



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ITAMAR SILVA DE SOUSA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR/UNEB: REALIDADE, TENSÕES E  
CONTRADIÇÕES.**

Feira de Santana - BA  
2014

ITAMAR SILVA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR/UNEB: REALIDADE, TENSÕES E  
CONTRADIÇÕES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Professora Dr. Amali de Angelis Mussi

Feira de Santana - BA  
2014

Ficha Catalográfica elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecário: João Paulo Santos de Sousa - CRB-5/1463

S725f Sousa, Itamar Silva de  
A formação de professores em educação física no plano nacional de formação de professores da educação básica-Parfor/UNEB: realidade, tensões e contradições./ Itamar Silva de Sousa.  
Feira de Santana – BA, 2014.  
157f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Mestrado em Educação, sociedade e culturas) Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, 2014.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr. Amali de Angelis Mussi

1. PARFOR. 2. Formação de professores. 3. Estágio Supervisionado. I. Título.

CDD – 371.12

*Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.*

ITAMAR SILVA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO  
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR/UNEB: REALIDADE, TENSÕES E  
CONTRADIÇÕES.**

Trabalho apresentado para defesa de Dissertação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Amali Angelis Mussi – Orientadora  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Leila Pio Mororó – Examinadora  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB-BA)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Solange Mary Moreira Santos – Examinadora  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA)

---

Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>. Antonia Almeida Silva – Suplente  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA)

Feira de Santana, 04 de agosto de 2014.

Resultado: \_\_\_\_\_

**AOS PROFESSOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DA BAHIA,  
PELOS 115 DIAS DE GREVE EM 2011: PREFIRO O RISCO DA  
LUTA DO QUE O SILÊNCIO DOS COVARDES.**

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha família, meu pai João Cândido e minha mãe Adelita Sousa por terem me “trazido” ao mundo!*

*À minha esposa Rita de Cássia Roxané... Você foi companheira em todas as horas e momentos de sofrimento, tristezas e alegrias. Eternamente muito obrigado!*

*À professora e orientadora Amali de Angelis Mussi pela compreensão e ajuda nesta árdua caminhada.*

*À banca examinadora, professora Leila Pio Mororó, e professora Solange Mary Moreira Santos, pelas contribuições no exame de qualificação.*

*Às professoras (o) Antônia, Denise, Ludimila e Wellington, do programa de pós-graduação em Educação da UEFS, que tive a oportunidade de conhecer e com certeza contribuíram com minha formação intelectual.*

*Aos professores-alunos do PARFOR de Educação Física que participaram da entrevista, muito obrigado pela colaboração!*

*À UNEB, Departamento de Ciências Humanas-DCH, Campus IV, Jacobina, pela ajuda com a liberação das passagens.*

**RECEBAM O MEU RECONHECIMENTO E PROFUNDO AGRADECIMENTO!**

**“OS QUE TÊM A OPORTUNIDADE DE SE CONSAGRAREM AOS ESTUDOS CIENTÍFICOS DEVERÃO SER OS PRIMEIROS A PÔR SEUS CONHECIMENTOS A SERVIÇO DA HUMANIDADE”**

**(KARL MARX)**

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a concepção de formação de professores presente no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Jacobina-Ba. Esta investigação tem como objetivo central analisar criticamente a concepção de formação de professores que orienta o PARFOR e de que maneira a referida concepção se articula no desenvolvimento do Estágio Supervisionado do curso de Educação Física. Para tanto, utilizou-se aportes da concepção crítico-dialética, em que as categorias do método, totalidade, contradição, mediação e hegemonia foram basilares na investigação. Como forma de apreensão dos dados da realidade foi utilizado dois instrumentos: Análise do projeto curricular do curso e realização de Grupo Focal com 7 professores-estudantes do PARFOR. Os resultados apontam que o curso de Educação Física do PARFOR estabelece aproximações com uma concepção de formação de professores centrada nas abordagens pedagógicas hegemônicas, do “saber fazer” a partir das experiências práticas do cotidiano escolar. Evidência ainda que a formação dos professores têm sido caracterizada pelo aligeiramento e ausência de aprofundamento teórico de caráter pedagógico-didático, essencial na formação docente. Constatou-se, portanto, que os estágios supervisionados do curso não têm possibilitado uma articulação teoria-prática no processo formativo dos professores em uma perspectiva da práxis.

**Palavras-Chave:** PARFOR. Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Educação Física.

## ABSTRACT

This research aims to study the design of training teachers in this Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, the degree course in Physical Education from the Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Jacobina-Ba. This research is mainly aimed to critically analyze the design of teacher training that guides PARFOR and how that concept hinges on the development of Supervised Physical Education course. For this, we used injections of critical design-dialectical, in that the categories of the method, all, contradiction, mediation and hegemony were in basic research. Analysis of curricular course design and realization of Focus Group 7 with student teachers from PARFOR: as a way of apprehending the reality of the data two instruments was used. Results show that the Physical Education course PARFOR sets of approaches with a conception of teacher-centered hegemonic pedagogical approaches, the "know-how" from the practical experiences of everyday school life. Further evidence that teacher education has been characterized by relief and lack of theoretical development of pedagogical-didactic character essential in teacher education. It was found, therefore, that the teaching practice of the course have not allowed a theory-practice linkage in the training process of teachers in a perspective of praxis

**Keywords:** PARFOR. Teacher Training. Supervised. Physical education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ACC – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONFED – Conselho Federal da Educação Física

CNE – Conselho Nacional de Educação

CFE- Conselho Federal de Educação

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física

EXNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física

E.F- Educação Física.

EaD – Educação a distância.

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

FORPROF – Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

G.F – Grupo Focal

IAT – Instituto Anísio Teixeira

IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e estudos educacionais Anísio Teixeira.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação.

MNCR – Movimento Nacional Contra a Regulamentação da profissional de Educação Física

PNE – Plano Nacional de Educação

PCNS – Parâmetros curriculares Nacionais da Educação

PAR – Plano de Ações Articuladas.

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PROGRAD – Pró-reitora de Graduação.

PROESP – Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia

RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SEC – Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

UFPA – Universidade Federal do Pará.

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz.

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana.

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>I. Apresentação</b> .....	13
<b>II. Contextualização e caracterização do objeto de estudo.</b> .....	17
<b>III. Objetivos</b> .....	24
<b>IV. Estrutura dos capítulos</b> .....	25
<b>1. AS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	27
1.1. AS CATEGORIAS DO MÉTODO: TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO, MEDIAÇÃO E HEGEMONIA.....	28
1.1.1. Os sujeitos da pesquisa .....	32
1.1.2. Os instrumentos de apreensão dos dados da realidade: Documentos e Grupo Focal. ....	33
<b>(a) Documentos</b> .....	33
<b>(b) Grupo Focal</b> .....	33
1.1.3. A organização e análise dos dados.....	35
1.1.4. Análise de Conteúdo .....	36
<b>2. O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, TRABALHO E POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES</b> .....	38
2.1. MODO DE PRODUÇÃO, EDUCAÇÃO E NATUREZA ONTOLÓGICA DO TRABALHO.....	39
2.2. O TRABALHO NO CAPITALISMO: INVERSÃO, CRISE E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL. ....	43
2.3. AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. ....	48
2.4. OS PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS .....	54
<b>3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.</b> .....	58
3.1. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MODELOS, TEORIAS E CONCEITOS.....	58

<b>(a) Concepção Acadêmica da Formação de Professores</b> .....	60
<b>(b) Concepção Tecnológica de formação de professores</b> .....	61
<b>(c) Concepção Personalista de formação de professores</b> .....	61
<b>(d) Concepção prática da formação de professores</b> .....	61
<b>(e) Concepção social-reconstrucionista da formação de professores</b> .....	62
<b>3.2. CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	64
<b>3.3. A QUESTÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA SUA COMPREENSÃO</b> .....	73
<b>3.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS E CONTRADIÇÕES NA RESOLUÇÃO MEC/CFE Nº. 03/87 E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (DCNEF) Nº. 07/2004</b> .....	75
<b>4. O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB: UMA ANÁLISE DO PROJETO CURRICULAR DO CURSO</b> .....	89
<b>4.1. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR: NECESSIDADES, CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS</b> .....	89
<b>4.2. A UNEB E O PARFOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TELA</b> .....	97
<b>4.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA PARFOR-UNEB</b> .....	99
<b>4.3.1. Características gerais e estrutura</b> .....	99
<b>4.3.2. Uma análise a partir das categorias de conteúdo</b> .....	105
<b>(a) A concepção de Formação de Professores</b> .....	105
<b>(b) A concepção de Educação Física</b> .....	107
<b>(c) Concepção de Estágio e a relação teoria e prática</b> .....	109
<b>(d) A pesquisa e a monografia</b> .....	112
<b>(e) A avaliação</b> .....	113
<b>5. SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES-ALUNOS DO PARFOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB: UMA ANÁLISE DO GRUPO FOCAL</b>	
115	
<b>5.1. UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS</b> .....	117
<b>5.1.1. Primeira categoria: “O PARFOR como política de formação”</b> .....	117

<b>(a) Experiências aligeiradas – Tempo corrido .....</b>	<b>119</b>
<b>(b) Dificuldade de apoio financeiro.....</b>	<b>120</b>
5.1.2. Segunda categoria: “O Curso de Educação Física no PARFOR: fragilidades e necessidades” .....	122
<b>(a) Estrutura física precária .....</b>	<b>123</b>
<b>(b) Acesso limitado aos livros da biblioteca .....</b>	<b>124</b>
<b>(c) Ausência ou desencontro de informação .....</b>	<b>125</b>
<b>(d) Discriminação e não reconhecimento enquanto estudante da UNEB .....</b>	<b>126</b>
<b>(e) Fragmentação na relação teoria e prática.....</b>	<b>128</b>
5.1.3. Terceira categoria: O Estágio Supervisionado no PARFOR Educação Física e a precarização .....	130
<b>(a) Estágio Supervisionado na forma de oficinas.....</b>	<b>130</b>
<b>(b) Estágio supervisionado – Ausência de supervisão .....</b>	<b>132</b>
<b>(c) Estágio supervisionado “Não Formal” no curso de licenciatura - Fuga da escola.....</b>	<b>133</b>
5.1.4. Quarta categoria: Mudanças na prática pedagógica após o PARFOR. ....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

### I. Apresentação

A presente pesquisa, intitulada “**A Formação de Professores em Educação Física no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UNEB: Realidade, tensões e contradições**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, advém do interesse de compreender as políticas educacionais para a formação de professores da educação básica, mais especificamente, de analisar a concepção de formação de professores que orienta o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR e de que maneira esta concepção se articula na organização e desenvolvimento dos Estágios Curriculares do curso de Educação Física do PARFOR-UNEB-Jacobina.

Criado em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC), o PARFOR<sup>1</sup> é um programa do governo federal que representa uma oportunidade aos docentes em exercício no magistério das redes públicas de ensino, de melhor capacitar-se, através da realização de cursos de licenciatura em Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Este programa está diretamente vinculada às atuais políticas educacionais, descritas na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) e significa uma necessidade de atender, em larga escala, as demandas de formação docente em território nacional. Nesse sentido, esse programa tem como meta alcançar aproximadamente 600 mil professores das redes públicas que, à época não tinham formação adequada.

Para tanto, o programa induz a oferta de turmas especiais em cursos de primeira licenciatura para docentes em exercício na rede pública de educação básica que não tenham formação superior ou que, mesmo tendo esta formação, queiram realizar o curso na disciplina que atua em sala de aula e para a qual não tem a formação. Oferece a segunda licenciatura, para docentes em exercício há pelo

---

<sup>1</sup> Ainda que o capítulo 4 apresente as especificidades organizacionais e legais do PARFOR, consideramos importante, nesta seção, realizar uma breve incursão sobre a temática.

menos três anos na rede pública de educação básica e que atuam em área distinta da sua formação inicial e oferece também, a formação pedagógica para docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública de educação básica.

O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, ao qual aderiram todos os entes federados. Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2013), órgão responsável pela coordenação das atividades de formação de professores para a educação básica da rede pública, o PARFOR tem como objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para que professores em exercício na rede pública de educação básica possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no país. Parte-se do pressuposto de que, ao longo do curso, os professores-estudantes (ou professores-alunos), terminologia adotada para os estudantes do PARFOR, possam ressignificar o trabalho que desenvolvem em suas escolas, fundamentar e refinar suas práticas, dadas as possibilidades que um espaço destinado à formação profissional oferece.

A formação de professores nesse programa acontece em universidades públicas, estaduais, federais, municipais ou comunitárias, ou ainda, em institutos federais de educação, ciência e tecnologia. De acordo com a CAPES (2013), o PARFOR, até 2012, já implantou 1920 turmas no Brasil, distribuídos em 397 municípios do País. Há um total de 54.000 professores da educação básica realizando o PARFOR, sendo, destes, 28.073 no Norte; 20.781 no Nordeste; 753 no Centro-Oeste; 3.422 no Sul e 1.847 no Sudeste. Cabe destacar que as instituições formadoras que participam do plano recebem recursos adicionais do Ministério da Educação (MEC).

Na Bahia, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), constituem-se um dos representantes oficiais que assumem uma responsabilidade na existência do PARFOR no estado. De acordo com os dados do Relatório de Cursos em Andamento (CAPES, 2013), temos, na Bahia, a oferta de 193 turmas assim distribuídas: 117 turmas pela UNEB; 6 turmas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); 18 turmas pela Universidade Estadual de

Santa Cruz (UESC); 29 turmas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); 15 turmas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e 8 turmas pela Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

O interesse por este objeto de estudo surgiu de duas experiências significativas, primeiramente em 2003 a partir da minha condição de professor da educação básica, na rede pública estadual de ensino, onde trabalhei em uma escola situada no interior do sul da Bahia, município de Buerarema, em que a maioria dos professores da escola não possuía formação em nível superior para o exercício da docência.

Na época, a fim de cumprir as exigências de formação estabelecidas pela LDBEN 9.394/1996, os professores participaram de um curso de formação de professores em serviço ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Presenciei algumas situações que chamaram minha atenção, como por exemplo, as dificuldades relatadas pelos docentes em conciliar uma carga horária extenuante de 40h ou 60h de trabalho semanal com os estudos e atividades acadêmicas do curso. Esse contexto me inquietava, uma vez que as políticas educacionais vigentes ofereciam a oportunidade de estudo, a formação em serviço, mas não oferecia as devidas condições para que os professores pudessem, de fato, realizar um processo formativo de qualidade, diante de uma jornada de trabalho extenuante.

A segunda experiência se deu em 2010, ao ser aprovado em concurso público para o magistério superior na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus IV, Departamento de Ciências Humanas, no município de Jacobina, localizado na região noroeste da Bahia, extremo norte da Chapada Diamantina. Nessa universidade, identifiquei que muitos docentes do Departamento participavam de dois programas de formação de professores da educação básica desenvolvidos simultaneamente na instituição: 1º) o de Formação Inicial de Professores do Estado da Bahia (PROESP), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado (SEC) e o Instituto Anísio Teixeira (IAT), e 2º) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em convênio com a Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (CAPES). Talvez em função da oferta de bolsa, em determinados momentos, parecia haver uma maior “procura” dos professores da universidade para com esses programas do que com os cursos regulares da graduação.

Além disso, os docentes universitários comentavam muito sobre o perfil dos professores-estudantes que participavam nesses programas de formação, diante do baixo envolvimento com as atividades do curso. Com a curiosidade aguçada, busquei observar mais atentamente e percebi que os professores-estudantes da educação básica, dos diferentes cursos oferecidos, não se envolviam com a “vida acadêmica universitária” para além da sala de aula. Havia uma limitação em relação à participação em grupos de pesquisa, projetos de extensão, questões políticas da universidade, representação e participação de reuniões colegiadas, departamentais, assembléias, dentre outras.

Ambas as experiências contribuíram sobremaneira para o meu processo de desenvolvimento profissional, especialmente na compreensão de que a escolha pela profissão docente não se constitui em uma escolha qualquer ou simples. Requer o entendimento de que a docência é um processo de lutas, conflitos, embates, diálogos, encantos, desencantos e aprendizagens de diferentes naturezas e que essa construção se inicia no curso de formação inicial, mas ocorre, principalmente, no desenvolvimento do próprio trabalho pedagógico, na luta por condições dignas de atuação profissional, no enfrentamento de dilemas no processo didático, na busca de compreensão da prática desenvolvida, nos encontros e desencontros ao longo do próprio processo educativo. É na militância, na labuta diária e na socialização com os pares que nos constituímos professores e adquirimos as ferramentas políticas necessárias para atuarmos de forma crítica na sociedade. E esse aprendizado sobre o magistério é uma constante construção.

Além dessa implicação, destaca-se que, no cenário contemporâneo, a formação docente vem ganhando relevância em razão da importante participação do professor como profissional diretamente responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Devido a isso, há cobranças de toda ordem para que os docentes contribuam para a construção de uma escola de qualidade, que esteja ancorada com o projeto de uma sociedade justa, democrática, igualitária e inclusiva. A esse respeito, Sheibe (2010) nos alerta que esse cenário possa contribuir para o processo de fragmentação do trabalho dos professores e que está diretamente ligado às políticas educacionais postas em ação, especialmente pela inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil.

Desta forma, a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação ofertado pela UEFS me proporcionou um aprofundamento teórico do contexto educacional brasileiro, em especial, a partir da leitura de autores como Saviani (2009; 2006; 2011), Facci (2004), Kuenzer (2002), Maciel e Neto (2011), Gatti (2011), Barreto (2011), Gatti, Barreto e André (2011), Scheibe (2008; 2010), Dias da Silva (2005), dentre outros que discutem diferentes perspectivas sobre as políticas de formação de professores, fortalecendo dessa maneira o meu interesse e a relevância social e acadêmica de realizar esta pesquisa.

## **II. Contextualização e caracterização do objeto de estudo.**

A formação docente é um fenômeno complexo que envolve um conjunto de elementos econômicos, políticos e histórico-sociais que devem ser levados em consideração para a compreensão da constituição do ser professor e do exercício de seu trabalho docente, que ao longo do processo histórico tem assumido “papéis” diferenciados no campo educacional.

As problemáticas que envolvem a formação do professor no Brasil não se movimentam de forma isolada, descolada da totalidade social concreta, do conjunto das relações sociais e das lutas de classes materializadas na sociedade capitalista contemporânea. Dessa forma, deve-se levar em consideração as determinações gerais do modo de produção capitalista e suas diferentes crises, que tem reconfigurado o mercado de trabalho, tornando-o extremamente competitivo, exigindo novas competências profissionais dos trabalhadores e conseqüentemente novas necessidades educacionais e de formação. (ANTUNES, 2009; FACCI, 2004; FIGUEIREDO, 2007; FRIGOTO, 2002; GAMA, 2012).

Emergem nesse contexto, a globalização da economia, as políticas neoliberais, as reformas do Estado e a reestruturação produtiva com base na tecnologia avançada, como robótica, microeletrônica, internet, computadores, cuja produção passou a ser determinada pelo consumo, diversificação e flexibilidade.

Esse novo contexto econômico e político trouxe as seguintes implicações no mundo do trabalho: (a) precarização dos serviços públicos, (b) flexibilização de direitos sociais, (c) terceirização, (d) precarização do trabalho (e)

desregulamentação dos mercados e das relações de trabalho, (f) fragmentação da classe trabalhadora e enfraquecimento dos sindicatos, (g) aumento da informalidade, (h) desemprego estrutural, (i) subcontratos, (g) privatização (h) agravamento das desigualdades sociais, exclusão e segmentação social, dentre outros. (GENTILI, 1995; NEVES, 2000; KUENZER, 2002; MACIEL, 2011; SILVA, 2008).

De acordo Fonseca (1995), com o desenvolvimento do capitalismo e globalização da economia, o mercado de trabalho trouxe mudanças na vida em sociedade como um todo e também nas finalidades, sentidos e objetivos da educação. A este respeito, Facci (2004, p.20) afirma que “todas essas transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor”

Entendemos que o professor faz parte de uma categoria profissional com direitos trabalhistas conquistados historicamente, com especificidade em seu trabalho pedagógico. A profissão docente ocupa uma importância central na melhoria da educação de qualquer país e segundo Tardif e Lessard (2012), o magistério tem se configurado enquanto um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas.

No Brasil, os docentes representavam em 2006 a terceira maior ocupação profissional do país, correspondendo a 8,6% do total de postos de trabalho. Entre os professores, 82,6% provinham do setor público, gerando uma grande massa de emprego com considerável impacto na economia nacional. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Entretanto, apesar de sua importância social, cultural e econômica, a literatura especializada nos estudos docentes tem diagnosticado uma série de problemáticas comuns tanto em nível nacional e até mesmo internacional. No relatório ‘Políticas Docentes no Brasil’, de autoria de Gatti, Barreto e André (2011), consta que em pesquisas realizadas na Europa e na América Latina encontraram-se os seguintes problemas comuns sobre a profissão docente:

- Um entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência. Há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira

opção na carreira. Acrescente-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira.

