissional; o

						<p>aprendizado pela experiência no campo de trabalho e a aprendizagem baseada na resolução de problemas;</p> <p>- silencia sobre as leis que regem as condições objetivas de existência; analisa a formação profissional de modo dissociado dessas determinações.</p>
--	--	--	--	--	--	---

Fonte: Nascimento e Farias (2012). Elaboração própria²⁴.

²⁴ Quadro construído pelas pesquisadoras Márcia Morschbacher e Raquel Cruz Freire Rodrigues para subsidiar os estudos de doutoramento.

Observamos que a produção destacada possui como referência, em maior ou menor grau, na epistemologia da prática, a pedagogia das competências, a fragmentação da formação do professor em Educação Física: licenciatura x bacharelado, os saberes docentes, entre outros. O que defendemos está na formação unificada de caráter ampliado para os professores de Educação Física; defendemos o conhecimento científico, construído pela humanidade e socializado na escola – local privilegiado para a sua transmissão; a Práxis pedagógica enquanto intervenção na realidade concreta e contraditória, o domínio das categorias centrais da docência e do trabalho pedagógico e, por fim, mas não menos importante, a formação humana amparada nas dimensões política/técnica/política/filosófica.

Dos textos analisados anteriormente, iremos destacar três textos que tratam: um sobre a Prática de Ensino e dois textos sobre a Prática como Componente Curricular para tentar compreender o trato com o conhecimento nesta perspectiva da pedagógica das competências e do professor reflexivo. Isto porque como estamos debatendo a prática enquanto componente curricular e uma das suas manifestações pode ser a prática de ensino.

O primeiro texto: *Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de Prática de Ensino supervisionada*, de Albuquerque, Lira e Resende (2012). O que nos chamou atenção foi o referencial teórico sustentado na epistemologia da prática, do subjetivismo e do desenvolvimento de competências. Os autores apresentam uma pesquisa realizada em Portugal com os estudantes e professores envolvidos com a Prática de Ensino.

Após a análise, tendo em conta a categoria trato com o conhecimento, observamos que: há um esvaziamento teórico, pois o conhecimento está baseado nas experiências, na subjetividade; nas competências básicas e específicas (observamos a relação com o que Perrenoud (2010) defende) adquiridas para colocarem em prática na sua vida profissional, nas relações travadas entre orientador, estagiário²⁵, escola e supervisor. De acordo com os autores: “Este estudo teve como base a análise da opinião dos professores de Educação Física, quando EE, sobre o seu desempenho de PES”. (ALBUQUERQUE; LIRA; RESENDE, 2012, p. 171).

A escola, as suas condições e o núcleo de estágio são elementos importantes para os EE esforçando-se para combinar estes três elementos. Em todos estes elementos, o papel do orientador sobressai, pela forma como medeia e modela, em todas as direções as necessidades e dificuldades dos EE. (ALBUQUERQUE; LIRA; RESENDE, 2012, p. 171).

²⁵ No artigo, EE significa Estudantes Estagiário e PES significa Prática de Ensino Supervisionada.

Observamos na pesquisa que é o professor, elemento de mediação, aquele que irá contornar possíveis problemas ou apresenta um consenso para as questões do trato com o conhecimento. Porém, o que estamos defendendo é que:

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica (PISTRAK, 2000, p. 38).

O segundo artigo, *A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos*, de Afonso, Nocchi e Ost (2012), tem sua referência teórica fundada na ênfase nos saberes docentes, os saberes da experiência e a reflexão sobre a prática cotidiana. Apresenta um pequeno contexto histórico da Prática Como Componente Curricular, chamada de PCC no texto, e reconhece que, pela Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, não se tem uma proposta fechada para o trato com o conhecimento, as quais apresentam apenas diretrizes:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002, p. 04).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (DCNEF), destacamos como está configurada a Prática como Componente Curricular:

Art. 10. A formação do graduado em Educação Física deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática por meio da prática como componente curricular, estágio profissional curricular supervisionado e atividades complementares.

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso. (BRASIL, 2004, p. 04).

Desse modo, a Prática como Componente Curricular não possui um conceito fechado do que seja, mas apresenta diretrizes para que as instituições tenham autonomia para tratar da melhor forma. Na análise realizada no artigo, foi ressaltada a possibilidade dos alunos terem contato com a realidade da Educação Física (*inserção no cotidiano*) a partir da Prática como Componente Curricular e que o professor se caracteriza como mediador no processo de aprendizagem.

As autoras reconhecem a importância da Prática Como Componente Curricular no processo de formação de professores desde o início do curso, na área escolar e não escolar, porém, neste caso não se tem os elementos teórico para subsidiar a compreensão da realidade concreta para que possa nela intervir, a inserção da prática será a prática pela prática, pela prática reflexiva, a partir dos “*saberes da experiência*” como defendem as autoras.

Defende também o saber docente, neste caso, a aproximação com a base teórica da epistemologia da prática.

A definição que lhes propomos não é uma definição de palavras ou de coisas, mas uma definição de pesquisa, isto é, uma proposta com o fim de construir e delimitar um objeto de pesquisa, um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas, assim como um vetor para a descoberta de realidades que sem ela não veríamos. Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. (TARDIF, 2000, p. 10).

Neste mesmo texto, Tardif (2000) traz a concepção para Prática de Ensino baseada no cotidiano e na negação do conhecimento científico produzido e socializado nas universidades como base da formação e da intervenção dos professores.

Na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos Práticas de Ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas Práticas de Ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa. Esse erro faz que evitemos os questionamentos sobre os fundamentos de nossas práticas pedagógicas, em particular nossos próprios postulados implícitos sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino. Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz com que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”:

elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa. (TARDIF, 2000, p. 21).

O terceiro artigo, de autoria de Ramos e Ferreira (2012), intitula-se *As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física*. Possui como sustentação teórica: os saberes docentes, apresenta o ensino reflexivo – refletir na e sobre a prática e enfatiza os saberes da experiência e a reflexão sobre a prática cotidiana.

Na perspectiva do ensino reflexivo, a ampliação das relações entre os conhecimentos científico e prático se dá através da investigação, da experimentação, da reflexão crítica entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993; ALARCÃO, 1996), sempre com o objetivo da mobilização de diversos tipos de saberes: saberes de uma teoria especializada, de uma prática reflexiva, de uma militância pedagógica. (RAMOS; FERREIRA, 2012, p. 325-326).

O artigo contextualiza a legislação sobre a Prática como Componente Curricular e apresenta o trato com o conhecimento da Prática Como Componente Curricular nos cursos de licenciatura em química (2008), cursos de licenciatura em música (2009), cursos de licenciatura em ciências biológicas e o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade de Caxias do Sul (2007); e o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (2011). Nestes cursos foi destacado as regularidades.

No texto foi observada a Prática como Componente Curricular a partir: (a) da distribuição das 400 horas nas disciplinas já existentes e (b) compreende a prática como eixo do currículo “(integração de diferentes saberes, conhecimentos e campos disciplinares; relação teoria e prática, tendo a teoria como alicerce ou como estruturadora dos espaços curriculares)” (RAMOS; FERREIRA, 2012, p. 341).

Tabela 8 - Sinóptico do Trato com o Conhecimento Prática Como Componente Curricular nos Cursos Visitados (cf. RAMOS; FERREIRA, 2012).

Distribuição das PCC, nas estruturas curriculares	“[...] fortalecimento de disciplinas de conteúdo técnico-científico; ausência em disciplinas pedagógicas e/ou a inexistência de uma demarcação pedagógica desde o início do curso.” (p. 341).
Lócus de atuação	“[...] concretização ora no espaço genuinamente escolar (Educação Básica), ora em espaços educacionais diversos, como: organizações não governamentais (ONGs), comunidades, escolas.” (p. 341).
Aprender a ensinar e aprender a ser professor	“A terceira caracterização curricular não transita em nenhum destes dois processos de aprendizagem do aprender a ensinar quanto do aprender a ser professor, em relação a transposição didática dos conhecimentos técnico-científicos na prática profissional.” (p. 341).
Falta de distinção da carga horaria entre as Práticas como Componente Curricular e os Estágios Curriculares	“Outro aspecto importante percebido na análise desses cursos de licenciatura foi a questão entre as práticas como componente curricular e os estágios curriculares obrigatórios, haja vista que a própria legislação os distingue (em termos temporais e operacionais), porém isto nem sempre aparece com clareza nos estudos que aqui elencamos.” (p. 341).

Fonte: Ramos e Ferreira (2012) (Informações). Elaboração própria para fins de análise no âmbito desta pesquisa.

Na análise realizada no artigo anterior, que trata dos cursos de formação de professores visitados (RAMOS; FERREIRA, 2012), foram observados 4 elementos que destacamos: (a) a ausência do campo pedagógico compromete a formação dos futuros professores, pois a docência se apresenta como elemento que nos unifica e que se materializa no trabalho pedagógico; (b) Existe uma ênfase no campo da educação e reconhecemos a necessidade do seu fortalecimento, contudo, há necessidade do professor ter contato com as demais áreas, no caso, da Educação Física: academias, clubes, Sistema Único de Saúde (SUS), secretarias de esporte e lazer, etc., pois o curso deve reconhecer que o professor também pode atuar em áreas não escolares; (c) a fragmentação escolar e não escolar: trata-se da divisão da formação entre licenciatura e bacharelado que se assenta no argumento (falso) dos diferentes campos de trabalho e que confunde mais que ajuda no campo de formação de professores, pois se temos o objetivo de formar professores que necessitam de conhecimentos no campo filosófico, político, histórico, pedagógico, etc., ou seja, desqualifica a formação pois a divisão da formação tem como consequência a desqualificação dos trabalhadores no processo de formação. A fragmentação do conhecimento e da formação compromete a compreensão da totalidade na formação humana; (d) a Prática como Componente Curricular não é a mesma coisa que Estágio – compreendemos a primeira enquanto a aproximação ao trabalho pedagógico e, o segundo, aproximação aos campos de atuação/campos de trabalho. Porém, reconhecemos a sua relação orgânica, a possibilidade da unidade – na Práxis.

Após a nossa análise da produção do conhecimento de dois pesquisadores e de seus respectivamente grupos, foi possível observar a disputa de concepções distintas de formação presente nas duas produções. A primeira, defendendo a formação unificada baseada na consistente base teórica, o conhecimento acumulado pela humanidade e que deve ser socializado pedagogicamente. O segundo apresenta a formação fragmentada e o conhecimento baseado no cotidiano e no professor reflexivo.

A seguir iremos tratar da produção em torno do debate das diretrizes curriculares nacionais da educação física e posteriormente o curso de licenciatura em educação física, de caráter ampliado.

2.4 A PRODUÇÃO EM TORNO DO DEBATE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DE CARÁTER AMPLIADO.

Em desdobramento de estudos anteriores (D'AGOSTINI, 2009; LACKS, 2004; RODRIGUES, 2007; SANTOS JÚNIOR, 2005; TAFFAREL, 2004; 2006) sobre a formação de professores de Educação Física, os autores chegaram à conclusão de que os parâmetros teórico-metodológicos dos currículos de formação de professores de Educação Física estão alicerçados na fragmentação do conhecimento e na dicotomia teoria-prática, o que os coloca em profunda sintonia com a formação unilateral. O conhecimento representa uma das formas que o homem possui de se apropriar do mundo, porém, quando este conhecimento está fragmentado e fetichizado, o ser humano não terá condições, inicialmente, em compreender e intervir na realidade complexa e contraditória. Estes elementos que estamos apontando a partir de estudiosos da área podem ser ratificados a partir do aparato legal que ampara o campo da Educação/Educação Física, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena (DCNEF)²⁶.

É essencial nos inserirmos no embate travado pela direção do processo de formação humana (e, nela, do processo de formação de professores de Educação Física) que se desenvolve, no último período, desde o enfrentamento travado pela aprovação ou substituição das DCNEF até a disputa pela consolidação de projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação.

A desqualificação durante o processo de formação e, conseqüentemente, a fragmentação na formação nos cursos de Educação Física não é algo novo. Taffarel (1993), em seus estudos de doutoramento, já apresentava esta questão. Porém, foi com a Resolução CNE/CES n. 07, de 31 de março de 2004 e a Lei n. 9.696, de 1 de Setembro de 1998, que foram demarcados de forma equivocada os campos de trabalho do Graduado em Educação Física: o Confef interpreta que o título de graduado seria apenas para os bacharéis e que estes podem atuar

²⁶ Em Anexo a Resolução CNE/CES n. 07, de 31 de março de 2004 (BRASIL, 2004). Institui as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena.

apenas no campo não escolar: academias, clubes, clínicas, etc. Contudo, a formação de graduação na educação física compreende: bacharelado ou licenciatura²⁷.

Existe uma interpretação equivocada Confef pelo termo licenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em Nível Superior de Graduação Plena. A interpretação do Confef é que o licenciado deve atuar apenas nas escolas e a consequência deste “equivoco” é a desqualificação no plano da formação e no plano dos campos de trabalho, ou seja, a restrição ao direito de trabalhar.

No caso da Educação Física, os estudos indicam que, por um lado, as formulações no campo da educação/formação mais geral ainda encontram forte resistência para materializar-se nos currículos dos cursos de graduação, e, por outro, que os problemas apontados desde a década de 1980 – acerca da consideração do “*nível de consciência*” (MEDINA, 1983), das ideias pedagógicas e paradigmas curriculares (FENSTERSEIFER, 1986), da necessidade da formação técnica e política, histórico-crítica (CARMO, 1988), da formação generalista (FARIA JÚNIOR, 1986), das relações e traços essenciais do trabalho em geral e do trabalho pedagógico no trato com o conhecimento (TAFFAREL, 1993) e da referência em um dado projeto sócio histórico (CHAVES e GAMBOA, 2000), da necessidade de alteração dos parâmetros teórico-metodológicos que servem de base e orientação ao processo de formação (SANTOS JÚNIOR, 2005), da alteração da organização do trabalho pedagógico em curso e dos limites impostos pelas DCNEF, bem como pela consideração do estágio curricular obrigatório com eixo articulador da formação (RODRIGUES, 2007) – ainda estão em vias de ser superados. No conjunto destes problemas sinalizados, encontramos em comum que a sua não resolução significa a manutenção da formação fragmentada de base unilateral e que estes se situam no centro das problemáticas significativas da área que precisam ser enfrentadas.

As DCNEF não avançam na formação do professor de Educação Física na perspectiva da omnilateralidade. A este respeito, Rodrigues (2007) considera que:

Sobre estas Diretrizes compreendemos que não contribuem para a qualificação durante o processo de formação dos professores, isto porque nas Diretrizes predominam os conteúdos específicos de cada área, não abrindo espaço para a discussão das problemáticas atuais, da sociedade, do homem, da luta de classes, das contradições do cotidiano, etc. Elementos estes, imprescindíveis para uma formação profissional de qualidade. Homens que tenham consciência do seu papel na sociedade como seres transformadores e políticos; e não um currículo que esteja direcionado exclusivamente para as competências que o mercado exige (RODRIGUES, 2007, p. 91).

²⁷ Ver no anexo o parecer do CNE/CES 400/2005, aprovado em 24 de novembro de 2005 e o Ofício 229 do CNE/CES/MEC de 22 de novembro de 2011.

Sobre o ordenamento legal, leis e documentos que regem a educação brasileira se materializam no chão da escola, a categoria mediação é necessária para compreender o percurso. Para exemplificar apresentamos a tese de doutoramento de Santos Júnior (2005) que nos permitiu compreender a mediação das diretrizes e parâmetros teórico-metodológicos na formação de professores na reformulação dos currículos estudados.

Neste sentido, estamos analisando a Licenciatura Ampliada na formação de professores de Educação Física, entendendo ser o mais avançado, pois apresenta elementos da formação, da sociedade e da cultura corporal, no embate atual pela formação de professores de Educação Física. Além disso, situa-se na disputa materializada entre as proposições para formação deste profissional caso esteja sintonizado com as reivindicações mais amplas dos setores organizados da classe.

No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 50).

Para realizar a análise, primeiramente apresentamos no quadro 11 o aumento significativo de cursos em Educação Física após os primeiros cinco anos da instituição das DCNEF – Resolução CNE/CES n. 07/2004, como podemos observar:

Tabela 9 – Cursos de Educação Física

Regiões	2004	2009
Nordeste	81	108
Norte	33	59
Centro Oeste	29	66
Sudeste	226	446
Sul	104	178
Total de Cursos de EF no Brasil	469	857

Fonte: Cruz (2009, p. 79).

A partir dos dados apresentados por Cruz (2009) em relação ao número de cursos de Educação Física no Brasil, podemos observar um acerto significativo e complementar a análise:

Com a aprovação das DCNEF 07/04, os cursos foram abertos em duas modalidades, quais sejam licenciatura e bacharelado, contemplados sob a denominação de “GRADUADO em Educação Física”. Portanto, ao verificarmos a quantidade de cursos no Brasil, notamos que crescem tanto as licenciaturas, quanto o número de bacharelados. Entretanto, no setor privado

a abertura dos dois cursos é mais notória, prevalecendo, contudo, a licenciatura, assim como nas IES públicas. (CRUZ, 2009, p. 99).

Tabela 10 – Cursos de Educação Física por Região²⁸

Regiões	2013
Nordeste	184
Norte	88
Centro Oeste	98
Sudeste	610
Sul	237
Total de Cursos de EF no Brasil	1217

Fonte: Emec/Capes (Dados). Elaboração própria para fins de análise no âmbito desta pesquisa.

Em 2013, chegamos a 1217 cursos de Educação Física em todo Brasil e, para obtermos esta informação, utilizamos o filtro: cursos em educação a distância e presencial, sendo eles bacharelado e licenciatura e que estejam em atividade em 2013. Destes 1217, temos 485 cursos de bacharelado em Educação Física em instituições particulares e públicas e 705 cursos de licenciatura em Educação Física em instituições particulares e públicas.

Este é o quadro de cursos de Educação Física que estão em disputa no campo da formação de professores, pelo fato que, em menor ou maior grau, estão ou passaram por reformulação curricular. Observamos, também, existe um movimento em defesa da Licenciatura Ampliada, outro pelos representantes do Confef e pelos professores que entendem que devemos é fragmentar a formação, e existem aqueles que entendem que pela fragmentação poderemos qualificar a licenciatura.

No nosso trabalho estaremos em consonância em defesa da Licenciatura Ampliada que possui uma minuta²⁹ para a formação em um curso único, que garanta uma formação que permita aos professores, nos diferentes campos de trabalho, contextualizar estes conhecimentos de acordo com a especificidade destes campos. Este minuta de resolução defende uma proposta de formação humana e formação de professores sustentada na omnilateralidade e se apresenta como substitutivo da Resolução n. CNE/CES 07/2004.

Nesta discussão da fragmentação do conhecimento e da formação, o Confef vem defendendo que a licenciatura seria para aqueles que desejam trabalhar na escola e os alunos teriam uma ênfase na dimensão pedagógica durante a sua formação e, por outro lado, no

²⁸ Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

²⁹ Ver anexos a minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação: Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado construído a partir do Fórum de Licenciatura em Educação Física.

bacharelado seria priorizada a formação no campo da técnica e da pesquisa e, conseqüentemente, os bacharéis estariam aptos a atuarem no campo não escolar – academias, clubes, clínicas e etc.

Estudos foram realizados sobre a fragmentação da formação, entre eles podemos citar: Cruz (2009); Dias (2011); Morschbacher (2012), que concluíram: A fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado não possui consistência teórica; O conhecimento tratado na licenciatura como bacharelado possuem na sua essência o mesmo conhecimento científico; Desqualifica-se a formação a partir da negação de conhecimentos, determinados conhecimentos para os cursos de licenciatura e outros para o curso do bacharelado. Nos estudos das pesquisadoras, elas também destacam que nas instituições pesquisadas os cursos de licenciatura e bacharelado possuem, na sua maioria, o mesmo corpo docente (ministram aulas nos dois cursos) e em determinadas disciplinas possuem a mesma carga horária seja para a licenciatura ou para o bacharelado.

Como podemos distinguir dois cursos de graduação de perspectivas distintas estarem sendo tratadas de formas semelhantes? Na nossa compreensão não justifica ter dois curso, um de licenciatura e outro de bacharelado, com currículos compostos pelos mesmos conhecimentos e pelo mesmo objeto de estudo e que supostamente a especificidade/distinção pela negação de conhecimentos clássicos no campo da Educação Física e/ou de outras áreas que nos são necessários para intervir nos diferentes campos de trabalho.

Questionamos por que não defender a Licenciatura Ampliada que possui a formação unificada? Porém, devemos deixar clara que o entendimento da formação unificada não é junção dos dois cursos, a Licenciatura Ampliada é uma proposta de formação baseada em um objeto, numa teoria pedagogia, numa matriz científica.

Em síntese a formação de graduação nos cursos de licenciatura dar o direito do professor em atuar nas áreas escolares e não escolares, ao contrário da formação de graduação em bacharelado. O bacharel possui a atuação profissional delimitada nos campo não escolar, ou seja, a sua intervenção é restringida a determinado campo de trabalho, como está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

Posicionamo-nos contra esta fragmentação, defendemos a formação unificada sustentada na unidade da Práxis, a articulação da pesquisa-ensino-extensão e a formação não se restringindo apenas a técnica, mas sim, as dimensões éticas, políticas, estética da formação humana.

Antes mesmo da aprovação das DCNEF, em nível superior de graduação plena - Resolução CNE/CES n. 07, de 31 de março de 2004, o grupo de pesquisa Lepel/Faced/Ufba³⁰, já defendia uma formação baseada na pedagogia socialista. Esta perspectiva de formação, chamada de Licenciatura Ampliada/formação unificada, foi construída em conjunto pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (Exneef) em forma de minuta. A Exneef defendeu esta minuta no Conselho Nacional de Educação com o objetivo de contrapor à Resolução 07/2004. Para este momento é fundamental contextualizar como um grupo de pesquisa em conjunto com a Exneef vem defendendo uma determinada concepção de formação.

O termo Licenciatura Ampliada está sendo defendida na perspectiva da formação unificada, independentemente de qual seja o campo de trabalho do futuro professor de Educação Física, área escolar ou não escolar, ao contrário do Confef e de alguns professores e alunos que defendem a existência de duas formações – bacharelado e licenciatura. Reconhecemos que esta é uma posição política do grupo Lepel³¹ e da Exneef em defender não apenas a licenciatura para a formação da juventude brasileira, mas que ela seja ampliada, que a atuação profissional deva ser em vários campos de trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física, Resolução CNE/CES nº 07 2004, possibilitam duas habilitações para os trabalhadores da área, assim como propõem uma formação específica para cada habilitação: Graduação em Educação Física e Licenciatura em Educação Física. De acordo com a lei nº 9.394/96 a Graduação compreende: Licenciatura, Bacharelado e Cursos Superiores de Graduação Tecnológica. Sendo assim, quando as Diretrizes Curriculares se referem à Graduação, a formação em questão compete tanto para a Licenciatura como para o Bacharelado. Entretanto, determina que só quem tem condições para atuar na Educação Básica são os(as) Licenciados(as). Logo, não existe uma limitação do campo de atuação do(a) Licenciado(a), mas sim um limitação no campo de atuação do(a) Bacharel em Educação Física, que não pode atuar na Educação Básica. (MNCR, 2012, s/p).

Para a elaboração/sistematização das DCNEF, o CNE realizou algumas audiências públicas, criou um grupo de assessoria, com diversas entidades acadêmicas e profissionais, entre elas: CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte), CONFED (Conselho Federal de Educação Física), CONDIESEF (Conselho de Dirigentes de Escolas de Educação Física do

³⁰ Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - Grupo de pesquisa cadastrado no CNPq que tem como coordenadores os professores Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel e Dr. Cláudio de Lira Santos Júnior da Universidade Federal da Bahia.

³¹ Estamos colocando a Lepel de um modo geral, pois o grupo se apresenta no formato de rede e os demais grupos que compõem a rede são a favor da formação unificada e da licenciatura ampliada.

Brasil), onde foi construído um consenso³² em torno das questões relativas à formação em Educação Física. A nossa dificuldade em compreendermos as Diretrizes Curriculares decorre do fato de que ela representa um falso consenso entre as entidades.