- Muitos professores estão muito mal preparados, o que requer esforço massivo de formação em serviço.
- A gestão institucional e a avaliação dos docentes, em geral, não têm atuado como mecanismo básico de melhoria dos sistemas educativos. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.17).

Aglutina-se a esses problemas o fato de que não podemos perder de vista a situação em que se encontram a grande maioria dos professores das escolas públicas brasileiras, onde Facci (2004) coloca que “os professores têm que trabalhar até três turnos para sobreviver e investir na sua própria formação. Além disso, os estudos da UNESCO demonstram que, em quase todos os países, há um aumento do número de alunos em sala de aula” (FACCI, 2004, p.14).

Assim, as políticas educacionais no Brasil tem enormes desafios a enfrentar para efetivamente melhorar a qualidade da educação pública deste país, e os professores tem um papel importante neste processo. As iniciativas devem levar em consideração a formação inicial e continuada dos docentes, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização profissional. (SCHEIBE, 2010; GATTI, 2011, KUENZER, 2002).

No que diz respeito à formação docente, pode-se verificar que a demanda por formação condiz com a crescente expansão da escolarização básica no país e ampliação da rede pública de ensino, a fim de universalizar o acesso à educação básica. (GATTI; BARRETO, 2009; MUSSI, 2012).

Com a exigência da LDBEN, Lei 9.394/96 de que todos os professores da educação básica tenham a formação mínima em curso de licenciatura, para poder exercer adequadamente as funções do magistério, surgiram em diferentes instituições vários cursos de formação de professores a fim de atender a demanda de formação no país, que girava em torno de 600mil professores sem a formação exigida.

Diante desse contexto, o Ministério da Educação instituiu através do Decreto nº 6.755/2009 a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a fim de enfrentar a carência de formação de professores existente no país. A Política Nacional de Formação de Professores tem as seguintes finalidades: (a) apoiar a oferta e a expansão de cursos; (b) identificar e suprimir

necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação; (c) ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade.

O MEC formulou ainda o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, criado pela Portaria Normativa nº 9/2009, que compreende um conjunto de ações do Ministério da Educação em colaboração com as secretarias de Educação de estados, municípios e Instituições de Ensino Superior Pública para oferecer e ministrar cursos de licenciatura a professores que atuam na educação básica, mas que ainda não atendem a exigência da LDB/96 que determina que apenas professores com nível superior componha a educação básica.

Pela primeira vez o Estado assumiu a responsabilidade com a oferta de formação de professores no Brasil, desta forma, espera-se que a criação de uma política nacional voltada para a formação de professores venha se constituir em avanços para a melhoria da educação pública brasileira, e para isto, é necessário pesquisas e estudos sistemáticos sobre o PARFOR, a fim de compreender sua implantação, sua política, concepções que o norteia e implicações efetivas na formação dos professores da educação básica que participam do referido programa.

Com este propósito, realizamos um levantamento bibliográfico de publicações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para identificar pesquisas realizadas sobre a formação de professores no PARFOR e percebemos que embora a discussão sobre a formação docente venha crescendo a partir da década de 90, os estudos sobre o PARFOR ainda são embrionários.

Encontramos alguns artigos sobre o tema, o primeiro com o título: “Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: A formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do PARFOR”, de autoria de Fátima Barbosa Abdalla (2012). Este artigo foi o resultado de uma pesquisa realizada com estudantes de pedagogia de uma universidade comunitária, cujo objetivo foi verificar os desafios vivenciados pelos alunos no contexto do estágio e prática profissional. Encontrou-se como desafios do PARFOR: 1º) no campo do estágio: necessidade de integrar o estágio com as demais disciplinas do currículo; articular a instituição formadora e escolas-campo; valorizar o estágio como campo de conhecimento; e assumir uma nova postura frente a ele, fortalecendo a relação teoria-prática; 2º) no contexto de trabalho: viabilizar que o projeto de estágio seja planejado e avaliado

pela instituição formadora e escolas; desenvolver uma postura investigativa frente ao estágio para produzir e socializar conhecimentos; considerá-lo como projeto de formação; 3º) nas práticas profissionais: necessário se faz ressignificar o estágio e a profissão docente; identificar os problemas-chaves relativos à sala de aula, para intervir com maior conscientização; e pensar na atividade docente, tendo como pressupostos a transmissão e a construção de conhecimento com base no diálogo entre a teoria e a prática.

O segundo artigo encontrado foi “Formação de professores da educação básica: Avanços e desafios das políticas recentes”, de Elisângela Alves da Silva Scaff (2012). A autora realizou uma análise da implantação do PARFOR no Estado de Mato Grosso do Sul e tendo como principais fontes os documentos oficiais de âmbito nacional, informações do site eletrônico que gerencia o processo de inscrição e seleção no PARFOR – Plataforma Freire. Segundo os resultados da pesquisa não foi possível identificar um dispositivo que assegure a concretização da parceria entre os entes federados, Estados, Municípios e Distrito Federal, pelo contrário, evidenciou-se uma falta de compromisso do Estado do Mato Grosso do Sul com o PARFOR.

Sobre a realidade do PARFOR na Bahia, tivemos acesso a mais trabalhos, dos quais selecionamos aqueles que melhor representam as nossas inquietações e possuem relação direta com a temática eleita.

O primeiro publicado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, 2012, com o título “A formação de professores em serviço: O PARFOR na Bahia”, da professora Leila Pio Mororó. O estudo apresentou três problemas centrais na implantação do PARFOR no Estado baiano: 1º) problema sobre os altos índices de evasão no PARFOR; 2º) problema sobre a atuação do Fórum, FORPROF-BA na constituição de uma política de formação docente coerente com a realidade do Estado; 3º) problema relacionado com as instituições de ensino superior envolvidas no PARFOR e a organização dos cursos. Um dos elementos em destaque é a necessidade das universidades envolvidas no PARFOR definirem coletivamente um projeto institucional de formação de professores capaz de transformar a educação da região.

Também foi publicado no ENDIPE, 2012, o artigo intitulado “A expansão da formação em serviço de professores: Contexto e dificuldades do PARFOR na Bahia”, de autoria de Leila Pio Mororó, examina a expansão da formação em serviço dos docentes no país a partir de 2009, para discutir com profundidade a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, que teve como desdobramentos a formulação do Plano Estratégico de Formação de Professores e a criação dos Fóruns Estaduais de Formação de Professores. Nesse artigo, Mororó contribui para identificar os principais problemas enfrentados no processo de implantação e desenvolvimento do PARFOR e problematiza a atual política de formação docente. Destaca que a implantação da referida política envolve uma enorme complexidade acumulada historicamente em relação à articulação entre diferentes instituições e entes federados e demanda de formação e carreira no estado da Bahia, que em 2007 era de 78,8%. Sinaliza a necessidade de ir além dos problemas imediatos de execução do PARFOR na direção de ações estratégicas, seja no campo da logística, seja no campo da formação pedagógico.

Outro interessante artigo foi publicado nos anais do III Simpósio Baiano de Licenciaturas, com o título “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Bahia: Desafios e possibilidades”, de autoria de Rene Silva (2013). Este autor identificou através de estudo realizado nos municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá que todos os entes federados e instituições, têm enfrentado dificuldades para materializar as ações do PARFOR, uma delas é o regime de colaboração.

E ainda, temos o recente artigo, intitulado “Os desafios da formação docente e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), de autoria de Leila Pio Mororó, publicado na Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE (2014), que avalia a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Bahia, tendo como objeto de estudo os municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá. Entre os achados da autora, cabe destacar a chamada de atenção para o fato de que, após quase cinco anos de implementação do PARFOR no estado da Bahia, os documentos produzidos pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), e os depoimentos dos sujeitos diretamente envolvidos no processo evidenciam que, de maneira geral, todos os entes federados e as instituições de ensino superior

envolvidos na implementação do PARFOR enfrentam dificuldades para o estabelecimento do regime de colaboração: por um lado, os municípios tem problemas em manter uma logística que garanta aos professores o acesso e frequência aos cursos de formação, por outro, as universidades em oferecer os cursos em locais fora de sua sede de origem e também em conseguir professores com carga horária disponível para lecionar nos cursos. Há também a dificuldade do IAT (Secretaria Estadual de Educação) em saber qual a demanda real de formação de professores no Estado da Bahia e em promover melhor articulação com os municípios e ainda, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela coordenação nacional do PARFOR, se mantém distanciada, desconhece efetivamente as dificuldades na implementação do programa. Todos esses, muitas vezes, transferindo aos outros as responsabilidades pelas dificuldades de funcionamento e implementação do PARFOR, sem conseguir muitos avanços no processo.

Realizamos ainda uma busca de teses e dissertações defendidas em dois programas de Pós-graduação em Educação, nível de mestrado e doutorado de duas universidades públicas baianas, UFBA e UNEB. Utilizamos como critério de busca as palavras-chaves “PARFOR”, “Política Nacional de Formação de Professores” e “Plano Nacional de Formação de Professores”. Na UFBA visitamos virtualmente o portal “Repositório Institucional”, arquivo que armazena toda produção científico-acadêmicas da instituição e na UNEB verificamos no Centro de Documentação e Informação –CDI, e não encontramos nenhum estudo publicado sobre o PARFOR.

Em continuidade encontramos ainda no banco de dissertações e teses da CAPES, mais dois estudos sobre o PARFOR, sendo que somente um destes aborda as políticas educacionais do referido programa.

Trata-se da dissertação produzida na Universidade Federal do Pará por Denise de Souza Nascimento (2012), intitulada “A expansão da educação superior e o trabalho docente – um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica da UFPA”. A autora realiza um estudo de caso sobre as implicações da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) sobre o trabalho dos professores da UFPA. O estudo constatou que o PARFOR tem contribuído para a acelerada expansão das matrículas nos cursos de Licenciatura na UFPA, sem o correspondente aporte

financeiro necessário para a melhoria da infraestrutura e para contratação de novos professores. Como consequência dessa expansão, os docentes universitários têm utilizado o período de férias e recesso para ministrar aulas, em busca de complementação salarial por meio das bolsas pagas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o trabalho docente tem sido intensificado por meio da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá, em curto prazo, provocar problemas na saúde desse trabalhador.

Em relação à formação de professores de Educação Física no PARFOR, buscamos na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), entre os anos de 2010 e 2013 publicações sobre o tema e também não encontramos nenhum estudo publicado, o que revela uma lacuna acadêmica na discussão sobre o tipo de formação que vem ocorrendo no PARFOR e sua relação com a Educação Física.

Este estudo que aqui se delinea, justifica-se, portanto, por apresentar preocupações com a formação de professor no PARFOR e pretende-se dessa forma contribuir com o debate e discussões que venham incidir na formação de professores e, conseqüentemente na aprendizagem-desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens que são educados pelos professores que atuam na educação básica.

Neste sentido, temos como **problema de investigação**, a seguinte pergunta central: Qual concepção de formação de professores orienta o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, do curso de Educação Física da UNEB e como essa concepção se articula no Estágio Supervisionado do curso?

Como objetivos de pesquisa elaboramos:

### **III. Objetivos**

#### **Geral**

- Analisar criticamente a concepção de formação de professores que orienta o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica-PARFOR e de que maneira esta concepção se articula com a

organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado do curso de Educação Física tendo em vista a relação teoria-prática.

### **Específicos**

- Identificar a concepção de formação docente presente no Projeto Curricular do curso de Educação Física e nos documentos que fundamentam a Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.
- Investigar como os Professores-Alunos percebem a própria formação docente no PARFOR e que significado e dificuldades eles atribuem a essa formação.
- Investigar a dinâmica e contradições em que as disciplinas curriculares ligadas às atividades de Estágio Supervisionado são realizadas no curso, tendo em vista a articulação entre teoria e prática no processo formativo dos professores.

A intenção em realizar uma análise crítica da concepção de formação de professores que orienta o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica-PARFOR e de que maneira esta concepção se articula na organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado do curso de Educação Física, pode vir a contribuir para o estabelecimento de políticas educacionais concretas voltadas para os sujeitos envolvidos nesse processo e aos próprios cursos de formação de professores, articulado com a realidade concreta de trabalho do professor da educação básica, a escola e os seus processos de escolarização.

Finalizando essa seção, apresentamos a forma pela qual organizamos essa dissertação:

#### **IV. Estrutura dos capítulos**

Este trabalho de pesquisa está organizado com a seguinte estrutura:

- **Introdução:** Contextualiza o objeto de estudo, o problema de investigação, os objetivos e os capítulos.

- **Capítulo I:** Apresenta os pressupostos metodológicos da pesquisa, as categorias utilizadas do Método Materialista Histórico-Dialético, os instrumentos de apreensão dos dados da realidade e a forma de análise.
- **Capítulo II:** Busca reflexões sobre as relações e contradições estabelecidas historicamente entre o modo de produção capitalista, a natureza ontológica do trabalho e a política educacional. Evidência a influência de organizações internacionais na reforma da educação brasileira e as implicações das políticas neoliberais no campo da educação e formação de professores.
- **Capítulo III:** Discute o percurso histórico da formação de professores no Brasil, tendo como referência as concepções/modelos de formação de professores, os projetos em disputa na sociedade e na educação. Situa os conflitos presentes na formação em Educação Física a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física – DCNEF.
- **Capítulo IV:** Apresenta a Política Nacional de formação de professores, a estrutura e dinâmica do PARFOR e analisa o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física da UNEB com a finalidade de identificar as concepções que o norteia.
- **Capítulo V:** Realiza a análise do Grupo Focal e apresenta as dificuldades, problemas e o significado das experiências de formação vivenciadas pelos professores-alunos do PARFOR do curso de Educação Física
- **Conclusões:** Encontram-se as considerações e a síntese do trabalho.

Portanto, este estudo, para além da exigência formal, representa, em suma, um esforço intelectual-corporal, em que braços e pernas, cabeça e mãos se envolveram em uma experiência de árduo trabalho e sacrifício, de aprendizagem, de desenvolvimento político, acadêmico e profissional incomensuráveis.

## 1. AS TRILHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*Mas, é preciso ultrapassar as aparências, furar o bloqueio que impede de ver as raízes mais profundas dessa barbarização para não se acomodar nem se desesperar face às imensas dificuldades do presente momento. E para isso faz-se necessário recuperar o instrumental metodológico que permita fazer uma crítica radical dessa forma de sociabilidade.*

(TONET, 2005, p.3)

A fim de oferecer a compreensão dos caminhos trilhados para o desenvolvimento dessa investigação, tanto no que se refere aos estudos teóricos como ao trabalho de campo, consideramos pertinente abordá-lo precedendo os demais capítulos, uma vez que não se trata simplesmente de um caminho, mas da definição de uma postura epistemológica tanto para a realização das leituras e análises, como para a imersão nos dados da realidade.

Segundo Gamboa (2012), toda investigação científica, compreende uma necessária articulação lógica entre os diversos elementos constitutivos da pesquisa, dentre eles, (a) Os pressupostos epistemológicos do método; (b) A fundamentação teórico-metodológica; (c) Os processos técnicos instrumentais de investigação. A partir desta orientação, buscamos estabelecer aproximações com a abordagem Materialista Histórico-Dialética, enquanto uma concepção de mundo, um método e uma práxis. Essa abordagem enquanto uma concepção de mundo, busca ir além da aparência imediata dos fenômenos, portanto, pretende a crítica da realidade, as conexões e contradições do fenômeno em investigação.

Enquanto um método de análise no processo de apropriação do conhecimento, da matéria, da realidade, em que o sujeito cognoscente e a realidade cognoscível, embora independentes, estão intrinsecamente imbricados um no outro, portanto, não admitimos a suposta “neutralidade científica” tão comum entre os positivistas em suas diferentes nuances, e, também não temos a pretensão de universalizar, generalizar os resultados encontrados nesta pesquisa. É uma práxis

que busca a transformação da realidade no plano do pensamento e no plano histórico-social. (FRIGOTO, 2000).

No que diz respeito à fundamentação teórica, Minayo (1999) explica que o marco teórico e a metodologia caminham juntos, estão inseparáveis e constituem a articulação entre conteúdo, pensamento e existência. Portanto, para que esta pesquisa tenha coerência teórica utilizamos como autores centrais aqueles que partem de uma mesma linha de pensamento e perspectiva teórica, ou seja, estudiosos que abordam as políticas de formação de professores a partir de referenciais críticos, marxiano, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica e os estudos vigotskianos como maior expressão. Entretanto, sempre que necessário, utilizamos interlocutores de outras referências de pensamento que venham enriquecer a discussão e reflexão.

### 1.1. AS CATEGORIAS DO MÉTODO: TOTALIDADE, CONTRADIÇÃO, MEDIAÇÃO E HEGEMONIA.

O método Materialista Histórico-Dialético parte do pressuposto de que a realidade não é um conjunto de coisas acabadas, prontas e fixas, em sentido oposto, entende a realidade como um complexo de processos dinâmicos e contraditórios, que está sempre em movimento. Nesta perspectiva, a teoria não se limita apenas em descrever o objeto em sua forma imediata, cotidiana, mas, partindo da aparência do fenômeno, busca atingir através de sucessivas aproximações a essência do objeto investigado, ou seja, sua dinâmica e estrutura no movimento histórico-social.

O nosso objeto de pesquisa, a formação de professores no PARFOR, tem uma existência objetiva, que independe das nossas aspirações e desejos enquanto pesquisadores, assim, a teoria assume um papel crucial de possibilitar a apreensão real e concreta do objeto no plano do pensamento. A este respeito observamos que,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a *essência*

(ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: **o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto.** Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p.22, grifos no original).

Levando em consideração que o objeto ou fenômeno não se manifesta tal como ele é na sua essência, pelo contrário, ele aparece de forma parcial, inadequada, sob um véu, torna necessário que o pesquisador utilize categorias para acessar a realidade e melhor compreender o fenômeno. As categorias no método de Marx são instrumentos de interpretação de uma realidade social e devem corresponder as condições concretas de tempo e espaço. Elas não são atemporais, eternas para o todo e sempre, e não se bastam em si mesmas. Segundo Cury,

As categorias, assim, só adquirem real consistência quando elaboradas a partir de um contexto econômico-social e político, historicamente determinado, pois a realidade não é uma petrificação de modelos ou um congelamento de movimentos. Pelo contrário, **síntese de múltiplas determinações** (Marx, 1977a; 218) está em constante movimento e expansão. Por isso é importante considerar o contexto, porque é ele que possibilita que as categorias não se isolem em estruturas conceituais puras, mas se mesquem de realidade e movimento. (CURY, 1979, p.21, grifos no original).

Destacamos nesse estudo quatro categorias nucleares do método marxiano para nos ajudar a entender os elementos que constituem a realidade em que a formação de professores esta inserida, nos referimos às categorias *Totalidade, Contradição, Mediação e Hegemonia*.

A categoria totalidade não trata de todos os fatos, nem da soma de suas partes, ela se refere às relações, articulações entre os fenômenos e suas determinações recíprocas, pois nada está isolado, tudo se relaciona. Os fenômenos particulares não são determinados em si mesmos, mas determinados por totalidades mais amplas e complexas. Existe uma conexão universal entre os fenômenos da realidade, de maneira que a totalidade conecta, interliga dialeticamente processos particulares aos processos gerais, universais e vice versa. Cury traz uma importante reflexão,

Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processos particulares da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado. (CURY, 1979, p.27)

Desta forma, as problemáticas que envolvem a formação de professores não se movimentam de forma isolada, descolada da totalidade social concreta, do conjunto das relações sociais e das lutas de classes materializadas na sociedade capitalista contemporânea.

Nesta pesquisa, levamos em consideração as determinações gerais do modo de produção capitalista e suas crises, a crise do padrão acumulativo do capital, denominado binômio taylorismo/fordismo, na década de 70, e a transição para um novo padrão de produção e “acumulação flexível” do capital, conhecido como toyotismo, que reconfigurou o mercado de trabalho, tornando-o extremamente competitivo e passou a exigir novas competências profissionais dos trabalhadores e conseqüentemente novas necessidades educacionais e de formação docente. (ANTUNES, 2009; FACCI, 2004; FIGUEIREDO, 2007; FRIGOTO, 2002; GAMA, 2012).

Outra categoria de análise é a contradição, que apresenta como principal característica o fato de estabelecer uma unidade entre os contrários em luta. A contradição é o motor do desenvolvimento e das transformações da realidade seja na sociedade, natureza ou no pensamento. A contradição é interna porque a realidade expressa duas forças contrárias em luta, um pólo positivo e um pólo negativo, uma oposição entre tese-antítese, hegemonia e contra-hegemonia, burguesia e proletariado, capital e trabalho, teoria e prática, essência e aparência, luz e escuridão num mesmo fenômeno.

É justamente a luta entre os elementos contrários presentes no ser, nas coisas, nos fatos e fenômenos que engendra os processos de mudança, desenvolvimento e transformação. Entretanto, apesar do conflito entre os pólos, há uma unidade, uma ligação, interdependência entre eles, de maneira que um não existe sem o outro. A contradição também é inovadora uma vez que incorpora em seu movimento histórico o *de vir*, o *vir a ser*, a possibilidade do novo, daquilo que ainda não existe, mas nada impede que um dia venha a existir.

Uma contradição se resolve quando o novo supera o velho através de novas sínteses, e conseqüentemente instauram-se novas contradições qualitativamente superiores. A totalidade sem a contradição é inerte, vazia, pois ambas interpenetram-se na produção da vida em sociedade. Assim, buscamos analisar a formação de professores no PARFOR através das contradições que permeiam tal programa. Portanto,

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo tira-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada. (CURY, 1979, p.34)

A categoria mediação articula as demais categorias, pois sem a mediação a totalidade e a contradição seriam indiferenciadas e anularia o caráter de concretude. Assim como existem múltiplas totalidades e determinações, há também múltiplas mediações entre os fenômenos da realidade. A formação de professores, por exemplo, é um fenômeno educacional que assume um caráter de mediação nas sociedades de classes, pois atua no plano das consciências do professorado como momento de mascaramento-desmascaramento das relações estabelecidas entre essas mesmas classes. (CURY, 1979).

A hegemonia é outra categoria que expressa o momento consensual das relações de dominação, através da direção intelectual, moral, política e ideológica no plano da sociedade civil. As ideias de uma determinada classe em particular são difundidas em todas as instâncias da sociedade, de maneira a persuadir as demais classes sociais a aceitarem as ideias dominantes como se fossem suas próprias ideias. O exercício da hegemonia burguesa no plano da sociedade civil passa sempre pela necessidade de convencer ou impor às demais classes de que seu projeto é o único possível, universal e mais adequado para se viver em sociedade.

A burguesia exerce uma direção, consenso, liderança, persuasão moral e ideológica sobre o conjunto dos trabalhadores, de maneira que a maiorias das pessoas, grupos e classes sociais acabam aceitando as regras e imposições instituídas. Ricardo Costa (2011) no livro Gramsci e o conceito de hegemonia fundamenta o papel da hegemonia na sociedade,

A hegemonia seria a capacidade de um grupo social unificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera este bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas, numa ação essencialmente política que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas. (COSTA, 2011, p.13).

Tendo em vista que o PARFOR faz parte de uma ação de governo, torna-se relevante entender em qual projeto político o mesmo encontra-se inserido e seus desdobramentos no âmbito da formação de professores.

### 1.1.1. Os sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa espontaneamente sete professores-estudantes do PARFOR de Educação Física da UNEB, Departamento de Ciências Humanas, Jacobina. Os sujeitos participantes, os professores-estudantes, atenderam aos seguintes critérios: ser estudante matriculado no programa de formação de professores de Educação Física da UNEB, mais especificamente, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –PARFOR, Educação Física, da UNEB-Jacobina; ter disponibilidade e interesse em participar do grupo focal.

Dos sete professores-estudantes participantes, temos, em relação ao sexo, quatro mulheres e três homens. Desses, cinco são casados e dois solteiros. Situados na faixa etária média entre 35 a 49 anos, todos os professores-estudantes estão realizando a primeira formação em nível superior.

Com relação à formação em nível médio, seis professores-estudantes realizaram o curso normal de magistério do 1º grau, e apenas um fez o curso de auxiliar de escritório. No que se refere ao tempo de atuação na educação básica, a variação é entre 05 a 10 anos de exercício nesse nível de ensino. E em relação à situação funcional de trabalho na educação básica, todos os sete professores-estudantes são professores efetivos da rede pública estadual da Bahia. Eles trabalham em 06 municípios diferentes da região: 02 de Várzea da roça; 01 de Mairi; 01 de Santa Luz; 01 de Ourolândia; 01 de Morro do Chapéu; 01 de Campo Formoso.

Cabe destacar que a identificação dos professores-estudantes foi preservada e que todos eles realizaram, em conjunto com o pesquisador, a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), momento no qual buscou-se

esclarecer sobre os objetivos e a metodologia de pesquisa. Feito isso, os sujeitos deram a sua anuência para efetivar a sua participação na investigação.

### 1.1.2. Os instrumentos de apreensão dos dados da realidade: Documentos e Grupo Focal.

Para a realização dessa pesquisa, fizemos uso de duas fontes de dados: análise documental e grupo focal, conforme se apresentam a seguir.

#### **(a) Documentos**

Um dos instrumentos empíricos que utilizamos nesta pesquisa foi à análise de documentos, divididos em dois grupos:

- **Documentos Oficiais:** Resolução MEC/CFE nº03/87; Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) nº07/2004; LDBEN 9.394/1996; Decreto n. 6.755/2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; MEC - Portaria n.883/2009 – Institui as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; MEC – Portaria normativa n. 9/2009 Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR;
- **Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura PARFOR-UNEB.** Tais documentos foram analisados com o objetivo de identificar os seguintes pressupostos ontológicos: (a) Concepção de Formação de professores; (b) Concepção de Educação Física; (c) Concepção de estágio e a relação teoria e prática; (d) Pesquisa e monografia; (e) Avaliação.

#### **(b) Grupo Focal**

O movimento empírico utilizado na coleta de dados foi o Grupo Focal, que consiste em uma entrevista coletiva, na qual os participantes discutem temas específicos. Esse instrumento foi escolhido porque possibilita uma interação entre os participantes, com ampla problematização sobre o tema como parte constitutiva do método de investigação.

O Grupo Focal, também conhecido por Grupo de Discussão, é uma técnica de apreensão de dados da realidade, inspirada em entrevistas não direcionadas e grupais, constituída por um grupo de pessoas escolhidas e reunidas pelo pesquisador para discutir e comentar sobre questões que envolvem o objeto da pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. Essa técnica tem como objetivo conhecer a situação a partir dos envolvidos e reunir informações detalhadas sobre um tópico particular do objeto de estudo.

Pretendemos com o Grupo Focal diagnosticar como os estudantes envolvidos no PARFOR percebem a própria formação docente no programa, as dificuldades e problemas enfrentados na trajetória do curso. No grupo focal os participantes da pesquisa são entendidos como sujeitos do processo que expressam emoções, frustrações, expectativas, condições objetivas de vida, angústia, valores, crenças, dificuldades, dentre outras, que afloram as contradições estabelecidas, pois desse modo,

O grupo focal pode atingir um nível reflexivo que outras técnicas não conseguem alcançar, revelando dimensões de entendimento que, frequentemente, permanecem inexploradas pelas técnicas convencionais de coleta de dados. (BACKES; COLOMÉ; ERDMAN; LUNARDI; 2011, p. 439).

A utilização do Grupo Focal ajudou na compreensão a respeito da forma como o PARFOR vem se materializando no curso de Educação Física da UNEB em Jacobina. Inicialmente utilizamos como critério de inclusão dos sujeitos na pesquisa o fato de todos serem professores-alunos matriculados no PARFOR do respectivo curso, em seguida, foi feito o convite para participação voluntária na pesquisa.

Como os sujeitos colaboradores da pesquisa moram em diferentes cidades, realizamos uma única sessão de Grupo Focal, com duração de 2 horas. A entrevista aconteceu com dia e hora combinado previamente com os participantes. Houve uma

preparação da sala (boa iluminação, ar condicionado, cadeiras confortáveis) e ambiente acolhedor para o grupo focal (lanche, música, silêncio).

Organizamos o grupo em círculo, o que favoreceu a interação “olho no olho” de maneira que todos ficaram com o mesmo campo de visão entre si. No início da sessão explicamos os objetivos do encontro e a dinâmica do Grupo Focal, ou seja, cada participante sortearia um tema e logo após falaria livremente sobre o mesmo, sem nenhuma forma de censura. Durante a realização do Grupo Focal buscamos ouvir mais e falar somente o necessário.

Utilizamos um gravador para registrar as falas e tivemos a colaboração de uma professora da UNEB que mostrava aos participantes um cartaz com os temas sorteados (para ajudá-los a manter o foco), e também registrava em um notebook elementos importantes que acontecia durante a entrevista, como por exemplo, expressões faciais, gestos corporais, silêncio, emoções, dentre outros. Os temas sorteados foram: (I) “O Estágio Supervisionado no PARFOR de Educação Física: Realidade, dificuldades e Possibilidades”. (II) “A formação no PARFOR de Educação Física e mudanças na minha Prática Pedagógica Escolar.” (III) “Eu Professor (a) e estudante do PARFOR, Educação Física da UNEB - Jacobina: Dificuldades e desafios enfrentados”. (IV) “Apoio Pedagógico e Avaliação do PARFOR de Educação Física”; (V) “No curso que realizo no PARFOR de Educação Física: Destaco a seguinte experiência significativa na minha formação.”

No quinto capítulo desta dissertação discutiremos a análise do Grupo Focal.

### 1.1.3. A organização e análise dos dados

Nesta fase da pesquisa, Minayo (1999,) anuncia três finalidades principais, (a) estabelecer uma compreensão e organicidade dos dados da realidade que foram coletados; (b) responder ao problema de investigação e confirmar ou não os pressupostos da pesquisa; (c) ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto social e cultural do qual faz parte. Desta forma, no primeiro movimento realizado, temos a **tese**, que é o discurso hegemônico presente nos documentos oficiais referentes às políticas educacionais vigentes no país, e os documentos sobre o PARFOR. No segundo movimento, temos a **antítese**, que é a

contradição posta com o projeto curricular do curso de E.F do PARFOR da UNEB. E no terceiro movimento temos a **síntese**, que através do Grupo Focal comparamos os resultados dos documentos com a entrevista. Assim, buscamos estabelecer articulações entre os dados empíricos da realidade, confrontando-os entre si, em um *movimento de tese-antítese-síntese*, em permanente conflito e contradição entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática, a luz e a escuridão, a essência e a aparência. Desta forma, realizamos o seguinte caminho estratégico na ordenação dos dados coletados:

- **Ordenação das informações coletadas:**

No primeiro momento realizamos a transcrição do Grupo Focal, com leitura e releitura sistemática da entrevista, em seguida, montamos um quadro com as ideias síntese das falas, do discurso dos entrevistados, buscando identificar a unidade de registro, as regularidades para efetivar a análise de conteúdo.

- **Seleção e classificação das categorias de conteúdo:**

Os dados não existem por si só, eles são interpretados e compreendidos a partir da teorização que interpela a realidade. Com base no que foi relevante nas falas e nos textos elaboramos as categorias de conteúdo para análise.

#### 1.1.4. Análise de Conteúdo

Para a interpretação do conjunto de dados produzidos, utilizamos a abordagem da Análise de Conteúdo para analisar a entrevista feita no Grupo Focal, pois nesta abordagem existe a preocupação de ir além do formalismo e da mera descrição do fenômeno, busca-se desvelar dimensões contraditórias, mais profundas, contextuais, para uma compreensão qualitativamente superior, mais avançada do fenômeno. Na análise de conteúdo uma informação precisa de relevância teórica e para isto necessita relacionar-se com outros elementos, constituindo um entrelaçamento, uma teia de dados que devem ser comparados contextualmente na busca de sentidos e significados. Para Franco,

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e

epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (FRANCO, 2008, p.10)

Ao analisar o Grupo Focal e Projeto Curricular do curso, buscamos na fase da Pré-Análise um conjunto de aproximações com a estrutura da entrevista, dos documentos, do projeto curricular a fim de identificar as unidades de análise, que são compostas de (a) *Unidades de Registro*; (b) *Unidades de Contexto*. Uma *Unidade de Registro* é a menor parte do conteúdo a ser analisada e podem ser de diferentes tipos. Nesta pesquisa utilizamos o tema como a unidade de registro, pois se refere a uma asserção de determinado assunto, pode ser uma sentença, uma frase, um parágrafo. É uma unidade de significação que comporta um feixe de relações. Em relação à *Unidade de Contexto*, a mesma diz respeito à parte mais ampla do conteúdo a ser analisado. Ela é o pano de fundo, a unidade básica para a compreensão do significado da *Unidade de Registro*. As mensagens, as falas dos sujeitos, os discursos são produzidos em um determinado contexto que devem ser levados em consideração para uma adequada interpretação e análise. (FRANCO, 2008; MINAYO, 2010).

Na segunda fase, conhecida como fase de Exploração do Material, realizamos varias leituras e releituras de todo material, visando alcançar o núcleo de compreensão do texto para a elaboração das **categorias**. A categorização é um processo de classificação, agrupamento de ideias, expressões constitutivas de um conjunto em torno de um conceito. “Em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”. (FRANCO, 2008, p.59) As categorias emergiram das falas, dos discursos, do conteúdo das respostas e foram iluminadas pela teoria explicativa da realidade. Buscamos desvendar o conteúdo subjacente, as diferentes ideologias, valores, tendências, concepções de mundo, de educação, de homem, dentre outros.

Neste primeiro capítulo situamos o caminho metodológico desta pesquisa, seus pressupostos, métodos, técnicas e sujeitos. No próximo capítulo discutiremos algumas aproximações entre o modo de produção capitalista, trabalho e as políticas de formação de professores.

## 2. O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, TRABALHO E POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.

*A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente. Pois as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. O papel da educação, orientado pela única perspectiva efetivamente viável de ir para além do capital, é absolutamente crucial para esse propósito.*

(MÉSZÁROS, 2008, p.71/72)

O presente capítulo tem como objetivo central trazer reflexões sobre um determinado modo de produção social da existência, a sociedade capitalista e suas contradições com a natureza ontológica do trabalho, da educação e seus desdobramentos nas políticas educacionais de formação de professores. Para isto, utilizamos como referencial teórico o pensamento de Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 - 1895), para situar a discussão sobre o modo de produção capitalista e o trabalho. Para evidenciar a relação do modo de produção com a educação utilizamos os escritos de Saviani (2009) e Lombardi (2009).

Abordamos ainda a partir de Antunes (2009), a crise do capital em 1970 e seu processo de reestruturação produtiva do binômio taylorista/fordista para o sistema de acumulação flexível toyotista. Para analisar as repercussões do ideário neoliberal e organizações internacionais na política educacional brasileira, tomamos como suporte teórico as contribuições de Acácia Kuenzer (2002), Lizete Maciel e Alexandre Neto (2011), Figueiredo (2007), Gatti (2011), Gama (2012) e Silva (2008).

Este capítulo divide-se nos seguintes sub – tópicos: 2.1. Modo de produção, educação e natureza ontológica do trabalho; 2.2. O trabalho no capitalismo: inversão, crise e reestruturação produtiva do capital; 2.3. As implicações na educação e nas políticas educacionais de formação de professores; 2.4. Os professores como intelectuais.

## 2.1. MODO DE PRODUÇÃO, EDUCAÇÃO E NATUREZA ONTOLÓGICA DO TRABALHO.

Na obra clássica “*A ideologia alemã*” Karl Marx e Friedrich Engels (2007), criticam de forma contundente os filósofos idealistas de sua época, em especial os “jovens hegelianos”, pelo fato de tais filósofos se contentarem com os debates no reino do pensamento, buscando a criação da história dos homens no mundo das ideias, nos conceitos abstratos, e se limitando, por vezes, a meras críticas de noções religiosas. Os autores afirmam,

Bem ao contrário do que acontece com a filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se sobe da terra para o céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam, ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado, imaginado, ou engendrado mentalmente para daí chegar ao homem de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2007, p.48/49).

Em oposição ao pensamento idealista alemão, Marx e Engels partem de uma perspectiva materialista, concreta, da “terra para o céu” e discordam que o mundo real seja um produto do mundo ideal. Tem como ponto de partida não o que os homens dizem, imaginam ou pensam, mas sim, os homens reais, de carne e osso, sujeitos e construtores da história, que vivem em sociedade e se constituem no conjunto das relações sociais e materiais.

É a partir desta referência do pensamento teórico-filosófico, que não compreendemos a educação enquanto algo espontâneo, natural, descolado da realidade social concreta. Pelo contrário, a educação e suas políticas são fruto das lutas de classes, das contradições sociais, econômicas, históricas e políticas de um

determinado modo de produção social<sup>2</sup>. Desta forma, a compreensão sobre a educação, não deve partir das ideias imaginadas, sonhadas, mas sim, da realidade existente em que os homens e mulheres vivem na sociedade.

Assim, a categoria modo de produção social tem uma importância fulcral na teoria marxiana, que nos ajuda no entendimento da realidade, da educação e de seus determinantes. Marx e Engels (2007) explicitam,

O modo através do qual os homens produzem seus víveres depende, em primeira mão, da própria constituição dos víveres encontrados na natureza e daqueles a serem produzidos. Esse modo de produção (*Weise der Produktion*) não deve ser observado apenas sob o ponto de vista que faz dele a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito antes, uma forma determinada de expressar sua vida, uma *forma de vida* determinada do mesmo. Assim como os indivíduos expressam sua vida, assim eles também são. O que eles são, coincide com a sua produção tanto com o *que* eles produzem, quanto com o *como* eles o produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 2007, p.42)

É o processo de vida real que condiciona o ser dos homens e a sua consciência, e não o inverso. Os homens se constituem na teia de relações que estabelecem entre si, com a natureza e com a sociedade, tendo em vista a produção dos seus meios de vida, da sua subsistência. A produção da sua existência é, pois, o processo pelo qual o homem produz sua própria vida material. Esse processo é a expressão ontológica de uma totalidade social complexa e contraditória da existência humana. A respeito da relação entre a educação e um determinado modo de produção, Saviani (2009) aborda,

Em consequência, o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção. Assim a educação vigente no comunismo primitivo terá características diversas em relação àquela produzida no âmbito do modo de produção asiático, antigo, feudal ou no modo burguês moderno, isto é, capitalista (SAVIANI, 2009, p.111).

---

<sup>2</sup> Sobre a categoria marxiana *modo de produção*, Claudinei Lombardi enfatiza que “Marx e Engels não tomaram a categoria modo de produção como uma categoria geral e abstrata, idealizadora e mistificadora, a – histórica, mecânica ou determinista. Ao contrário, trata-se de categoria teórica que expressa relações fundadas no pressuposto de homens que, cotidiana e historicamente, produzem e reproduzem às condições necessárias à sua existência física, social e espiritual” (LOMBARDI, 2009, p.48)

Desta maneira, não é a educação que determina a sociedade, embora interfira dialeticamente na mesma, mas pelo contrário, é um determinado modo de produção social que condiciona formas correspondentes de manifestação da educação, e não só ela, mas todas as outras dimensões da vida humana.

Ainda sobre o modo de produção, Marx e Engels (2007) afirmam que a primeira premissa de toda a história é a existência de indivíduos humanos vivos, e que para “fazer história” precisam garantir as condições básicas de vida, ou seja, comer, beber, vestir, morar e algumas coisas mais. Assim,

O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isto é, sem dúvida um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que tanto hoje como a milênios, tem de ser cumprida todos os dias e a todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens. (MARX; ENGELS, 2007, p.50)

A partir da explicitação inicial sobre o modo de produção, cabe trazer algumas colocações sobre a forma que os homens e mulheres produzem sua existência social e material. Em várias obras, Marx e Engels apontam o trabalho enquanto o fundamento ontológico do ser social, uma vez que é através do trabalho que o homem produz seus meios de vida, transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e assim, expressa suas forças essenciais e torna-se um ser autenticamente humano.

É necessário ressaltar, entretanto, que o trabalho aparece no pensamento marxiano em duas acepções diferentes, por um lado como a expressão de um meio genérico de reprodução da vida, trabalho que produz valor de uso (utilidade - sentido positivo), e por outro, também é usado para se referir ao trabalho nas condições sociais capitalista, que se configura como trabalho alienado, orientado pelo valor de troca (sentido negativo). Em “O Capital”, Marx (1987), ao abordar o trabalho em seu sentido genérico afirma que,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e

submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. [...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador [...]. (MARX, 1987, p. 202)

O trabalho é uma relação processual entre o homem e a natureza, onde se estabelece um intercâmbio orgânico na qual o homem transforma a natureza em meios de produção e meios de subsistência para satisfazer suas necessidades. Desta forma, ele converte a natureza nos bens indispensáveis à reprodução social da vida, isto é, o trabalho produz a riqueza material para satisfazer as necessidades humanas básicas, e ao satisfazê-las, cria novos tipos de necessidades.