As críticas que fazemos às DCNEF são: a) a avaliação nas Diretrizes está baseada nas competências, nas habilidades e nos conteúdos; b) os cursos poderão escolher o objeto de estudo a serem tratados na formação, mas as Diretrizes apontam o movimento humano e reconhecem o caráter multidisciplinar da Educação Física, fazendo referência a todas as concepções de Educação Física; e c) as manifestações e expressões culturais estão voltadas à promoção da saúde, à formação cultural, à reeducação motora, ao rendimento físico-esportivo, para o lazer e atividades físicas, recreativas e esportivas. Existem estudos que aprofundam estas análises, podemos citar Alves (2012), Dias (2011), Morschbacher (2012)

Para atualizar o debate acerca da reestruturação dos cursos e da fragmentação da formação nos cursos de Educação Física, realizamos o segundo balanço da produção científica dando continuidade ao balanço realizado por Dias (2011) em sua dissertação, a pesquisadora analisou periódicos entre 2004-2010 de grande circulação da área de Educação Física: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento (Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Revista Motrivivência (UFSC), e Revista Pensar a Prática (UFG).

Dias (2011) observou que a maioria dos estudos encontrados aponta críticas à atual formação e indica a necessidade de mudanças, e que há um número significativo de estudos que indicam a formação única como a possibilidade de superação dos atuais problemas em relação à formação na Educação Física,

Para atualizar o debate analisamos as mesmas revistas, anteriormente citadas, e suas publicações nos anos de 2011 e 2013. As categorias utilizadas para analisar os textos foram às mesmas utilizadas por Dias (2011): a) da reestruturação dos cursos e b) da fragmentação da formação. Foram acessados os textos publicados no período entre 2011 e 2013 e realizada os mesmos procedimentos utilizada por Dias (2011), de modo que a busca foi feita nos respectivos sites a partir do sumário dos periódicos e a metodologia para eleger os estudos foi à análise dos títulos e resumos para que, posteriormente, analisássemos os artigos na íntegra.

³² Com exceção da Exneef (Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física), que se negou a participar por entender que tratava de um falso consenso.

Dos 38 números consultados (9- números da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 6 - Revistas Motrivivência, 10 - Revistas Movimento, e 9 – Revistas Pensar a Prática e 4 - Cadernos de Formação da Revista Brasileira Ciências do Esporte) foram selecionados 5 artigos, sendo: 1 na Revista Movimento e 4 na Revista Motrivivência. Na RBCE, Cadernos de Formação da RBCE e na Pensar a Prática não encontramos nenhum artigo que atendesse aos critérios.

O quadro a seguir apresenta as informações sobre os artigos selecionados:

Tabela 11 – Artigos que abordam a Reestruturação dos Cursos e da Fragmentação da Formação nos Cursos de Educação Física

Título	Ano e Vol.	Autores
O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado	Motrivivência, Ano XXIII, n. 36, p. 26-44, jun. 2011.	Amália Santos Cruz
Formação de professores na sociedade do capital: Uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de Educação Física	Motrivivência, Ano XXIII, n. 36, p. 129-148, jun. 2011.	José Pereira Sousa Sobrinho
Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do Sistema Confef/Crefs	Motrivivência, Ano XXIII, n. 36, p. 149-168, jun. 2011.	Guilherme Gil da Silva; Giovanni Felipe Ernst Frizzo
As falsas interpretações das diretrizes curriculares nacionais para a educação Física e suas expressões em reformulações curriculares	Motrivivência, Ano XXIV, n. 38, p. 217-230, jun. 2012.	Melina Silva Alves
As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado	Movimento, v. 18, n. 3, p. 27-49, jul./set. 2012.	Lovane Maria Lemo; Luiz Fernando Camargo Veronez; Márcia Morschbacher; Vilmar José Both

Fonte: Elaboração própria para fins de análise no âmbito desta pesquisa.

Dos 5 textos analisados entendemos que 3 são contrários à atual fragmentação da formação na área da Educação Física entre licenciatura x bacharelado.

Cruz (2011), a partir da categoria formação humana, analisa criticamente a concepção de formação das DCNEF, tendo como campo empírico os cursos de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (licenciatura) e da Universidade Federal de Santa Catarina

(licenciatura e bacharelado), e defende a posição de ser contrária à fragmentação da formação do professor de Educação Física entre licenciatura e bacharelado.

Já Sousa Sobrinho (2011), analisa as alterações ocasionadas pelas DCNEF, que determinam a nova adequação curricular dos cursos superiores de Educação Física. Para isso utilizou quatro questões para análise: 1) o paradigma hegemônico das competências como eixo norteador da formação de professores e profissionais; 2) a concepção de ciência presente nas diretrizes; 3) o objeto de estudo da área; e 4) a fragmentação da formação em duas titulações: bacharelado e licenciatura. Após a análise realizada no documento das diretrizes e do fato de ter se debruçado em teses, artigos e livros sobre a temática da formação humana e da formação profissional em Educação Física, Sousa Sobrinho (2011) reafirma a “necessidade de superação deste modelo de formação – a partir das ingerências do sistema CONFEF/ CREF – por meio da organização da insatisfação coletiva dos trabalhadores da Educação Física...” (p. 146) e assegura uma concepção de formação que atenda às necessidades da classe trabalhadora, baseada no conhecimento que a humanidade acumulou historicamente.

Alves (2012) apresenta como parte da sua dissertação intitulada: “Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de Educação Física na UFS: O Estágio supervisionado/ Prática de Ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa”. No seu artigo, o objeto do estudo está nas falsas interpretações das diretrizes curriculares nacionais da Educação Física e como isso vai se expressar nas reformulações curriculares dos cursos, além de apontar a luta de classe sendo a categoria central para a compreensão da realidade e da disputa de projetos de formação em geral e da formação em Educação Física em específico.

O texto abarca:

1) inicialmente apresentamos, a partir de estudos de outros autores, algumas conclusões necessárias para a realização do debate sobre as falsas interpretações das DCNEF, evitando assim desconsiderar aquilo que já foi produzido na área; 2) buscamos, a partir da análise de fontes diversas, demonstrar que existem falsas interpretações das DCNEF e que elas se expressam diretamente nas reformulações de cursos; 3) por fim, apresentamos nossas considerações finais levantando algumas possibilidades de superação no campo da formação de professores de Educação Física. (ALVES, 2012, p. 218).

A autora, assim como Lemos e colaboradores (2012), também fez um levantamento das posições das entidades: do Confef e do CBCE (O CBCE desconsiderou a posição do Grupo

de Trabalho Temático Formação Profissional e Mundo do Trabalho em relação às DCNEF)³³, que arquitetaram as atuais diretrizes para a Educação Física; e a posição contrária da Exneef, que se negou a participar da elaboração das diretrizes. Além disso, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física não participou da constituição das diretrizes da Educação Física por não concordar com a concepção de homem, de formação, de teoria pedagógica e especificamente do objeto de estudo: o movimento humano. Além do que, reconhecia a impossibilidade de um consenso por estar em disputa projetos históricos e de formação distintos e contraditórios.

Nos artigos que apresentam a Licenciatura Ampliada enquanto proposta de formação para além do bacharelado x licenciatura, observamos 3 dos 5 textos.

Cruz (2011) e Alves (2012) reconhecem a proposta da Licenciatura Ampliada como possibilidade de superação da fragmentação da formação entre bacharelado e licenciatura. Cruz (2011) compreende, ainda, que a Licenciatura Ampliada está amparada nos alicerces do projeto histórico para além do capital.

Para Silva e Frizzo (2011), a Licenciatura Ampliada que não se caracteriza pela união da licenciatura e do bacharelado. Esta proposta, que foi elaborada pelo movimento estudantil e pelo grupo de pesquisa Lepel/Faced/Ufba, tem como objetivo de atender às reivindicações da classe trabalhadora por uma formação humana omnilateral, que esteja para além das exigências do mercado de trabalho e dos fundamentos da pedagogia das competências.

Alves (2012) apresenta, também, a Licenciatura Ampliada como proposta de formação que sobrepuja a referência teórico-metodológica apresentada nas diretrizes da Educação Física.

[...] a Licenciatura Ampliada (proposta defendida pelo LEPEL/FACED/UFBA /FACED/UFBA e pelo MEEF), cujo ponto de partida se constitua na prática social, que apresente unidade teórico-metodológica, o trabalho como princípio educativo, a prática como articuladora do currículo e um projeto político pedagógico claro, construído coletivamente e que ofereça como horizonte a superação do modo do capital produzir e reproduzir a vida. (ALVES, 2012, p. 228-229).

Destacamos que o artigo de Silva e Frizzo (2011) teve como objetivo realizar um balanço crítico da produção em teses e dissertações publicadas no período de 1998 até 2009 sobre os adeptos à regulamentação da profissão e ao Confef/Crefs; e os desfavoráveis à

³³ Em anexo “Carta de Vitoria”, Carta do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, à Direção Nacional do CBCE e aos sócios deste Colégio, elaborada por ocasião da reunião de trabalho do GTT.

regulamentação da profissão/profissional de Educação Física. A fonte utilizada foi o Banco de Teses da Capes e delimitou-se o ano de 1998 (aprovação da lei que regulamenta a profissão). Do universo de cinquenta teses e dissertações, foram selecionadas quatorze. Os autores constataram que “aproximadamente um terço das produções (cinco entre 14) realiza a defesa da lógica confefiana, seis são contrárias e outras três não conseguimos ter uma definição clara” (SILVA; FRIZZO, 2011, p. 154).

Por fim, de posse desse quadro, estabelecemos como critério para a realização da crítica no presente artigo a utilização apenas daquelas que pudemos acessar na íntegra, ou seja, que estivessem disponíveis como documento completo (não apenas em resumo) em meio virtual para consulta. Assim, a crítica sobre a produção científica *defensora do Confef/Crefs* é feita a três monografias (ALMEIDA, 2002; FEITOSA, 2002; ANDERÁOS, 2005), de onde levantamos categorias para a análise das produções. (SILVA; FRIZZO, 2011, p. 154).

Os autores ressaltam que os pesquisadores que defendem a regulamentação da profissão e o Confef/Crefs argumentam que a) a sociedade precisa se proteger dos leigos; b) que o licenciado em Educação Física está impedido de trabalhar no campo não escolar e; c) que a Licenciatura Ampliada se caracteriza como a união da licenciatura e do bacharelado. Explicita também que a) existe uma contradição em que, ao mesmo tempo em que o Conselho defende a sociedade dos leigos, reconhece que o profissional estará apto a exercer a profissão após um curso de 200 horas, oferecido pelo Confef/Crefs; b) que o CNE elaborou:

[...] o Parecer CNE/CES 400/2005, no qual afirma que é inconstitucional que conselhos profissionais expeçam registros diferenciados para licenciados ou bacharéis em qualquer área. Essa decisão do CNE se fundamenta no fato de que não há impedimentos legais para o licenciado em EF atuar em qualquer campo de trabalho da EF, diferentemente do bacharel, que não pode exercer a docência em espaços escolares. (SILVA; FRIZZO, 2011, p. 160).

Já o artigo de Lemos e colaboradores (2012) apresentou uma análise crítica da documentação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física historicizando o seu processo de reestruturação. De acordo com os autores:

Assim, procura-se na análise realizada demonstrar as relações existentes entre o processo de formação do trabalhador em Educação Física, as políticas de formação e a totalidade social onde estas se inserem a partir de 1997, quando, oficialmente, iniciam os movimentos de diversos agentes sociais para elaborar novas diretrizes curriculares que viriam a substituir a Resolução n. 03/1987. (LEMOS et al., 2012, p. 28).

O objetivo do artigo foi atualizar a disputa que ocorre no campo da formação na Educação Física entre bacharelado x licenciatura. Ao final do artigo, os autores apresentam a

reinvidicação do Movimento Estudantil de Educação Física e de alguns grupos de pesquisas de Instituições de Ensino Superior pela Licenciatura Ampliada.

A partir da análise realizada nos periódicos, concluímos que: a) nos últimos anos diminuiu a produção na área da Educação Física que trata sobre reestruturação dos cursos ou fragmentação da formação. Podemos observar que no universo de 38 números consultados, apenas 5 artigos foram selecionados, e, destes, 3 foram da Revista *Motrivivência* no mesmo número; b) observamos, também, que dos 5 artigos analisados, 3 são contrários à fragmentação da formação nos cursos de Educação Física; c) identificamos também que nenhum artigo foi encontrado a favor da fragmentação, licenciatura x bacharelado, na formação na área da Educação Física ou que considere as diretrizes como problema para a área da Educação Física e d) não foi observado nenhum artigo que exigisse a revogação das atuais diretrizes nacionais de Educação Física.

A partir deste levantamento de dados sobre a produção científica dos periódicos de grande circulação da área da Educação Física, estamos levantando duas hipóteses: a primeira é a de que, após de 10 anos de pesquisa no campo da formação em Educação Física sobre fragmentação da formação e reestruturação curricular, a reivindicação da revogação das diretrizes por parte de pesquisadores contrários às diretrizes não estão atualizando o debate; a segunda hipótese é a de que há uma procura/demanda na socialização de experiências que estão sendo materializadas nos cursos de formação em Educação Física, Licenciatura Ampliada.

Em relação à Licenciatura Ampliada, após realizar um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD do Ibict) (acessado em 03 de agosto de 2013), utilizando como estratégia de busca os termos: “Licenciatura Ampliada; Educação Física”, foram encontrados 11 volumes, sendo 7 dissertações e 3 teses. Para a análise, fomos inicialmente ao título e ao resumo das dissertações e teses e, posteriormente, analisamos cada dissertação e tese que estivesse tratando da Licenciatura Ampliada a partir do trato com o conhecimento ou dos seus fundamentos. Em seguida, foi pesquisado o termo “ampliada” nos 11 volumes e apenas 1 tese e 1 dissertação atenderam aos critérios.

Anderáos (2005), na sua tese, apresenta uma concepção de Licenciatura Ampliada, como formação ampla para atuar mercado de trabalho na área escolar e não escolar. Além disso, o entendimento sobre a Licenciatura Ampliada estava pautada na união entre bacharelado e licenciatura. Entretanto, esta é uma forma equivocada de compreender uma proposta de formação (união da dimensão técnica e pedagógica).

A licenciatura Ampliada visa sim a qualificação de quadros para a inserção no mercado de trabalho, pois esta a venda da força de trabalho é a condição a partir da qual, neste modo de produção, os trabalhadores garantem a sua subsistência. Contudo, este projeto/proposta de formação não se limita a esta questão – visa uma formação que permita uma intervenção crítica e superadoras nos campos de trabalho, uma formação ampla e com consistente base teórica.

A maioria dos Cursos de Graduação em Educação Física passou a oferecer as duas formações, Bacharelado e Licenciatura, em um único projeto integrado, mais conhecido, nessa área, por Licenciatura expandida ou ampliada, uma vez que consideram que o Licenciado possui o direito de atuar em todos os campos de trabalho possíveis, inclusive sendo especialista para atuar na escola, o que foi impedido ao Bacharel. (ANDERÁOS, 2005, p. 163).

Já a dissertação de Dutra (2013), faz uma análise dos fundamentos da proposta da Licenciatura Ampliada. Para atingir o objetivo proposto, inicialmente, realizou uma análise das DCNEF 07/2004 e, a partir das problemáticas encontradas nas diretrizes, foram levantados elementos de superação. Reconhece, também, que a formação a partir das diretrizes curriculares está sustentada na “competência e habilidades demandas pelo capital, expressa no mercado de trabalho” e apresenta os fundamentos da minuta da Licenciatura Ampliada enquanto proposta de concepção no campo da formação de professores.

Atualmente existe uma produção que está sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa Lepel/Faced/Ufba, que são dissertações e teses tratando da concepção de homem, de formação e do trato com conhecimento na concepção da Licenciatura Ampliada. Podemos observar estas produções a partir do quadro abaixo:

Tabela 12 - Sinóptico dos Estudos realizados no Lepel/Faced/Ufba 2014 sobre a Licenciatura Ampliada

Pesquisador(a)	Dissertação / Tese	Orientador(a)
Alexandre Francisco Lordello (Mestrando) Ano de conclusão/ provável conclusão da pesquisa e/ou defesa do trabalho 2014	O trato com o conhecimento contemporâneo da cultura corporal na proposta da licenciatura plena de caráter ampliado em Educação Física: O parkour no eixo conteúdo específico	Profa. Dra. Roseane Soares Almeida
Roseane Cruz Freire Rodrigues (Mestranda) Ano de conclusão/ provável conclusão da pesquisa e/ou defesa do	A contribuição da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora para o projeto político da licenciatura em Educação Física da Ufba na perspectiva da licenciatura plena de caráter	Profa. Dra. Elza Margarida Peixoto de Mendonça

trabalho 2014	ampliado.	
Cristiane Guimarães De Lacerda (Mestranda) Ano de conclusão/ provável conclusão da pesquisa e/ou defesa do trabalho 2014	Formação de professores de Educação Física para a educação infantil na perspectiva da formação omnilateral (Licenciatura Ampliada)	Profa. Dra. Elza Margarida Peixoto de Mendonça
Márcia Morschbacher (Doutoranda) Ano de conclusão/ provável conclusão da pesquisa e/ou defesa do trabalho 2016	O trato com o conhecimento no eixo trabalho científico do curso de licenciatura em Educação Física de caráter ampliado da Faced/Ufba	Profa. Dra. Elza Margarida Peixoto de Mendonça

Fonte: Elaboração própria para fins de análise no âmbito desta pesquisa.

As informações abaixo foram disponibilizadas pelos próprios pesquisadores:

- Professor Alexandre Lordello: O objeto de estudo desta pesquisa é o trato com o conhecimento contemporâneo da Cultura Corporal, o Parkour, na Formação de Professores de Educação Física na proposta de Licenciatura Plena de Caráter Ampliado na FACHED – UFBA.

- Professora Roseane Rodrigues, o objetivo da dissertação: reconhecer os pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos do projeto político pedagógico da Licenciatura Ampliada do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia.

- Professora Cristiane de Lacerda: Desvela os conhecimentos que os professores de Educação Física devem obter para atuar na educação infantil, a partir do trato com a cultura corporal, analisando o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Plena em Educação Física de Caráter Ampliado.

- Professora Márcia Morschbacher: explicar a possibilidade de trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização do conhecimento) no Eixo Trabalho Científico do curso de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da Faced/Ufba.

Além das teses e dissertações acima mencionadas temos a tese que está em desenvolvimento da professora Melina Silva Alves, previsão de defesa 2015, com o tema: Formação de Professores em tempo de crise do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida que não possui a Licenciatura Ampliada como objeto.

A Licenciatura Ampliada pressupõe a compreensão da formação do professor de Educação Física apto a atuar em diferentes espaços tendo como objeto de identidade a docência. Toma a História como matriz científica no sentido de responder ao problema ontológico de como o homem se torna homem e aponta as proposições de Pistrak (2000) como possibilidade de organização do conhecimento, fundamentalmente a dos complexos temáticos. Indicam como conhecimentos a serem tratados no processo de formação aqueles oriundos das complexas relações estabelecidas entre os homens com a natureza e o homem com o trabalho, inseridos na complexidade das relações sociais, ao mesmo tempo em que os conhecimentos específicos advêm da construção da cultura corporal como resultado histórico do conjunto destas relações.

O trabalho, segundo Marx (2004; 2013), caracteriza-se por atividade humana pela qual o homem se relaciona com a natureza com o objetivo de transformá-la, ao mesmo tempo em que está sendo transformado por ela. O trabalho não é qualquer atividade, é uma ação intencional que o homem antecipa mentalmente a finalidade da ação. Outra característica do processo de trabalho é a possibilidade de criar instrumentos e meios adequados para transformar um objeto ou a natureza.

A proposta de formação de professores em Educação Física baseada na Licenciatura Ampliada possui em sua base teórica as mediações das formulações da Anfope. Estas mediações estão presentes na minuta de resolução das diretrizes curricular construída a partir do fórum de licenciatura em educação física, mediante princípios gerais que a entidade vem defendendo nos últimos 20 anos de fundação.

Entre os princípios defendidos estamos destacando, para este momento, a proposta da Base Comum Nacional, que possuem diretrizes as quais, ao longo dos anos, vêm sendo revisitadas em artigos científicos, em teses e dissertações, cujo objetivo é contribuir com proposições no âmbito da formação de professores da educação/Educação Física que possuem a pedagogia socialista tendo base teórica para a formação profissional. Entendemos que a “sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social do profissional da educação; a gestão democrática; A incorporação da concepção de formação continuada e a avaliação permanente dos cursos de formação” (BRZEZINSKI, 2011) devem ser entendidas como possibilidade concreta e não apenas de formação de professores e, sim, de formação humana na perspectiva da omnilateralidade, pois compreende a luta pela superação da divisão do trabalho - manual x intelectual - e a sua articulação com o projeto histórico socialista.

Sabemos da impossibilidade de materializar a pedagogia socialista na sociedade capitalista, porém, não se pode negar que há alternativas no campo da formação de professores que são defendidas por estudiosos e entidades científicas:

- A formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico;
- O trabalho pedagógico como foco formativo;
- A sólida formação teórica em todas as atividades curriculares, nos conteúdos específicos a serem ensinados pela educação básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- A ampla formação cultural;
- A criação de experiências curriculares que permitam o contato dos estudantes com a realidade da educação básica, desde o início do curso;
- A incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- Possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- O desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- A reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho. (BRZEZINSKI, 2011, p. 81).

Estas são diretrizes curriculares que a Anfope defende para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, diretrizes estas baseadas em princípios que possam contribuir para a formação numa perspectiva emancipatória.

Nossas conclusões são que: a Licenciatura Ampliada compreende a formação do professor de Educação Física apto a atuar em diferentes espaços e que a identidade do profissional é a docência.

Entre os cursos de graduação em Educação Física que passaram por reformulação curricular e que possui no seu PPP a perspectiva da Licenciatura Ampliada, fizemos a opção de analisar o curso de Educação Física, de caráter ampliado, da Ufba. Isto porque na Ufba se localiza a Lepel que contribuiu na construção da minuta da diretrizes para reformulação curricular.

Entre os problemas encontrados para a realização da reformulação curricular neste curso, foram apontadas algumas sugestões:

- Vale destacar, como problemas e sugestões identificados no processo de avaliação interna e no trabalho com a assessoria internacional, o seguinte:
- 1) A carga horária de disciplinas obrigatórias para os estudantes é demasiadamente elevada. A sugestão é reduzir a carga horária obrigatória.
 - 2) Muitas disciplinas diluídas, difusas, que repetem conteúdos e procedimentos tornando-se enfadonhas e desmotivadoras. Sugestão: eliminar a concepção de disciplinas estanques, sem relações, diluídas e difusas, próprias de um currículo extensivo e optar por uma concepção de currículo intensivo. Trabalhar com a idéia de eixos, módulos, ciclos e complexos

temáticos organizados e tratados cientificamente durante o período de integralização curricular. Sugerem-se como Módulos: Cultura Corporal e Sociedade; Cultura Corporal e Educação; Cultura Corporal e Desenvolvimento humano e aprendizagem; Cultura Corporal e Saúde; Cultura Corporal e Treino corporal e esportivo; Trabalho científico – TCC/Monografia.

3) A formação teórica caracteriza-se pela dominância de uma perspectiva científico-naturalista das Ciências do Esporte que é inadequada para a formação contemporânea de professores de Educação Física. Sugestão: reduzir os conteúdos de estudo do campo das Ciências Naturais e aumentar conteúdos e aulas do campo das Ciências Humanas/ Sociais.

4) A oferta de atividades curriculares é caracterizada pela forte fragmentação, o que dificulta estudos inter-relacionados. Existe uma divisão entre a teoria esportivo-científica, a teoria didática e a formação prática. Sugestão: Introdução de módulos, cada um dos quais aborda temas básicos da Teoria Pedagógica da Educação Física ou da Pedagogia do Movimento que podem ser trabalhados de diferentes perspectivas científicas.

5) Avaliação sem referência em objetivos integrados e claros no currículo implicando em formas de avaliações díspares, não científicas e alienadas. Sugestão: A estruturação do conhecimento nos eixos ou módulos com a definição de competências globais e habilidades vinculadas ao eixo ou módulo, determinando quais competências e habilidades específicas a serem cientificamente exigidas e avaliadas.

6) A formação prático-esportiva além de se orientar predominantemente nas disciplinas esportivas, não está presente na maioria dos alunos, convertendo-se o curso em lugar para aprender destrezas e habilidades básicas que já deveriam ter sido dominadas nos níveis anteriores de ensino – Educação infantil, ensino básico: fundamental e médio. Sugestão: Tratar de exigir, no ingresso, a demonstração de aprendizagem de habilidades técnicas de movimento ou criar situação para além do currículo formal onde os estudantes possam dominar os elementos técnicos básicos das atividades corporais e esportivas.