Em “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, Engels (1999), revela,

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregado de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1999, p.4)

Outro elemento fundamental anunciado por Marx e Engels é que o homem, ao transformar a natureza através do trabalho, transforma-se a si mesmo, ou seja, desenvolve-se enquanto ser social. É o trabalho que instaura no homem uma origem social, singular, que lhe possibilita um desenvolvimento ontológico enquanto um ser histórico-social radicalmente superior aos outros seres inorgânicos e orgânicos. O homem avança qualitativamente, dá um salto para além das determinações meramente biológicas. Lessa (2011) nos ajuda a compreender que,

O trabalho, como vimos é a categoria fundante do mundo dos homens porque, além de ser a protoforma de todos os atos humanos (a articulação entre teleologia e causalidade), também atende à necessidade fundante de qualquer sociabilidade: a produção dos meios de produção e de subsistência a partir da natureza. Não é, portanto, apenas a categoria que faz a mediação do homem com a natureza, mas também a forma germinal da articulação entre teleologia e causalidade característica do ser social. É nesse sentido que o trabalho é para Marx o “processo entre homem e Natureza”, a condição “eterna” da vida social. (LESSA, 2011, p.143)

Embora não possamos reduzir todos os atos humanos ao trabalho, é importante ressaltar que, os demais complexos sociais como educação, política, linguagem, sexualidade, dentre outros, estabelecem uma relação de dependência ontológica e relativa autonomia com o trabalho, isto porque, o próprio desenvolvimento do corpo, do cérebro, da fala e da relação entre os homens originaram-se pelo trabalho.

Portanto, todo e qualquer modo de produção social, por mais desenvolvido que possam ser suas forças produtivas e relações de produção, mesmo no capitalismo mais desenvolvido, dependerá da existência da natureza, pois é dela que o homem extrairá os meios de sua riqueza material. Sem a existência da natureza, nenhuma sociedade seria possível. Assim, qualquer que seja a forma de sociabilidade, o trabalho será necessário, pois sua função social de extrair da natureza e produzir os meios de vida é uma condição essencial de toda e qualquer modo de produção. De acordo o tipo de organização da sociedade, o que muda é a forma de produzir, a tecnologia utilizada e a relação entre os sujeitos que produzem e os que se apropriam da produção.

Entretanto, a explicitação do trabalho em suas determinações universais, gerais, independente do contexto do modo de produção social capitalista é insuficiente para a compreensão das peculiaridades do trabalho sob o domínio da sociedade burguesa e suas implicações no trabalho pedagógico dos professores.

## 2.2. O TRABALHO NO CAPITALISMO: INVERSÃO, CRISE E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL.

Marx (1987) analisa que, com a consolidação do modo de produção capitalista, acompanhado da instauração da maquinaria industrial e com o surgimento das classes fundamentais em luta, de um lado a classe burguesa e do outro a sua antípoda, a classe proletária, o trabalho assumiu uma configuração invertida que afetou profundamente o seu sentido ontológico originário e toda a sociabilidade humana. É importante ressaltar que a sociedade capitalista corresponde a um período histórico específico da humanidade que operou a

subordinação do trabalho ao capital, não sendo, portanto, uma determinação inexorável, inalterável.

Na sociedade capitalista, a classe trabalhadora, por não ser detentora dos meios de produção é obrigada a vender aos proprietários do capital, o único bem que possui, sua força de trabalho, sua capacidade de trabalhar e produzir. Entretanto, a força de trabalho tornou-se também uma mercadoria, porém especial, pois ao ser utilizado na produção, cria um excedente acima do que recebe como remuneração, ou seja, a força de trabalho produz mais-valia. Carcanholo e Prieb (2011) explicam,

A essa diferença, entre o total produzido pelo trabalho e a remuneração dos trabalhadores, e que é embolsado pelos capitalistas, Marx chamou mais-valia. A origem da mais-valia encontra-se, assim, em uma relação de exploração do trabalho em que os assalariados são obrigados a trabalhar de graça para o capitalista. (CARCANHOLO; PRIEB, 2011 p.151)

O trabalho, sob a égide da sociedade burguesa, mercantilista, é subsumido à lógica do capital. Torna-se a expressão histórica de uma alienação particular, cuja sociabilidade é a produção de mercadoria, de mais valia e não a produção em geral movida pelas necessidades humanas. A este respeito, Silva (2006, p.14) esclarece que,

A produção das mercadorias no capitalismo não tem em si o fim de produzir bens, objetos ou utilidades que supram carências humanas (valor de uso). Nesse modo de produção, as mercadorias assumem formas diversas e, embora sua produção suponha a produção de valores de uso, nas relações sociais de produção elas são portadoras materiais de valores de troca.

A sociedade marcada pela regência do capital tem como finalidade essencial a expansão reprodutiva do valor de troca, de maneira a subordinar todas as demais necessidades humanas, sejam as mais íntimas relações pessoais, ou até mesmo, complexos processos de tomada de decisão, ao imperativo absoluto de auto-realização expansiva do capital. Conforme explicita Mészáros (1995), os elementos necessários para a vigência do capital são,

- 1) A separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção;
- 2) A imposição dessas condições objetivadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles;

- 3) A personificação do capital como valor egoísta - com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpada-, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital;
- 4) A equivalente personificação do trabalho, isto é, a personificação dos operários como trabalho, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa personificação reduz a identidade do sujeito desse trabalho e suas funções produtivas fragmentárias. (MÉSZÁROS, 1995 p. 617 apud ANTUNES, 2009, p.23/24).

A sociedade organizada sobre os marcos do capital se constitui em um sistema que não tem limites para sua expansão reprodutiva, uma vez que apresenta defeitos desde a sua gênese, isto é, fraturas estruturais que assumem a forma de antagonismo social que degrada o sujeito real da produção, o trabalho, e o reduz a mero fetiche e reificação. Como bem destaca Antunes (2009), o capital é um sistema incontrolável, uma vez que,

Sendo um modo de metabolismo social totalizante e, em última instância, incontrolável, dada a tendência *centrífuga* presente em cada microcosmo do capital, esse sistema assume cada vez mais uma lógica essencialmente *destrutiva*. Essa lógica, que se acentuou no capitalismo contemporâneo, deu origem a uma das tendências mais importantes do modo de produção capitalista, que Mézáros denomina *taxa de utilização decrescente* do valor de uso das coisas. (ANTUNES, 2009, p.27)

Para Antunes (2009), a continuidade, vigência e expansão do capital, não podem ocorrer sem revelar crescentes crises, cada vez com dimensões mais profundas, cumulativas, endêmicas, permanentes, crônicas, em síntese, crises estruturais e globais do capital com consequências devastadoras para toda a humanidade.

Ao longo de várias décadas do século XX, o binômio taylorismo/fordismo foi a forma mais avançada e dominante da racionalização capitalista, utilizada pela burguesia para atender suas necessidades de expansão e manutenção das taxas de lucro. De acordo Antunes (2009), os elementos característicos dessa forma de organização da produção e do trabalho caracterizam-se como pulverizado, ou seja,

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor dos veículos. Paralelamente à perda de destreza do *labor* operário anterior, esse processo de *desantropomorfização* do trabalho e sua conversão em apêndice da máquina-ferramenta dotavam o capital de maior intensidade na

extração do sobretrabalho [...] Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla* da *produção em série fordista* com o *cronometro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas de gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (ANTUNES, 2009, p.39)

Em síntese, esse modelo utiliza os métodos de gerência científica na produção e organização do trabalho e, desta forma, atomiza os trabalhadores, anula sua capacidade criativa, impede a visão do processo produtivo em seu todo, fragmenta e simplifica as atividades operativas, exige baixo nível de qualificação educacional e profissional dos trabalhadores, limita a capacidade de abstração conceitual, dispersa o trabalhador em sua capacidade organizativa. Entretanto, para o capital, segundo Pinto (2007), esse processo “[...] permitiu um ganho de produtividade até então inimaginável, revertido na diminuição de custos, o que possibilitou um aumento da taxa de mais-valia mantida sobre os trabalhadores e, portanto, dos lucros empresariais” (PINTO, 2007, p.47-48 apud GAMA, 2012, p.33).

Após o auge da era taylorista/fordista, principalmente no pós-1945, marcada por um longo processo de acumulação de capital e implantação da política Welfare State, também conhecido como Estado de bem-estar social, o capitalismo, no início dos anos 70, começa a apresentar sinais de sua crise estrutural, que em sua forma mais aparente, ficou conhecido como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, porém com causas mais profundas, cujas principais marcas foram,

- 1) Queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
- 2) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção (expressão mais fenomênica da crise), dada pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Tratava-se de uma retração em resposta do desemprego estrutural que se iniciava;
- 3) Hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos... colocando o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação;
- 4) Maior concentração de capitais graças a fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas;

- 5) A crise do estado de bem estar social e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado.
- 6) Incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização dos processos produtivos e do mercado de trabalho; (ANTUNES, 2009, p.31/32)

Como resposta a essa nova crise, diversos países realizaram um amplo processo de reestruturação do capital com a finalidade de retomar em outro nível os patamares de acumulação de capital conquistados na época do taylorismo/fordismo e, além disso, repor o seu projeto hegemônico, societal de dominação de classe em todas as esferas da sociabilidade. Para isto, o capital em crise, inicia uma transição para um novo padrão de produção, mesclando velhos e novos mecanismos de acumulação, agora com a acumulação flexível e inserção do modelo “japonês” ou toyotismo. Emerge neste contexto, a globalização da economia, o neoliberalismo e reformas de Estado em inúmeros países da Europa, Ásia e América Latina.

A via toyotista de consolidação do capitalismo industrial tem segundo a compreensão de Antunes as seguintes diferenças fundamentais em relação ao taylorismo/fordismo,

- 1) É uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrario da homogeneidade fordista;
- 2) Fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariada de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
- 3) A produção se estrutura num processo produtivo flexível, que permite o operário operar simultaneamente varias máquinas (na Toyota, em média até 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo/fordismo;
- 4) Tem como princípio o Just in time, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5) Funciona segundo o sistema kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;
- 6) [...] tem uma estrutura horizontalizada, ao contrario da verticalidade fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica Toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais.
- 7) Organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupo de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num

- importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava;
- 8) O toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora, onde se apresentava a exclusão das mulheres), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. (ANTUNES, 2009, p.56/57)

Tendo estabelecido os elementos conjunturais e seus determinantes históricos sob o marco do capital, partimos da compreensão de que as políticas educacionais estão envolta deste contexto mais amplo, por isto, torna-se necessário refletirmos sobre a materialidade e repercussões dessa dinâmica no âmbito da política educacional, e de forma específica alguns elementos na formação de professores no Brasil.

### 2.3. AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

As intensas transformações ocorridas ao longo do século XX e início do século XXI tiveram e continuam tendo profundas repercussões na educação e nas políticas educacionais implantadas no Brasil, especialmente nas políticas voltadas para a formação de professores.

Estudos de vários autores (KUENZER, 2002; CHAVES, 2007; MACIEL; NETO, 2011) têm constatado que com as alterações na dinâmica produtiva, com o novo padrão de acumulação flexível, houve um correspondente desenvolvimento nas políticas educacionais e proposições pedagógicas com a finalidade de formar um novo tipo de trabalhador, que pudesse atender as novas necessidades da sociedade capitalista.

Segundo Kuenzer (2002), o novo tipo de produção racionalizada, baseada em uma avançada tecnologia microeletrônica, exigia um novo tipo de homem, com novas competências e habilidades, e para isto, também foi necessário forjar uma nova subjetividade, orientada por um aparato político-ideológico neoliberal que justificasse um novo modo de vida, comportamentos, atitudes, valores, desejos e expectativas, na essência a velha concepção de mundo burguesa, porém, na aparência a utilização de novas formas de valorização e reprodução ampliada do

capital, que aprofunda ainda mais a divisão entre capital e trabalho, dirigentes e subalternos, trabalho intelectual e trabalho instrumental.

Neste contexto, o neoliberalismo se configura enquanto um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que fundamenta-se na subordinação da sociedade ao livre mercado com o mínimo de intervenção estatal. O neoliberalismo pauta-se nos pressupostos teóricos do liberalismo cujo lema é “*laissez-faire, laissez-passer, le monde va de lui-même*”, que significa “deixai fazer, deixai passar, que o mundo anda por si mesmo” onde tem como representantes clássicos John Locke, Adam Smith e David Ricardo. Para o liberalismo “melhor é o governo que menos governa”, ou seja, o melhor Estado é o “Estado mínimo”, isto significa que o governo deve deixar a iniciativa privada agir livremente.

Os defensores do liberalismo reconhecem a liberdade individual e os direitos individuais, mesmo que esta liberdade seja apenas formal. Os direitos individuais defendidos pelo liberalismo podem ser elencados nos seguintes: direito à integridade e a segurança do indivíduo; direito a expressão do pensamento; direito de ir e vir; direito a formar ou participar de associações; direito à busca da felicidade; e direito à propriedade. Sendo, o direito a propriedade essencial, pois segundo Chaves (2007),

Sem o direito à propriedade, os outros direitos ficam esvaziados. Se eu não tenho o direito de propriedade sobre o fruto de meu trabalho, fica comprometido o direito à minha integridade pessoal, à minha expressão, à minha locomoção, à minha associação com outros e à minha ação em busca da felicidade. (CHAVES, 2007, p.18)

Como resposta a crise já anunciada, o neoliberalismo se apresentou ideologicamente como única alternativa viável para enfrentar os problemas decorrentes da crise do capital. Desta forma, vários países implantaram propostas neoliberais, principalmente na América Latina que, segundo Maciel e Neto (2011, p.44), tiveram como consequências sociais,

[...] agravamento das desigualdades sociais, exclusão e segmentação social; aumento da pobreza e do desemprego; crescimento da miséria, fome e marginalidade; desvio crescente de recursos para a especulação; incapacidade crescente de absorção da mão-de-obra e do trabalho humano; incapacidade de recuperar e sustentar ritmos elevados de crescimento. Portanto, as políticas neoliberais e a reestruturação produtiva alteraram de modo significativo a organização da produção, a política de emprego, o mercado de trabalho e os sindicatos.

Diante da necessidade de recomposição da hegemonia burguesa e inserção dos países menos desenvolvidos no processo de globalização e mundialização da economia, as reformas implementadas na educação tornou-se uma estratégia para inclusão desses países na divisão internacional do trabalho, mesmo que de forma subalterna.

Em relação às políticas de formação de professores, temos que considerar que as mesmas fazem parte de reformas educacionais articuladas com demandas de nível internacional, orientadas por organismos como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que por sua vez fazem parte das reformas neoliberais do Estado brasileiro, ocorridas principalmente a partir da década de 90. (FIGUEIREDO, 2007)

Na sociedade brasileira o processo de reforma e modernização do Estado teve início nos governos de Fernando Collor de Mello (1990- 1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), aprofundou-se no governo Lula (2003-2010) e continua no atual governo Dilma Rousef. A reforma do Estado no Brasil tem como ênfase a modernização administrativa do setor público que, segundo as orientações do “Consenso de Washington”, estas instituições apresentam problemas de falta de qualidade, carência de produtividade e competitividade. (FIGUEIREDO, 2007)

Na interpretação superficial e conservadora de Bresser–Pereira (1996), que foi o representante do Brasil na reunião de Washington, nos Estados Unidos, as reformas eram necessárias, pois a crise do Estado se definia como uma crise fiscal, uma crise do modo de intervenção do Estado, uma crise da administração burocrática do Estado, desse modo, o Estado funcionava de forma irregular com crescimento distorcido, com altos custos operacionais e incapacidade de adequar-se aos processos de globalização. Para Figueiredo (2007, p.61),

Nesse processo de modernização, segundo os princípios de uma Administração Pública Gerencial, flexível, eficiente, com controle dos resultados e descentralizada, o Estado teria a função de regular e promover os serviços básicos como a educação e a saúde, concebidos como essenciais para o desenvolvimento.

A política educacional vincula-se aos interesses do capital nacional e internacional e sua lógica financeira (relação custo-benefício) é dissimulada pelo discurso ideológico que compreende a educação como fundamental para a redução da desigualdade e pobreza.

Desta forma, a educação é um elemento importante e estratégico para o projeto neoliberal, pois tanto prepara para o mercado de trabalho, quanto difunde seus ideais através das diversas instituições educativas do país. O neoliberalismo aplicado na educação tem alguns aspectos a serem considerados: 1) As instituições públicas de ensino passam a ser tratada como uma empresa com fins lucrativos. Nesta lógica, a educação é um bem econômico, uma mercadoria a ser vendida no livre mercado; 2) Faz uma transposição de conceitos do mundo empresarial para a educação; 3) A educação faz parte do ajuste estrutural; 4) Reprodução do mito liberal da educação como promotora de desenvolvimento econômico e social. (FIGUEIREDO, 2007; MACIEL; NETO, 2011).

Além da transposição de conceitos outro aspecto importante do neoliberalismo na educação é, para Frigoto (2000), a “metamorfose conceitual”, ou seja, a ressignificação de conceitos e categorias para criar uma ilusão e dificultar a compreensão do real. Assim, “[...] anunciam a qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização” (FRIGOTO, 2000, p.78, apud MACIEL; NETO, 2011, p.46).

Nesta mesma direção, Kuenzer (2002) revela que pedagogias conservadoras têm com muita facilidade, se apropriado de concepções elaboradas pela pedagogia socialista, estabelecendo ambiguidades no discurso e nas práticas pedagógicas.

O discurso neoliberal da qualidade total, acompanhada da ilusão da sociedade do conhecimento, da teoria do capital humano, das competências do aprender a aprender e do ideário pós-moderno, constitui um complexo ideológico conservador e adaptativo ao capital, que tem influenciado fortemente o conjunto dos professores através das proposições pedagógicas no âmbito educacional. Gama (2012) através dos estudos de Newton Duarte coloca que,

Assim, a pedagogia do ‘aprender a aprender’ possui caráter adaptativo, propõe-se a preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à adaptação aos ditames da sociedade

capitalista, à condição de desempregado, analfabeto, etc. Neste caso, qualquer semelhança não é mera coincidência. Eis expresso nesta proposição pedagógica o caráter flexível, adaptativo, subjetivista e idealista presentes nos processos de trabalho na acumulação flexível. (GAMA, 2012, p.39)

É nesse contexto que as políticas educacionais, e em especial as políticas de formação de professores, emergem, permeadas por inúmeros paradoxos, armadilhas e contradições, pois o governo federal vem implementando varias medidas em nível nacional, com alterações em todos os níveis de ensino, sejam na pré-escola até ao ensino superior.<sup>3</sup>

Sobre as atuais propostas de formação de professores, Maciel e Neto (2011), partem do seguinte pressuposto,

[...] o projeto hegemônico neoliberal e, mais especificamente, suas propostas educacionais que apresentam o tão decantado jargão da “qualidade total”, na verdade objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para formação de professores. [...] Avaliamos, portanto, que o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visam, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade. (MACIEL; NETO, 2011, p.65)

Nesta mesma perspectiva, Dias-da-Silva (2005) denuncia que em nome da crítica ao conteudismo, estamos vivendo um momento perverso de intensa minimização do ensinar-aprender escolar, de maneira que a sociedade pode estar produzindo uma escola dos que “passam sem saber”, ou seja, produzindo um processo de *desescolarização ou pseudo-escolarização* das crianças e jovens, na sua maioria pertencente à classe trabalhadora, paradoxalmente em uma época em que o acesso à educação básica praticamente se universalizou no país.

---

<sup>3</sup> Como exemplo, podemos elencar o Plano Nacional de Educação–PNE (2011-2020), aprovado no Congresso Nacional em 06 de junho de 2014, que expressa o projeto da burguesia no campo da educação com o consentimento ativo do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que transfere a responsabilidade da educação pública para os setores empresariais através do ProUni, FIES, BNDES, PRONATEC, Movimento Todos pela Educação, Sistema SENAI, SENAC, SENAR, SESI, etc. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e do ensino médio–PCN’s, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil – RCNEI, Diretrizes curriculares Nacionais para Formação de Professores – DCN’S, Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, Fundo para o Desenvolvimento e Valorização do Magistério – FUNDEB. Na formação de professores, em 2009 o governo federal criou o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, além de outros 28 programas. No governo do Estado da Bahia foi criado um programa específico para a formação de professores da rede pública conhecida como PROESP.

A autora ressalta ainda que no magistério vem ocorrendo processo semelhante, pois se na década de 80 a formação docente se reduzia a treinamentos técnicos, meras reciclagens, descontextualizados da realidade escolar, na atualidade prolifera projetos de formação baseados na construção do conhecimento a partir da prática cotidiana, isto é, o saber da experiência se sobrepõe as explicações objetivas, o irracionalismo se sobrepõe ao uso da razão. A mesma diz que,

Cada vez mais temo que, em nome da inclusão social, da valorização dos saberes docentes e da importância do cotidiano escolar mediando à formação docente, possamos estar vivendo um processo de DESPROFISSIONALIZAÇÃO dos professores. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p.385, grifos no original).

Apesar do discurso sobre qualidade da educação presente nos documentos oficiais dos governos, nos estudos de outros pesquisadores, encontrarmos uma difícil realidade sendo diagnosticada. Silva (2008), em sua dissertação de mestrado sobre o trabalho docente, aponta que ao mesmo tempo em que se busca maior profissionalização, contraditoriamente há uma precarização docente. Para compreender o que vem ocorrendo na formação dos professores, a autora estabelece duas categorias de análise: (a) Profissionalização precarizada e (b) Precarização profissionalizadora.

1. *Profissionalização Precarizada:* Esta categoria refere-se a uma formação inicial e continuada aligeirada, fragmentada e descontextualizada do projeto político-pedagógico da escola. Profissionaliza-se individualmente, porém coletivamente se precariza.
2. *Precarização Profissionalizadora:* Refere-se à precarização nas relações de trabalho como, por exemplo, arrocho salarial, flexibilização nas relações trabalhista, terceirização, mudanças no estatuto do magistério, planos de cargo e salários. Esta dimensão atinge o trabalho docente tanto individualmente quanto coletivamente.

Neste mesmo prisma, Kuenzer (2002) elucida duas macrocategorias para compreender a dialética entre o mundo do trabalho flexível e a educação na contemporaneidade capitalista. Em suas pesquisas, Kuenzer identificou que vem ocorrendo várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, com

melhores condições de trabalho e direitos assegurados, e ao mesmo tempo são utilizadas estratégias para incluí-lo no mercado informal, precarizado. Este processo é caracterizado pela macrocategoria EXCLUSÃO INCLUDENTE:

Da mesma forma, as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho quase escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que tem se constituído em estratégias de superexploração do trabalho. (KUENZER, 2002, p.92)

Do ponto de vista da educação, existe outra macrocategoria correspondente e articulada à primeira, que Kuenzer, denomina de INCLUSÃO EXCLUDENTE, ou seja, são estratégias educacionais de incluir em diferentes níveis de ensino e modalidades da educação escolar e superior, porém, sem garantir um padrão de qualidade que permita uma formação intelectual autônoma, crítica, ética, emancipatória, capaz de enfrentar os problemas sociais.

Portanto, como se verifica, existe nas atuais políticas educacionais e política docente um rebaixamento e deformação na formação dos professores, que significa uma necessidade urgente de outro modelo de formação que se contraponha a atual lógica da produtividade, pragmatismo, aligeiramento e precarização da formação docente e das relações de trabalho. Nas palavras de Mészáros (2008, p.35),

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Diante disto, autores críticos como Henry Giroux e Peter McLaren (1997) apontam a necessidade dos professores assumirem uma postura de intelectuais críticos e transformadores, discussão abordada a seguir.

## 2.4. OS PROFESSORES COMO INTELECTUAIS

Para Giroux e McLaren (1997), o pensamento crítico vem sendo desconsiderado por uma padronização, fragmentação e mercantilização crescente não só da educação, mas da vida social cotidiana. Segundo estes autores a vida esta se tornando racionalizada e contaminada por um individualismo egocêntrico,

que se distancia cada vez mais da vida pública. O século XX se caracterizou pela eliminação da razão e domesticação da investigação reflexiva, ou seja, existe uma negação do pensamento filosófico de questionar o mundo, algo que era muito presente nas esferas públicas européias do século XVIII e XIX. “Esferas públicas como essas frequentemente se transformavam em uma coesa força política”. (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 126)

Diante desse contexto, as instituições educativas e em especial a política de formação de professores, da forma que existem hoje, estão destituídas de consciência social e também de sensibilidade social. Por essa razão, os autores defendem a necessidade de programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos. Assim,

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar aos professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática. (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 128)

A contra esfera pública deve servir para criar uma linguagem da crítica e principalmente uma linguagem da possibilidade, que possa manter viva a esperança de que os grupos subordinados sejam capazes de criar seus próprios intelectuais orgânicos, para assim, eliminar a distância entre as questões acadêmicas e a realidade prática da vida cotidiana. “Ou seja, esses intelectuais poderiam fornecer o lastro moral e político necessário à criação de instituições de educação popular, bem como de cultura e crenças alternativas.” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p.127).

Nessa mesma perspectiva, Gramsci (2011) entende que os intelectuais desempenham um papel essencial na disputa pela hegemonia, por isso, ele rejeita a concepção vulgar, cristalizada e fetichizada dos ditos “grandes intelectuais”, seres autônomos, independentes e acima da luta de classe existente no modo de produção de uma determinada sociedade.

Gramsci (2011) amplia a noção de intelectual, percebendo-o enquanto um agente da superestrutura que atua na sociedade civil e na sociedade política e vincula-se organicamente a uma determinada classe fundamental da sociedade. Portanto, os intelectuais formam uma camada social diferenciada, ligada a estrutura

de classe e capaz de dá homogeneidade e direção ao bloco histórico da classe que representa.

Cada classe social gera seus próprios intelectuais, pois são eles que elaboram a ideologia de sua classe, dando-lhe consciência e a difundem no seio da sociedade civil, nos diversos aparelhos ideológicos. Os intelectuais contribuem assim, para a unidade de classe e exercício de sua hegemonia ou contra-hegemonia no interior do bloco de poder.

Para Roio (2007), as classes subalternas devem ser capazes de criar seus grupos de intelectuais orgânicos, forjados no seio da própria classe e ligados aos seus interesses. Isto é fundamental para que o movimento histórico de luta pela superação da subalternidade e conquista da hegemonia seja efetivamente possível. A educação tem assim, uma importância singular.

Giroux e McLaren (1997) diagnosticaram a falta de uma teoria social capaz de oferecer a base para se repensar a natureza política do trabalho do professor e o papel dos programas de formação, para eles há uma carência de uma análise do currículo, pautada na questão do poder, da ideologia e da cultura, pois,

Para muitos futuros professores que se vêem lecionando para alunos da classe operária ou integrantes de minorias, a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, presente na prática pedagógica, que favorece a formação de uma alienada postura defensiva e de uma couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre “nós” e “eles”. (GIROUX; MCLAREM, 1997, p.134)

Como forma de enfrentar estes problemas, os autores defendem o currículo como uma forma de política cultural, que possa unir a teoria social radical e um conjunto de práticas, capazes de levar os professores a desvendar e interrogar os discursos educacionais dominantes que limitam a compreensão da realidade.

A vida escolar e a educação são compreendidas não como um sistema unitário, monolítico, homogêneo e inflexível, mas sim, como uma arena de contestações, lutas e resistências, como um terreno móvel onde a cultura da sala de aula se choca com a cultura da esquina, e onde professores, alunos e diretores tencionam, negociam experiências da prática escolar. Assim, o currículo como forma de política cultural deve contribuir para o fortalecimento da formação de sujeitos políticos.

A emancipação do subalterno supõe uma reforma moral e intelectual pela percepção de que o econômico, político e o filosófico são expressões de uma mesma realidade em movimento. A construção da contra-hegemonia ou da hegemonia da classe operária passa pela ruptura com o bloco intelectual conservador e construção da revolução pela auto-educação, auto-atividade e auto-organização política e cultural das massas.

Em síntese, neste capítulo buscamos evidenciar as relações entre o modo de produção da sociedade capitalista, suas crises e a educação, bem como as implicações do neoliberalismo nas políticas de formação de professores. No terceiro capítulo discutiremos o percurso histórico da formação de professores no Brasil, as concepções de formação docente e os conflitos na formação de professores de Educação Física.

### **3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.**

*Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema de formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. (SAVIANI, 2006, p.2)*

Neste capítulo discutimos o percurso histórico da formação de professores no Brasil, as diferentes concepções de formação docente, os projetos em disputa na sociedade brasileira e na educação. Situamos ainda, os conflitos presente na formação em Educação Física, especialmente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física-DCNEF nº07/2004. Para contemplar essa discussão, organizamos este capítulo nos seguintes sub-tópicos: 3.1. Concepções de formação de professores: modelos, teorias e conceitos; 3.2. Contexto histórico da formação de professores; 3.3. A questão da relação teoria e prática na formação de professores: elementos para sua compreensão; 3.4. A formação de professores de Educação Física: Dilemas e contradições na resolução MEC/CFE nº03/87 e Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) Nº07/2004.

#### **3.1. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MODELOS, TEORIAS E CONCEITOS.**

A discussão sobre formação de professores exige uma contextualização conceitual e histórica, ainda que introdutória, sobre o referido assunto. Em um primeiro momento, é importante sinalizar o que significa *formação* e qual o sentido da busca por uma determinada formação.

Para Garcia (1999), o conceito de formação não é linear ou consensual, pois o mesmo é susceptível de múltiplas perspectivas, tendências e orientações. O referido

autor aborda que “formação” está associada a alguma atividade e sempre se refere à formação para algo, portanto, com finalidades e intencionalidades. A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer e saber-ser na sociedade. A formação pode também ser compreendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito. E é possível falar ainda da formação como instituição, quando esta se refere à estrutura organizacional que planifica e desenvolve uma ação formativa<sup>4</sup>, como, por exemplo, as universidades, partidos políticos, sindicatos, associações, movimentos sociais, escolas dentre outras, que oferece e organiza exteriormente ao sujeito um determinado tipo, modelo ou programa de formação.

O conceito de formação, embora traga consigo um traço forte do componente pessoal, este não se realiza de forma autônoma, separado do contexto axiológico, do conjunto de valores estabelecidos nas relações sociais. Também não é possível reduzir a formação apenas na sua dimensão técnica e instrumental, uma vez que a formação,

Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelo a alcançar, a conteúdos/experiências a assumir, às interações sujeito-meio (social, cultural, axiológico), aos estímulos e planos de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo”. (SOTO, 1989, apud GARCIA, 1999, p. 19)

No meio acadêmico, existe um debate acerca da necessidade de desenvolver um campo teórico ou matriz disciplinar sobre a teoria da formação, assim como existem as teorias da aprendizagem, teorias da avaliação, teorias da educação. Nesta perspectiva Menze citado por Garcia (1999), defende que o papel de uma teoria da formação é explicitar os pressupostos antropológicos da formação, indicar o caminho que o homem percorreu e percorre no processo de tornar-se homem, e deve também apontar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estímulo metódico, de acordo com um plano. Este autor apresenta quatro teorias da formação que aqui apresentamos sucintamente, sendo elas:

---

<sup>4</sup> **Ação Formativa:** Segundo Garcia (1999) refere-se a atividades de formação. Conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança.

**1. Teoria da Formação Formal:** Entende a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conteúdos que o tornem capaz de aprender a aprender, salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais.

**2. Teoria da Formação Categorical:** O processo de formação é concebido como um processo dialético através de três etapas de reflexão: a primeira consiste num tratamento intuitivo e prático das coisas. A segunda consiste no distanciamento da realidade para poder captá-la e compreendê-la e a terceira, compreender o sentido das coisas. Nesta teoria salienta-se que cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo em que algumas estruturas próprias do pensamento e do desenvolvimento cognitivo.

**3. Teoria da Formação Dialogística:** O importante é a auto-realização pessoal do indivíduo para sua liberdade como pessoa.

**4. Teoria da Formação Técnica:** Procura responder à situação da sociedade real, alheando-se do humanismo e defendendo que através da formação o indivíduo aprende continuamente.

As teorias ora apresentadas tratam da formação de maneira geral, entretanto, em relação à formação específica de professores, Garcia (1999), com base na classificação elaborada por Feiman-Nemser (1990), apresenta as seguintes concepções de formação de professores que tem consubstanciado os programas e políticas de formação docente. (a) Concepção acadêmica; (b) concepção tecnológica; (c) concepção personalista; (d) Concepção prática; (e) Concepção social-reconstrucionista. Vejamos os elementos que as caracterizam:

#### **(a) Concepção Acadêmica da Formação de Professores:**

Nesta concepção a formação de professores é centrada no domínio de conteúdos da matéria de ensino, portanto, a formação é especializada nos conceitos e na estrutura da disciplina que o futuro professor pretende ensinar. O professor é entendido como um especialista de uma área de ensino. O conhecimento do conteúdo e a estrutura da disciplina são os aspectos mais importantes da formação

de professores. Esta concepção tem como marca uma abordagem estritamente técnica do processo educativo e formativo dos professores.

**(b) Concepção tecnológica da formação de professores:**

Em que pese algumas diferenças em relação à concepção acadêmica, ambas, convergem em uma mesma perspectiva. Nesta concepção, a formação docente centra-se na racionalidade tecnológica, no desenvolvimento de habilidades e destrezas dos professores. O ensino é uma ciência aplicada, e o professor é um técnico que domina as aplicações científicas do ensino. Busca-se desenvolver competências voltadas para o ensino através do treinamento para a aquisição de princípios operacionais. Tem como horizonte a busca de resultados, o controle de “qualidade”. Para atingir suas metas investe em módulos instrucionais de formação de professores e em princípios individualizados de aprendizagem.

**(c) Concepção Personalista da Formação de Professores:**

Esta concepção tem como pressuposto epistemológico o pensamento da fenomenologia, no campo da psicologia fundamenta-se na teoria da percepção e na filosofia inspira-se no humanismo. Nesta ótica, o eixo central da formação de professores não é o desenvolvimento de destrezas, habilidades de ensino através de métodos, mas sim, o desenvolvimento e crescimento pessoal do professor. A formação docente centra-se na pessoa, no professor, que deve buscar o conceito de si próprio, a percepção de si mesmo, o autoconceito.

O recurso mais importante na formação docente é o próprio professor. O professor é entendido como um facilitador que cria condições de aprendizagem. A concepção personalista, portanto, dá ênfase as características pessoais do professor, sua personalidade, as relações interpessoais e os níveis de preocupação dos professores ao longo da sua formação e carreira docente.

**(d) Concepção prática da formação de professores:**

Segundo Garcia (1999), a concepção prática juntamente com a concepção acadêmica tem se configurado enquanto concepções predominante presentes nas políticas de formações de professores.

Esta concepção concebe o ensino como uma atividade complexa, ambígua, incerta, que acontece em situações singulares, únicas, determinadas pelo contexto, com resultados imprevisíveis e marcadas por conflitos de valor. A experiência, a observação e a ação prática são aspectos centrais desta abordagem. Nas palavras do autor,

O modelo de aprendizagem associado a esta orientação na formação de professores é a aprendizagem pela experiência e pela observação. Aprender a ensinar é um processo que se inicia através da observação de mestres considerados “bons professores”, durante um período de tempo prolongado. Isso significa trabalhar com um mestre durante um determinado período de tempo ao longo do qual o aprendiz adquire as competências práticas e aprende a funcionar em situações reais. (GARCIA, 1999, p.39)

Nesta concepção existe uma separação entre teoria e prática, sendo que a prática pela experiência tem primazia sobre os aspectos teóricos da formação de professor. Apesar de existir um estudo teórico no processo formativo do professor, entende-se que a sua competência será desenvolvida através das práticas de ensino.

Entretanto, essa experiência prática necessita da *reflexão* dos processo educativos. É a ideia do *professor reflexivo* que tem hoje como principal expoente *Donald Schon*, que com base no pensamento de *John Dewey* (1859-1952), entende que formação de professores se dá na ***reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.***

Em síntese, o professor deve ser um pesquisador da sua própria prática educativa, ele deve refletir constantemente ***na*** e ***sobre*** a própria prática. Tem como limitação o aprisionamento do fenômeno educativo à realidade empírico-espontânea, às questões do cotidiano da sala de aula, perdendo de vista as dimensões mais amplas da realidade social e educacional.

#### **(e) Concepção social-reconstrucionista da formação de professores:**

Nesta concepção a reflexão não é mera atividade de análise técnica ou prática, mais incorpora compromisso ético e social por uma ação educativa mais

justa e democrática. A reflexão assume nesta concepção um sentido que expressa uma orientação para a ação em situações históricas determinadas. A reflexão não é um trabalho mental individualista, mecânica, biologicista, mas pressupõe relações sociais. A reflexão não é neutra, mas expressa sempre interesses políticos, culturais e sociais, a reflexão não se limita ao consenso com o estabelecido, mas transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da sociedade (GARCIA, 1999, p.44).

O professor é visto como um ativista político. A formação de professores nesta abordagem trata de questões de poder, hegemonia, construção social do conhecimento, currículo como forma política. Os professores devem desenvolver em seu processo formativo a capacidade de análise do contexto social que rodeia os processos de ensino-aprendizagem.

A concepção social-reconstrucionista estabelece relações com o pensamento da teoria crítica de Henry Giroux, Peter McLaren, dentre outros. Portanto, esta concepção propõe uma formação de professores orientada para a indagação, na perspectiva de superar a epistemologia da racionalidade técnica uma vez que estas levaram a separação e supremacia dos elementos teóricos em relação à prática.

No contexto das classificações das concepções de formação de professores, Saviani (2006), também apresenta uma classificação em dois modelos ou concepções de formação docente.

Para Saviani (2006), historicamente configuraram-se dois modelos dicotômicos de formação de professores no Brasil, isto é, de um lado o **Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos**, em que a formação docente se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor leciona. Esta concepção parte do pressuposto de que é na própria prática docente ou no “treinamento em serviço” que os professores terão formação pedagógica, didática voltada para o trato teórico-metodológico do conhecimento. Para esta abordagem, não cabe à universidade preocupar-se com este aspecto.

De outro lado, Saviani (2006) apresenta o **Modelo pedagógico-didático** que contrapondo-se ao anterior, considera que a formação docente propriamente dita se efetiva no preparo pedagógico-didático consistente. Assim, a instituição responsável

pela formação dos professores, além de proporcionar uma formação cultural geral e uma formação específica em determinada área de estudo, como a Educação Física, matemática, história, geografia dentre outras, deve essencialmente por meio da organização curricular, de forma sistematizada proporcionar uma formação pedagógico-didática, caso contrário, não estará a rigor formando professores. Para Saviani,

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema de formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. (SAVIANI, 2006, p.2)

A partir da afirmativa de Saviani (2006), cabe acompanhar o contexto histórico da formação de professores no Brasil, com o intuito de perceber as concepções que tem norteado a formação dos professores.

### 3.2. CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A necessidade de formação de professores não é algo novo, pois remonta ao século XVII com Jan Amos Comenius, entretanto, foi somente a partir do século XIX na Europa, com o surgimento de problemas sobre a instrução popular, após a revolução francesa, que a formação de professores exigiu uma resposta institucional-governamental.

Para Hipólito (1997), de maneira semelhante ao que ocorreu em vários países europeus, a necessidade de formação de professores, tornou-se evidente a partir da virada do século XIX para o século XX, período em que o sistema público de ensino brasileiro começou a se estruturar, em consonâncias com a constituição do Estado Liberal, consolidação da sociedade capitalista e processos de urbanização e industrialização do país.

Um primeiro aspecto relevante a considerar é a concepção do magistério com caráter de *sacerdócio e vocação* que, segundo Hipólito (1997), foi construído por razões político-religiosas conservadoras e autoritárias. De acordo com o autor, a origem dessa concepção pode ser buscada no século XVI, quando se abriram

escolas elementares para as camadas populares. Esta abertura visava fundamentalmente à leitura de textos religiosos e, com isso, à manutenção da influência que a igreja exercia sobre os intelectuais e a grande massa da população. As escolas funcionavam principalmente nas igrejas, nas catedrais e nos conventos, e muitos professores eram membros do clero. Daí advém o termo professor como: o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com *“parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”*.

Neste contexto, que marca a educação colonial e imperial do Brasil, o professor, também chamado de *Mestre do ofício de ensinar*, era como um guardião da ordem estabelecida, que educa pelo amor e devoção ao ensino, portanto, o professor mantinha uma relação muito estreita com os pais e alunos, com a família e vida cotidiana na comunidade. Não havia uma preocupação com a preparação específica do professor, uma vez que o ensino era uma questão de dom, vocação e o professor confundia-se com cidadão, amigo, pois muitas vezes sua casa era a própria escola do professor.