7) Tratamento didático inadequado. Sugestão: Considerar a necessidade da ação pedagógica na escola e do ensino de temas da cultura corporal, fundamentais e de alta relevância para a educação da população.

8) Disciplinas oferecidas nos três turnos – manhã, tarde e noite, concentradas em determinados dias da semana. Sugere-se turno único com menos concentração em determinados dias da semana. (PPP, 2011, p. 7-9).

Os documentos que analisamos foram os seguintes: o projeto político pedagógico (PPP) do curso de Educação Física da Ufba, a minuta do Eixo Práxis³⁴, os planejamentos das disciplinas Prática de Ensino I, II, III, IV e seus respectivos relatórios e o instrumento para a coleta de dados – o diário de campo sistematizado, para observar as mediações realizadas entre a proposta da reformulação curricular e o trabalho pedagógico nas disciplinas Prática de Ensino.

³⁴ Devido a necessidade de materializar o PPP do curso de Educação Física da Ufba e da importância de esclarecer o projeto de formação em curso, esta minuta está sendo construída pelas professoras que fazem parte do grupo Lepel/Faced/Ufba e que ministram as disciplinas de Prática de Ensino

3 EXAMINANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na sociedade capitalista, o trabalho é de alguma forma alienado e subsumido pelo capital, o que nos faz compreender que, independentemente do campo de trabalho, existe uma propagação do domínio de uma classe sobre a outra. Trata-se desta forma, tanto na escola, quanto fora dela, de se resgatar a importância de socializar os conteúdos que foram historicamente construídos, porém socialmente apropriados, vale dizer, pela classe dominante, e socializá-los de forma crítica, pois tais conteúdos também não são imunes às mediações ideológicas. (NOZAKI, 2004, p. 337).

Trataremos agora de apresentar o campo empírico, o curso de Educação Física da Ufba, com o intuito de verificar pelos fatos a adesão ao real concreto de propostas para a formação de professores de Educação Física alicerçadas: em um dado projeto histórico, qual seja, de superação do capitalismo; em uma dada teoria do conhecimento, aproximação ao marxismo; uma dada teoria de formação humana, a omnilateralidade; e uma dada concepção de Licenciatura, de caráter ampliado. Para tanto, vamos descrever o caminho percorrido para a análise dos documentos e do acompanhamento de disciplinas da Prática de Ensino I, II III, e IV que foram observadas durante quatro semestres letivos.

Estes dados empíricos serão confrontados com a base teórico-metodológica que explica como nos tornamos seres humanos, o trabalho como fundante do ser social e a possibilidade concreta do ser humano de conhecer o real para transformá-lo.

3.1. O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA – O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA

A fonte de dados empíricos utilizada na tese foi a Universidade Federal da Bahia (Ufba) que atualmente se encontra na 17ª colocação das 192 universidades do País (ranking 2013). Os critérios utilizados para esta classificação foram a avaliação em cinco áreas (pesquisa, inovação, internacionalização, ensino e mercado de trabalho)³⁵. Na região nordeste, a Ufba é a terceira no ranking, perdendo apenas para a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo que entre as instituições que apresentam a Licenciatura Ampliada como projeto de formação de professores de Educação Física, a Ufpe e a UFC não possuem este debate acumulado, de acordo com o que foi possível pesquisar.

³⁵ Ver em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2013/rankinguniversitariofolha/>>. Acesso em: 12 set. 2013.

Especificamente, analisamos o curso de Educação Física localizada na Faculdade de Educação (Faced), no Vale do Canela, cujas aulas são ministradas em várias unidades da Ufba, destacando-se prioritariamente as aulas na Faculdade de Educação e no Centro de Educação Física e Esportes (Cefe).

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA foi inaugurado em 1988 e reconhecido – credenciado oficialmente em 23 de fevereiro de 1996, modalidade presencial.

Em 2008, o curso de Educação Física foi avaliado, segundo o MEC - Avaliação das Condições de Ensino, utilizou o instrumento de avaliação para fins de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento, o parecer foi **sem conceito** (Quando pelo menos 1 (um) item imprescindível obteve nota inferior a 3)³⁶

Então, em 2011 o curso passou pela sua segunda avaliação para atender às exigências da comissão de avaliação, com o objetivo de verificar a reformulação do PPP e as exigências de bases legais no campo da formação de professores para a Educação Básica e para a Educação Física³⁷.

A avaliação do MEC apresentada para o curso de graduação em Educação Física, licenciatura, modalidade presencial, de caráter ampliado foi satisfatório, pois, segundo a comissão, o curso apresentou uma proposta inovadora e coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais. O curso de formação de professores de caráter ampliado caracterizou-se pela originalidade. Em três anos (2008-2011), o curso precisou que a administração superior e o corpo docente do curso de Educação Física trabalhassem exaustivamente para atender às exigências colocadas pela comissão de avaliação nas dimensões didática-pedagógica, corpo docente e instalações físicas, além de atender às questões normativas e legais.

A proposição do currículo é tarefa de todos os integrantes da instituição formadora que deve construir, executar, acompanhar, avaliar e reelaborar os currículos.

Defendemos o currículo, a partir do Coletivo de Autores (1993), em que para a sua construção se faz necessária à utilização da base material constituída por três polos: o trato com o conhecimento; a organização escolar; a normatização escolar. O trato com o

³⁶ O curso não atualizou seu projeto pedagógico, bem como, o currículo, desde sua criação em 1988. Desse modo, o currículo não possui nenhuma coerência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, e com as Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física. (AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO, 2008, p. 15). Ver em anexo.

³⁷ Ver em anexo relatório de avaliação reconhecimento e renovação de renovação do curso de Educação Física da Ufba 2011

conhecimento, dentro de uma formação ampliada, possui como princípios curriculares: 1- Relevância social dos conteúdos, compreensão do sentido/significado do conteúdo para a reflexão pedagógica; 2- Contemporaneidade do conteúdo, manter o aluno informado sobre conhecimentos atuais; 3- Adequação às possibilidades sócio-cognoscitiva do aluno, adequar o conhecimento à capacidade cognitiva do aluno; 4- Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, os conteúdos são apresentados ao aluno de forma simultânea; 5- Espiralidade da incorporação das referências do pensamento, organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las; 6- Provisoriedade do conhecimento, reconhecer a dinamicidade do conteúdo.

Estes princípios rompem com a lógica formal (fragmentação, estaticidade, unilateralidade, terminalidade, linearidade e etapismo) e trabalham com a lógica dialética (totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição).

Defendemos a concepção de currículo subsidiada (COLETIVO DE AUTORES, 1993) em: Conceito de currículo baseado no “percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola - projeto de escolarização” (p. 27); a Função social do currículo na perspectiva de: “ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (p. 27); e o Eixo curricular a partir dos: “princípios norteadores e referências básicas do currículo que esta diretamente vinculada aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e biológicos. A partir dele se delinea o quadro curricular - o que pretende explicar” (p. 27).

Para refletir esta concepção de currículo, observamos a sua materialização através do PPP do curso da instituição formadora e, neste caso, analisei o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2011) do curso de Educação Física da Ufba. No reconhecimento do curso foram realizadas várias atividades que contribuíam para a reformulação curricular, entre elas: debates, eventos científicos, estudos no âmbito da pós-graduação sobre o curso, avaliações internas e pressões dos discentes. Além das questões direcionadas às bases legais, entre elas: adequação às Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (Resolução CNE/CES n. 07, de 31/03/2004), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP n. 01, de 18/02/2002) e à resolução que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior (CNE/CP n. 02, de

19/02/2002), reconheceu-se a própria necessidade de atualizar o debate teórico-metodológico no campo da formação e, especificamente, da formação em Educação Física, entre outros.

Atualmente, a entrada é anual com 45 vagas oferecidas no turno diurno. Desde 2011 o curso possui dois currículos em vigor. Contudo, analisamos o currículo novo (com ingresso da primeira turma em 2011) que está sustentado na formação unificada, na Licenciatura Ampliada, tendo a história como matriz científica e a cultura corporal como objeto.

A formação unificada está baseada na superação da dicotomia bacharelado e licenciatura, defendendo a formação unificada pautada nos fundamentos da docência e do trabalho pedagógico independentemente de quais sejam os campos de trabalho do professor de Educação Física (escolar ou não escolar). Estamos nos alinhando à Exeneef – que possui como bandeira de luta “Educação Física é uma só, formação unificada já”.

A história como matriz científica está pautada na concepção marxista de que:

Esta concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção, e a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral, etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 2007, p. 42).

A cultura corporal caracteriza-se por atividades corporais, entre elas: esporte, dança, jogo, ginástica, que serão tratadas pedagogicamente na escola nas aulas de Educação Física. Estes conhecimentos não estão restritos a escola, deve ser tratado pedagogicamente em qualquer intuição aborde os temas da cultura corporal e que tenha como referência a sua construção histórico-social pela humanidade.

A Cultura Corporal constitui-se de um acervo construído ao longo da história da humanidade e contém sentidos e significados que se interpenetram e expressam intencionalidades/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade em diferentes períodos. Penetrar esse universo de comunicação e interação social requer o domínio dos elementos que configuram tal linguagem. Esse fantástico acervo cultural deve constituir-se no saber básico, a ser cientificamente produzido e sistematicamente tratado no interior da Prática pedagógica. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 18).

O PPP do curso de Educação Física da Ufba, como já foi citado, está subsidiado na Base Comum Nacional, referência esta que a Anfope vem defendendo nos cursos de formação

de professores. A Base Comum Nacional possui como objetivo dar unidade teórico-metodológica aos cursos de licenciatura: “sólida formação teórica, interdisciplinaridade, unidade teoria/prática, gestão democrática, compromisso social, trabalho coletivo, formação continuada, avaliação permanente na formação acadêmica [...]” (PPP, 2011, p. 10).

O objetivo destes princípios presentes no PPP ratifica a perspectiva da formação de professores na perspectiva da omnilateralidade.

A compreensão de uma concepção de formação humana, em contraponto à concepção de competências, não incorrendo o reducionismo que induz a formação de um sentido meramente instrumental, mas sim como uma política global que compreende dimensões humanas tais como a científica, pedagógica, técnica, ético-moral e política. (PPP, 2011, p. 11-12).

Observamos que a preocupação da Licenciatura Ampliada em incorporar por superação a formação exclusivamente técnica, em que o essencial está pautada nos elementos técnicos e táticos do conhecimento.

Outra questão no campo da formação caracteriza-se pela relevância exclusiva do mercado de trabalho, em que:

Alguns estudiosos que têm tratado da questão das competências, como MACHADO (1998); FREITAS (2000); RAMOS (2001), entre outros, indicam que tal referência constitui-se no braço pedagógico do neoliberalismo à medida que tem como características – latentes ou patentes – a ênfase no individualismo (responsabilizando cada um por sua formação); exacerbação da competição (quebrando a noção de categoria, visto que já não há mais uma política global de formação, mas sim, um rol de competências para se disputar a fim de estar “melhor qualificado” no sentido da empregabilidade); o fetiche do indivíduo (esta crença bizarra de que é possível tomar o indivíduo descolado das relações sociais¹³); a flexibilização e o aligeiramento na formação (entendido como radicalização da desqualificação da formação dos professores); a idéia do mercado como grande regulador da qualidade (posto que é “quem” vai dizer, ao final, quem é mais e quem é menos competente) e a simetria invertida (desenvolver habilidades que o mercado exige já no processo de formação acadêmica). (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 56 - 57).

Não podemos pautar a formação de professores exclusivamente ao mercado de trabalho, como se o mercado fosse um ente que possui o “dom” de ditar normas para a formação.

Outro elemento que precisamos destacar no PPP é uma categoria chave na organização do trabalho pedagógico, o trabalho. É aqui entendido no seu duplo caráter ontológico e estranhado. Na sua concepção ontológica, o homem só é homem pelo trabalho, onde ele ao mesmo tempo em que modifica a natureza, se transforma, se reconhecendo produtor e produto

desta atividade. Já no seu caráter alienado, o homem vende sua força de trabalho, não se reconhece produtor daquela atividade. Ocorre um estranhamento no processo de trabalho.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural (*Naturmacht*). A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio deste movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255).

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria ele cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachewelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2004, p. 80)

Estes conceitos são fundamentais para compreender o trabalho e seu caráter ontológico, seja estranhado ou alienado.

A possibilidade de analisar a sociedade capitalista, a partir dos interesses da classe trabalhadora, estar em condições de se apropriar dos conceitos, analisar e criticar a realidade e fazer as devidas mediações para compreender a necessidade de um projeto histórico, como diria Mészáros (2005) *para além do capital*.

No PPP do curso, reconhece-se que historicamente a área de conhecimento da Educação Física: “Está localizada enquanto área de conhecimento em campos que fazem interface com o das ciências humanas e sociais, saúde e ciências da terra, com a filosofia e as artes” (PPP, 2011, p. 16). Não podemos negar que este acúmulo teórico científico contribui para que a Educação Física esteja presente não apenas na escola, mas nos campos formativos não escolares: academias, centro de treinamentos esportivos, na gestão da política pública, entre outros.

Precisamos garantir a unidade na Educação Física, independentemente de qual seja o seu campo de trabalho e, para isso, estamos nos apropriando das bandeiras de luta da Anfope: “7. A superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação” (BRZEZINSKI, 2011, p. 21).

Porém, para que o professor de Educação Física possa apresentar elementos teórico-metodológicos que atendam a estas questões é necessário que o perfil nos cursos de graduação seja diferenciado.

O perfil almejado na formação dos professores de Educação Física da Ufba compreende, portanto, a própria concepção de formação humana e formação profissional entendida como processo amplo de preparação científica, pedagógica, moral, ética, estética, política e técnica de quadros para responderem às demandas e reivindicações sociais, às demandas de produção do conhecimento e de formação continuada, em termos de atualização para o exercício da prática profissional. (PPP, 2011, p. 17).

Ressaltamos que esta formação incorpora por superação a formação exclusivamente técnica do conhecimento. Nesta concepção, a formação se dá pela ampliação das dimensões profissionais que são negadas durante o processo de formação: científica, política, ética.

Em síntese, o curso de licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, da Ufba defende como perfil para o professor, com competências globais e habilidades próprias à atitude crítica que será descrita a seguir:

- A cultura científica de base em ciências humanas, da terra, exatas, sociais e biológicas, de modo a contribuir para formação humana emancipatória e omnilateral, para a adequação e o enriquecimento da ação profissional ética, bem como para possibilitar que a cultura corporal, tematizada nas manifestações clássicas e emergentes da Educação Física, seja compreendida e analisada a partir da articulação das suas dimensões científica, técnica, moral, ética, política e pedagógica.
- A capacidade para analisar criticamente e para agir eticamente nas situações da atividade profissional, a partir de uma atitude crítica identificada com os ideais e valores de uma sociedade democrática que supere as relações do modo de produção capitalista.
- O domínio tanto dos meios de produção do conhecimento, como de conhecimentos clássicos e essenciais relacionados à cultura geral e à formação específica que são objetos das atividades humanas e profissionais, adequando-os às necessidades de emancipação sociocultural dos seres humanos e ao desenvolvimento democrático da sociedade.
- A atitude crítica, sobre os resultados de pesquisa, para a adequação e o aprimoramento das ações humana e profissional em prol da consecução dos objetivos específicos e de formação sociocultural planejados para o público alvo e a sociedade em geral.
- A compreensão e o domínio do processo de ação profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição e com base no emergente da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos.
- A resolução de problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas.
- A consideração crítica das características, interesses e necessidades das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional.
- A sistematização e socialização da reflexão sobre a prática profissional.

- A compreensão e as implicações sociocultural, política, econômica e ambiental do campo da cultura corporal e esportiva de modo a agir de forma crítico-reflexiva.
- A demonstração da capacidade de lidar crítica e autonomamente com a literatura pertinente e atualizada e com os diversos tipos de produção dos conhecimentos afins, reconhecendo a transitoriedade dos mesmos.
- O uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como para qualificar a intervenção profissional.
- A demonstração de sentido de cooperação, autodeterminação, auto-organização, solidariedade na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação verbal, não-verbal e escrita e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir e compartilhar adequadamente sua atividade profissional.
- A capacidade de argumentação de modo a saber justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional com a construção do projeto histórico para além do capital, bem como balizar sua ação profissional à luz da crítica às teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins.
- A atitude científica no exercício do magistério em diferentes graus, níveis e locais de ensino, considerando que a construção histórica do homem pelo trabalho determina as posições que ele pode assumir e suas atitudes valorativas frente aos fenômenos.
- O pensamento crítico que se constitui em uma prova das ações, resoluções, criações e idéias à luz de determinadas teorias, leis, regras, princípios ou normas e, também, da sua correspondência com a realidade. Atitude crítica a ser desenvolvida e avaliada em pelo menos cinco dimensões³⁸ observáveis, medíveis e comparáveis: a) Possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida. Não pode se analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes; b) Estar acostumado a comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados; c) Relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resultado da solução, a ação ou juízo emitido; d) Possuir o suficiente nível de desenvolvimento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos; e) Ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independência na forma de atuar. (PPP, 2011, p. 22-24).

Estas competências e habilidades globais são os objetivos que o PPP do curso defende para a formação do aluno que concluirá a graduação em licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado.

Entre as categorias que estaremos analisando na organização do trabalho pedagógico, destacamos objetivos/avaliação.

A avaliação do Curso, dos docentes e discentes, será permanente, relacionada aos objetivos, competências e habilidades descritas anteriormente. Será integrada às atividades curriculares, tendo como

³⁸ SHARDAKOV, M. N. *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1978.

referência o padrão nacional unitário de qualidade e a Base Comum Nacional para a formação de professores, para a consolidação de uma Consistente Base Teórica interdisciplinar na formação acadêmica da graduação. (PPP, 2011, p. 29).

Em relação à avaliação, o PPP do curso contempla os três segmentos: instituição, docentes e discentes. Porém, sentimos falta de maiores informações da avaliação, especificamente relacionados aos critérios e instrumentos para constatar aproximação ou distanciamento dos objetivos propostos.

O conhecimento do curso será desenvolvido em forma de eixos, sendo organizados por módulos ou complexos temáticos. Neste caso são quatro eixos: Fundamentos, Práxis Pedagógica, Conhecimento Específico e Trabalho Científico. O Eixo Práxis possui relevância na formação do professor no curso, pois o curso tem duração de 4 anos, sendo 8 semestres e com carga horária de 3.345 horas e, destas, 816 horas são para Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Física, equivalente a 24,39% da carga horária total.

A primeira turma do currículo novo teve a entrada em 2011.1 e fizemos o acompanhamento desde a Prática de Ensino I até a Prática de Ensino IV, encerrando em 2012.2

Na disciplina de Prática II, foi realizada análise do planejamento e do relatório e nas disciplinas Prática I, III e IV foram realizadas análise dos planejamentos, dos relatórios e do diário de campo utilizado pela pesquisadora. Cada disciplina de Prática de Ensino possui uma carga horária de 102 horas, como veremos no quadro sinóptico elaborado com o desígnio de apresentar as atividades realizadas nos semestres de 2011.1, 2011.2, 2012.1 e 2012.2.

Os participantes da pesquisa foram os alunos da primeira entrada do currículo novo, no semestre de 2011.1 – 45 alunos³⁹ matriculados na disciplina de Prática de Ensino I. Esta mesma turma foi acompanhada nas disciplinas de Prática de Ensino posteriores.

Os documentos analisados foram de três ordens: (a) o Projeto Político Pedagógico do Curso reformulado aprovado em 2010 e implementado a partir de 2011⁴⁰; (b) programa das disciplinas Prática do Ensino I, II, III, e IV e; (c) Os documentos científicos em forma de relatórios, produzidos pelos doutorando que acompanharam as disciplinas como tutores; d) o

³⁹ Os alunos que fizeram parte da desta pesquisa assinaram o “termo de consentimento livre e esclarecido”, ver em anexo.

⁴⁰ O documento final se intitula Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da Ufba 2011.

nosso diário de campo construído a partir da observação nas aulas das disciplinas de Prática do Ensino.

Mas antes de adentrar em tais dados, apresentaremos o acúmulo teórico sobre Prática do Ensino em geral e, em especial, sobre Prática do Ensino da Educação Física.

3.2 O EIXO PRÁXIS PEDAGÓGICA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFBA

O curso de Educação Física da Ufba fez a opção de tratar o conhecimento em forma de eixos e, neste caso, as Práticas de Ensino I, II, III, IV estariam articuladas com os Estágios Supervisionados em Educação Física I, II, III, IV no formato do Eixo Práxis Pedagógica.

Os argumentos teóricos do Eixo Práxis esta na forma de minuta, o que significa que não estão acabados, pois falta concluir os Estágios Supervisionados, que atualmente se encontra no Estágio III. A partir de uma iniciativa do grupo Lepel, em responder uma demanda do Departamento de Educação Física e do Colegiado de Educação Física da Ufba foi construído uma minuta, Eixo Práxis Pedagógica: Prática de Ensino e Estágio Curricular, que se remete ao trabalho pedagógico e à docência, elementos estruturantes no currículo de formação de professores independentemente do seu campo de trabalho. A turma que acompanhamos concluiu as quatro Práticas de Ensino e atualmente se encontra no Estágio Curricular III, com carga horário de 102 horas.

A proposta de articular as Práticas de Ensino com os Estágios Supervisionados estabelece uma compreensão de unidade, o objeto da Prática de Ensino: o trabalho pedagógico; e o objeto do estágio supervisionado: a intervenção pedagógica nos campo de trabalho. Neste caso, os dois são direcionados para a Educação Física.

A Prática do Ensino (prática enquanto componente⁴¹) – aproximação ao exercício da docência – juntamente com o estágio supervisionado – aproximação a locais, campos e mercados de trabalho – são o lócus privilegiado, nos cursos de formação de professores, para um trabalho de tal envergadura. O que nos é evidente é que o currículo do curso não deve estar exclusivamente orientado para demandas de mercado de trabalho, mas sim, ter por base as reivindicações e as demandas históricas, baseadas nas necessidades e possibilidades humanas e seu desenvolvimento integral, na

⁴¹ A Resolução CNE/CP, 01 de 18 de Fevereiro de 2002, indica que a prática não pode ficar reduzida a um espaço isolado e nem ficar restrita ao estágio supervisionado, de maneira que todas as áreas ou disciplinas que compõem o currículo deverão ter sua dimensão prática. Desta forma, considerando tratar-se de currículo de formação de professores estamos denominando o componente curricular prática de ensino para dar ênfase que o atendimento a tal resolução deve estar pautado centralmente na formação da docência, ou seja daquilo que dá identidade ao professor de Educação Física onde quer que ele atue.

perspectiva da construção de novas formas de produção e relações da vida, a partir do âmbito da Cultura Corporal que constitui, em última instância, **uma política cultural para a formação humana**. (PPP, 2011, p. 20-21).

No PPP do curso de Educação Física da Ufba apresenta elementos fundamentais no campo da formação de professores, trazendo a relação formação x atuação na sociedade, além disto, podemos observar em Freitas (1996) como se apresenta a fragmentação do conhecimento presentes nas instituições formadoras.

No interior da escola e das universidades – instituições educacionais responsáveis pela produção e pela distribuição do conhecimento – esta fragmentação manifesta-se na organização administrativa e curricular. A cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como “teoria” que se “aplica a”. Assim, os alunos – futuros trabalhadores – tomam contato com estes dois elementos indissociáveis do trabalho – teoria e prática, concepção e execução – como dois polos cindidos, dicotômicos e às vezes antagônicos. (FREITAS, 1996, p. 43).

Freitas (1996) defende que a superação da fragmentação teoria x prática deverá acontecer a partir da compreensão e materialização da ação do professor enquanto trabalho pedagógico, ou seja, a categoria trabalho é central para alterar a forma histórica de organização da prática do professor, e esta fragmentação tem a sua origem na divisão social do trabalho, isto é, trabalho intelectual x trabalho manual.

É o trabalho material o elemento que garante a indissolubilidade entre teoria e prática social e exige interdisciplinaridade. É por isso que a pedagogia socialista vê no trabalho material uma categoria central para a educação. Essa afirmação supõe, portanto, um novo enfoque para a produção do conhecimento. Neste novo enfoque, não há lugar para a separação entre teoria e prática, nem sujeito e objeto. (FREITAS, 1995, p. 10).

Entendemos por Práxis enquanto intervenção do homem na realidade concreta e contraditória na perspectiva de alteração da sociedade a partir de uma intervenção consciente.