Entretanto, mudanças e transformações amplas ocorridas na sociedade, como por exemplo, industrialização, processos de organização do trabalho, mudanças políticas (iluminismo, liberalismo), alteração nas formas de organização da sociedade (Estados nacionais), mudanças culturais provocadas pela urbanização, ampliação das demandas de expansão do ensino público, levou o ensino a descolar-se da igreja e a profissão de ensinar passou a exigir e assumir paulatinamente um caráter técnico-profissional em oposição à profissão de fé. Esse movimento de transição revela uma contradição em que o movimento docente atravessou e ainda atravessa, pois,

[...] como membro de uma comunidade (paroquial), influente e influenciado por esta, o professor detinha prestígio social, autonomia e controle sobre seu trabalho; estes vão sendo perdidos quanto mais distanciada do controle comunitário e mais profissional vai se tornando sua função. Ou seja, à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz-se seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho; reduz-se, também, o controle que a comunidade pode exercer sobre a educação de seus filhos. (HIPÓLITO, 1997, p.21)

Neste sentido, quanto mais os docentes vão se atrelando ao Estado e tornando-se assalariados, mais vão se distanciando das comunidades. Esse movimento faz parte da consolidação do Estado e do sistema liberal de educação, atrelados às necessidades culturais do capitalismo em expansão. Ao mesmo tempo em que o professorado vai se constituindo em um corpo profissional, assalariado, as comunidades vão perdendo o controle sobre a moral, o comportamento e o modo de vida dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado para seus componentes. Essas contradições vão percorrer a trajetória docente.

Temos, portanto, um processo de *funcionarização dos professores* em que a constituição de um corpo administrativo autônomo e hierarquizado é ao mesmo tempo, por parte do Estado, a busca de garantia e controle da profissão docente.

Em termos de trabalho docente, o movimento histórico de constituição de um sistema de ensino público em expansão, baseado em princípios liberais e laicos, em consonância com o desenvolvimento do capitalismo e do processo de industrialização e urbanização, significou de um lado, a busca de profissionalização dos docentes; de outro, o controle por parte do Estado sobre os profissionais do ensino, com a consolidação do assalariamento e da funcionarização. (HIPOLITO, 1997, p.26)

Através de seus estudos, Hipólito diagnosticou que tal processo ocorreu de forma semelhante em países como Portugal, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha.

No Brasil, ao examinar a trajetória histórica da formação de professores, Saviani (2009) em importante artigo, identifica seis períodos que estão articulados com as transformações ocorridas na sociedade brasileira nos dois últimos séculos. Esses períodos são assim organizados: Primeiro período: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Segundo período: Expansão das escolas normais (1890-1932); Terceiro período: Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Quarto período: Implantação dos cursos de pedagogia e licenciaturas e consolidação dos modelos das escolas normais (1939-1971); Quinto período: marcado pela substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Sexto período: Criação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

Segundo o autor, a preocupação com a formação de professores aparece pela primeira vez no Brasil com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827 ao determinar que os professores deveriam com seus próprios recursos financiar sua preparação no método de ensino mútuo. Em 1835, várias províncias criaram as Escolas Normais, ou seja, instituições que visavam à formação de professores para as escolas primárias. Na compreensão de Tanuri (2000), a criação da primeira Escola Normal do país em 1835, pela Lei n.10, no Rio de Janeiro, representou muito mais que a transplantação de um modelo europeu, mas sim, a consolidação da supremacia de uma classe senhorial, conservadora que estava no poder. A autora revela que,

Assim, as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por eles desenvolvidas para consolidar sua supramacia e impor seu projeto político. (TANURI, 2000, p.63)

Após o Rio de Janeiro, inúmeras províncias também implantaram suas Escolas Normais, a exemplo da Bahia em 1836, Mato Grosso em 1842, São Paulo em 1846, Piauí em 1864, Paraíba em 1879, dentre varias outras. Um aspecto importante a ser destacado neste período refere-se à predominância de uma concepção de formação de professores centrada no domínio de conteúdos específicos em detrimento da dimensão pedagógico-didática na formação docente, pois no entendimento de Saviani (2009),

Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144).

Além disto, Tanuri (2000) revela que as características comuns das primeiras Escolas Normais de formação de professores apresentavam uma organização didática simples, com um ou dois professores para lecionar todas as disciplinas, o currículo de formação pedagógica era rudimentar, prescritivo, com uma única disciplina chamada de método de ensino. A infra-estrutura como prédios, instalação e equipamentos eram precários e inadequados. Com isto, as Escolas Normais sofreram inúmeras críticas, contestações, foram consideradas inúteis e muitas fechadas, marcadas pelo insucesso. A autora explica nos seguintes termos,

Provavelmente, a reduzida capacidade de absorção das primeiras escolas normais foi devida não apenas às suas deficiências didáticas, mas sobretudo à falta de interesse da população pela profissão docente, acarretada pelos míseros atrativos financeiros que o magistério primário oferecia e pelo pouco apreço de que gozava, a julgar pelos depoimentos da época. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras. Tais fatores, ao mesmo tempo causas e conseqüências do insucesso das primeiras escolas normais, refletiam o estado pouco animador da instrução pública provincial. A sociedade de economia agrária e dependente do trabalho escravo não apresentava condições capazes de exigir maior desenvolvimento da educação escolar. (TANURI, 2000, p.65)

Com a Reforma da Instrução pública de São Paulo em 1890, as Escolas Normais tiveram um momento de destaque, pois houve mudanças no currículo com ênfase nas matérias científicas, padrão fixo de organização e funcionamento, com implantação de escola-modelo anexa à Escola Normal, cuja ênfase centrava-se nos exercícios práticos. Para a compreensão desse contexto, Scheibe (2008), enfatiza que,

Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos grupos escolares, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. (SCHEIBE, 2008, p.43/44)

Após a primeira década republicana, a partir de 1932, a expansão do padrão das Escolas Normais não se traduziu em avanços e manteve-se um modelo de formação pautado no “aprender fazendo”, centrado no domínio de conteúdos e com reduzido preparo pedagógico, didático e profissional. (SAVIANI, 2009).

Com o advento dos Institutos de Educação, uma nova fase se abriu, pois os Institutos eram concebidos como espaço e objeto de ensino. O Instituto de Educação do Distrito Federal foi implantado em 1932 por Anísio Teixeira e o Instituto de Educação de São Paulo foi implantado em 1933, por Fernando de Azevedo, ambos com fortes influências do ideário da Escola Nova e do pensamento pragmatista do norte americano John Dewey.

A reforma instituída pelo decreto n.3.810 de 1932 transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Anísio Teixeira buscou eliminar os vícios das

Escolas Normais e superar as suas limitações com um modelo ou concepção pedagógico-didático de formação de professores, cujo currículo envolvia as disciplinas: 1) Biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino com: (a) Princípios técnicos, (b) matérias de ensino como cálculo, leitura e linguagens, prática de ensino mediante experimentação, observação e participação. Suporte ao caráter formativo prático como: jardim de infância, escolas primárias e secundárias, instituto de pesquisa biblioteca, filmoteca, museu, radiofusão. (SAVIANI, 2009, p.146)

Os Institutos foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. Foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizada pelo Decreto-Lei n. 1.190 de 04/04/1939. Tornou-se paradigma para todas as escolas de nível superior, compondo o modelo de três anos de estudo das disciplinas específicas e um ano de estudos em didática. Isto tanto nos cursos de pedagogia como nas licenciaturas. As licenciaturas formavam professores para ministrar disciplinas do currículo das escolas secundárias. A pedagogia formava professores para a docência nas Escolas Normais.

Ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem que eram as escolas experimentais, com base na pesquisa e de caráter científico. Com a orientação centralizadora do Estado Novo, a Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei n.8530/46 delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais com uniformidade na formação do magistério. (SCHEIBE, 2008)

Com o golpe civil-militar de 1964, houve adequações no campo educacional, com a lei n. 5.692/71 que alterou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação para primeiro grau e segundo grau. Assim, desapareceram as Escolas Normais e em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Pelo Parecer do Conselho Federal de Educação – MEC n.349/72 de 06/04/1972 a habilitação em magistério foi organizada em duas modalidades básicas: Uma com duração de três anos (2.200h): Habilitava a lecionar até a 4ª série. Outra de 4 anos (2.900) habilitava a lecionar até a 6ª série do primeiro grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo território

nacional, para garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando a formação especial. (SAVIANI, 2009)

A gravidade dos problemas na educação levou o governo a lançar em 1982 o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), que tinha como objetivo redimensionar as Escolas Normais, dotá-las de condições adequadas de formação profissional com competência técnica. Esse projeto teve apoio técnico e financeiro do MEC e foi implantado inicialmente em seis unidades da federação (Minas, Bahia, Rio Grande do Sul, Piauí, Alagoas, Pernambuco), com 55 centros que ampliou-se para 199 em 1991.

Para Tanuri (2000) é possível identificar melhorias na qualidade do ensino, como por exemplo, enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para o ingresso no curso de formação; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; trabalho coletivo no planejamento e execução do currículo; recuperação das escolas de aplicação; estágios como atividades integradoras. Entretanto, apesar da experiência positiva, os centros foram desativados, provavelmente devido à descontinuidade administrativa no MEC.

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n.5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores com habilitação específica de magistério, também formava os especialistas em educação: diretores, orientadores educacional, supervisor, inspetor.

Paralelamente desencadeou-se em 1980, um amplo movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas que adotou a Docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. A partir daí a Pedagogia passou a formar para a educação infantil e séries iniciais do primeiro grau. Saviani (2009, p.148) assim conclui,

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidades, embora sem rupturas. A questão pedagógica de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas

sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

No estudo sobre educação, política educacional, formação de professores, não existe um campo homogêneo, linear, consensual, mas sim, um campo de poder que envolve interesses do Estado, um campo que vem se constituindo enquanto uma arena de disputas entre distintos interesses econômicos e políticos que expressão diferentes projetos de homem, de sociedade e de educação. Assim, não existe uma única e exclusiva concepção de professor, pois a mesma depende de um projeto de sociedade mais amplo em que a política educacional de formação de professores está vinculada.

Segundo Freitas (2002) e Silva (2007), na sociedade brasileira existe dois projetos principais de sociedade e educação em disputa pela hegemonia, pela direção política e moral da sociedade: o projeto liberal-corporativo e o projeto na perspectiva da emancipação humana. No projeto liberal-corporativo situa-se nos marcos do neoliberalismo, centra-se na redefinição do Estado e suas funções como um elo com as demandas do mercado, defende a organização da sociedade em torno dos interesses corporativos, empresariais, setoriais, particulares.

Aposta na despolitização e desarticulação da classe trabalhadora. Este grupo tem sido atuante na direção das políticas educacionais do país, interferindo na elaboração da constituição de 1988, nas reformas educacionais da década de 1990, na elaboração da LDBEN, no Plano Nacional de Educação-PNE, nas Diretrizes Curriculares para formação de professores da educação básica (SILVA, 2007, p. 2).

Segundo Roberto Leher (2014)<sup>5</sup>, esse grupo se organiza e atua em torno de quatro eixos principais: Primeiro que eles se organizam enquanto classe, portanto, defendem e perseguem objetivos estratégicos da classe burguesa. Eles reuniram diferentes frações, setores da classe burguesa como o agronegócio, Instituto Ayrton Senna, grupo Roberto Marinho e outros, em uma coalisão de classe que fazem reuniões sistemáticas, inclusive com empresas norte-americanas. Segundo, que esse grupo apresenta uma agenda de consenso em torno de 10 metas programáticas da educação. Terceiro que apresenta o seu projeto particular, de classe, como se

---

<sup>5</sup> Apresentamos uma síntese da fala de Roberto Leher (UFRJ) na mesa de abertura do Encontro Nacional de Educação-ENE, que ocorreu nos dias 08, 09 e 10 de agosto de 2014, no Rio de Janeiro.

fosse o projeto de toda a sociedade brasileira. E por último, o projeto da classe burguesa se faz Estado, ou seja, se converteu em ações do governo Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014), de maneira que os governos do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>6</sup>, assumiu a agenda dos setores dominante, tendo a aprovação do atual Plano Nacional de Educação uma forte expressão desse projeto burguês, liberal-conservador.

No outro campo, o projeto de emancipação defende em sentido amplo, o acesso universal de direitos sociais, socialização dos bens socialmente produzidos, efetivação de novas relações sociais com a participação dos movimentos sociais contestatórios, sindicalismo combativo e politizado na busca pela elevação do nível imediato, econômico-corporativo ao nível ético-político de emancipação dos homens. Neste situa-se as contribuições do Movimento Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do educador, que tornou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

A ANFOPE avança nas elaborações sobre os cursos de formação de professores ao fundamentar-se em princípios que expressão resistência e contraposição às imposições governamentais sobre os parâmetros para formação docente. Pauta-se na Base Comum Nacional para formação dos profissionais da educação e em uma concepção sócio-histórica de homem, sociedade e formação, propõe uma articulação com o ensino, pesquisa e extensão e sólida formação teórico-filosófica e pedagógico-didática do professor. Pauta-se nos seguintes caminhos,

1. A da formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
2. A transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
3. A gestão democrática da educação deve estar presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
4. A autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;

---

<sup>6</sup> Para compreender esse movimento à “direita” do Partido dos Trabalhadores (PT), importante a leitura do livro “Uma esquerda para o capital: O transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998)” de autoria de Eurelino Coelho, editora UEFS, 2012.

5. A reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
6. A defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
7. A superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciados, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como base da identidade de todos os profissionais da educação;
8. A extinção gradativa da formação de professores em nível médio; (GAMA, 2012 apud BRZEZINSK, 2011, pp.20-21).

É neste sentido, que se torna urgente a busca pela superação dos dilemas e desafios que tem marcado a política de formação de professores atualmente, assim colocadas por Saviani (2011): fragmentação e dispersão das iniciativas; descontinuidades das políticas educacionais; burocratização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo se impõe em detrimento dos conhecimentos; separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas; superação do paradoxo entre teoria e prática, forma e conteúdo, conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático; jornada de trabalho precária e baixos salários.

### 3.3. A QUESTÃO DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA SUA COMPREENSÃO.

Em consonância às discussões até então desenvolvidas nesse estudo, compreendemos que há, atualmente, uma expectativa de transformação nas propostas de formação de professores, buscando superar o modelo aplicacionista de conhecimento. Dentre os desafios, destaca-se a necessidade de promover a dialética entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre a formação acadêmica e os contextos de trabalho, de modo a garantir a relação teoria e prática na formação de professores. Entendemos que a própria concepção fragmentada da formação, em que a sala de aula é o espaço para a teoria e o campo profissional é o espaço para a prática, é uma das responsáveis pela efetiva desarticulação desses elementos.

Embora a discussão em relação à ausência de unidade teoria e prática na formação de professores não seja uma discussão recente, ainda podemos observar

que diferentes estudos (ALVES, 1992; GATTI *et al.*, 2011; GATTI; NUNES, 2009) continuam a evidenciar uma desarticulação na organização curricular e pedagógica dos cursos de licenciatura, corroborando para uma dualidade no interior desses cursos, onde ora os cursos são considerados muito teóricos ora excessivamente práticos.

Saviani (2007) destaca que no interior dessa dualidade teoria e prática, há uma oposição entre verbalismo-ativismo. Explica que o que se coloca de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo (a prática sem a teoria); do mesmo modo, o que se opõe de modo excludente à prática, não é a teoria, mas sim, o verbalismo, a teoria esvaziada da prática.

Compreendemos com Saviani (2007), que teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Entretanto, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, teoria e prática são definidos e caracterizados sempre um em relação ao outro. Assim,

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2007, p. 108).

Essa perspectiva vai ao encontro da concepção de práxis, definida por Vásquez (1977, p. 241) como atividade teórico-prática indissolúveis, ou seja, atividade que possui um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar isolar um do outro. Trata-se de uma interpretação que compreende a relação teoria e prática numa concepção dialética.

Corroborando para essa compreensão, Santos (2014), destaca a práxis como a síntese integradora da relação teoria e prática, numa perspectiva de superação da unilateralidade. Ou seja, de acordo com Santos (2014), a apreensão da relação

teoria e prática, no seio de uma práxis, implica em se efetivar uma atuação crítica e transformadora na realidade humana, em qualquer campo em que se atue. Nesse sentido, Santos (2014, p. 57) destaca que “[...] os termos teoria e prática e as relações que deles se estabelecem estão intimamente vinculados com a questão do trabalho enquanto atributo constituinte e constituidor da existência social dos homens; portanto tem caráter teórico-prático.”

Portanto, superar a visão dicotômica da relação teoria e prática ainda é um desafio na formação docente.

### 3.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DILEMAS E CONTRADIÇÕES NA RESOLUÇÃO MEC/CFE Nº. 03/87 E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA (DCNEF) Nº. 07/2004.

Discutir a formação de professores de Educação Física significa desenvolver uma reflexão a partir dos seguintes eixos: (a) Qual a necessidade histórica da Educação Física na sociedade? (b) O que justifica a Educação Física no currículo escolar da educação básica? (c) Quais os embates, dilemas e contradições na formação dos professores de Educação Física?

No segundo capítulo desta dissertação, anunciamos a partir de Marx e Engels (2007) que é através do trabalho que nos tornamos humanos, pois, é o trabalho que faz a mediação entre o homem e a natureza a fim de suprir suas necessidades. Neste movimento, os autores citados apontam três “momentos” históricos que coexistem na materialização dos homens entre si, sendo que o primeiro ato histórico é a produção dos meios para satisfazer as necessidades essenciais da vida, ou seja, comer, beber, morar, vestir, dentre outras coisas mais, e isto é feito pela ação humana através do trabalho.

O segundo ato histórico constatado é a construção dos instrumentos para satisfazer as necessidades e, uma vez satisfeitas, novas necessidades são estabelecidas, e os homens e a realidade mudam reciprocamente. O terceiro ato histórico é a reprodução da vida coletiva, do gênero humano. (MARX; ENGELS, 2007).

Entretanto, Marx e Engels anunciam que a organização corporal é essencial em todo este processo do desenvolvimento humano. “O primeiro fato situacional a ser constatado é, portanto, a **organização corporal** desses indivíduos e sua relação

com o restante da natureza, resultante dessa mesma **organização**” (MARX; ENGELS, 2007, p.42, grifo meu). Assim, a corporalidade ou organização corporal faz parte da construção do ser social.

O homem ao nascer traz consigo uma ontologia orgânica, de natureza biológica e através da mediação do trabalho, pela processualidade social dá um salto ontológico para o ser social. Neste longo processo de hominização, o homem deixa de ser determinado biologicamente, porém, sem eliminar essa natureza biológica essencial, passa a ser marcado predominantemente pelo elemento histórico-cultural.

Nesta perspectiva, pode-se falar de uma origem ontológica da Educação Física, isto é, ação corporal de andar, correr, saltar, nadar, lutar, caçar, pescar, pular, etc., antes determinadas prioritariamente pela natureza primária ou biofísica dos primeiros povos, passou, a partir das necessidades concretas, a assumir um sentido social, humano, histórico-cultural, marcado pela intencionalidade para além do imediato.

A ação corporal de correr, lutar, arremessar uma pedra, por exemplo, deixou de ser orientadas pelo instinto da sobrevivência ou adaptação biológica e tornaram-se atividades corporais sistematizadas, por exemplo, em ações esportivas, com regras, federações, eventos institucionalizados.

A Educação Física, portanto, é um complexo social que se constituiu historicamente na sociedade a partir de um conjunto de determinantes sociais, políticos e econômicos, assim, sofre influências da totalidade social e assumi a forma societária correspondente a um determinado modo de produção da vida social em que está inserida.

Nestes termos, a Educação Física enquanto uma produção humana, não é algo natural, mas sim, a síntese das relações sociais construídas entre os homens na sociedade. Na medida em que a sociedade é transformada pela ação humana, novas necessidades se impõem aos homens, e a Educação Física transforma-se pelos seus agentes e passa a atender às novas necessidades colocadas pela sociedade. Para Mello,

Assim, a Educação Física tal qual a conhecemos hoje expressa, de alguma maneira, a forma como os seres humanos se relacionam no modo societário capitalista. As modificações do seu conteúdo e da

forma de aplicá-los, bem como as disposições legais dessa disciplina no âmbito escolar, tendem a obedecer à lógica das modificações dessa organização social. (MELLO, 2009, p.11)

Na sociedade capitalista, o século XIX é particularmente importante para entender a constituição da Educação Física, pois com a consolidação da sociedade burguesa, o corpo passa a ser compreendido enquanto força produtiva de capital e a Educação Física, na forma de ginástica, será a responsável em formar um corpo operário “saudável” e produtivo, capaz de suportar de 13 a 16 horas extenuantes de trabalho. Soares realça que a Educação Física,

Será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar. (SOARES, 2004, p.6)

Importante frisar que historicamente duas instituições exerceram forte influência na constituição da Educação Física em fins do século XVIII e meados do século XIX, a saber, as instituições médicas, com um viés reducionista do homem, em sua dimensão biologicista, anatomofisiológico e as instituições militares, com um caráter disciplinador, hierárquico, controlador dos gestos, emoções e movimentos. Os primeiros responsáveis em ministrar as aulas de ginástica foram exatamente os médicos higienistas, pautados nas políticas eugênicas de depuração da raça e os instrutores militares.<sup>7</sup>

Nesta nova sociedade que se estruturava, as contradições se estabelecem entre o capital e o trabalho, de maneira que a riqueza produzida pertencia a poucos, e a pobreza e miséria se alastrava entre a classe trabalhadora. Com o processo de industrialização e crescimento desordenado das cidades, emergiram também inúmeras doenças e epidemias, como a febre, tifo e as doenças relacionadas com o excesso e péssimas condições de trabalho.

Assim, o “cuidado com o corpo” passou a ser alvo de preocupação das autoridades, que investiu em políticas sanitaristas, de caráter higienistas, e a idéia de saúde passou a ser uma responsabilidade individual. Neste contexto, a prática dos exercícios físicos, na forma de ginástica é viabilizada em todos os espaços

---

<sup>7</sup> Para um melhor aprofundamento consultar o livro de Carmem Lucia Soares “Educação Física: Raízes europeias e Brasil. 2004, Autores Associados, São Paulo.

possíveis, como campo, fábricas, famílias e na escola. Ela é vista como capaz de promover a saúde mesmo sem a alteração das condições sociais degradantes.

Com a organização do Sistema Nacional de Ensino em vários países, a Educação Física foi também inserida na instituição escolar e passou a assumir determinada função social. Para Mello (2009, p.105)

Nessa educação, os exercícios físicos funcionariam como higienizadores, disciplinadores do caráter e da vontade, formadores do sentido patriótico que colaboraria na formação (Alemanha, Japão e Itália), manutenção e aperfeiçoamento (França, Bélgica, Inglaterra e Estados Unidos) dos Estados Nacionais.

Neste processo, a educação do corpo passa a ser valorizada por inúmeros intelectuais que atribuem a Educação Física uma relevante importância. Isto pode ser constatado no pensamento de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), J.H Pestalozzi (1746-1827), Jonh Locke (1632-1704), J.B. Basedow (1723-1790). Mas, o que justificou a necessidade de inserir a Educação Física nas escolas?

A Educação Física foi sistematizada na escola a partir dos “Métodos ou Escolas Ginásticas<sup>8</sup>”, que eram compreendidas em Escola Sueca de Pehr Ling (1776-1839), a Escola Francesa de D. Francisco Amoros (1770-1848), George Demeny (1850-1917), Philipe Tissié (1852-1935), Fernand Lagrange (1845-1909), Esteban Marey (1830-1904), e a escola Alemã de Guths Muths (171-1838) e Friederich L. Jahn (1778-1825). A inserção da Educação Física ou ginástica na escola justificava-se pela necessidade imposta pelo capital de aprimoramento físico dos alunos, disciplina moral e patriótica, inculcação da noção de respeito aos superiores, às ordens hierárquicas, disciplina da vontade, dos gestos, tão necessárias a nova sociedade que buscava alterar os valores, hábitos, crenças nas novas gerações.

No Brasil, apesar das suas especificidades histórico-concretas, a Educação Física na segunda metade do século XIX e nas quatro primeiras décadas do século XX foi orientada pela mesma lógica que outros países da Europa: Os métodos ginásticos, predominante influência das instituições médica e militar. A formação do profissional de Educação Física, tem sua gênese atrelada às instituições militares, como na primeira escola da marinha em 1926, a Escola de Educação Física do

---

<sup>8</sup> Para um maior estudos sobre os métodos ginásticos, consultar o livro “Sistema e Métodos de Educação Física” de Inezil Penna Marinho, Papel Livros, São Paulo, s/d.

Exército (ESEFEX) fundada em 1933, antigo Centro Militar de Educação Física (CMEF) e durante o Estado Novo, sendo que a primeira instituição civil de formação de professores da área foi a Escola Nacional de Educação Física (ENEFED) criada em 1939, sob supervisão dos militares, com o objetivo de difundir o Método Francês como método nacional de Educação Física e a formação de técnicos especializados em Educação Física e desportos (TAFFAREL, 1993; NOZAKI; QUELHAS, 2006).

Existia na época, uma diferenciação da formação em Educação Física para outras áreas do magistério, por exemplo, a exigência para o ingresso no curso de E.F era menor, exigia-se apenas o secundário fundamental, já nas outras áreas, era exigido o curso secundário complementar. Outro aspecto de diferença era que a duração do curso de licenciatura de Educação Física era de apenas dois anos, enquanto que nas demais licenciaturas era de quatro anos de estudos. Pode-se perceber uma discriminação para com a Educação Física, ao considerá-la uma área de menor conteúdo intelectual.

Em relação aos conteúdos de formação do professor de Educação Física, as disciplinas eram quase exclusivamente voltadas para a “prática”, de caráter eminentemente técnico, com pouca ou nenhuma aproximação com as discussões pedagógico-didáticas e metodológicas do ensino. Portanto, a formação aproximava-se da concepção apontado por Saviani (2006), o **Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos**, ou na classificação apontada por Garcia (1999), aproxima-se da **concepção tecnológica** de formação de professor.

Neste sentido, a Educação Física e a formação do professor, era de natureza “prática”, orientada pela lógica da ciência positivista, fundamentada em um discurso normativo, prescritivo, moralista, de “ordem e progresso”, calcada em valores higienista e eugenista, centrada na ideia de saúde como responsabilidade individual, “descolada” das questões sociais, políticas e econômicas. Para Soares (2004),

Quanto à Educação Física, particularmente a escolar, privilegia em suas propostas pedagógicas aquela de base anatomofisiológica retirada do interior do pensamento médico higienista. Consideram-na um valioso componente curricular com acentuado caráter higiênico, eugênico e moral, caráter este desenvolvido segundo os pressupostos da moralidade sanitária, que se instaura no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. (SOARES, 2004, p. 71)

A elite brasileira tinha uma dupla preocupação, primeiro com a imensa população negra que acabara de sair da escravidão, segundo com a demanda por força de trabalho considerada “livre” a ser vendida no mercado e adequada à nova configuração produtiva do país. Por isto o lema dessa sociedade era “moralização pelo exercício físico”, “aprimoramento eugênico da raça do povo brasileiro”, e o “preparo físico para o trabalho”.

Após a segunda guerra mundial e com a ditadura civil-militar em 64 no Brasil, e com a expansão do modelo tecnicista de educação no país, o esporte tornou-se hegemônico na Educação Física e esta passou a ser subordinada ao sistema esportivo. Neste prisma, o professor confunde-se com treinador que seleciona os talentos esportivos, discrimina os menos habilidosos, seleciona os mais fortes e aptos, e os alunos confundem-se com atletas, que precisam treinar para atingir ótimo desempenho, performance atlético-esportiva. Neste período, existiu altos investimentos no esporte de rendimento, esporte “espetáculo”, que resultou na conquista da copa do mundo de futebol em 1970, a lógica tecnicista se elevou a “enésima potencia”, sendo orientadora de uma formação profissional técnica-desportiva.

Com o Decreto nº 69.450/71, no artigo 3., inciso III, parágrafo 1º: fica evidente o paradigma que justifica a Educação Física na escola: “A **aptidão física** constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.” Constata-se que as ciências biológicas continuavam direcionando os parâmetros de intervenção e formação dos professores de Educação Física. Segundo Mello,

A formação acadêmica do professor de Educação Física se vê ligada às ciências naturais como a biologia, a física e a fisiologia. Seus esforços são direcionados no sentido de contribuir para a ‘grandeza do Brasil’, por meio das medalhas conquistadas em competições internacionais. (MELLO, 2009, p. 130)

Somente anos depois das demais licenciaturas, os currículos de formação de professores de Educação Física, regidos pela resolução n. 69/69 do Conselho Federal de Educação, incluíram componentes pedagógicos na formação deste profissional, ainda que de forma restrita ao técnico. O currículo apresentava os seguintes componentes: **1. Matérias Básicas:** Biologia; anatomia; fisiologia; cinesiologia; biometria; higiene. **2. Matérias Profissionais:** Socorros Urgentes;

Ginástica; Rítmica; Natação; Atletismo; Recreação; **3. *Matérias pedagógicas:*** Psicologia da Educação; Didática, estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; Prática de Ensino (NOZAKI; QUELHAS, 2006).

A partir da década de 80, a Educação Física começa a questionar o seu papel na sociedade, buscando outras explicações e sentido para a área. No contexto de redemocratização do país, com o fim da repressão militar, mas não da lógica capitalista, a Educação Física passa a repensar sua função político-social, suas finalidades, paradigmas de formação do professor de Educação Física, seu objeto de estudo, os campos de atuação profissional, as bases epistemológicas que dão sustentação e as pesquisas da área, enfim, é um período denominado de “crise de identidade da Educação Física”<sup>9</sup>.

Neste período, muitos intelectuais da Educação Física fizeram um movimento de aproximação e apropriação de vertentes teóricas do campo das ciências humanas e sociais e passaram a tecer críticas à relação que a Educação Física havia estabelecido com a sociedade ao longo da sua história, e ao mesmo tempo, surgiram várias tendências, concepções e proposições teórico-práticas, pautadas em uma perspectiva crítica com a finalidade de redimensionar a Educação Física na sociedade.

Com a retomada da “normalidade” e abertura das discussões, houve um avanço na legislação referente aos currículos de formação dos profissionais de Educação Física, e podemos destacar dois documentos importantes para compreender esse processo: A Resolução MEC/CFE nº. 03/87; Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) nº. 07/2004. Importante ressaltar que tais documentos anunciam a concepção de formação em curso na Educação Física, eles dão pistas da configuração do modelo de formação vigente, e

---

<sup>9</sup> Existe vasta bibliografia sobre este contexto da Educação Física, citamos apenas algumas para maiores aprofundamentos: MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “Mente”**, São Paulo, Papirus, 1996; OLIVEIRA, Vítor. **Consenso e Conflito na Educação Física brasileira**. Rio de Janeiro: Papirus, 2005; JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1997; FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **A miséria da Educação Física**. São Paulo: Papirus, 1991; FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **A sagrada família da Educação Física** Vitória: CEFD-UFES, 1997; FILHO, Lino Castelani. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1998.

apesar de alguns avanços, são marcados também por ambiguidades, contradições, paradoxos e recuos que refletem a disputa acirrada entre diferentes setores da Educação Física.

No capítulo anterior vimos que as reformas educacionais implementadas no país a partir de 1990 estavam articuladas com um projeto neoliberal, financiado por organizações internacionais. Nestas reformas, a formação de professores tornou-se estratégica para colocar a educação contemporânea no patamar de “responder os desafios” do século XXI, a saber: “superar as tensões entre o global e o local, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver juntos” (GOMES, 2012, p.116). A este respeito,

O fato é que era preciso evitar tensões que inviabilizassem o projeto de longo curso que anunciava cuja base epistemológica estava ancorada no pragmatismo, o que iria redundar em um autodidatismo desenfreado, e tudo isso sem confrontos ou dissensões, condição necessária à implementação do modelo de educação enunciado (GOMES, 2012, p.116).

Nestes termos, a resolução 03/87 foi a primeira a ser publicada fora dos marcos militar, portanto, foi permeada por discussões e debates realizados pela comunidade acadêmica da Educação Física. Ela teve sua importância também porque 12 anos depois, serviu de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física do CNE/CES nº. 07/2004. Esta resolução trata de elementos importantes como a modalidade de formação, conteúdos mínimos de formação do professor, duração dos cursos de no mínimo 4 anos e máximo 7 anos, carga horária mínima de 2.880 horas, estágio, dentre outros. Assim, iremos analisar alguns aspectos que consideramos relevante.

Em relação à modalidade de formação no artigo 1º a resolução diz que: “A formação dos profissionais de Educação Física será feita em cursos de graduação que conferirá o título de **Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física**” (BRASIL, 1987, p.1, grifo meus). Temos aí um primeiro “elemento de discórdia” na área, que é a fragmentação da formação do profissional de Educação Física entre licenciado e bacharel.

Essa fragmentação teve desdobramentos negativos que culminou com a regulamentação da profissão em 1998 e criação dos Conselhos Federais e

Regionais de Educação Física – Sistema CONFEF/CREF, setor conservador e privatista da Educação Física de um lado, e a resistência do movimento crítico, progressista da Educação Física, do outro lado, com a criação do Movimento Nacional Contra a Regulamentação da profissão – MNCR e proposições da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física - EXNEEF.

Tal confronto revela uma disputa pelo controle das práticas corporais e reserva de mercado por parte do CONFEF/CREF e a regulamentação das relações de trabalho defendidas pelo MNCR. Nozaki e Quelhas (2006) fazem o seguinte alerta,

O grupo privatista conseguiu avanços na formulação da Resolução 03/87, quando esta previu a possibilidade do bacharelado para a educação física. Este foi o primeiro ataque fragmentador da licenciatura em educação física [...] buscando, inclusive, descaracteriza-lo enquanto um trabalhador assalariado do magistério e caracteriza-lo como um profissional liberal, flexível ou empreendedor, trabalhador este característico do fenômeno de precarização do trabalho evidenciado mundialmente nos anos 90. (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p.74)

Um ponto de evidente contradição da Resolução 03/87 é o que diz no artigo 2º quando afirma que “Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: [...]” (BRASIL, 1987, p.1). E logo em seguida, de forma estranha, diz quais devem ser esses objetivos, coisa que de alguma forma deixa ambígua a real autonomia das instituições formadoras.

No artigo 3º a Resolução estabelece que os currículos de formação de professores de Educação Física devem ser divididos em duas partes: (a) *Formação Geral*, constituída de conhecimentos humanístico e técnico; (b) *Aprofundamento de conhecimentos*. Na formação geral de cunho humanístico são três áreas de conhecimento: *Conhecimento Filosófico*; *Conhecimento do ser humano*; *Conhecimento da sociedade*. E a outra é o conhecimento técnico, que “deverá ser desenvolvida de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas” (BRASIL, 1987,p.2).

Entretanto, a concepção de homem, sociedade e educação anunciada nos conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade aparecem de forma eclética, pois simultaneamente fala da necessidade de articular uma *práxis*

*pedagógica* relacionada com eventos históricos, sociais, políticos e econômicos, o que faz parecer que fundamentam-se em uma base crítica-dialética, logo em seguida porém, nos conhecimentos do ser humano, fala de uma interação do homem com o meio ambiente em seus aspectos biológicos e psicológicos, e a Educação Física como mera atividade, o que a aproxima de concepções biopsicologizantes.

Assim, a suposta articulação e integração entre as áreas do conhecimento que compõe o currículo aparecem de forma confusa e perdem o sentido anunciado quando no artigo 4º, § 2º diz que das 80% das horas destinadas à formação geral, 60% devem ser de conhecimentos técnico. O que mostra uma valorização dos conhecimentos técnicos e secundarização dos conhecimentos pedagógico-didático, de base político-filosófica, este fato aponta que a concepção de formação de professor presente nesta resolução está pautada em um modelo “prático”, técnico-esportivo, como é confirmado no artigo 7º que diz: “Os graduados em Educação Física (bacharéis e/ou licenciados), através de cursos específicos realizados a nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de técnico-desportivo” (BRASIL, 1987, p. 2).

Outro aspecto importante é a inserção do estágio curricular associado com a pesquisa na forma de monografia como trabalho final de conclusão do curso, entretanto, de forma contraditória, a monografia foi destinada apenas para os cursos de bacharelado, fato este que não se consolidou, e as pesquisas monográficas também se estenderam às licenciaturas.

Em relação às Diretrizes Curriculares, elas foram previstas para aproximadamente 50 profissões, tratando-se de uma orientação geral de reconfiguração curricular no ensino superior. Elas compõem uma parte importante da conformação das reformas estruturais em curso no país a partir da década de 90 e de forma geral apontam para: (a) Currículos flexíveis centrados na habilidade e competências; (b) Aligeiramento e fragmentação com divisão das áreas de conhecimento e formação entre licenciatura e bacharelado; (c) Perfil profissional adaptável às mudanças do mercado (BOTH; LEMOS; MORSCHBACHER; VERONEZ, 2012).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF), existem contradições no seu processo de elaboração e também contradições no próprio

documento constituído. Certamente, as contradições e ambiguidades presentes nas diretrizes são fruto dos embates, confrontos e tentativas de construir um “consenso possível” entre campos antagônicos da área. Assim,

Na elaboração desse documento é possível vislumbrar as vozes “dissonantes” e os vários discursos em busca de um consenso difícil de articular em razão do choque de cosmovisões antagônicas. (GOMES, 2012, p.122)

Os argumentos articuladores da elaboração das Diretrizes indicavam a necessidade de reformulação dos cursos de graduação para atender as rápidas mudanças e transformações da sociedade, do mercado de trabalho e de formação de um trabalhador de “novo tipo”. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) surgiu para substituir a resolução 03/87, entretanto manteve inalteradas as “linhas” gerais desta resolução, e aprofundou outras questões, como pode ser observado no aprofundamento da fragmentação da formação profissional, agora entre licenciado e graduado, antigo bacharelado.

Passou a existir o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena e o curso de formação de professores da educação básica, licenciatura plena em Educação Física.

Há no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) uma diferenciação entre estes dois campos, licenciado e graduado, sendo que, em relação à licenciatura, existe uma intencional negligência na sua caracterização, pois as DCNEF remetem para outros documentos, por exemplo, o Conselho Nacional de Educação, para tratar das especificidades da licenciatura plena em Educação Física e quase nada aborda sobre o licenciado.

De maneira inversa, o graduado (bacharel) em Educação Física, que atuará em espaços não escolares, tem seu perfil acadêmico-profissional valorizado, pois desenvolverá inúmeras competências e habilidades como: Dominar, pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar, participar, assessorar, coordenar, gerenciar equipes multiprofissionais, planejar, executar, dentre outras ações.

Outro aspecto que chama atenção nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) é que a mesma elege como objeto de estudo e intervenção da Educação Física o **Movimento Humano** expresso em diferentes

formas, sejam exercícios físicos, ginástica, jogo, esporte, lutas/artes marciais, dança. E propõe como finalidades no artigo 3º:

[...] nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. (BRASIL, 2004, p.1)

Para o graduado há um amplo campo de possibilidades, orientadas pela dinâmica do mercado do corpo e suas diferentes modalidades de práticas, o que torna difícil definir o perfil profissional que se deseja formar, uma que ele pode atuar com praticamente tudo onde as práticas corporais existam ou venham a existir. Não há no documento, nenhuma associação ou identidade do graduado com a função de professor, muito pelo contrário, a intenção é mostrar que são coisas completamente distintas.

Existe é um esvaziamento do sentido da Licenciatura, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física (DCNEF) remetem para outros espaços, resoluções e até mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para tratar da especificidade da Licenciatura. Em síntese,

Esta formação proposta é mediada fundamentalmente pela noção de mercado de trabalho, desconsiderando que a formação em educação física pressupõe enquanto objeto central a docência, o elemento pedagógico, independente do campo de atuação. Tal desconsideração submete à formação profissional a cisão entre licenciatura e graduação, o que fragmenta não só o conhecimento a ser socializado no processo formativo, mas, sobretudo, a visão de totalidade do futuro trabalhador. (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p.78)

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, é possível identificar qual a concepção de professor que deve servir de parâmetro para as licenciaturas, dentre elas, a licenciatura em Educação Física. Pois no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais o modelo de professor se expressa com a noção de COMPETÊNCIA como concepção nuclear na orientação da formação dos professores. Pois,

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I- a competência como concepção nuclear na orientação do curso; [...] (BRASIL, 2002, p.1)

A competência é apresentada como um “paradigma curricular novo” e sua inserção nos cursos de formação de professores justifica-se no ideário de uma concepção que se mostra capaz de superar o baixo desempenho dos professores, dos alunos e da escola pública.