Partindo dessa concepção de Marx, entendemos a Práxis como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente. Por isso, insistimos na unidade entre teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia. A Práxis não tem para nós um âmbito tão amplo que possa inclusive englobar a atividade teórica em si, nem tão limitada que se reduza a uma atividade meramente material. (VÁZQUEZ, 2007, p. 394).

Observamos que esta fragmentação teoria x prática termina comprometendo a forma de compreender e intervir na realidade concreta, pois a partir dela, analisa a realidade de forma sincrética.

A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segrêdo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade (KOSIK, 1976, p. 202).

Na materialização da Práxis revolucionária precisamos apontar as condições dadas e conseqüentemente os caminhos para a sua realização, que só é possível a partir da realidade concreta.

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *praxis* utilitária cotidiana dos homens e a *praxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “*cisão do único*”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “*coisa em si*” (KOSIK, 1976, p. 15).

E acrescenta:

Por isso, a Práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10).

A Práxis compreendida no Eixo Práxis do curso de Educação Física, na licenciatura de caráter ampliado, abarca dialeticamente as categorias formação e intervenção, a partir do entendimento de que no campo da formação de professores não podemos abarcar estas categorias de forma dicotômica. Ou seja, a partir de Saviani (1992) e de Santos Júnior (2005), defendemos as categorias formação e intervenção enquanto unidade nas instituições formadoras, a partir do Trabalho Educativo, da Base Comum Nacional e da docência.

Segundo Saviani (1992):

[...] o Trabalho Educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (p. 21).

Segundo a Anfope, a proposta da Base Comum Nacional, como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, abrange as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas:

- *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

- *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;
- *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente;
- *compromisso social do profissional da educação*, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;
- *gestão democrática* entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;
- *incorporação da concepção de formação continuada* visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;
- *avaliação permanente dos cursos de formação* dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-22).

Segundo Santos Júnior (2005), a docência é defendida sob a base de três eixos chaves:

O primeiro é o domínio dos Macro-conceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica etc.); O segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento X teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica X metodologias específicas). Este tripé caso não esteja articulado estarão comprometidas às possibilidades de atuação dos futuros professores. (SANTOS JÚNIOR, 2005, p. 130).

Estes elementos são imprescindíveis para a formação de professores em Educação Física, independentemente dos campo de trabalho em que se dê a sua intervenção pedagógica.

Para materializar a proposta da Prática de Ensino⁴² da Ufba foi necessário que a organização do trabalho pedagógico se apresentasse em ciclos a partir do primeiro semestre, com carga horária cada uma de 102 h, totalizando 408 horas:

- 1º Ciclo: De conhecimento e sistematização de dados do Trabalho Pedagógico do Professor de Educação Física a partir da inserção em núcleos matriciais de estudos vivências e pesquisas: instituições educacionais, treinamento, lazer, política pública, saúde; Carga Horária – 102 horas;
- 2º Ciclo: De confrontação de proposições teórico-metodológicas para construção de Projetos Político-Pedagógicos a partir da organização do processo de trabalho pedagógico, com projetos, planos e programas; Carga Horária –102 horas;
- 3º Ciclo: Ampliação de conhecimentos teórico-metodológicos acerca da intervenção do professor de Educação Física, considerando os âmbitos educacionais, da saúde, do lazer (tempo livre do trabalho), do treinamento, a partir de estágios de vivência, no campo e na cidade; Carga Horária – 102 horas;

⁴² Este termo esta sendo utilizado para atender as exigências das 400 horas da prática como componente curricular segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002

4º Ciclo: Aprofundamento do Conhecimento: planejamento, implementação e avaliação de proposições pedagógicas crítico-superadoras, na intervenção pedagógica, desenvolvidas a partir dos projetos, planos e programas no campo e na cidade; Carga Horária – 102 horas (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 1-2).

Estes ciclos possuem uma lógica de apreensão do conhecimento que permite ao aluno entender que o conhecimento, na sua essência, não possui um caráter fragmentado e etapista e sim, espiralado. O aluno poderá compreender as relações e nexos do objeto que está sendo estudado e que este objeto possui relações com as outras áreas do conhecimento.

Nos ciclos, os conteúdos do ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se em referências que vão se ampliando no pensamento, de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, da sua interpretação e compreensão até a explicação dos mesmos. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 18-19).

Nesta perspectiva o conhecimento deve ser retracado desde sua origem ou gênese, porque é a visão de historicidade que permite ao aluno compreender que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória e compreender-se enquanto sujeito histórico, produtor de atividades corporais com significados sociais e sentidos pessoais. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 19).

Tanto a Prática de Ensino (até a segunda metade do curso) como o Estágio Curricular (a partir da segunda metade do curso), perpassam por toda a formação inicial do professor, desde o seu primeiro ano, contribuindo para a compreensão da formação/atuação nos vários campos de intervenção pedagógica.

Podemos destacar na minuta do eixo Práxis a normatização legal e as orientações que a comissão de especialistas da Sesu/MEC (Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação) e do Andes (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) fornecem para a materialização de uma determinada concepção de formação. Além disso, destacamos, também, uma pesquisa apresentada sobre a situação da Prática de Ensino nos cursos de Educação Física no Brasil. Este diagnóstico foi realizada a partir da solicitação nos Departamentos e cursos os planos e programas das disciplinas Prática de Ensino em 1997⁴³ - período em que havia 338 cursos no Brasil.

Das respostas obtidas podemos concluir que em 67% das IES analisadas a disciplina caracteriza-se (a) como disciplina de final de curso, terminal, que tem a responsabilidade de “unir teoria e prática”; (b) com caráter instrumental, cujo objeto é o domínio de técnicas e habilidades, portanto de

⁴³ Segundo a minuta, apenas 20% dos 338 cursos enviaram informações. Além disto, constatou-se a falta de documentos referentes a planos, projetos e relatórios da prática de ensino nos cursos de educação física seja nos Departamentos ou nos colegiados dos cursos.

caráter predominantemente técnico; (c) com planejamento com características “etapistas” - observação, planejamento, implementação/regência e elaboração de Relatório Técnico. Desconsidera-se em tais abordagens a perspectiva da Pesquisa no e sobre o ensino e do Planejamento Participativo, bem como, a perspectiva de que o conhecimento teórico da Educação Física desenvolve-se *como* e *com* categorias da prática. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 5).

Segundo Taffarel e Peixoto (s. d.), apenas 33% das instituições de ensino superior que foram analisadas consideram a Prática de Ensino como eixo articulador do currículo, tendo como objeto a aproximação ao trabalho pedagógico, o trabalho como princípio educativo e articula a pesquisa no e sobre o ensino.

Este quadro representa a situação que se encontrava a Prática de Ensino há 17 anos. Com o passar dos anos, houve a necessidade de atender às exigências legais desde a alteração de carga horária, a sua localização no currículo e principalmente a sua concepção.

Para contribuir na defesa da Prática de Ensino como eixo articulador do conhecimento no currículo dos cursos de formação de professores, a minuta vem como um documento para colaborar na formação de professores a partir da:

(a) alteração do trato com o conhecimento da Educação Física, esportes e lazer na educação básica e demais campos de atuação do professor de Educação Física; (b) alteração do trabalho pedagógico do professor de Educação Física nos diferentes campos de atuação. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 5-6).

A minuta está baseada na opção teórica trabalho-educação, pois os estudos estão baseados numa perspectiva histórica, em que se analisa o modo de produção e apresenta-se uma proposta de formação a *la contra* daquela que está sendo hegemônica (neste caso a proposta da formação a partir das competências). Além de favorecer a “teoria do conhecimento que tem como critério a apreensão do mundo pela via da Práxis⁴⁴, ou seja, da unidade teoria-prática, que se materializa na ação-reflexão-ação com transformação da realidade”. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 19).

Para isso, foram elementos centrais para o debate no campo da formação humana:

a) Questionamento às propostas dominantes de educação e formação técnico-científica e processos de qualificação, requalificação e reconversão, com base na idéia das aprendizagens básicas, ou mínimas, centradas nas perspectivas das habilidades básicas (de conhecimento, atitude e de gestão da qualidade) novas competências para a empregabilidade, para atender a demanda face à reestruturação produtiva e à “nova ordem mundial”. Estes processos de qualificação são impostos como parte dos ajustes estruturais, que ignoram e desprezam o fato de que o mundo não poderá atingir padrões

⁴⁴ VAZQUES, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

e níveis de desenvolvimento equivalentes aos Estados Unidos, Europa e Japão, isto porque existem, relações de poder profundamente assimétricas e pelos próprios limites do desenvolvimento industrial de natureza fordista e pós-fordista que ***destrói as bases materiais da vida - trabalho, trabalhador e natureza-***, e produz desemprego estrutural de massa.

b) Questionamento à concepção educacional, formação técnico-científica e processos de qualificação e requalificação orientados pelo Banco Mundial, que se colocam como tábua de salvação e única possibilidade de inserção da sociedade no processo de globalização e reestruturação produtiva, pois que o papel dos processos educativos neste contexto é produzir trabalhadores que não lutem por seus direitos e pela alienação do e no trabalho, “cidadãos participativos”, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos ao consenso passivo, ou conforme ANTUNES (1996:10), déspotas de si mesmos.

c) A vinculação da formação humana a uma nova visão de desenvolvimento, a uma proposta de relações sociais de novo tipo (socialista), democrática e pública de desenvolvimento que integre um projeto econômico, político e cultural com uma clara geração de empregos e renda, ou, superando o invólucro de caráter ideológico dos processos de educação básica, formação técnico-científico/profissional, e de qualificação, requalificação, reconversão “atreladas aos interesses da nova ordem mundial”.

d) Referências teóricas que não podem ser aleatórias e arbitrárias, mas sim construídas no processo de compreensão da forma capital de relações sociais, para desvendar a forma que assume o capitalismo (tardio) deste final de século e suas conseqüências devastadoras para o gênero humano e que apontam para alternativas de cunho ético-político de relações sociais que transcendem a forma capital.

e) Necessidade de apreender as mediações, no plano econômico-social, cultural simbólico, educativo, que articulam os interesses e as lutas da classe trabalhadora, que se expressam nas formas de organização do trabalho e nos processos educativos, que emergem das formas contraditórias que assumem as relações capital-trabalho, cada vez mais, gerando os excluídos deste processo. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 7).

Este é um dos elementos que se distingue das demais teorias, a necessidade de compreender a realidade com suas relações e nexos e, assim, constatar, interpretar, compreender e explicar e intervir a partir das necessidades da classe trabalhadora. A universidade, instituição formadora, precisa contribuir para esta elevação do pensamento científico e pelo fato de que a universidade continua sendo o *locus* privilegiado para a construção de novas sínteses.

Compreendemos que as questões mais gerais no campo da reestruturação produtiva influencia o campo da formação profissional que “precisa” atender a estas novas necessidades – habilidades e competências, para o mercado de trabalho, contudo, existe uma influência *a la contra* por defender além do mercado de trabalho

[...] ponto de partida a própria concepção de formação profissional – entendida (a) como processo amplo de preparação científica, pedagógica, ética, política e técnica de quadros profissionais para responder às demandas

e reivindicações sociais; (b) processo de produção do conhecimento e de formação continuada do profissional, em termos de atualização para o exercício da prática profissional – a discussão sobre formação e currículo passa necessariamente pela consideração das modificações conjunturais/estruturais que se exprimem nas demandas postas à profissão e exigem respostas. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 8).

A minuta apresenta uma análise da reestruturação produtiva, abordando a flexibilização trabalhista, as alterações do mundo do trabalho e o processo de qualificação/desqualificação da classe trabalhadora: qualifica para atender às exigências postas pelo mercado de trabalho, contudo, não oferece elementos fundamentais da formação na perspectiva da omnilateralidade.

Esta formação hegemônica entende que o trabalhador deva executar atividades em equipe, ser capaz na resolução de problemas, ter conhecimento na sua área e áreas afins, entre outros. Ou seja, uma formação sustentada na multidisciplinariedade e não nas dimensões política, filosófica, artística, na qual está sustentada a omnilateralidade. E, com isso, novas necessidades são postas para a formação profissional que atinge também a área da Educação Física, como pode observar na Carta de Sergipe⁴⁵, onde estudiosos na área reconheceram os campos de intervenção do profissional da Educação Física: “educação, lazer, saúde, treino/rendimento e informação/comunicação como emergentes”. (TAFARREL; PEIXOTO, s. d., p. 8). A questão colocada é como iremos formar os jovens para estes novos desafios?

Nossa hipótese é de que as demandas impostas pela reestruturação produtiva ordenada pela lógica econômica orientam uma formação para o exercício profissional na perspectiva da *adaptação* e voltada para as camadas com alto poder aquisitivo, em detrimento de amplas massas que não tem acesso a tais práticas, a não ser na forma de subprodutos da indústria cultural esportiva e de lazer de massas (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 12).

A proposta na minuta se caracteriza em movimento contrário à adaptação e que esteja além do mercado de trabalho. Defende, portanto, uma formação amparada pelo trabalho como princípio educativo.

A minuta traz no seu bojo as diretrizes para os cursos de graduação em Educação Física e a apresentação do conhecimento em ciclos para a Prática de Ensino. Naquilo que trata das diretrizes, foi realizada uma síntese dos principais elementos que os cursos deveram oferecer nos seus currículos, com destaque para a Prática de Ensino, que deverá oferecer ao aluno

⁴⁵ A Carta de Sergipe foi encaminhada ao CBCE, obteve adesão, através de um abaixo assinado de mais de mil assinaturas. Sua atualidade foi discutida na 53ª Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) ocorrida em Salvador (2001) e publicada na revista do CBCE (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 8).

experiências: “1) Conhecimento/mapeamento da realidade; 2) Co-atuação docente profissional; 3) Atuação docente ou profissional.” (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 14).

A Prática de Ensino nos cursos de formação de professores deve ser entendida enquanto: “A Prática de Ensino trata das problemáticas significativas do processo de trabalho pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem, especificamente em nosso caso, no campo da cultura corporal”. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 15).

Este é o conceito que a minuta apresenta e com o qual comungamos, qual seja, o de entender que o trabalho pedagógico, assim como o trato com o conhecimento, a normatização e tempo pedagógico para novas aprendizagens, se constituem em elementos fundantes para a formação de professores.

A minuta apresenta subsídios para tratar da gestão democrática, do trabalho coletivo e interdisciplinar, elementos da Base Comum Nacional (consoante a Anfope):

- a) Na colocação dos problemas a serem estudados conjuntamente pelos participantes;
- b) Nas explicações ou soluções apresentadas pelos participantes e que são submetidas à discussão
- c) Nas deliberações – decisões, gestões democráticas - sobre o processo e seus resultados e da correspondente ação desencadeada.
- d) Nas elaborações reflexivas críticas, socializadas, para imprimir ao conhecimento força produtiva, política e ideológica. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 16).

A constituição da Unidade Metodológica na Prática de Ensino poderá apresentar:

- a) Elaboração de uma matriz de problemas, desvelando-se nexos entre os mesmos e desvelando-se as determinações históricas;
- b) Problematização coletiva que significa, na multiplicidade de questões e explicações, o reconhecimento dos nexos e determinações;
- c) A unidade na construção e consideração da referencia teórica explicativa. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p.15).

Segundo Freitas (1995), a fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo estão presentes na escola capitalista e interferem na relação conteúdo/método, negando o conhecimento na sua essência, interdisciplinar.

A minuta do eixo Práxis apresenta ainda possibilidades de trabalhar em comunidades com: oficinas, festivais seminários, workshops relacionados à cultura corporal para tratar das temáticas da cultura corporal na Prática de Ensino.

Como temáticas da cultura corporal a serem pedagogizadas estão apontando como possibilidades os seguintes NÚCLEOS DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: a) ESPORTE: esportes olímpicos, populares, ecológicos,

radicais, coletivos, individuais, em terra, no ar, na água e outros; b) LUTAS: capoeira, judô, luta livre, tai chi chuan, jiu-jitsu, karatê, kung-fu, taekwondo e outros; c) GINÁSTICA - para crianças e jovens, corretiva, de recuperação, de manutenção da saúde, olímpica, rítmica, circense e outras; d) JOGOS - populares, de salão, esportivos ecológicos, outros; e) DANÇA - populares e eruditas/clássicas; f) ATIVIDADES AQUÁTICAS; g) ATIVIDADES ATLÉTICAS; H) TREINO ESPORTIVO DE ALTO RENDIMENTO. (TAFFAREL; PEIXOTO, s. d., p. 17).

Ou seja, a Prática de Ensino deverá propiciar aos alunos o acesso aos conteúdos que já fazem parte do acervo da cultura corporal e condições para produzir novos conhecimentos, seja no campo da educação, lazer, saúde, treinamento esportivo, entre outros. Além disso, deverá trazer questões no campo da prática pedagógica, política pública, da produção do conhecimento (acesso e análise) e formação de professores (inicial, continuada, em serviço, etc.).

Após a análise do PPP do curso de Educação Física da Ufba e da minuta do Eixo Práxis Pedagógica, reconhecemos que o curso apresenta uma proposta de formação de professores *a la contra* da concepção de formação hegemônica (baseada nas competências, na epistemologia da prática, nos saberes docentes, no indivíduo, nas habilidades exclusivamente técnicas-instrumentais). O PPP e a minuta apresentam o trabalho como categoria fundante do ser humano, a teoria do conhecimento alicerçada na Práxis, a História como matriz científica e a organização do conhecimento em ciclos.

3.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DO ENSINO NO EIXO PRÁXIS – ANÁLISE DAS DISCIPLINAS PRÁTICA DO ENSINO I, II, III, IV – CONTEÚDO-MÉTODO, OBJETIVOS-AVALIAÇÃO

Neste momento, estaremos realizando a análise da experiência realizada no curso de Educação Física, de caráter ampliado, da Ufba, da primeira turma do currículo novo deste curso, desde a Prática de Ensino I até a Prática de Ensino IV durante os anos de 2011 e 2012. As disciplinas de Prática do Ensino foram desenvolvidas desde o ingresso dos estudantes no Curso, no primeiro semestre. Apresentamos a seguir o quadro que contém os elementos centrais dos programas desenvolvidos.

Da análise das disciplinas, abstraímos as categorias principais para identificar os fundamentos relacionados à concepção de formação humana omnilateral e à concepção de Licenciatura Ampliada.

Para a realização das análises dos programas das disciplina, iremos apresentar tabelas com os elementos do trabalho pedagógico: objetivos/avaliação; conteúdo/método. Estas tabelas são frutos das análises dos programas que estamos expondo de forma sintética, garantindo a sua essência.

Prática de Ensino I⁴⁶

A disciplina Prática de Ensino I possui como ementa “Prática do Ensino e suas problemáticas significativas, a partir dos âmbitos de intervenção sócio pedagógica do professor de Educação Física, Esporte e Lazer e o ordenamento legal” (PPP, 2011, p. 44).

Prática de Ensino II

Na disciplina Prática de Ensino II, a sua ementa trata das: “Proposições para o ensino de Educação Física, reconhecendo suas bases teórico-metodológicas e sua viabilidade e possibilidades de implementação em um dado projeto político pedagógico”. (PPP, 2011, p. 46).

Prática de Ensino III

Na disciplina Prática de Ensino III, a sua ementa apresenta: “Proposição crítico-superadora para a Prática do Ensino da Educação Física, em diferentes âmbitos de intervenção sócios pedagógica, no meio urbano e rural”. (PPP, 2011, p. 48).

Prática de Ensino IV

Para a Prática de Ensino IV, a ementa prevê: “Planejamento, Implementação e Avaliação de proposições pedagógicas para a produção de materiais de ensino, diretrizes curriculares para a Prática Pedagógica, a construção de teorias e Políticas Públicas no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer” (PPP, 2011, p. 50).

Para fazer a análise dos planejamentos, foi necessária a construção de instrumentos a partir dos quais pudéssemos destacar as categorias objetivos/avaliação e conteúdo/método. O

⁴⁶ Foi observado que as ementas dos programas das disciplinas prática de ensino I, III e IV, estão distintas do PPP do curso. No nosso entendimento, as ementas das disciplinas expressam melhor o projeto de formação colocada no PPP do curso de Educação Física da Ufba.

instrumento abarca os planejamentos das disciplinas Prática de ensino da Educação Física I, II, III, e IV. Inicialmente destacamos elementos que consideramos fundamentais para a análise e, em seguida, realizamos a análise de cada par dialético.

Tabela 13 - Sinóptico com dados referentes aos planejamentos das disciplinas Prática de Ensino da Educação Física I, II, III e IV do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (Objetivo/Avaliação)

Planejamento	Objetivos gerais e específicos/avaliação
Prática de Ensino I	<p>Aprender, sistematizar e explicar os elementos da docência e do trabalho pedagógico na Educação Física no sistema formal de ensino no campo e da escola.</p> <p>A avaliação - critérios: a atitude colaborativa, solidária, responsável e de estímulo; na auto-organização e elaborar um texto contendo uma síntese do pensamento, a partir de leituras anteriores sobre Prática do ensino, do exercício da docência, do trabalho pedagógico.</p>
Análise	<p>Aprender os fundamentos da docência e do trabalho pedagógico na Educação Física nos espaços formativos e avaliação tendo como eixo condutas humanas e a auto-organização, além da exposição sintética do conhecimento apreendido.</p>
Prática de Ensino II	<p>Aprender, sistematizar e explicar os elementos da docência e do trabalho pedagógico na Educação Física no sistema formal de ensino no campo e da escola.</p> <p>Na avaliação elaboração do portfólio: (1) os textos construídos nas aulas; (2) o resumo analítico das concepções pedagógicas; (3) o plano de ensino de cada uma das aulas das proposições pedagógicas; (4) a Prática de Ensino; (5) a análise crítica de cada uma das concepções pedagógicas considerando a experimentação do ensino; (5) trabalho final de síntese crítica quando às proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física. A pontualidade, frequência, atitude colaborativa, solidária, responsável e de estímulo à auto-organização dos estudantes.</p>
Análise	<p>Manteve os mesmos objetivos da Prática de Ensino I e a avaliação teve como eixo as atitudes dos alunos e o conhecimento apresentado. O conhecimento foi avaliado a partir das concepções pedagógicas da Educação Física articulado com os elementos mais gerais do trabalho pedagógico e critérios relacionados a condutas humanas e auto-organização dos alunos.</p>
Prática de Ensino III	<p>Objetivos: Analisar crítica e aplicar fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos no exercício da docência – trabalho pedagógico na Educação Física – nos espaços educativos: sistema de ensino e demais espaços formativos, na cidade e no campo, sistematizando e expondo verbalmente e por escrito, experiências cientificamente fundamentadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar, constatar, sistematizar e explicar cientificamente – o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o exercício da docência na Educação Física, em espaços educativos escolares e não escolares na cidade e no campo, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos, tempos-espaços, Instituição-comunidade-Estado. 2. Aplicar e justificar os fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos da docência – trabalho pedagógico na Educação Física – na escola – na cidade e no campo e, demais espaços formativos – sistema público de saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento, sistematizando e expondo verbalmente e por escrito, a experiência

	<p>pedagógica desenvolvida cientificamente.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ler, analisar e sintetizar, pesquisas sobre a prática do ensino da Educação Física – o exercício da docência, o trabalho docente, em espaços formativos, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos; tempos-espacos; relações professor-estudante- instituição – comunidade – Estado, apresentando por escrito resumo analítico. 2. Observar cientificamente experiências do exercício da docência em campos de trabalho – sistema de ensino e sistemas públicos de saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento, analisando suas bases teórico-metodológicas e, fundamentos pedagógicos – aspectos científicos, técnicos e pedagógicos – apresentando verbalmente e por escrito, um relatório científico do trabalho observado. 3. Planejar, implementar e avaliar uma experiência de 4. Exercício da docência – em campos de trabalho – sistemas de políticas públicas, educação, saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento, destacando a fundamentação e justificativa das bases teórico-metodológicas adotadas para o exercício da docência. 5. Responder conceitualmente as questões relacionadas ao exercício da docência sua fundamentação – epistemológica e pedagógica, colocadas em instrumentos de coleta de dados sobre a organização do pensamento científico. <p>Avaliação: levará em consideração os objetivos definidos e delimitados na elaboração dos seguintes trabalhos: 1.) Observações de experiências em dois campos de trabalho, saúde, com adolescentes e, educação, ensino médio, com a elaboração e exposição de relatório técnico-científico; 2.) Realização de resumos analíticos de textos; 3.) Planejamento, implementação e avaliação de experiência, sobre o trabalho pedagógico na Educação Física, no campo da saúde e na escola, com exposição teórica da experiência; 4.) Elaboração de um texto contendo uma síntese do pensamento sobre as leituras referentes ao trabalho pedagógico da Educação Física; 5.) leituras, exposições e sessões de estudos e trabalhos, participação com atitude colaborativa, solidária, responsável e de estímulo à auto-organização do coletivo de estudantes</p>
Análise	Os objetivos tratam das questões relacionadas à docência, as categorias da organização do trabalho pedagógico; a fundamentação teórico-metodológica das experiências do trabalho pedagógico em vários espaços educativos. A avaliação a partir das experiências pedagógicas no campo da saúde e do ensino médio, instrumentos pedagógicos relacionados à escrita e elementos da conduta humana.
Prática de Ensino IV	<p>Objetivos: Analisar crítica e aplicar fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos no exercício da docência – trabalho pedagógico na Educação Física – nos espaços educativos - sistema de ensino – e demais espaços formativos, na cidade e no campo, sistematizando e expondo verbalmente e por escrito, experiências cientificamente fundamentadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Observar, constatar, sistematizar e explicar cientificamente – o desenvolvimento do trabalho pedagógico e o exercício da docência na Educação Física, em espaços educativos escolares e não escolares na cidade e no campo, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos, tempos-espacos, Instituição-comunidade-Estado.

	<p>4. Aplicar e justificar os fundamentos científicos, pedagógicos e técnicos da docência – trabalho pedagógico na Educação Física – na escola – na cidade e no campo e, demais espaços formativos – sistema público de saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento, sistematizando e expondo verbalmente e por escrito, a experiência pedagógica desenvolvida cientificamente.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>6. Ler, analisar e sintetizar, pesquisas sobre a prática do ensino da Educação Física – o exercício da docência, o trabalho docente, em espaços formativos, considerando os pares dialéticos: objetivos-avaliação; conteúdos-métodos; tempos-espacos; relações professor-estudante- instituição – comunidade – Estado, apresentando por escrito resumo analítico.</p> <p>7. Observar cientificamente experiências do exercício da docência em campos de trabalho – sistema de ensino – e sistemas públicos de saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento-, analisando suas bases teórico-metodológicas e, fundamentos pedagógicos – aspectos científicos, técnicos e pedagógicos – apresentando verbalmente e por escrito, um relatório científico do trabalho observado.</p> <p>8. Planejar, implementar e avaliar uma experiência de exercício da docência – em campos de trabalho – sistemas de políticas públicas, educação, saúde, lazer, treino esportivo de alto rendimento -, – destacando a fundamentação e justificativa das bases teórico-metodológicas adotadas para o exercício da docência.</p> <p>Responder conceitualmente as questões relacionadas ao exercício da docência sua fundamentação científica – epistemológica e pedagógica –, colocadas em instrumentos de coleta de dados sobre a organização do pensamento científico.</p> <p>Avaliação: A avaliação levará em consideração os objetivos definidos e delimitados que serão observados durante as atividades acadêmicas na elaboração dos seguintes trabalhos: 1.) Análise da instituição onde será desenvolvida a experiência pedagógica; 2.) realização de resumos analíticos dos textos indicados para a instrumentalização; 3.) Planejamento, implementação e avaliação de experiência, versando sobre o trabalho pedagógico na Educação Física, no campo da saúde e na escola, com exposição teórica da experiência. EXPERIENCIA PILOTO NO CEFE; 4.) Elaboração do relatório técnico-científico elaborando teoricamente a experiência do trabalho docente em diferentes campos de atuação profissional. 5.) Responder a provas de verificação da sistematização do conhecimento e elaboração de um texto, contendo uma síntese do pensamento sobre as leituras referentes ao trabalho pedagógico da Educação Física e da experiência realizada. 6. Organização de Seminário Interativo sobre O TRABALHO PEDAGOGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM CAMPOS DE TRABALHO EM EXPANSÃO. 6.) leituras, exposições e sessões de estudos e trabalhos, participação com atitude colaborativa, solidária, responsável e de estímulo à auto-organização do coletivo de estudantes.</p>
Análise	Manteve os mesmos objetivos da Prática do Ensino III e a avaliação foi relacionada aos objetivos estabelecidos. Os instrumentos estabelecidos foram: realização de resumo, planejamento relatório, prova e seminário, leituras, além das condutas humanas e auto-organização dos alunos.

Fonte: Elaboração própria para fins de análise no âmbito desta pesquisa.

Tabela 14 - Sinóptico com dados referentes aos planejamentos das disciplinas Prática de Ensino da Educação Física I, II, III e IV do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia (Conteúdo/Método)

Planejamento	Conteúdo/método
Prática de Ensino I ⁴⁷	Conteúdo: fundamentos do trabalho, do trabalho pedagógico, da docência e da Prática de Ensino; pares dialéticos no trabalho pedagógico: objetivos e avaliação, conteúdos e métodos, tempos e espaços e relações professor-estudante-instituição-comunidade estado. As relações teoria-Prática no trabalho pedagógico nas instancias formativas. O método utilizado: explanação teórica, leituras orientadas, acesso aos bancos de dados com instrumentos, realização de resumos analíticos e de boletins bibliográficos e apresentação de seminários interativos. Elaboração de pré-projeto.
Análise	Conteúdo: Fundamentos da categoria trabalho e do trabalho pedagógico, da docência, da categoria teoria-prática. O método: acesso às leituras sobre as categorias citadas e a exposição sinteticamente nos textos e nos seminários interativos.
Prática de Ensino II ⁴⁸	Conteúdo: teorias da educação e o problema da marginalidade. Sobre a natureza e a especificidade da educação, da escola e do trabalho do professor e as tarefas e desafios para o professor de Educação Física. Proposições para o ensino da Educação Física - bases teórico-metodológicas e viabilidade de implantação: Concepção Atividade Física e Promoção da saúde/aptidão física; Concepção Educação Física Desenvolvimentista; Concepção Educação Física Construtivista; Concepção Aulas de Educação Física abertas à experiência; Concepção Crítico Emancipatória; Concepção Crítico Superadora. Método: os cinco momentos na pedagogia histórico-crítica, segundo SAVIANI (2008); realização de Explanações Teóricas em aulas presenciais; Leituras Orientadas; Realização de resumos analíticos das proposições pedagógicas; Prática de Ensino de cada uma das proposições; Seminários interativos da disciplina: (a) análise das proposições; (b) Prática de Ensino das proposições; (c) avaliação crítica da proposição considerando a Prática de Ensino. Produção de texto final para debate das proposições pedagógicas, contendo a síntese dos resumos analíticos e análises críticas da viabilidade de cada uma das proposições.
Análise	Tem como conhecimento central as concepções pedagógicas da Educação Física e as relações com os fundamentos do trabalho pedagógico; apresenta as teorias da educação. Construção de miniaulas a partir das proposições de ensino da Educação Física. Método foi baseado nos cinco momentos do método histórico-crítica com proposito de contemplar as leituras, os resumos analíticos, a Prática de Ensino e a análise critica de cada concepção pedagógica da Educação Física.
Prática de Ensino III	I UNIDADE - O TRABALHO PEDAGÓGICO - bases teórico-metodológicas (15 HORAS). Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico na escola e demais espaços formativos. Fundamentos ontológicos e históricos do trabalho humano e bases teórico-metodológicas para o exercício da docência, trabalho pedagógico, crítico-superador na Educação Física. A formação acadêmica para o trabalho pedagógico. O que nos dizem as dissertações e

⁴⁷ Nos próprios planejamentos das disciplinas Prática de Ensino I, III e IV, existem anexos que são instrumentos pedagógicos para contribuir nas atividades acadêmicas: A) pauta para a elaboração de resumos analíticos contribuição do grupo Paideia/Unicamp sob orientação do professor Dr. Silvio Gamboa; B) a lógica reconstituída; C) ficha de análise de dissertações e teses e D) protocolo de pesquisa.

⁴⁸ Os anexos do planejamento da disciplina Prática de Ensino II são: A) Roteiro para a elaboração de resumos analíticos; B) Roteiro para a elaboração de planos de aula; C) Roteiro para elaboração do portfólio e D) Roteiro para a análise das concepções pedagógicas.

	<p>teses?</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de, no campo da formação de professores de Educação Física, reconhecerem os nexos e relações entre o trabalho em geral, o trabalho pedagógico e o trabalho de Educação Física, fazendo-o com elaborações conceituais, críticas a respeito da divisão na formação e as competências e habilidades globais do trabalho pedagógico, demonstrando capacidade argumentativa.</p> <p>II UNIDADE - OS ESPAÇOS FORMATIVOS E O TRABALHO PEDAGÓGICO (27 HORAS). A concretude do trabalho docente: Os pares dialéticos: objetivos e avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços; relações professor-estudante-instituição-comunidade estado. Nas escolas, nas políticas públicas, na saúde, nos movimentos de luta social, na gestão e administração, no treino esportivo. O que nos diz a observação de experiências nos espaços formativos?</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de, nos campos concretos de trabalho pedagógico, reconhecerem as relações e nexos entre objetivos e avaliação, conteúdo e método, tempos e espaços e, relações entre professores estudantes e instituições, fazendo-o com elaborações conceituais, críticas e com capacidade argumentativa.</p> <p>III UNIDADE – O TRABALHO PEDAGOGICO SUPERADOR – PROPOSTA CRÍTICO-SUPERADORA para a Educação Física na Escola e demais espaços formativos. As variáveis moduladoras de mudanças na organização do trabalho pedagógico nos espaços formativos. O que temos a propor?</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de reconhecer as variáveis moduladoras de superação e mudanças qualitativas no trabalho pedagógico, fazendo-o com elaborações conceituais e proposições crítico-superadoras.</p> <p>IV UNIDADE – O TRABALHO PEDAGÓGICO E OS ESPAÇOS FORMATIVOS. Seminário Integrador (08h). Apresentação do resultado das experiências implementadas, registradas e avaliadas com os profissionais que realizam o trabalho pedagógico nos diferentes espaços formativos escolares e não escolares.</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de reconhecer, sistematizar e apresentar cientificamente, os nexos e relações entre as determinações capitalistas do trabalho pedagógico e as possibilidades de superação imediatas através do trabalho, mediatas, pela luta política e, históricas, decorrentes da luta de classes para superação do atual modo de produção.</p> <p>O método: Explicações Teóricas com delimitação dos textos; Leituras Orientadas, em grupos; bancos de dados com instrumentos apropriados e realização de resumos analíticos de pesquisas publicadas em artigos, dissertações e teses e, através de elaboração de boletins bibliográficos; Elaboração de Resumos Analíticos; Seminários Interativos; Apresentação dos resumos; Implementação de vivências no exercício da docência em espaços formativos diversificados, tratando de conteúdos específicos – esporte, jogos, lutas, dança, natação, ginástica.</p>
Análise	<p>No planejamento da prática III consta nos conteúdos critérios de avaliação, retoma a categoria trabalho e docência; o trabalho pedagógico na Educação Física nos campos formativos: escolar e não escolar, destacando escolas, políticas públicas, saúde, movimentos de luta social, na gestão e administração, no treino esportivo. Apresenta os fundamentos ontológicos e históricos do trabalho humano e à abordagem crítico-superadora. Método: procedimentos</p>

	<p>individuais e em grupo; escrita e verbal, ida a campo para observação do trabalho pedagógico do professor nos vários campos de intervenção pedagógica; realização de seminário.</p>
Prática de Ensino IV	<p>I UNIDADE – Organização do trabalho pedagógico com base na pedagogia histórico crítica. Bases teórico-metodológicas (15 HORAS). Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico em espaços formativos.</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de, sistematizar dados da realidade, avaliar as relações e nexos, problematizar o contexto em que desenvolverão o trabalho pedagógico.</p> <p>II UNIDADE - OS ESPAÇOS FORMATIVOS E O TRABALHO PEDAGÓGICO (27 HORAS). A concretude do trabalho docente: O Planejamento do trabalho pedagógico: objetivos e avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços; relações professor-estudante-instituição-comunidade estado. Fundamentos teórico-metodológicos de um projeto piloto a ser desenvolvido no espaço público do CEFE, abrangendo as dimensões da Educação, Saúde, Lazer e treino de alto rendimento.</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de, nos campos concretos de trabalho pedagógico, planejar o trabalho pedagógico, fazendo-o com elaborações conceituais, críticas e com capacidade argumentativa desenvolvendo um projeto piloto de organização do trabalho pedagógico.</p> <p>III UNIDADE – Implementação do planejamento de ensino da Educação Física na Escola e demais espaços formativos. Experiência Piloto no CEFE – As variáveis moduladoras de mudanças na organização do trabalho pedagógico nos espaços formativos. O que temos a propor?</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de reconhecer as variáveis moduladoras de superação e mudanças qualitativas no trabalho pedagógico, fazendo-o com elaborações conceituais e proposições crítico-superadoras e demonstrando tais conceitos na organização do trabalho pedagógico planejado e implementado cientificamente.</p> <p>IV UNIDADE – A elaboração teórica a partir dos estudos e das vivências e experiências em espaços formativos. (08h). Experiência Piloto no CEFE. Apresentação do resultado das experiências implementadas, registradas e avaliadas com os profissionais que realizam o trabalho pedagógico nos diferentes espaços formativos escolares e não escolares. Realização do Seminário interativo para exposição dos trabalhos científicos realizados.</p> <p>Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de elaborar e apresentar por escrito e verbalmente, em um seminário interativo, propostas para organizar o trabalho pedagógico nos espaços formativos – escola, rede públicas de saúde, de lazer e de esporte de alto rendimento.</p> <p>O método: Explicações Teóricas com delimitação dos textos; Leituras Orientadas, com trabalhos em grupos; Acesso a bancos de dados com instrumentos apropriados e realização de resumos analíticos de pesquisas públicas das em artigos, dissertações e teses e, através de elaboração de boletins bibliográficos; Elaboração de Resumos Analíticos; Planejamento, implementação e avaliação de um projeto piloto abrangendo o campo educacional, saúde, lazer e treino de alto rendimento; Seminários Interativos; Apresentação dos resumos, dos textos e do relatório técnico-científico.</p>
Análise	<p>Retoma a categoria trabalho e o trabalho pedagógico; expõe o trabalho pedagógico a partir das bases da pedagogia histórico-crítica; elaboração de um planejamento - trabalho pedagógico; planejamento e implementação do projeto piloto da universidade articulando o campo da Educação, Saúde, Lazer e treino</p>

	de alto rendimento; realização de experiências pedagógicas; e apresentação dos resultados das vivências realizadas. No método os procedimentos são individuais e em grupo, de forma escrita e verbal e acesso a produção científica da área da Educação Física.
--	---

Fonte: Elaboração própria para fins de análise no âmbito desta pesquisa.

O que observamos na nossa análise realizada nos planejamentos é que a categoria objetivos/avaliação possui como elemento central apreender os fundamentos da docência e do trabalho pedagógico, sendo a docência amparada nos macros-conceitos da área; no trato com o conhecimento e da organização do trabalho pedagógico (objetivo-avaliação; conteúdos-método) e incorporando as categorias espaço e tempo pedagógico – fundamentais no trabalho pedagógico do professor.

Na avaliação existe uma preocupação pelas condutas humanas, a auto-organização e pela diversificação dos instrumentos de verificação: escrita e verbal; individual e coletivo relacionando com os objetivos propostos.

A avaliação, nesta perspectiva curricular, possui o entendimento de que:

A avaliação⁴⁹ não pode ser entendida como instrumento de controle para poder direcionar e regular as instituições educacionais, realidade educacional brasileira no âmbito mais geral e no campo mais específico, simplesmente aplicar testes, selecionar e classificar os estudantes. “A avaliação, portanto, deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos”. (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 113).

Para as categorias conteúdo/método, utilizamos o mesmo instrumento para as categorias objetivo/avaliação, destacamos: 1) a categoria trabalho e o trabalho pedagógico; 2) elementos do planejamento: objetivos/avaliação, conteúdo/método, tempo/espaço e 3) os elementos da docência. Mas o que é mesmo conteúdo e método no trabalho pedagógico?

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássicos”. O “clássico” não se confunde como tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1992, p. 21).

⁴⁹ Segundo Coletivo de Autores (1993), a avaliação deve estar articulada com o projeto histórico, as condutas humanas, as práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, a compreensão crítica da realidade, o privilégio da ludicidade e da criatividade, as intencionalidades e intenções, a nota enquanto síntese qualitativa, reinterpretação e redefinição de valores e normas.

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdo, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. (SAVIANI, 1992, p. 21).

Reconhecemos nos planejamentos que existe a necessidade de garantir aos alunos o conhecimento necessário no campo da Prática de Ensino e também o melhor método para que este conteúdo seja garantido.

No método, observamos a realização de seminários interativos (aberto ao público), elaboração de textos, ida aos campos de vivências profissionais, além de valer-se do método segundo a pedagogia histórico-crítica, de acordo com Saviani (1993): a prática social (1º passo); problematização (2º passo); instrumentalização (3º passo); catarse (4º passo) e a prática social novamente (5º passo).

O ponto de partida seria a *prática social* (1 passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua condição de alunos implica impossibilidades, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica.

Caberia, neste momento, a identificação dos principais problemas postos pela prática social. Chamemos a este segundo passo de *problematização*. Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-lo diretamente como pode indicar os meios através dos quais a transmissão venha a se efetivar. Chamemos, pois, este terceiro passo de *instrumentalização*. Obviamente não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

Chamemos este quarto passo de *catarse* entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978:53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

O ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais pelos termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 1993, p. 79-82).

A partir da análise realizada em cada disciplina e entre as disciplinas Práticas de Ensino I, II, III e IV dos objetivo/avaliação e conteúdo/método, ressaltamos que há uma articulação entre os elementos que compõem os planejamentos. Assim, observamos uma proposta de ampliação do pensamento do aluno, no momento que existe a simultaneidade e a espiralidade do conhecimento presente no Eixo Práxis Pedagógica e apresentada no planejamento das disciplinas.

Após a análise realizada nos planejamentos construídos pelas professoras e tutores das disciplinas Prática de Ensino I, II, III e IV, iremos analisar os relatórios construídos pelas mesmas e as anotações da pesquisadora no diário de campo, para observar, a partir do que foi planejado, o que foi possível ser materializado.

Os tutores aqui tiveram sua contribuição na organização da disciplina, pois foi possível articular: professores da disciplina, alunos da graduação e alunos da pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufba. Os tutores contribuíram no planejamento da disciplina e no debate teórico, articulando a graduação com a pós-graduação, além de estar envolvidos no processo de levantamento de dados da pesquisa em vigor.

Prática de Ensino I

Após leitura e análise do relatório⁵⁰ elaborado pela professora e tutoras⁵¹ da disciplina, destacamos o que se apresenta no 1º ciclo do eixo da Práxis Pedagógica de conhecimento e sistematização de dados do Trabalho Pedagógico do Professor de Educação Física.

⁵⁰ Os relatórios das disciplinas de Prática de Ensino I, II, III e IV são apresentados e aprovados no Departamento de Educação Física.

A disciplina Prática de ensino I foi realizada tendo como balizadores: a) Fundamentação teórica do PPP do curso de Educação Física da Ufba; b) Minuta do Eixo Práxis Pedagógica; c) o programa das disciplinas Prática de Ensino I, II, III e IV e; d) o planejamento da disciplina Prática de Ensino I, com carga horária de 102h, ministrada às sextas-feiras das 7h às 13h.

Tabela 15 – Conteúdo e tempo pedagógico

Conteúdos	Tempo pedagógico para o trato com o conhecimento
Do trabalho em geral ao trabalho assalariado como fundante do ser social. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico. Fundamentos ontológicos e históricos do trabalho humano e bases teórico metodológicas para o exercício da docência.	30 horas
Os espaços formativos e o trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Os pares dialéticos, concretude do trabalho docente: objetivos e avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços; relações professor/estudante/instituição/comunidade/Estado Fundamentos teórico-metodológicos do exercício da docência. As relações teoria/prática no trabalho pedagógico nas instancias formativas.	20 horas
O balanço da produção do conhecimento sobre o trabalho pedagógico na Educação Física, a prática do ensino na Educação Física. A formação para a docência, a formação dos professores e seus campos de trabalho.	10 horas
O exercício de capacidades, competências e habilidades de ensino para ser um bom professor. Prática de micro ensino	30 horas
Seminários avaliativos – sínteses conclusivas sobre o trabalho no semestre tratando da docência. Primeiras aproximações.	15 horas

Fonte: Taffarel (2011, p. 3-4).

Objetivo: ver no planejamento da disciplina.

Avaliação: Foi realizada uma avaliação diagnóstica baseado nos conceitos básicos da Educação Física e o porquê pela opção do curso. A maioria dos alunos não tinha conhecimento teórico sobre a área, nas suas escolas não havia aulas de Educação Física com regularidade e escolheram o curso por: a) estar relacionado aos esportes e b) baixa concorrência no vestibular. Foi constatado, também que 1/3 da turma trabalhavam em áreas distintas da Educação Física.

Ao final do semestre foi realizada novamente outra avaliação e que manteve as duas dimensões observadas e analisadas nos alunos em sala de aula: atitude e conhecimento. Em

⁵¹ Esta disciplina estava sobre a responsabilidade da professora Celi Taffarel e de mais dois professores do curso de educação física da Ufba, além dos professores haviam tutoras – Raquel Rodrigues e Melina Alves do programa de pós-graduação em educação da Ufba.

relação ao conhecimento, através dos resumos analíticos entregues por cada conteúdo, pela elaboração da micro-aulas e pelo seminário interativo, constatou-se que:

Considerando a elaboração teórica expressa por escrito podemos verificar que 1/4 da turma consegue elaborar o pensamento científico em um patamar razoável, 1/4 apresenta dificuldades medias e 1/4 atinge os objetivos mas com grandes dificuldades teóricas. 1/4 da turma não concluiu a disciplina em função das dificuldades enfrentadas e não superadas o que implicou em reprovação por frequência ou por nota. (TAFFAREL, 2011, p. 4).

Outro elemento que chamou atenção foi a atitude da maioria da turma, que demonstrou falta de atenção e dificuldade em concentração: conversas paralelas, utilização de celulares e computadores, saídas regulares e que se expressou quando eram solicitadas as sínteses teóricas do que foi exposto e os estudantes demonstravam dificuldades⁵². Percebemos também a dificuldade dos alunos se auto organizarem para a constituição de equipes para os trabalhos em coletivos (a justificativa era que havia uma parte da turma que trabalha nos horários opostos do curso).

Acerca do Método:

Método: aulas expositivas, leituras orientadas, micro-ensino avaliações presenciais, orais, e através de atividades de elaboração de textos, análises de livros, fichamentos, elaborações de sínteses. Todos estes trabalhos foram desenvolvidos e resultaram na produção dos estudantes que foi analisada e de onde decorreu a nota (conceito) atribuído a cada um (TAFFAREL, 2011, p. 2).

Espaço: As aulas foram realizadas em sala de aulas, no Cefe da Ufba e na escola pública.

Referências bibliográficas:

OS LIVROS BÁSICOS COM OS QUAIS OS ESTUDANTES TIVERAM APROXIMAÇÕES NO SEMESTRE:

• **TEXTOS**

• CALDART, R. (Org.) *Caminhos para a transformação da escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

• MARX, K. *Trabalho, Preço e Lucro*. Junho 1985. In: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>>.

• LEONTIEV, A. O homem e a Cultura. IN: ADAM; Y. et al. *Desporto e desenvolvimento humano*. Lisboa: Seara Nova, 1977.

• PISTRAC, M. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

• SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1998.

• SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANA. *Diretrizes curriculares do Ensino da Educação Física*. Disponível em:

⁵² Esta informação sobre a atitude dos alunos foi registrado pela professora da disciplina e por mim, Raquel Rodrigues a partir de um diário de campo, contudo a avaliação atitudinal não se apresenta como objeto desta tese. Para aprofundar os estudos neste campo seriam necessários outros instrumentos para a coleta dos dados.

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98>>; <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/ed_fisica.pdf>.

• **TEXTOS**

- FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- ESCOBAR, M. O. *Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGOGICO. UFPE-UFSM. *Visão didática da Educação Física: análise crítica e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SANTANA. Habilidades técnicas de ensino.
- LUBISCO, N.; VIEIRA, S. et al. *Manual de Estilo Acadêmico*. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SILVA, R. V. de S. *Mestrados em Educação Física no Brasil: Pesquisando suas pesquisas*. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, UFSM, 1990.
- FREITAS; H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23 n. 80, p. 137-168, set. 2002.
- GRAMSCI. A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- PERIÓDICOS DA ÁREA:
- Revista Brasileiras de Ciências do Esporte:
<<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE>>.
- Revista Movimento: <http://www.esef.ufrgs.br/movimento/normas_publicacao.htm>.
- Pensar a Prática: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/pep>>.
- Motrivivência: <<http://www.cds.ufsc.br/motrivivencia/motrivivencia.html>>.
- Revista Educação Física USP:
<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1807-5509&nrm=iso&rep>.
- ANAIS DE EVENTOS CIENTIFICOS DA ÁREA.
- CONBRACE: <<http://www.conbrace.org.br/Capa/>>.
- ENDIPE: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/>>.
- ANPED: <http://www.anped.org.br/novo_portal/>.
- BANCOS DE DADOS
- A) NUTESSES: <<http://www.nuteses.ufu.br/>>.
- B) CAPES: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.
- C) DOMINIO PÚBLICO: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>.

Dentro desta carga horária foi priorizada a categoria ontológica e histórica do trabalho e os fundamentos do trabalho pedagógico; além dos princípios da docência (30h); competências e habilidades do professor e o planejamento, implementação e avaliação das micros-aulas (30h).

A disciplina tratou das diretrizes curriculares para a Educação Física materializada no Estado do Paraná, que possui como objeto a cultura corporal. O procedimento da aula neste tema foi solicitar aos alunos um planejamento de micro aulas. Após a realização do planejamento os alunos implementaram e se avaliaram, pois as aulas eram filmadas para que a avaliação fosse realizada por todos.

Esta experiência permitiu que após a análise realizada pelos alunos, fosse possível apresentar um roteiro de questões pertinentes ao trabalho pedagógico: o conteúdo e método selecionado, os materiais didáticos utilizados, o instrumento e critérios da avaliação e se o objetivo foi alcançado: totalmente, parcialmente ou não foi alcançado.

Ressaltamos também a avaliação institucional, que se caracteriza de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, pois, como observamos, a Ufba carece de espaço físico qualificado (ginásio esportivo, piscina, pista de atletismo) e compra ou renovação de materiais pedagógicos (cama elástica, argolas, instrumentos de capoeira, entre outros) para o trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física.

Os elementos que compõem o planejamento, presentes do programa de disciplina e no relatório: objetivo/avaliação, conteúdo/método, tempo/espaço aponta para uma formação omnilateral sustentada na teoria do conhecimento do marxismo. Esta tese pode ser ratificada nas referências bibliográficas e nos relatórios.

Prática de Ensino II

Na disciplina Prática de Ensino II, destacamos para apreciação o planejamento da disciplina e o relatório entregue pela professora da disciplina⁵³, com carga horária: 102h; ministrada nas quintas-feiras pela manhã com carga horária de 6 aulas semanais. Após análise dos documentos observamos:

A disciplina situa-se no 2º ciclo do Eixo Práxis Pedagógica: De confrontação de proposições teórico-metodológicas para construção de Projetos Político-Pedagógicos a partir da organização do processo de trabalho pedagógico, com projetos, planos e programas.

Objetivos: Na análise realizada no relatório, observamos que a disciplina cumpriu com os objetivos propostos no planejamento: aproximação à docência e as teorias sobre como a docência se apresenta no campo da Educação Física.

Avaliação: no relatório destacou-se o reconhecimento dos alunos na construção do portfólio como instrumento de avaliação, pois foi possível observar o caminho percorrido na aprendizagem. Contudo, foi destacada uma divergência entre a professora e os alunos no

⁵³ Esta disciplina estava sobre a responsabilidade da professora Elza Peixoto e mais dois professores do curso de Educação Física da Ufba. Além dos professores havia uma doutoranda, Melina Alves, fazendo o estágio docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufba.

campo da metodologia utilizada, da avaliação e na própria relação da professora e alunos. Dos 37 alunos matriculados 20 foram aprovados e 17 reprovados sejam por falta ou por nota.

A avaliação teve como instrumentos: resumos analíticos, seminários e os planos de aula.

Conteúdo/método/tempo/referências bibliográficas: das 102 horas da disciplina Prática de Ensino I, 90 horas foi para tratar dos fundamentos da docência e para o trato com o conhecimento das concepções teóricas da Educação Física, como podemos observar em seguida.

Tabela 16 - Cronograma da disciplina Prática de Ensino II

Data	Assunto	Bibliografia	Avaliação
18/08	Apresentação do Programa. Discussão e delimitação das tarefas a desenvolver na disciplina Prática de Ensino II Divisão dos Grupos de Trabalho. Apresentação da Planilha de Análise das Proposições Pedagógicas (Matriz teórica; objetivos-avaliação; conteúdos-métodos; tempos-espacos; Instituição-Comunidade-Estado) Estudo em Grupo:	SAVIANI, Dermeval. <i>As teorias da educação e o problema da marginalidade</i> . In: SAVIANI, Dermeval. <i>Escola e Democracia</i> . Campinas: Autores Associados, 2008. SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. <i>Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações</i> . Campinas: Autores Associados, 2008.	Resumo analítico
25/08	Proposições Pedagógicas para a Educação Física: Bases teóricas e metodológicas – Síntese Geral – Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel	TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Perspectivas pedagógicas em Educação Física. In: GUEDES, Onacir Carneiro. <i>Atividade física: uma abordagem multidimensional</i> . João Pessoa: Idéia, 1997.	Resumo analítico
01/09	Concepção de aulas abertas à experiência – Leitura e Análise do texto; Prática de Ensino e Análise Crítica da viabilidade. Prof. Dr. Reiner Hildebrandt	HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. <i>Concepções abertas no ensino da Educação Física</i> . Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. HILDEBRANDT-Stramann. Experiência: uma categoria central na teoria didática. <i>Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão</i> . Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. HILDEBRANDT-Stramann. <i>Educação Física aberta à experiência: uma concepção didática em discussão</i> . Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2009. HILDEBRANDT-Stramann. <i>Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física</i> . 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.	Resumo Analítico

		TAFFAREL, Celi. Projeto histórico-projeto de escolarização e práticas pedagógicas abertas a experiências sociais: um desafio. In: CHAVES, Marcia. <i>Pedagogia do movimento: diferentes concepções</i> . Maceió: EDUFAL, 2004.	Síntese Crítica
08/09	Educação Física voltada à Promoção da Saúde/Aptidão Física – Leitura e Análise do Texto	<p>GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R Pinto. Educação Física escolar: uma proposta de promoção da saúde. <i>Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina, Londrina - PR.</i>, v. 8, n. 14, p. 16-23, 1993</p> <p>GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete R Pinto. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da Educação Física escolar. <i>Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina, Londrina - PR.</i>, v. 8, n. 15, p. 3-11, 1993.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. <i>Guia de Estudo. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte</i>. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. <i>Unidade I: Exercício físico na promoção da saúde</i>. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. <i>Unidade II: Bases biológicas do exercício físico para a saúde</i>. Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. <i>Unidade III: Bases metodológicas do exercício físico para a saúde</i>. Exercício e Saúde. Programa de Educação</p>	Resumo Analítico

		<p>e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. <i>Unidade IV: Exercício físico na criança e adolescente.</i> Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. <i>Unidade V: Exercício físico e doenças.</i> Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>MEE/INDESP; MS/CDCD; MED. <i>Unidade VI: Prática saudável do exercício físico.</i> Exercício e Saúde. Programa de Educação e Saúde através do exercício físico e do esporte. Brasília: MEE/MS/MEC. 1996.</p> <p>NAHAS, Marcus Vinícius. <i>Atividade física, saúde e qualidade de vida.</i> 5 ed. Londrina: Midiograf, 2010.</p> <p>NAHAS, Marcus Vinícius. <i>Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde.</i> Florianópolis: UFSC, 1989.</p>	
15/09	Educação Física voltada à Promoção da Saúde/Aptidão Física – Prática de Ensino e Análise Crítica	<p>GUEVARA, Che; WERNER, David; CORRICONDE, Celerino. <i>Três artigos sobre saúde.</i> Recife: Equipe de saúde da Casa Amarela, COOPER, Carlos Leal Ferreira; SAYD, Jane Dutra. Concepções de saúde nos parâmetros curriculares nacionais. In: BAGRICHEVKI, Marcos (et all). <i>A saúde em debate na Educação Física.</i> Vol. 2. Blumenau: Nova letra, 2006. p. 179-200.</p> <p>ESCOBAR, Michele Ortega. Crítica à perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física. <i>Boletim Germinal</i>, N. 6, março, 2009. Disponível em:</p>	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)

		< http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm >. Acesso em: 16/08/2011.	
22/09	Educação Física Desenvolvimentista – Leitura e Análise do Texto	TANI, Go; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EDUSP, 1988. TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. <i>Revista da Educação Física</i> (UEM), v 19, n.3, 2008.	Resumo Analítico
29/09	Educação Física Desenvolvimentista		Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)
06/10	Educação Física Construtivista – Leitura e Análise do Texto	FREIRE, João Batista. <i>Educação de corpo inteiro</i> : teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989. FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. <i>Educação como prática corporal</i> . São Paulo: Scipione, 2003.	Resumo analítico
13/10	Educação Física Construtivista – Prática de Ensino e Análise Crítica	SILVA, Eduardo Jorge Souza. Crítica do construtivismo: apontamentos de uma análise marxista. <i>Boletim Germinal</i> , N. 6, março, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm >. Acesso em: 16/08/2011.	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)
20/10	Educação Física Crítico-Emancipatória – Leitura e Análise do Texto	KUNZ, Eleanor. <i>Didática da Educação Física 1: Futebol</i> . Ijuí: Unijuí, 1998. KUNZ, Eleanor. <i>Didática da Educação Física 3: Futebol</i> . Ijuí: Unijuí, 2003. KUNZ, Eleanor. <i>Educação Física: ensino & mudanças</i> . Ijuí: Unijuí, 1991. KUNZ, Eleanor. <i>Transformação didático pedagógica do Esporte</i> . 6 ed. Ijuí, Ed Inijui, 2004. KUNZ, Eleanor; TREBELS, Andreas H.	Resumo analítico

		<i>Educação Física crítico-emancipatória</i> . Ijuí: Unijuí, 2006.	
27/10	Educação Física Crítico-Emancipatória	SILVA, Wellington Araújo. Crítica à abordagem crítico-emancipatória. <i>Boletim Germinal</i> , N. 6, março, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm >. Acesso em: 16/08/2011.	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)
03/11	Educação Física Crítico-Superadora – Leitura e Análise com estudo dos pressupostos ontológicos, do projeto histórico, da teoria da educação, da teoria pedagógica, e da proposição metodológica.	CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Michele Ortega; BRACHT, Válder. <i>Metodologia do ensino de Educação Física</i> . São Paulo: Cortez, 2009.	Resumo analítico
10/11	Educação Física Crítico-superadora: Prática de Ensino e análise crítica – Ginástica	COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> . 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 1994.	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)
17/11	Educação Física Crítico-superadora: Prática de Ensino e análise crítica – Jogos;	COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> . 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 1994.	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)
24/11	Educação Física Crítico-superadora: Prática de Ensino e análise crítica – Dança;	COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> . 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 1994.	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)
01/12	Educação Física Crítico-superadora: Prática de Ensino e análise crítica – Lutas;	COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> . 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 1994.	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)
08/12	Educação Física Crítico-superadora: Prática de Ensino e análise crítica – Esporte. Encerramento e entrega das avaliações.	COLETIVO DE AUTORES. <i>Metodologia do Ensino da Educação Física</i> . 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora. 1994.	Plano de Aula Prática de Ensino (aula) Síntese crítica (seminário)

Fonte: Peixoto (2011, p. 6-9). Tabela retirada do relatório elaborado pela professora da disciplina Prática de Ensino II.

Espaço: sala de aula e sala de ginástica.

Após a análise do relatório, observamos que mantendo os mesmos objetivos da Prática de Ensino I, o trato com o conhecimento foi diferenciado, pois os fundamentos da docência tiveram as especificidades na área da Educação Física.

Outro elemento que podemos destacar está na relação das abordagens da Educação Física: o procedimento era a professora apresentar uma teoria explicativa de cada abordagem, os alunos construía um plano de aula de acordo com a abordagem estudada e, em seguida, realizavam a Prática de Ensino (aula). Após a apresentação havia uma avaliação – síntese crítica no formato de seminário, no qual os alunos obtiveram acesso às várias abordagens, porém passando pelo crivo da crítica, a partir de critérios científicos e não de forma subjetiva (não gosto, não sei e não quero!).

A professora que ministra a disciplina apresenta uma diversidade nas referências bibliográficas, devido a abrangência do objeto da disciplina e convida especialistas do tema para fazer uma crítica sobre as abordagens: limites e avanços no campo político e pedagógico.

Prática de Ensino III

Na disciplina Prática de Ensino III⁵⁴, o programa da disciplina possui carga horária de 102h e as aulas foram ministradas nas terças e quintas feiras no horário das 9h às 12h.

Após análise dos documentos, ressaltamos que esta disciplina se encontra no 3º ciclo do Eixo Práxis Pedagógica: Ampliação de conhecimentos teórico-metodológicos acerca da intervenção do professor de Educação Física, considerando os âmbitos educacionais, da saúde, do lazer (tempo livre do trabalho), do treinamento, a partir de estágios de vivência, no campo e na cidade.

Objetivos de acordo com o programa da disciplina.

Avaliação: A avaliação da disciplina foi baseada nos instrumentos: resumos analíticos de teses e dissertações, o roteiro de observação construído para a visita a campo; construção do boletim bibliográfico; verificação do conhecimento (provas); planejamento e implantação de oficinas pedagógicas e, por fim, o seminário interativo com a participação dos alunos e dotorandas.

⁵⁴ Esta disciplina estava sobre a responsabilidade das professoras Celi Taffarel e Elza Peixoto e contava com a participação minha, Raquel Rodrigues, e de uma dotoranda: Marcia Morschbacher que estava fazendo estágio docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufba.

Tabela 17 – Conteúdo/método da disciplina Prática de Ensino III:

CONTEÚDO/MÉTODOS				
Data	Aula/ch	Conteúdo:	Procedimentos	Referência
1ª UNL 06/03	1. 4	O QUE É A UNIVERSIDADE? O QUE É O ENSINO SUPERIOR. O QUE É A FACED. AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Semana de Recepção aos Calouros	Comparecimento de toda a turma com a equipe de coordenação para assistir o debate	SILVA, William José Lordelo. Crítica a Teoria Pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral. 2011. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
08/03	2. 4	Planejamento do Trabalho Pedagógico na disciplina Prática de Ensino III. O Eixo da Práxis, a Disciplina Prática do Ensino I, II e III competências globais e habilidades requeridas. Dia Internacional da Mulher – Debate.	Apresentação verbal do Plano da Disciplina, iniciando com avaliação dos conteúdos ministrados na Prática do Ensino I e II. Abertura da disciplina com a Dissertação currículo de formação de professores Adiada para a aula seguinte.	MORSCHBACHER, Márcia. Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.
13/03	3. 4	Planejamento do Trabalho Pedagógico na disciplina Prática de Ensino III. O Eixo da Práxis, a Disciplina Prática do Ensino I, II e III, competências globais e habilidades requeridas.	Recuperação do conteúdo da Prática de Ensino I – O Modo de produção, O trabalho em geral, o trabalho pedagógico, o trabalho com a Educação Física. Recuperação do conteúdo da Prática do Ensino II, abordagens pedagógicas e bases epistemológicas. Apresentação da dissertação sobre o Currículo de formação dos professores de Educação Física. Determinações históricas.	Planos da Prática do Ensino I e II. MORSCHBACHER, Márcia. Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelota, 2012.
15/03	4. 4	As relações entre os cursos de formação e os campos de trabalho. A Minimização da formação. A necessidade da Unidade teórico-metodológica na formação acadêmica em contraponto à divisão na formação. Os campos de trabalho da Educação Física e as competências globais e	Debate sobre a dissertação da Márcia: O problema da pesquisa, os procedimentos, as fontes – leis e currículos os resultados e a discussão dos resultados. Introdução à dissertação de Fernanda Dias - Sobre Minimização da formação na fragmentação dos cursos. Palestra da Dra. Maria Isabel Pereira Vianna	DIAS, Fernanda Braga Magalhães. A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital. 2011. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

		habilidades requeridas. O exemplo do campo da saúde.	Diretora da Faculdade de Farmácia sobre competências globais e habilidades requeridas dos profissionais da saúde no trabalho com as populações da cidade e do campo.	
20/03 22/03	5. 4 6. 4	As relações entre os cursos de formação e os campos de trabalho. A Minimização da formação. A necessidade da Unidade teórico-metodológica na formação acadêmica em contraponto à divisão na formação. Os campos de trabalho da Educação Física e as competências globais e habilidades requeridas	A fragmentação na formação. O embate de projetos. O MEEF e o CONFEF. As produções científicas em dissertações e teses. As contribuições do CBCE. O caso dos Cursos da UFSC	DIAS, Fernanda Braga Magalhães. A fragmentação da formação de professores de Educação Física: minimização da formação sob a ordem do capital. 2011. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
27/03 29/03	7. 4 8. 4	Os espaços formativos e o trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Os pares dialéticos, concretude do trabalho docente: objetivos e avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços; relações professor-estudante-instituição-comunidade-estado. As determinações da regulamentação da profissão.	Aproximações com campos de trabalho e proposições teórico-metodológicas. Os Campos de trabalho pedagógico. As necessidades humanas. Os conteúdos específicos. As interfaces dos campos de trabalho e as especificidades do trabalho pedagógico da Educação Física. O Exemplo do campo do Direito. Palestra com o bacharel em direito Herbert Vieira de Moura. 29/03/12 1ª Avaliação - Verificação do Grau de desenvolvimento do pensamento teórico.	NOZAKI, Hajime Takeuchi. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

<p>2ª UNI.</p> <p>03/04</p> <p>05/04</p> <p>10/04</p> <p>12/04</p>	<p>9. 4</p> <p>10. 4</p> <p>11. 4</p> <p>12. 4</p>		<p>03/04 e 05/04 – A PRÁTICA SOCIAL; O trabalho pedagógico nos diferentes campos. Trabalho em campo. Observação in lócus. Escola do ensino médio IFBA. Academias. Clube. Clínica. Secretaria de Estado – As políticas públicas. As Diretrizes curriculares. Aproximações à produção teórica nos diferentes campos.</p> <p>10/04 e 12/04. Problematização: Dos campos de trabalho considerando necessidades humanas, conhecimentos, competências, habilidades requeridas no trabalho pedagógico a partir dos pares dialéticos: Objetivos-avaliação; conteúdo-método; tempo-espço; relações professor-estudante-instituição-comunidade-estado.</p>	<p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Diretrizes Curriculares do Ensino Médio na Bahia. SANTOS JÚNIOR. Claudio de Lira. 2012.</p> <p>SECRETARIA DE ESPORTES DO ESTADO DA BAHIA. Diretrizes 2012. O programa segundo Tempo no Estado da Bahia.</p> <p>SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DA BAHIA. Diretrizes. 2012.</p> <p>FREITAS; Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas. SP. Papirus, 1995.</p> <p>MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2008.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 247p.</p>
<p>17/04</p> <p>19/04</p>	<p>13. 4</p> <p>14. 4</p>		<p>17/04 e 19/04 - Instrumentalização: Revisão das proposições para trabalhar com os conteúdos da Educação Física em diferentes campos de trabalho.</p> <p>Tarefa: Elaboração de resumos a partir dos estudos dirigidos aos campos de trabalho.</p>	<p>Serão selecionados de acordo com os campos de trabalho, as literaturas específicas que serão analisadas considerando as suas bases teóricas, epistemológicas, pedagógicas e técnicas. Relação abaixo:</p> <p>GRAMSCI. A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.</p>
<p>24/04</p> <p>3ª UNI.</p>	<p>15. 4</p>		<p>24/05 – 2ª Avaliação: Verificação do grau de domínio dos instrumentais para analisar e, avaliação da postura crítica frente ao que se contata no dia a dia e, frente o que diz a literatura científica da área.</p>	<p>Relatórios da experiência nos campos de trabalho e bibliografia específica de acordo com os campos de trabalho. Relação abaixo:</p> <p>CARMO, Apolônio Abadio. Educação</p>

03/05	16.	4	<p>03/05, 08/05, 10/05, 15/05, 17/05, 22/05, 24/05, 29/05 - Catarse: Objetivação de proposições crítico-superadoras. Planejamento e implementação de micro experiências e vivências do trabalho pedagógico com acompanhamento da equipe de coordenação.</p> <p>Tarefa: elaboração de uma micro experiência com o trabalho docente, explicitando suas bases teórico-metodológicas. A experiência com o trabalho pedagógico deverá ser cientificamente registrada e analisada.</p> <p>31/05 – 3ª Avaliação. Verificação do grau de desenvolvimento teórico sobre a crítica ao real concreto e a proposição superadora no trabalho pedagógico.</p>	<p>Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.</p> <p>CALDART; Roseli (Org.) Caminhos para a transformação da escola. São Paulo: Expressão Popular, 2010.</p>
08/05	17.	4		
10/05	18.	4		
15/05	19.	4		
17/05	20.	4		
22/05	21.	4		
24/05	22.	4		
29/05	23.	4		
31/05	24.	4		
4ª UNI.				
05/06	25.	4	19/06 - Sistematizações e análises das experiências filmadas e fotografadas. Bases teórico-metodológicas do trabalho pedagógico	
12/06	26.	4		

14/06	27.	4		21/06 Sistematizações e análises das experiências filmadas e fotografadas. Bases teórico-metodológicas do trabalho pedagógico	Relatórios da experiência nos campos de trabalho e bibliografia específica de acordo com os campos de trabalho. Relação abaixo
19/06					Relatos de pesquisa apresentados em periódicos e eventos.
21/06	28.	4		26/06 – Seminário interativo com especialistas onde serão expostos os trabalhos que serão avaliados pelos especialistas nos campos de trabalho.	Relatórios da experiência nos campos de trabalho e bibliografia específica de acordo com os campos de trabalho. Relação abaixo.
26/06	29.	4		Os relatórios deverão apresentar as bases teórico-metodológicas do trabalho pedagógico. Os fundamentos epistemológicos, pedagógicos e técnicos das proposições.	Relatos de pesquisa apresentados em periódicos e eventos.
	30.	4			Relatos de pesquisa apresentados em periódicos e eventos.
28/06	31.	4	Encerramento da Disciplina. Avaliação final. Discussão dos próximos passos do curso. A Prática do Ensino IV. Demonstração da organização do material didático trabalhado na disciplina.	28/06 – 4ª AVALIAÇÃO – Verificação do grau de desenvolvimento teórico dos estudantes. Os estudantes demonstrarão um salto qualitativo na capacidade teórica quando forem capazes de reconhecer, sistematizar e apresentar cientificamente, os nexos e relações entre as determinações capitalistas do trabalho pedagógico e as possibilidades de superação imediatas através do trabalho, mediatas, pela luta política e, históricas, decorrentes da luta de classes para superação do atual modo de produção.	ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL TRABALHADO NA DISCIPLINA.

Fonte: Taffarel e Peixoto (2012, p. 9-12). Tabela da retirada do relatório elaborada pelas professoras da disciplina Prática de Ensino III.

Conteúdo/método: para atingir os objetivos e contemplar a ementa da disciplina, foi necessário ampliar os conhecimentos teórico-metodológicos da categoria trabalho, trabalho pedagógico e os fundamentos da docência e as abordagens da Educação Física.

Foram realizadas palestras com especialistas da área da saúde e do direito debatendo a atuação do professor de educação nestas duas grandes áreas.

O método de ensino utilizado foram os cinco passos, segundo Saviani (1993): prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Estes passos ficaram mais claros no planejamento da Prática de Ensino, especificamente no Eixo Práxis Pedagógica e no trabalho pedagógico da disciplina Prática de Ensino III – neste caso nos diversos campos de trabalho em que alunos e professoras foram fazer a observação *in lócus*.

1. Constatam dados da realidade, sistematizam-nos e problematizam-nos (Prática do Ensino I);
2. Acessam o conhecimento produzido na área da Educação Física acerca das proposições para o ensino da Educação Física (Prática do Ensino II) – instrumentalização;
3. Objetivam proposições superadoras para os campos de trabalho do professor de Educação Física, na forma de micro experiências (Prática do Ensino III) e;
4. Planejam, implementam e avaliam proposições superadoras para os campos de trabalho do professor de Educação Física, na forma de experiências a médio prazo que intervenham nas problemáticas significativas do trabalho pedagógico. (MORSCHBACHER, 2012, p. 30).

E em relação à disciplina, estes passos se expressam em:

- a) Observação, Constatação e Sistematização de Dados da Realidade: visitas aos diferentes campos de trabalho da área da Educação Física;
- b) Sistematização e Problematização dos dados da realidade;
- c) Instrumentalização;
- d) Catarse: elaboração de proposição crítico-superadora para o trabalho pedagógico nos campos de trabalho da área da Educação Física;
- e) Retorno à prática social com o desenvolvimento da proposição crítico-superadora para o trabalho pedagógico nos campos de trabalho da área da Educação Física. (MORSCHBACHER, 2012, p. 30).

Para a ida ao campo foi necessária a construção de instrumento de observação *in loco*: o roteiro de visitas, que visou contribuir no processo de aprendizagem no que diz respeito a o quê observar, para que pudessem identificar quais as principais problemáticas significativas encontradas em cada instituição, além de ter conhecimento das habilidades e competências globais que são necessárias para o professor de Educação Física atuar naquele campo de trabalho. Após a identificação das problemáticas significativas, foi necessário que os alunos se instrumentalizassem de conhecimentos relacionados ao campo de formação. Para isso,

foram vivenciadas oficinas na perspectiva crítico-superadora. Após estas vivências, foi necessário o retorno ao campo de atuação pedagógica, com o objetivo de tratar pedagogicamente os conhecimentos vivenciados nas oficinas.

Espaço: os espaços foram diversificados de acordo com o tema da aula: sala de aula, escola públicas, academia, clube, clinica, secretaria do Estado (políticas públicas). Estas idas a estes campos de formação estavam direcionadas aos temas que foram tratados em sala de aula: Saúde, direito esportivo, lazer, políticas públicas de esporte e lazer, esporte competitivo de alto rendimento, *fitness*, além do ensino público federal e ensino público estadual.

Referências: Além das referências apresentadas no cronograma de acordo com o conteúdo tratado, as professoras disponibilizaram leituras complementares que possibilitou o acesso à produção da área em vários âmbitos e de subsidiar os alunos teoricamente para a intervenção nas palestras e das observações *in loco*:

A) campos de trabalho com Educação Física arte, mídia e cinema;

B) campos de trabalho com Educação Física e saúde; campos de trabalho com Educação Física escolar;

C) campos de trabalho com Educação Física esporte de alto rendimento;

D) campos de trabalho com Educação Física gestão, administração, economia, engenharia, arquitetura, marketing e direito;

E) campos de trabalho com Educação Física políticas públicas;

F) campos de trabalho com Educação Física e movimentos de luta social: no campo, indígenas, quilombolas, extrativistas, atingidos por barragens, desempregados, sem teto, moradores de rua;

G) campos de trabalho com Educação Física campos de trabalho com gestantes, idosos, portadores de necessidades especiais, corretiva.

Ou seja, os alunos tiveram a oportunidade de ter acesso a um acervo bibliográfico que propiciou o aluno a conhecer o que está sendo produzindo no campo da Educação Física nas diversas áreas em que a mesma faz interface, permitindo apresentar a diversidade de atuação do professor de Educação Física.

Prática de Ensino IV

A disciplina Prática de Ensino IV⁵⁵ possui carga horária de 102h e foi ministrada nas terças e quintas feiras nos horários das 9 às 12h. Encontra-se no 4º ciclo do Eixo Práxis: Aprofundamento do Conhecimento: planejamento, implementação e avaliação de proposições pedagógicas crítico-superadoras, na intervenção pedagógica, desenvolvidas a partir dos projetos, planos e programas no campo e na cidade. Após análise dos documentos apresentamos:

Objetivo: de acordo com o programa da disciplina.

Avaliação. A avaliação está articulada com os objetivos propostos no programa da disciplina e foram entregues os seguintes instrumentos: prova de verificação da aprendizagem, entrega de resumos analíticos elaborados a partir: das leituras na disciplina, nas oficinas, nas palestras e no seminário interativo com a participação de alunos, professora e doutorandas. Além destes instrumentos de avaliação foi observada a atitude colaborativa e a auto-organização dos alunos.

Foram construídos instrumentos para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos: levantamento de dados no âmbito da cultura corporal dos discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufba para fins de orientações pedagógicas; tabulação dos dados coletados da turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufba e instrumento de observação na visita à Diretoria de Atenção Básica do Estado da Bahia.

Para contribuir na formação dos alunos foi construído um pequeno parecer apontando os limites e avanços, além da nota, para cada aluno da disciplina Prática de Ensino IV.

Conteúdo/método: Nesta disciplina, o trabalho pedagógico do professor de Educação Física teve como prioridade os campos de trabalho: Sistema de Saúde, Sistema de Lazer, Sistema Educacional - Educação do Campo e, Sistema Esportivo – clube de futebol⁵⁶.

Foram realizadas oficinas, sendo que a primeira oficina foi realizada com os estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufba. Esta oficina foi construída pelos alunos do curso de Educação Física, em que estes elaboraram um instrumento de avaliação diagnóstica das condições físicas dos professores do campo. Em seguida, uma segunda oficina foi realizada com este mesmo grupo, em que os alunos de Educação Física construíram

⁵⁵ Esta disciplina estava sob a responsabilidade da professora Celi Taffarel e estavam presentes acompanhando a disciplina eu e outra doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufba.

⁵⁶ Foi utilizado o termo sistema, pois o Brasil possui estruturado o Sistema de Saúde (SUS); o Sistema Educacional que consta da LDB e está em debate na II Conae; o Sistema Esportivo, reconhecido e constituído segundo Tubino pelos órgãos de governo Secretarias, Divisões, Confederações Federações, Clubes, etc. e que atualmente temos as Conferências Nacionais de Esporte I, II, III; e o Sistema de Lazer constituído por órgãos governamentais da cultura e suas políticas de lazer para o trabalhador, os setores público-privados: Sesc, Senai Sesi, relacionados ao trabalhador e que propõe programas de lazer, etc.

oficinas didático-pedagógicas para os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. Estas oficinas, posteriormente, foram materializadas pelos professores do campo nas escolas onde trabalham.

A Segunda oficina foi construída também pelos alunos do curso de Educação Física, no Cefe. Tendo como temática o lazer, o público alvo foi a comunidade da região do Calabar com o Projeto Ufba na Copa. Nesta oficina os alunos construíram atividades esportivas.

A terceira oficina foi realizada pela professora de Educação Física e sanitarista Tatiane de Jesus e o professor de Educação Física Alan Jonh Costa. Esta oficina foi realizada no Cefe para os alunos do curso terem acesso à discussão sobre quais os conhecimentos, habilidades e competências que o professor de Educação Física precisa para intervir no Núcleo de Apoio à Saúde da Família.

Os alunos também participaram do “Ciclo de Debates: A Saúde e a Educação Física: o que temos e o que queremos?” organizado pela profa. Coordenadora da Linha de Estudos em Educação Física e Saúde (Ufba) com especialistas na área da saúde. Em cada debate, os alunos entregavam uma síntese do conteúdo da sessão com descrição e análise crítica.

Também foi apresentado um documentário “Muito além do peso”, que denuncia a má qualidade dos alimentos que as crianças e jovens estão consumindo. Após a apresentação do vídeo, foi realizado um debate e entregue pelos alunos uma síntese das principais problemáticas encontradas no campo da saúde.

Espaços: as aulas aconteceram em salas, no Centro de Esporte de Educação Física da Ufba, na DAB/Sesab (Diretoria de Atenção Básica do Estado da Bahia).

Referências bibliográficas: Antes de ida ao campo ou para instrumentalizar os alunos, além das referências apresentadas no programa de disciplina, foram disponibilizadas referências complementares, conforme segue abaixo:

FRAGELLI Thaís. *Análise das Competências Profissionais no Núcleo de Apoio à Saúde da Família*. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

JAIRNILSON, Paim et al. *O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios*. Disponível em: <www.thelancet.com>. Acesso em: 23 set. 2012.

SALVADOR. *Plano Municipal de Saúde 2010-2013*. Prefeitura Municipal de Salvador. Secretaria Municipal de Saúde SUS: Salvador.

TAFFAREL. Celi N. Z.; ESCOBAR, Micheli O.; FRANÇA, Tereza L de. Organização do tempo pedagógico para a construção/estruturação do conhecimento na área de Educação Física & esporte. *Motrivivência*, Florianópolis, n. 8, p. 124-132, 1995.

TAFFAREL, Celi et al. Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de luta sociais da classe trabalhadora do campo no Brasil. *Ágora para la EF y el Deporte*, Valladolid, n. 6, p. 19-42, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação do campo*. Salvador, 2008.

TAFFAREL, Celi. A preguiça da Educação Física no meio do mundo, discursos sobre saúde e formação. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP); CONGRESSO NORTE BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2.; 5., 2012, Macapá. *Anais...* Macapá, 2012.

Analisando os relatórios das disciplinas desenvolvidas nos semestres letivos de 2011.1, 2011.2, 2012.1 e 2012.2 do curso de Educação Física da Ufba, constatamos que: a) As disciplinas foram realizadas de acordo com as ementas e tiveram como documento balizador o Eixo Práxis Pedagógica; b) As disciplinas se apresentaram a *la contra* da pedagogia hegemônica: epistemologia da prática e saberes docentes, pois as disciplinas estão baseadas no conhecimento acumulado pela humanidade; c) pelo esforço de articulação entre este conhecimento e as experiências realizadas em visitas, observações, oficinas nos diversos campos de trabalho; d) a possibilidade do conhecimento fornecer ferramentas para problematizar, explicar e intervir na realidade, do mesmo modo que a realidade colocou demandas aos estudantes e ao conhecimento acessado – visto que as problemáticas da realidade precisavam ser explicadas e proposições superadoras necessitavam ser elaboradas e postas à prova; d) A teoria do conhecimento o marxismo, a teoria de aprendizagem sintonizada com a teoria de desenvolvimento humano histórico cultural, a teoria pedagógica histórico-crítica e a metodologia crítico-superadora se constituem como elementos indispensáveis da Consistente Base Teórica.

Isto demonstra que do ponto de vista do desígnio pedagógico, as disciplinas foram desenvolvidas mantendo a coerência teórica.

No entanto, constatamos nos documentos três problemas a serem considerados nas análises finais, visto que se trata de problemas referentes à disputa de projetos de formação humana que está em curso na Ufba, em especial na Faced, no Curso de Licenciatura em Educação Física. São eles:

- (a) Problemas de articulação do Projeto Político Pedagógico como um todo e a articulação dos eixos entre si, o que indica a falta de determinação política para implementação do currículo reestruturado por parte de gestores do processo;

(b) Outro problema em relação ao corpo docente e sua adesão ao currículo que foi reestruturado é a responsabilidade de implementar o que foi aprovado em instâncias superiores. A ausência sistemática dos componentes do corpo docente a todos os eventos, seminários e estudos realizados sobre o Eixo Práxis, que podem ser verificadas nas frequências aos eventos, denotam esta posição política;

(c) A questão referente ao corpo discente: constata-se, pelas avaliações, e no que consta nos relatórios, que cinco problemas afligem os estudantes: (1) falta base teórica suficientemente consolidada de estudos, conhecimentos e hábitos apropriados à vida acadêmica, no ensino superior, provavelmente reflexo da Educação Básica; (2) dificuldades de prestar atenção nas aulas, de sistematizar e ordenar observações; (3) dificuldades nas sistematizações de leituras, tanto no que diz respeito a aspectos gramaticais, normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), quanto de apresentarem posições críticas pessoais; (4) falta de letramento científico – domínio do trabalho científico –, suficiente para cumprirem com êxito tarefas simples como elaboração de relatórios científicos, redação de textos científicos, o que pode ser constatada na deficiência de $\frac{3}{4}$ dos trabalhos expostos pelos estudantes; (5) incompreensões em relação à teoria do conhecimento materialista histórica dialética, o que denota uma blindagem ideológica em curso na formação dos estudantes em relação a outro projeto histórico.

Os dados até aqui apresentados e analisados nos permitem abstrair conclusões acerca da formação de professores, em especial de Educação Física, e a implementação da Prática do Ensino enquanto componente curricular que visa uma Consistente Base Teórica na formação dos professores.

Esta Consistente Base Teórica se contrapõe à tendência mais geral do capital que é desqualificar os trabalhadores no processo de formação acadêmica. O Eixo Práxis, e especificamente a Prática do Ensino, são componentes curriculares onde a disputa de projeto de formação humana e formação de professores se acirra.

4 CONCLUSÕES

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais” significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializa-las” por assim dizer transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1978, p. 13-14).

A presente tese partiu da problematização da formação de professores no Brasil para delimitar como questão de investigação a concepção de formação humana e da concepção de formação de professor presentes hegemonicamente no Brasil. Questiona, a partir da concepção de omnilateralidade, quais os elementos que permitem identificar possibilidades de essência (CHEPTULIN, 2004) para alterar a organização do trabalho pedagógico (objetivo/avaliação e conteúdo/método) do curso de formação de professores de Educação Física da Ufba, e que podem ser generalizados, com a Prática de Ensino orientada na escola da transição? O percurso teórico metodológico traçado permitiu responder questões pertinentes ao debate teórico relacionado a: (a) Disputa de concepções de formação humana distintas, a omnilateralidade e a unilateralidade; (b) A formação alicerçada na divisão social do trabalho – intelectual e manual; (c) A formação humana direcionada ao único objetivo de atender aos ditames do mercado de trabalho – a formação exclusivamente técnica-instrumental e; (d) A disputa de projeto de formação de professores que se expressa a partir dos dados da realidade educacional brasileira e no que tange o campo da Educação Física e, em especial, no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFBA, que se expressa no desenvolvimento do Eixo Práxis e nas disciplinas de Prática do Ensino I, II, III e IV.

O diálogo com o conhecimento acumulado nos permitiu concluir, a respeito da formação dos professores em geral, que a pedagogia hegemônica está baseada na epistemologia da prática e nos saberes docentes.

Em relação à formação dos professores de Educação Física, concluímos que a licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado, se apresenta como possibilidade da formação omnilateral e que o Eixo Práxis Pedagógica e as disciplinas Prática do Ensino se apresentam enquanto Componentes Curriculares que devem ser compreendidos como eixo articulador do currículo.

Por fim, a partir deste percurso expositivo, concluímos a tese defendendo a perspectiva da formação humana omnilateral, da Licenciatura Ampliada e da articulação da prática do ensino como componente curricular compondo o Eixo Práxis, compreendendo-se a Práxis a

partir da relação fundamental que o homem mantém com a natureza: o trabalho. Nessa esfera, aborda-se a Práxis como uma atividade real, material, adequada a finalidades, desenvolvida em circunstâncias dadas e transmitidas pelo passado. Portanto, segundo nossas análises, a Práxis é considerada, nos documentos do Eixo Práxis que contém as Disciplinas Prática do Ensino I, II, III, e IV, como o fundamento do conhecimento, pois o homem só conhece o que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente. Portanto, é nessa ação prática sobre as coisas que se constroem as teorias e que se demonstra se nosso conhecimento é verdadeiro ou não. Dito de outra forma, os homens constroem a sua história e elaboram conhecimento dentro de certas possibilidades e limites estabelecidos pelo marco do modo como se produz e reproduz a vida.

Esta tese, portanto, é mais uma das teses que poderá adquirir força produtiva, ideológica e política caso seja socializada entre a classe trabalhadora, em especial os intelectuais orgânicos da classe que militam em defesa de outro projeto histórico, outro projeto de formação humana e outra Práxis pedagógica.

A partir dos estudos realizados, das regularidades encontradas nas fontes consultadas, das contradições identificadas nas fontes empíricas, podemos generalizar dialogando com as hipóteses levantadas na presente tese que: (a) O Eixo no currículo de formação de professores é uma possibilidade teórico-metodológica, de essência, que permite avançar na formação de professores na perspectiva da omnilateralidade, mas possui, também, contraditoriamente, possibilidades fenomênicas, visto tratar-se de rumos da formação definidos pela correlação de forças na luta de classes que se expressa nos sujeitos que implementam o currículo; (b) A Prática do Ensino, como componente curricular do Eixo Práxis, pode ser, quando assentada na compreensão de Práxis revolucionária, uma possibilidade para construção de uma Consistente Base Teórica; (c) As categorias moduladoras/mediadoras das transformações da organização do trabalho pedagógico são os pares dialéticos conteúdo/método, objetivos/avaliação, por se apresentarem na escola da transição e na sala de aula eivadas de contradições que indicam possibilidades de superação ou não nos rumos da formação humana, dependentes do trabalho no interior da escola mas, também, dos rumos da luta para além da escola; (d) As orientações legais podem e devem ser alteradas podendo ser localizadas proposições de formação de professores que se valem de elementos mediadores para assegurar, nas condições objetivas colocadas, avanços teóricos na perspectiva da omnilateralidade; (e) A formação omnilateral não se materializa diretamente no modo do capital organizar a produção dos bens e a reprodução da vida, mas existem, sim, elementos mediadores na escola da transição que

concretizam, nas condições objetivas colocadas, possibilidades de superação da Práxis social; isto requer uma teoria pedagógica que parta da Prática social concreta e a ela retorne superando a Práxis utilitária rumo à Práxis revolucionária.

Portanto, as atividades humanas relacionadas ao campo da educação necessitam ser compreendidas neste complexo. E não é qualquer teoria explicativa que permite com radicalidade, de conjunto e na totalidade a compreensão da educação, suas relações, contradições e possibilidades em um dado modo de produção.

O que deve ser questionado é o projeto histórico, a teoria do conhecimento e a teoria pedagógica que estão subjacentes às práticas e a produção do conhecimento sobre formação humana e formação de professores, sobre a educação e a Educação Física. É o que intentamos na presente tese, não sem defender uma proposição superadora, expressa no trato com a disciplina Prática do ensino no curso de formação de professores de Educação Física.

A fragmentação do conhecimento, trabalho manual x trabalho intelectual, recebe interferência das mediações do modo de produção capitalista a partir da divisão social do trabalho: “Cada vez mais a ciência se divide e se separa das massas, e mesmos dos ‘profissionais’ cada vez mais especializados em mutilados eles mesmos” (MARX; ENGELS apud FREITAS, 1996, p. 42).

Após a apresentação do debate acerca da política da formação de professores, da formação ampliada na área da Educação Física, a produção acerca da prática como componente curricular e o trato com o conhecimento e a organização do trabalho pedagógico, será necessária retomar algumas questões:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Neste caso, termina sendo a grande função social da escola capitalista e são por estes princípios que estamos defendendo a formação de professores sob outra lógica, a lógica da formação humana com os princípios da solidariedade, da cooperação, da socialização do conhecimento produzido pela humanidade, pela necessidade de formação nas suas dimensões

artísticas, políticas, filosóficas, estéticas para que possa compreender a realidade social e assim intervir mediante a consciência de classe da classe trabalhadora.

Porém, o que defendemos é a escola, instituição formadora, que atenda a concepção de currículo como projeto de formação, ao contrário do que está colocado como hegemônico com o objetivo de atender as demandas do mercado de trabalho. Esta concepção de currículo ampliado surge em contrapartida a um currículo tradicionalista (entendido na perspectiva de *rol* de disciplinas e que encerra uma concepção de homem e sociedade reducionista, priorizando a metodologia e a técnica).

Na verdade, os currículos de formação têm-se construído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode dominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 33).

A discussão que envolve a construção do currículo, aqui entendida como “[...] uma pedagogia emergente que busca responder a determinados interesses de classe” (COLETIVO DE AUTORES, 1993, p. 25), parte da compreensão de que o currículo não é apenas um artefato pedagógico que possui a intenção de selecionar, organizar, implementar o conhecimento; e sim que discuta categorias chaves: homem, sociedade e trato com o conhecimento⁵⁷, a partir de referenciais que entendam de forma crítica, totalizante, com suas contradições e reconhecendo a dinamicidade da realidade.

Entre os princípios defendidos, estamos destacando, para este momento, a proposta da Base Comum Nacional, que possui diretrizes que, ao longo dos anos, vem sendo abordada em artigos científicos, em teses e dissertações cujo objetivo é contribuir com proposições no âmbito da formação de professores da educação/Educação Física que possuem a pedagogia socialista como base teórica para a formação profissional. Entendemos que a “sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social do profissional da educação; a gestão democrática; incorporação da concepção de formação continuada e a avaliação permanente dos cursos de formação” devem ser entendidas como possibilidade concreta não apenas de formação de professores e sim de formação humana na perspectiva da omnilateralidade, pois compreende a luta pela superação

⁵⁷ Estas categorias possuem distinções nas suas concepções, a partir do projeto histórico que estão envolvidas. Durante o desenvolvimento desta pesquisa foram apontadas algumas diferenciações.

da divisão do trabalho⁵⁸ - manual x intelectual e a sua articulação com o projeto histórico socialista.

[...] Além da exigência do financiamento necessário, indicado pelos pesquisadores e estudiosos da área, os educadores também têm indicado outras ações urgentes para uma nova qualidade da escola e da educação básica, sem o que não se poderá vislumbrar uma nova educação: a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na educação básica; reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo; o estudo e a avaliação das experiências de organização da escola por ciclos de formação, trazendo para o debate professores, funcionários, pais e comunidade, são condições essenciais para que as instituições formadoras construam também processos formativos, à luz de uma nova concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social emancipador. (FREITAS, 2007, p. 1221-1222).

Estas são reivindicações históricas de pesquisadores do campo da formação de professores e entidades científicas que defendem o projeto de sociedade que supere o capitalismo.

Temos concordância com aqueles que defendem a alteração do trabalho pedagógico na escola e nos cursos de formação de professores, a qual representa uma mudança significativa no trato do conhecimento, seja nas disciplinas escolares, seja nas áreas de conhecimento dos cursos de formação de professores, entre elas a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Realizar mudanças pontuais, em disciplinas curriculares, não altera de forma significativa o trato com o conhecimento.

Para contribuir com uma proposta de estágio e de prática que possamos superar a concepção terminalista e fragmentada, estaremos apontando elementos teórico-metodológicos:

1. A partir da prática, do real, refletir criticamente e teorizar para retornar à prática social em outro nível, qualitativamente superior. Ação – reflexão – ação. Para levantar possibilidades concretas precisamos ter elementos da realidade concreta.
2. Reconhecer a unidade entre os Departamentos e áreas de conhecimento. Quando falamos de formação não podemos entendê-la como blocos de conhecimentos separados. A superação da fragmentação da teoria x prática, a partir da Práxis transformadora.

⁵⁸ A divisão do trabalho só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual. (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

3. A auto-organização dos alunos. Segundo Pistrak (2000), a auto-organização dos estudantes é essencial, e que seja para além da sala de aula, garantindo a interação dos níveis da sala de aula, escola e sociedade.
4. Ampliar a formação dos educandos na sua totalidade, omnilateral, e não apenas a partir das competências básicas direcionadas ao mercado de trabalho; e sim, uma formação que atenda as necessidades do homem na sua plenitude.
5. A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado devem estar articulados não apenas com a Didática (disciplina na formação de professores), mas também com o Projeto Político-Pedagógico do curso e com as demais áreas de conhecimento.
6. A elaboração do Projeto de Estágio construído conjuntamente com todos os envolvidos: alunos e professores da universidade e principalmente com os professores do campo de estágio/escola.
7. A pesquisa enquanto princípio metodológico – além da transmissão do saber, devemos priorizar a produção do conhecimento; isto porque a universidade é o *locus* privilegiado da produção do conhecimento.
8. A apreensão das categorias da organização do trabalho pedagógico: na escola e no trabalho pedagógico. (RODRIGUES, 2007, p.78-79)

Estes são alguns dos elementos, que defendemos em estudos anteriores, apontando para superar a concepção de Estágio Supervisionado na lógica técnico-instrumental: ida a campo, observação, regências e a entrega dos relatórios ao final da sua vivência pedagógica. Neste caso, precisamos ter o cuidado da Prática como Componente Curricular não caia nas mesmas distorções dos Estágios.

A Prática como Componente Curricular, segundo a legislação Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP n. 02 de, 19 de fevereiro de 2002, aparece como algo novo e que não possui um conceito definido, em que as universidades possuem autonomia de tratar de forma distintas, desde que atendam às exigências legais.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Educação Física da Ufba atendeu às resoluções e compreendeu que a formação deve estar pautada na perspectiva da omnilateralidade:

O professor de Educação Física, além do domínio dos conhecimentos específicos para sua ação profissional deve, necessariamente, compreender e enfrentar as questões envolvidas com o trabalho no modo de produção capitalista, seu caráter e organização. Isto implica em compreender e agir sobre o duplo caráter que assume o trabalho, um, ontológico de formação do ser humano e, outro, de trabalho alienado. Nessa perspectiva deve-se criticar a base técnica e tecnológica do trabalho do professor de Educação Física e buscar a construção de novas bases científicas para organização do trabalho a saber, um trabalho na linha emancipatória, solidário, em grupo, com autonomia e auto-organização, para tomar decisões, bem como uma sólida base teórica, saiba avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que a atua e interagir cooperativamente tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral (PPP, 2011, p. 18).

Em relação à Licenciatura Ampliada, estamos realizando reuniões com o objetivo de ampliar o debate no campo de formação de professores em Educação Física e que possamos dialogar com as demais áreas que estão discutindo a fragmentação da formação, como é o caso da Pedagogia. Para dialogar com os demais pesquisadores sobre a Licenciatura Ampliada, foi constituído o Fórum dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado, fundado durante a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), ocorrida em São Luiz/Maranhão, em julho de 2012, com o objetivo de debater e consolidar a perspectiva da Licenciatura Ampliada nos cursos de Educação Física para atuarem nas áreas educacionais, da saúde, do lazer, do esporte, entre outras. A II reunião foi realizada em Goiânia/GO, na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia (Eseffego), em 30 de novembro a 1º de dezembro de 2012. A III reunião do fórum ocorreu durante o XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte (Conbrace/Conice) organizado pelo CBCE em Brasília/Distrito Federal, Centro de Convenções Ulysses Guimarães de 02 a 07 de agosto de 2013.

Nesta III Reunião foi aprovada a realização da IV Reunião do Fórum Nacional de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado na Ufba, realizada nos dias 31 de outubro a 1 de novembro de 2013, com participação de professores e estudantes representando: Anfope (Regional Nordeste), Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), Exneef, Universidades (Eseffego/UEG), Uefs, Universidade Federal Fluminense (UFF), UFG, Unemat, Ufba, Universidade Federal do Pará (Ufpa), Universidade Federal de Sergipe (UFS), UFSM, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a presença do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Formação Profissional e Mundo do Trabalho do CBCE.

Foi aprovada nesta reunião um manifesto⁵⁹ destacando o processo de construção do Fórum e a reformulação da minuta Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação. Na reunião manteve-se a defesa da formação humana na perspectiva da omnilateralidade.

Ao contrário das outras versões do fórum, neste, foi deliberada a elaboração de documentos com o intuito de fortalecer o debate e as próprias instituições que estão se materializando e aquelas que têm o objetivo de implementar a Licenciatura Ampliada, além

⁵⁹ Em anexo o Manifesto da IV Reunião do Fórum de Licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado. Salvador/BA 2011

de trazer elementos teóricos-metodológicos para aqueles que querem compreender melhor esta proposta de formação de professores. As ações aprovadas foram elaborar:

(a) o presente manifesto que indica a posição política do Fórum; (b) o arrazoado com argumentos que explicam o que é a formação ampliada no curso de Licenciatura em Educação Física, em contraponto a formação restrita e fragmentada baseada em competências adaptativas, (c) a minuta de diretrizes curriculares para a formação ampliada que indica um perfil de formação para atuação em campos de trabalho nos sistemas de Educação, Saúde, Lazer e Esporte; (d) o dossiê com Relatório do evento e todos os documentos mencionados, apresentados e tratados durante a reunião dentro do que destacam-se os relatos das Instituições e os seus PPPs, a legislação, as dissertações e teses sobre o assunto e a produção do conhecimento em periódicos; (e) apresentação de uma resposta de Nota Técnica dirigida ao MEC em resposta a Nota Técnica do MEC de N. 387/2013 que responde a dúvidas frequentes das IES sobre a formação de professores de Educação Física em licenciatura e bacharelado; (f) organização de um livro do qual constarão partes sob a responsabilidade do CBCE, da ANFOPE, do MNCR, da ExNEEF, das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis por Cursos de Educação Física que estão em processo de reestruturação, reformulação reconceptualização curricular. (MANIFESTO DA IV REUNIÃO, 2013, p. 3).

Podemos observar que a Licenciatura Ampliada traz consigo um avanço no debate da formação, pois vai além da dimensão técnica-instrumental, compreende que a formação do professor de Educação Física deve estar articulada com aquilo que abarca a omnilateralidade. Entre os avanços, podemos citar a dimensão político-social e científico-pedagógica da formação humana, pois está amparada naquilo que uma das maiores entidades científicas no campo da formação de professores no país (a Anfope) vem defendendo para a formação de professores: a omnilateralidade. Ou seja, a formação humana baseada na divisão social do trabalho em trabalho intelectual e trabalho manual contribuem para a fragmentação do conhecimento teoria x prática.

Após reconhecer os limites e avanços apresentados na minuta da Licenciatura Ampliada de 2004, foi necessário atualizar o debate no campo da formação unificada e especificamente deste documento e nesta reunião do fórum foi atualizada a minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física de 2004⁶⁰.

Em relação ao nosso objeto, a Prática de Ensino e os estudos realizados acerca da Prática como Componente Curricular, foi observado que a base teórica predominante encontra-se alinhada aos saberes docentes e à epistemologia da prática. Sobre a sua organização e sua estruturação nos cursos de formação de professores, estão sendo garantidas

⁶⁰ Ver em anexo.

as 400 horas, contudo, como observamos em Rodrigues (2007), não adianta alteração de carga horária ou implementação de novos componentes curriculares se não houver alteração da base teórica e do trabalho pedagógico.

A partir dos estudos realizados e em defesa de uma formação omnilateral, estamos defendendo a tese de que uma Consistente Base Teórica e o Trabalho Educativo são fundamentos teórico-metodológicos essenciais que devem estar presentes nos cursos de formação de professores que possibilitem enfrentar as contradições postas no processo de formação, tais como: dicotomia teoria/prática e fragilidade teórica conceitual, para a constituição de uma teoria consubstanciada na perspectiva da omnilateralidade. A Consistente Base Teórica está em sintonia com a Base Comum Nacional, defendida por instituições de luta pela formação de professores como a Anfope.

O Trabalho Educativo (SAVIANI, 1992) e a Consistente Base Teórica, baseados na referência marxista, são fundamentais para o domínio da docência entendida conforme Santos Júnior (2005), visto anteriormente.

A Consistente Base Teórica para formação de professores, em geral, e de Educação Física, em específico, que esteja orientada não apenas a explicar a realidade (numa perspectiva de totalidade, indo das determinações mais gerais até as determinações educacionais), mas fundamentalmente, a transformá-la, deve assentar-se na **Teoria do Conhecimento do Marxismo, na Teoria da Aprendizagem Referenciada na Teoria de Desenvolvimento Histórico-Cultural, na Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, e na Metodologia Crítico-Superadora**. Isto porque ao tomar a perspectiva ontológica do marxismo como base e fundamento, acabam por constituir-se nas únicas referências (desde a teoria do conhecimento até a metodologia específica) capazes de explicar o processo de formação humana (como o homem se torna homem) desde uma perspectiva histórica e social, bem como são as únicas que permitem entender o processo de formação decorrente da dialética: condições objetivas x condições subjetivas. Rompem de um só golpe com as explicações que tomam o homem isolado da sociedade (subjetivistas) e as que o explicam como produto linear do meio. Ambas são explicações parciais, portanto, insuficientes para dar conta do complexo processo de formação humana.

Para o **Trabalho Educativo** (SAVIANI, 1992), estamos adotando os dois aspectos presentes: **o conteúdo** – a identificação dos conhecimentos culturais que precisam ser cotejados – e **o método** – a melhor forma para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos).

O Eixo Práxis Pedagógica do curso de Educação Física da Ufba apresenta-se com grande relevância, pois possui uma proposta de Prática de Ensino voltada em apresentar o conhecimento aos alunos a partir dos princípios curriculares, Coletivo de Autores (1993): simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e o da espiralidade da incorporação das referências do pensamento. Ou seja, o conhecimento deve ser explicado na sua totalidade e deve ser tratado de forma que alunos possam ampliar as suas referências no pensamento.

Como limites da investigação destacam-se: (a) a sistematização e análise de documentos midiáticos (fotos, filmes), documentos impressos produzidos por professores e estudantes e com isso torna-se necessário a constituição de um banco de dados ampliado e mais ordenado o que requer de estudos futuros; (b) a responsabilidade dos demais docentes do corpo de professores pela implementação de uma proposta curricular aprovada em instâncias superiores e os limites da não participação na implementação do currículo aprovado; (c) a análise do desenvolvimento de funções psicológicas superiores dos estudantes, através das atividades principais, para consolidar a base teórica.

Além disso, para avançar na perspectiva do Eixo Práxis Pedagógica estamos propondo: a) que a minuta deva ser retomada e que a proposta do Estágio Supervisionado seja incorporada, seguindo a mesma lógica da organização e sistematização do conhecimento a partir do tempo e espaço pedagógico necessário para a realização de novas sínteses; e b) para estudos futuros, a atualização dos dados e da concepção de Prática de Ensino nos cursos de Educação Física, visto que as pesquisas realizadas em 1997 apresentaram um diagnóstico da materialização e da concepção de Prática de Ensino predominante naquele momento, porém, após a Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CES n. 07/2004, de 31 de março de 2004, como está sendo desenvolvida a Prática de Ensino e sustentada em que concepção?

Estas indicações de futuros estudos permitirão que, no coletivo, sejam superados os limites colocados em dadas condições históricas.

Reconhecemos elementos presentes de uma possibilidade concreta e de essência para o campo da formação de professores na perspectiva da formação omnilateral. “Uma possibilidade concreta é a possibilidade para cuja realização podem ser reunidas, no momento presente, as condições correspondentes” (CHEPTULIN, 2004, p. 342); “A possibilidade cuja realização está ligada à modificação da essência da coisa, com sua transformação em uma outra coisa, é denominada possibilidade de essência.” (CHEPTULIN, 2004, p. 344).

Contudo, precisamos deixar bastante claro que este projeto de formação deverá ser abraçado pelo corpo docente e discente, pois não adianta termos um ótimo currículo proposto no Projeto Político Pedagógico se não existe envolvimento de todos que fazem parte da comunidade pedagógica. Por isso, é de suma importância que exista alteração do trato com o conhecimento e da postura acadêmica perante os novos desafios colocados para a formação da juventude. Tomando como referência o planejamento e os relatórios, especificamente, os conteúdos, os objetivos e referências bibliográficas, além do nosso diário de campo, foi possível reconhecer as mediações necessárias para a constituição do projeto de formação omnilateral nas disciplinas Práticas de Ensino I, II, III e IV.

Precisamos deixar claro também que não bastam às ideias para alterar na essência a situação da formação de professores no Brasil. É necessário um movimento mais geral dos trabalhadores, no enfrentamento das leis gerais do capital que subsume o trabalho humano. São nestas lutas mais gerais que reside, enfim, a determinação última de alterações, transformações radicais na formação humana em geral, na formação de professores e, especificamente, de professores de Educação Física.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Mariângela da R.; NOCCHI, Nice; OST, Mariana. A prática pedagógica como componente curricular: contextos e processos. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012. v. 2. p. 305-322.

ALBUQUERQUE, Alberto; LIRA, João; RESENDE, Rui. Representações dos professores de Educação Física sobre o seu ano de prática de ensino supervisionada. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012. v. 2. p. 305-322.

ALMEIDA, Roseane S. **A ginástica na escola e na formação de professores**. 2005. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

ALVES, Melina S. **Divisão social do trabalho e alienação na formação de professores de educação física da UFS: o estágio supervisionado/prática de ensino enquanto síntese dialética dos projetos em disputa**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

_____. As falsas interpretações das diretrizes curriculares nacionais para a Educação Física e suas expressões em reformulações curriculares. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIV, n. 38, p. 217-230, jun./2012.

ANDERÁOS, Margareth. **A reorganização da formação profissional em Educação Física no Brasil: aspectos históricos significativos**. 2005. 184 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009>>. Acesso em: 16 out. 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A. et al. Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

AUDITORIA (2013) <www.auditoriacidada.org.br>. Acesso em: 21 nov. 2013.

AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO. **Instrumento de avaliação para fins de reconhecimento do curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia**. 2008

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 07, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 abr. 2004. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior. **Avaliação das Condições de Ensino**: instrumento de avaliação para fins de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Brasília: MEC, 2008.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 jan. 2009.

_____. Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Parfor>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica (atualizado em 03/10/2012)**. Brasília: INEP, out. 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: Ideb, s. d. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1992043>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica (atualizada em 09/09/2013)**. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 15**, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.s 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 9**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. **Balanco crítico de teses e dissertações sobre formação de profissionais da educação**: período 2003-2007. Relatório Final de Pesquisa. Goiás, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Recuperando a História: 32 anos do movimento dos educadores e vinte anos de ANFOPE. In: BRZEZINSKI, Iria (Coord.). **ANFOPE em Movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011. p. 20-22.

_____. A ANFOPE e a definição de fundamentos e princípios para a formação de profissionais da educação: contribuições, atualizações, (re) definição de conceitos. In: BRZEZINSKI, Iria (Coord.). **ANFOPE em Movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro; ANFOPE; CAPES, 2011. p. 78-132.

BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcos A. da; EICKHOFF, Vanessa E. Z. A construção de identidades de pesquisadores da formação de professores. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcos A. da (Orgs.). **Formar professores-pesquisadores**: construir identidades. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 117-158.

CALIXTO, Dodô. Mapa da desigualdade em 2013: 0,7% da população detém 41% da riqueza mundial. **Opera Mundi**, São Paulo, 17 out. 2013. Economia. Disponível em: <<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/reportagens/31831/mapa+da+desigualdade+em+2013+07%25+da+populacao+detem+41%25+da+riqueza+mundial.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

CARMO, Apolônio A. do. Licenciatura e/ou bacharelado: alguns entendimentos possíveis. **Motrivivência**, Aracaju, v. 1, n. 1, p.73-76, 1988.

Manifesto da IV Fórum dos Cursos de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliado. Salvador, 2013. Mimeografado.

CHAVES, Márcia; GAMBOA, Silvio S. **Prática de Ensino**: formação profissional e emancipação. Maceió: Edufal, 2000.

CHAVES, Márcia; GAMBOA, Silvio S.; TAFFAREL, C. (Orgs.). **Prática pedagógica e produção do conhecimento na educação física, esporte e lazer**. Maceió: Edufal, 2003.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

COLAVOLPE, Carlos R. **O esporte como conteúdo nos cursos de formação de professores**: realidade e possibilidades. 2005. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____. **Sociedade, educação e esporte**: a teoria do conhecimento e o esporte na formação de professores de educação física. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.

CONAE. Ministério da Educação. **Documento Referência Conae 2014**. Brasília, 2014

CRUZ, Amália C. S. **O embate de projetos na formação de professores de educação física: além da dualidade licenciatura – bacharelado**. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências na Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física: além da dualidade licenciatura – bacharelado**. Motrivivência, Florianópolis, ano XXIII, n. 36, p. 26-44, jun. 2011.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

D'AGOSTINI, Adriana. **A Educação do MST no contexto educacional Brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'AGOSTINI, Adriana et al. A escola do MST e a busca de qualidade na Educação Básica do Campo. In: TENÓRIO, Robinson; LORDÉLO, José Albertino (Org.). **Educação Básica: Contribuições da Pós-Graduação e da Pesquisa**. Salvador: EDUFBA, 2009. v. 1. p. 237-256.

DIAS, Fernanda B. M. **A fragmentação da formação de professores de educação física: Minimização da formação sob a ordem do capital**. 2011. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências na Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DOMINGUES, José Luiz. **O cotidiano da escola de 1º grau**: o sonho e a realidade. Goiânia; São Paulo: CEGRAF/UFG; Ed. da PUCSP, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUTRA, Geovanna C. Z. **Contribuições para a análise das bases teóricas que fundamentam as propostas de formação de professores de Educação Física**. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ENGELS, Friedrich. Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1980. v. 2. p. 281-336.

EXNEEF. **Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Licenciatura Ampliada - Graduação em Educação Física.** Cartilha gestão 2008/2009. 2004.

FALCÃO, José L. C. **O jogo de capoeira em jogo e a construção da Práxis capoeirana.** 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

FARIA JÚNIOR, Alfredo G. **Fundamentos pedagógicos da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986. v. 1.

FENSTERSEIFER, Haimo H. As teses equivocadas na formação do profissional de Educação Física e Desportos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 1986. **Anais...** Recife: CBCE, 1986. p. 89-94.

FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar O. **Educação física: prática pedagógica e trabalho docente.** Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012. v. 1.

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

_____. Trabalho, relação teoria-prática e o curso de pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Formação de professores: um desafio.** Goiânia: ABEU, 1997

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 27, p. 122-140, 1987.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papyrus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas.** Tradução Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GOVERNO PUBLICA LEI QUE DESTINA ROYALTIES PARA EDUCAÇÃO E SAUDE 2013. Disponível em < <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/10/governo-públicas-lei-que-destina-royalties-para-educacao-e-saude.htm> >. Acessado em 21 de novembro de 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-95.

LACKS, Solange. **Formação de professores:** a possibilidade da prática como articuladora do conhecimento. 2004. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

LEMOS, Lovane Maria et al. As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-49, jul./set. 2012.

LENIN, Vladimir. I. **O Imperialismo:** fase superior do capitalismo. São Paulo: Global Editora, 1982.

_____. Teses de Abril. In: MARX, Karl et al. **O Programa da Revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2008. p. 73-87.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. Reflexões sobre história e educação: o século XX e as perspectivas para o futuro. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Navegando pela história da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2009. p.13-43.

MANDÚ, Thamyris M. C.; AGUIAR Maria da Conceição C. de. Sentidos e significados dos estudantes de pedagogia da Ufpe acerca do componente curricular pesquisa e prática pedagógica II como elemento estruturador de sua formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 14-25. Livro 2.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **Contribuição para a crítica da Economia Política**. São Paulo: Mandacaru, 1989.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da Economia Política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Global, 1984.

_____. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e ‘mente’**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MELO, Adriana A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: Socialismo ou Barbárie**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORSCHBACHER, Márcia. **Reformas curriculares e a formação do (novo) trabalhador em Educação Física**: a subsunção da formação à lógica privada/mercantil. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

_____. **Relatório técnico-científico apresentado à disciplina EDC 940 - Estágio Docente Orientado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia**. Salvador, 2012. Mimeografado.

MNCR, 2012. **Dossiê**: formação de professores e atuação profissional. Disponível em < <http://mncref.blogspot.com.br/2012/07/dossie-formacao-de-professores-e.html> > Acessado em 22 de novembro de 2013

NASCIMENTO, Juarez V.; FARIAS, Gelcemar O. (Orgs.) **Construção da identidade profissional em educação física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012. v. 2.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOZAKI, Hajime. **Educação Física e Reordenamento do mundo do trabalho**. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PEIXOTO, Elza M. P. **Relatório da Disciplina Prática de Ensino II**. 2011. Mimeografado.

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

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-52.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classe**. São Paulo: Cortez, 1981.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Glauco N. S.; FERREIRA, LÍlian. As práticas pedagógicas como componente curricular na formação inicial em Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez; FARIAS, Gelcemar (Orgs.). **Construção da identidade profissional em educação física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da Udesc, 2012. v. 2. P. 323-344.

REVISTA CAROS AMIGOS. Edição Especial. São Paulo, ano XVII, n. 64, p. 9-11, 2013.

RODRIGUES, Raquel C. F. **O Estágio Supervisionado no curso de Educação Física da UEFS: Realidade e possibilidades**. 2007. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **A formação de professores em Educação Física: a mediação dos parâmetros teórico-metodológicos**. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Escola e Democracia**. 27. ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. Campinas: Autores Associados. 2005. p 223-274.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A pedagogia no Brasil: História e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Documento Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 15, n. 44, p. 380-393, mai./ago. 2010.

_____. O PNE, a escola e a socialização da cultura letrada. Universidade Estadual de Campinas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. Livro 1.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação e o Sistema Nacional de Educação: o protagonismo do CTC/Capes da Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 69-78. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0043e.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2013.

SILVA, Guilherme G. da; FRIZZO, Giovanni F. E. Crítica à regulamentação da profissão e à produção científica defensora do Sistema Confef/Crefs. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, n. 36, p. 149-168, jun. 2011.

SOUSA SOBRINHO, José Pereira. Formação de professores na sociedade do capital: uma análise crítica das diretrizes curriculares nacionais para os cursos superiores de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXIII, n. 36, p. 129-148, jun. 2011.

TAFFAREL, Celi N. Z. **A formação do Profissional de Educação**: o Processo de Trabalho Pedagógico e o Trato com o Conhecimento no Curso de Educação Física. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

TAFFAREL, Celi N. Z. Perspectivas para a continuidade do desenvolvimento da ciência do esporte no Brasil com enfoque na formação de professores da Educação Física escolar. In: KUNZ, Elenor; HILDEBRANT-STRAMANN, Reiner (Orgs.). **Intercâmbios científicos internacionais em Educação Física e esportes**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 85-132.

TAFFAREL, Celi N. Z. et al. Uma proposição de diretriz curricular para a formação de professores de Educação Física. **Presente! Revista de Educação/Centro de Estudos e Assessorias Pedagógica**, Salvador, ano 14, n. 2, p.41-46, 2006.

TAFFAREL Celi N. Z. **Relatório da Disciplina Prática de Ensino I**. 2011. Mimeografado.

TAFFAREL, Celi N. Z.; PEIXOTO, Elza M. de M. **Minuta do Eixo Práxis Pedagógica**. Salvador, s. d. Mimeografado.

TAFFAREL; PEIXOTO. **Relatório da Disciplina Prática de Ensino III**. 2012. Mimeografado

TAFFAREL, Celi N. Z.; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de L. Formação Humana e Formação de Professores de Educação Física: Para Além da Falsa Dicotomia Licenciatura X Bacharelado. In: TERRA, Dinah V.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio (Orgs.). **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte**: Políticas e Cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild; Goiânia: CBCE, 2010. p. 13-47.

TAFFAREL, Celi N. Z.; RODRIGUES, Raquel F.; MORSCHBACHER, Márcia. A perspectiva da formação docente: Analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXII, n. 51, p. 60-73, mar. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

UMA em cada oito pessoas no mundo passa fome, diz relatório. **G1**, Rio de Janeiro, 01 out. 2013. Mundo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/10/uma-em-cada-oito-pessoas-no-mundo-passa-fome-1.html>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

UFBA. **Projeto Político Pedagógico**: Licenciatura em Educação Física. Ufba: Salvador, 2011. Mimeografado.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Tradução María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LISTA DE ANEXOS

Os anexos se encontram em CD fixado a tese

- ✓ Anexo A: Projeto político pedagógico do curso em licenciatura em Educação Física da Universidade Federal da Bahia 2011
- ✓ Anexo B: Minuta Eixo: Práxis pedagógica do curso de Educação Física da Ufba
- ✓ Anexo C: Levantamento da produção de Taffarel de 1998-2012 sobre concepção de Licenciatura Ampliada
- ✓ Anexo D: Quadro de teses e dissertações defendidas no grupo Lepel/Faced/Ufba sobre formação de professores
- ✓ Anexo E: Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena nº 7, de 31 de março de 2004.
- ✓ Anexo F: Parecer CNE/CES Nº: 400/2005.
- ✓ Anexo G: Ofício 229 do CNE/CES/MEC de 2011.
- ✓ Anexo H: Minuta de resolução das diretrizes curricular construído a partir do fórum de licenciatura em Educação Física
- ✓ Anexo I: “Carta de Vitória”, carta do GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho, 2003.
- ✓ Anexo J: Instrumento de avaliação para fins de reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso de Educação Física da universidade federal da Bahia 2008
- ✓ Anexo K: Relatório de avaliação reconhecimento e renovação de reconhecimento do curso de Educação Física da universidade federal da Bahia 2011
- ✓ Anexo L: Termo de consentimento livre e esclarecido.
- ✓ Anexo M: Manifesto da IV reunião do fórum de licenciatura em Educação Física, de caráter ampliado Faced/Ufba – Salvador Bahia 2013.