A Educação Física é uma área do conhecimento conflituosa, que ainda não conseguiu construir um consenso entre seus interlocutores em torno de aspectos nevrálgicos que tem implicações na formação do professor de Educação Física. Podemos elencar alguns elementos:

- (a) **Problemas sobre o objeto de estudo da Educação Física:** Existem os que defendem a Cultura Corporal como objeto de estudo e compreensão da Educação Física (TAFAREL, 1993); (ESCOBAR, 1997), por outro lado, há os que entendem que o objeto de estudo da Educação Física é a atividade física e saúde (NAHAS, 2006). Há ainda em outro campo os que entendem que a Educação Física é uma Ciência da Motricidade Humana (SÉRGIO, 1994); Existe uma disputa na área entorno deste aspecto, pois essa problemática envolve discussões científicas, epistemológicas, filosóficas, que expressa concepções de mundo, de sociedade, de homem e históricas na própria área.
- (b) **Problemas sobre a área de concentração:** A Educação Física na Capes está na área 21, da saúde, junto com fisioterapia, orientação ocupacional, etc. Já na SBPC a E.F está nas ciências aplicadas. O curso de E.F da UNEB em Jacobina está no departamento de Ciências Humanas, de maneira diferente, na UESC a E.F está no departamento de saúde, na UFBA tal curso está no departamento de Educação.
- (c) **Problemas sobre a Identidade:** Há uma disputa entorno desta questão: Quem se forma na área de E.F é professor ou profissional? De um lado o sistema CREF/CONFED defende o termo profissional, com alusão a um profissional liberal, empreendedor, flexível. Por outro lado, há os que defendem que a identidade do formado em E.F é a docência, o ensino, independentemente do campo de atuação.
- (d) **Problemas em relação à modalidade da formação:** Licenciatura ou Bacharelado? Os setores mais conservadores da Educação Física, como exemplo, o CONFED/CREF defendem a fragmentação da formação em

bacharelado e licenciatura. A perspectiva do bacharelado tem como horizonte a reserva de mercado, controle das praticas corporais, atua de forma corporativista. De maneira diferente, a Movimento Estudantil da Educação Física e o Movimento Nacional contra a Regulamentação da profissão de Educação Física defendem uma licenciatura ampliada na formação do professor de Educação Física.

Diante disto, no próximo capítulo buscaremos evidenciar como o PARFOR de Educação Física da UNEB expressa esses conflitos no projeto curricular do curso de Educação Física e também identificar em que medida o PARFOR insere-se na política de ajustes estruturais e reformas da educação.

## 4. O PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB: UMA ANÁLISE DO PROJETO CURRICULAR DO CURSO

*Assim, os egressos deste Curso serão qualificados para analisarem criticamente a realidade social e nela intervirem acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano. (UNEB, 2010, p.37)*

Neste capítulo iremos contextualizar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Para isto, levaremos em consideração as justificativas, necessidades, objetivos e características gerais anunciadas na referida política. Abordaremos também o papel da UNEB na formação de professores no Estado da Bahia, bem como a forma que a mesma aderiu ao PARFOR, com vistas a contribuir para a compreensão da temática em estudo.

Para responder ao problema de investigação desta pesquisa, “*Qual a concepção de formação de professores orienta o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR UNEB/Jacobina e como essa concepção se articula no Estágio Supervisionado do Curso de Educação Física?*” realizamos uma análise do Projeto Curricular do curso de licenciatura em Educação Física PARFOR/UNEB, com a finalidade de identificar no nível ontológico: (a) Concepção de Formação de Professores; (b) Concepção de Educação Física; (c) Concepção de Estágio e a relação teoria e prática; (d) Pesquisa e monografia; (e) A avaliação.

### 4.1. A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR: NECESSIDADES, CARACTERÍSTICAS E OBJETIVOS.

Conforme foi verificado no segundo e terceiro capítulo desta dissertação a realidade da formação do professorado no Brasil tem sido marcada por vários dilemas e desafios em sua trajetória. Um aspecto relevante neste debate diz respeito à dívida histórica do país para com a formação docente, pois ainda temos, apesar de

alguns avanços, um baixo índice de escolaridade dos professores da educação básica no Brasil, e em especial na região nordeste e no estado da Bahia.

Segundo o censo escolar realizado em 2011 e publicado na Sinopse Estatística da Educação Básica em 2012, dos 2.045.351 professores que existem atualmente na educação básica, distribuídos com 603.360 no nordeste e na Bahia 152.316, somente 1.515.322 de professores possuem nível superior, sendo 350.660 localizados na região nordeste e 69.336 no estado da Bahia. Esses dados da realidade revelam que no Brasil ainda existe uma grande carência no que diz respeito à formação docente, onde em torno de 530.029 professores ainda não possuem a formação adequada ao exercício da docência.

No nordeste são 252.700 professores que estão fora das exigências estabelecidas pela LDBEN/96, sendo a Bahia responsável por 82.980 professores que não possuem a formação superior, (BRASIL, INEP, 2011). Isto revela, dentre outras coisas, que pode existir uma fragilidade e limitação na fundamentação teórica e pedagógica desses professores, que sem dúvida se reflete na organização do trabalho pedagógico em todos os níveis de ensino da educação básica.

Outro elemento da realidade importante é a quantidade insuficiente de professores para atender a demanda de alunos matriculados na educação básica, pois atualmente são em torno de 50.972.619 de alunos, sendo 15.470.148 na região nordeste e 3.903.723 no estado da Bahia, (BRASIL, INEP, 2011). Em 2012, as informações do Censo Escolar (BRASIL, INEP, 2012) revelam uma queda nesses números, um decréscimo em torno de 1%, equivalente a 427.569 matrículas, totalizando 50.042.448 estudantes. Os dados apontam uma queda de quase 10% no Ensino Fundamental (de 15.764.926 em 2011, para 13.304.355, em 2012). E ainda, da queda de 3.4% de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Além dessas informações contribuírem para a necessidade de investimento nos cursos de formação de professores, nos sugere a necessidade de estudos aprofundados para discutirmos, com propriedade, o que está ocorrendo com a educação em nosso País.

Esses dados também fortalecem a necessidade imediata de tornar a profissão do magistério atraente e interessante, precisando, portanto, de um amplo investimento na educação pública, com melhorias nas escolas, na remuneração e condições de trabalho do professor.

Pode-se constatar que houve nos últimos anos uma ampliação do acesso ao ensino superior, pois os dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC) mostram que, entre 2001 e 2010, o número de alunos matriculados em universidades mais que dobrou. De acordo com o Censo do Ensino Superior realizado em 2012, e publicado em 2013 (BRASIL, INEP, 2013), o Brasil tem 7.037.688 milhões de universitários. Entretanto, ainda que tenhamos ampliado em oportunidades de acesso, a permanência e conclusão dos estudantes na educação superior é uma questão que merece estudos e destaque. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), menos de 60% dos alunos que ingressam na educação superior conseguem concluir o curso de graduação. Corroborando, o próprio Censo do Ensino Superior (BRASIL, INEP, 2013) indica que o total de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2012 chegou a 2.747.089, e o número de concluintes, a 1.050.413.

Ainda de acordo com as informações disponíveis do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2013), o número de estudantes matriculados representa aumento de 4,4% no período 2011–2012. Enquanto o número de matrículas nas instituições públicas cresceu 7%, o aumento na rede particular, responsável por 73% do total, foi de 3,5%.

Em nota<sup>10</sup>, o ministro da educação, Aloísio Mercadante esclareceu que há hoje, um forte investimento na ampliação de oferta de vagas para a educação superior pública e uma redução nas instituições privadas, diante de uma política pautada na qualidade e democratização do acesso ao ensino superior.

Ainda assim, os dados revelam que não temos professores com a devida formação em nível superior para atender as atuais demandas da educação básica, embora o Brasil apresente a partir da década de 1990 uma forte expansão da educação superior, sendo que esse crescimento tem ocorrido especialmente em cursos de licenciatura, diante da exigência posta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN-Lei nº 9.394 de 1996, da formação de professores em nível superior. Nesse contexto cabe destacar que hoje, a rede privada de educação superior mantém 50% dos estudantes em cursos de licenciatura (BASSOLI, 2014).

---

<sup>10</sup> Nota publicada em 17/09/2013, disponível em <http://portal.inep.gov.br/>, acesso em maio de 2014.

Diante deste cenário adverso, o Ministério da Educação editou o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a fim de enfrentar a defasagem de formação de professores existente no país.

O referido Decreto disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, a fim de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e, dentre outros objetivos, estabelece em seu Art. 3º:

- ❖ apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior
- ❖ identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação;
- ❖ promover a valorização dos professores, mediante ações de formação inicial que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- ❖ promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação;
- ❖ ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade;
- ❖ promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais

Tais objetivos, buscam diminuir as desigualdades hoje existentes no campo da formação de professores, especialmente pelo reconhecimento de que a formação de professores é um compromisso público do Estado e pela intenção de construir uma proposta de educação que tem a educação básica como eixo central da formação.

De acordo com o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), a proposta é organizar, em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (art. 1º). Intenta apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas

instituições públicas de educação superior” e equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” para as redes públicas da educação básica (art. 3º, incisos II e III).

Para a operacionalização destes objetivos, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelece a necessidade de criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF) e em 16 de setembro de 2009, o MEC publicou a portaria de nº 883, que estabelece as diretrizes para o funcionamento desses Fóruns (BRASIL, 2009b).

Os Fóruns são órgãos colegiados que tem a finalidade de organizar em regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) a formação dos professores. Para isto, cabe aos Fóruns identificar necessidades de formação através do censo escolar da educação básica, articular ações, elaborar os planos estratégicos e otimizar recursos, entre outras ações previstas.

As ações organizadas dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF) são fundamentais para a execução da referida Política Nacional, uma vez que os Fóruns devem ter uma capilaridade de articulação entre todas as esferas envolvidas no processo de implantação dos programas de formação docente. Os Fóruns são constituídos pelos seguintes membros: Secretário de Educação do Estado, que preside o Fórum; representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação, indicados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME; o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior; um representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE; um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior Públicas.

Na sequência, o MEC formulou ainda o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR, criado pela Portaria Normativa nº 9/2009 (BRASIL, 2009c), que compreende um conjunto de ações do Ministério da Educação em colaboração com as Secretarias de Educação de Estados, Municípios, Distrito Federal e Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) para atender o

artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755/2009, que visa a “[...] oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica” (BRASIL, 2009a, p.05) e desta forma, contemplar a demanda por formação inicial e continuada dos professores em exercício nas redes públicas de ensino da educação básica.

As ações do PARFOR são definidas em Acordos de Cooperação Técnica – ACT efetivados pelo MEC, por intermédio da CAPES e Secretarias de Educação dos Estados. Não participam deste “acordo de cooperação” os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF), as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) e nem as secretarias municipais de educação.

A participação das Instituições Públicas de Educação Superior e dos municípios no PARFOR depende da formalização e aceitação do “Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação”, onde é definido a forma e execução dos cursos do PARFOR. Neste sentido, todos os seguimentos envolvidos possuem uma série de atribuições no PARFOR que no conjunto compõe o universo da Política Nacional de Formação de Professores.

A secretaria de Educação do Estado tem dentre outras, as seguintes atribuições: (a) Presidir o Fórum; (b) Articular e acompanhar as atividades do PARFOR no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive no portal Plataforma Freire, e dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum; (c) Acompanhar as atividades do PARFOR no Estado; (d) Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede; (e) Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação; (f) Manter o cadastro Educacenso atualizado.

Os municípios por sua vez devem orientar os professores de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula no PARFOR, além disso, deve validar as pré-inscrições efetivadas e acompanhar as atividades e desenvolvimento acadêmico dos professores do município no curso. Outro aspecto de suma relevância dos municípios é a “[...] garantia das condições necessárias para a participação dos professores nos cursos de formação” (CAPES, 2014).

As Instituições Públicas de Ensino superior, a exemplo das universidades, que aderirem ao programa, tem como atribuições: (a) Participar do Fórum Estadual e conseqüentemente da elaboração do Planejamento Estratégico; (b) Apresentar ao Fórum Estadual sua capacidade de oferta de cursos e número de vagas; (c) Realizar a seleção dos alunos pré-inscritos no portal Plataforma Freire; (d) Implantar as turmas especiais; (e) Realizar a matrícula dos alunos selecionados.

Os professores interessados em participar dos cursos fazem sua pré-inscrição no portal eletrônico chamado Plataforma Freire, as secretarias municipais e estaduais de educação validam a pré-inscrição dos professores de sua rede e as universidades extraem a relação de professores pré-inscritos e, após realiza um processo seletivo dos candidatos.

O professor poderá se inscrever nos seguintes cursos ofertados pelo PARFOR: Primeira Licenciatura: para professores sem graduação, com carga horária de 2.800 horas, mais 400 horas de estágio; Segunda Licenciatura: para professores licenciados que atuam fora de sua área de formação, com carga horária de 800 a 1.200; Formação Pedagógica: para bacharéis sem licenciatura.

A estrutura administrativa dos cursos do PARFOR-UNEB é a seguinte: **Coordenação Central:** Tem a responsabilidade de articular ações entre MEC/CAPES, UNEB e o coordenador do curso a fim de viabilizar a concretização do que foi programado e solucionar dificuldades encontradas no percurso. **Coordenação Geral de Curso:** Ocupada por um professor da área específica do curso, indicado pelo PROGRAD, deve acompanhar e assessorar os coordenadores locais do curso. **Coordenação Local:** Ocupada por um professor da área do curso, deve fazer o acompanhamento de perto, *in loco*, das ações desenvolvidas. Deve ainda mediar relações entre o Departamento, a Coordenação Geral e os municípios a fim de solucionar problemas e dificuldades. **Professor-Pesquisador-Formador:** Professores responsáveis em ministrar os componentes curriculares no curso. **Secretária Acadêmica:** Setor responsável em fazer matrícula, registrar as atividades acadêmicas, arquivar cópias dos documentos dos alunos. **Professor-aluno:** Devem dedicar-se as atividades acadêmicas do curso e cumprir as normas da universidade.

A implementação do PARFOR não tem sido uma tarefa fácil, alguns estudos tem apontado vários problemas em relação à materialização do programa. Mororó

(2012) identifica três problemas no andamento do PARFOR no estado da Bahia, sendo eles: 1º) problema sobre os altos índices de evasão no PARFOR, uma vez que,

No levantamento divulgado pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão na Bahia responsável por coordenar a formação em serviço dos docentes das redes públicas, alguns cursos vinculados ao Parfor o índice de evasão chega a 80%. As causas ainda estão sendo investigadas. Entretanto, uma das queixas mais frequentes dos alunos tem sido a dificuldade de conciliar os estudos com a jornada de trabalho, o que exige deles um esforço muito grande e o sacrifício da vida pessoal. (MORORÓ, 2012, s/p)

A dificuldade de conciliar trabalho-estudo e família na formação em serviço, também foi verificada em nossa pesquisa e será discutida no próximo capítulo. O segundo problema diagnosticado está relacionado com as instituições públicas de ensino superior envolvidas na criação de cursos do PARFOR, pois,

As propostas de criação de cursos têm chegado às plenárias dos departamentos, ou das faculdades de educação, como uma demanda certa e, portanto, naturalizando a oferta de novos cursos que, fugindo das estruturas acadêmicas das universidades, colocam muitas vezes a definição do perfil curricular dos cursos sob o controle e organização das reitorias, portanto, distante do debate acadêmico e político que sempre fundamentaram a criação de cursos nas universidades públicas. (MORORÓ, 2012, s/p)

Esse problema afeta diretamente a autonomia universitária, que tem sido uma bandeira histórica da luta do movimento docente. E por último, no terceiro problema, constatou-se que o Fórum, FORPROF-BA não tem conseguido uma atuação efetiva na constituição de uma política de formação docente coerente com a realidade do estado.

Nos estudos de Silva (2013), foi possível sinalizar como dificuldade de implantação do PARFOR para enfrentar as demandas de formação docente do estado da Bahia, os seguintes aspectos: a dificuldade dos municípios em organizar uma logística adequada para garantir aos professores o acesso e a permanência nos cursos do PARFOR, a dificuldade das universidades oferecerem cursos em locais onde realmente há uma demanda efetiva de docentes e ainda, a dificuldade em,

[...] conseguir professores com carga horária disponível para lecionar nos cursos; IAT em saber qual a demanda real de formação de

professores no Estado da Bahia e em promover melhor articulação com os municípios; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) responsável pela coordenação nacional do PARFOR, distanciamento e desconhecimento das dificuldades na implementação do programa. (SILVA, 2013, sp)

Os problemas colocados nos ajudam a entender a dimensão dos esforços necessários para uma efetivação de uma política que possa atender com qualidade a formação docente no Brasil.

#### 4.2. A UNEB E O PARFOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TELA.

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com sede na cidade de Salvador, foi criada no ano de 1983. Mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, presente, geograficamente, em todas as regiões do Estado.

Caracterizada por adotar um sistema multicampi, a UNEB possui 29 Departamentos instalados em 24 campi: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais distribuídos em 23 municípios baianos de porte médio e grande. Atualmente, a universidade disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos nos 29 Departamentos. Além dos Campi, a UNEB está presente na quase totalidade dos 417 municípios do estado, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas, que buscam beneficiar os cidadãos baianos.

Historicamente, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB tem cumprido um importante papel na formação de professores da educação básica, seja através dos cursos regulares, ou através de programas emergências de formação, por exemplo, o Programa Especial de Formação de Professores, REDE UNEB 2000, elaborado pela própria universidade em 1998, com o objetivo de atender a uma demanda reprimida de formação docente, de maneira que os professores não precisassem se deslocar para os grandes centros urbanos para poder estudar.

Em relação ao PARFOR, a UNEB aderiu ao referido programa em 2010, como um desafio,

É neste contexto, que a UNEB se ampara para propor e assumir a operacionalização dos cursos de graduação – 1º Licenciatura – nas áreas de Artes, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Informática, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia. Os cursos serão oferecidos nos 29 Departamentos dos 24 campi, terão a duração de três anos, na modalidade modular, com aulas intensivas durante uma semana por mês. (UNEB, 2010, p.33).

Nesse contexto, cabe destacar que, em parceria com os poderes públicos municipal, estadual ou federal, ou ainda com a iniciativa privada, a UNEB, através de seus Programas Especiais, já graduou mais de 17.000 professores em exercício, nos Cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Geografia e Letras. Conforme já destacado, ainda que o esforço seja reconhecido, esses dados não suprem a carência de professores com formação adequada para atender o estado da Bahia.

O território Piemonte da Chapada, onde há oferta do Curso de Educação Física - Licenciatura integrante da Plataforma Freire -, é composto por quatorze municípios baiano, sendo eles: Salvador, Alagoinhas, Juazeiro, Jacobina, Barreiras, Teixeira de Freitas, Serrinha, Guanambi, Itaberaba, Irecê, Bom Jesus da Lapa, Eunápolis, Euclides da Cunha e Seabra.

A sede do campus IV da UNEB, Departamento de Ciências Humanas, locus de realização desta pesquisa, esta localizada no município de Jacobina, a 330 km de Salvador, com aproximadamente 79.285 habitantes (IBGE, 2010). É uma cidade considerada pólo de desenvolvimento político e econômico, com sede da Diretoria regional de educação (Direc 16), e Diretoria regional da saúde, (Dires 16), dentre outros órgãos das esferas federal e estadual.

Neste cenário, a UNEB-Campus IV, oferece os cursos regulares de Direito, Educação Física, Geografia, História, Letras e Inglês. Oferta ainda desde 2010 cursos de formação de professores, através do PARFOR, os cursos de Biologia, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Letras e Pedagogia.

A UNEB revela atualmente o que varias universidades públicas brasileiras vem enfrentando nos últimos anos, ou seja, um processo de sucateamento, terceirização de seus serviços, intensificação do trabalho docente, perdas de direitos

conquistados historicamente pelo movimento docente, estrangulamento de sua estrutura física o que tem levado a constantes greves e paralisações do movimento docente, movimento estudantil e técnicos administrativos.

### 4.3. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA PARFOR-UNEB.

#### 4.3.1. Características gerais e estrutura.

Para iniciar essa seção, faz-se necessário destacar que o Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UNEB-Jacobina, foi elaborada em 2010. Em 2012, o currículo do curso passou por adequações diante da legislação vigente, momento o qual foi realizado a alteração na nomenclatura de alguns componentes curriculares e a inclusão de disciplinas, conforme será detalhado a seguir. Diante da proposta curricular se manter em andamento para a turma investigada, optamos por tratar do Projeto Pedagógico de 2010, apresentando, quando for o caso, os devidos ajustes realizados e implantados em 2012 (publicado em 2013), especialmente no que se refere a composição da estrutura curricular, de modo a contextualizar o objeto de investigação. Também cabe destacar a justificativa por apresentar esse momento de transição do curso, pois, para além de uma simples alteração curricular, representa uma reorganização na própria concepção de formação de professores, conforme poderá ser observado.

A criação do PARFOR de Educação Física na UNEB- Jacobina se justifica nos documentos, em primeiro lugar, pela demanda de formação de professores no estado da Bahia, e em segundo, pelo acúmulo de experiências que a UNEB tem construído no âmbito da formação de professores. O Projeto Político Pedagógico de Educação Física (2010) informa que a UNEB assumiu o PARFOR como um desafio que coaduna com sua identidade e objetivos institucionais, voltados para uma,

[...] formação, articulação e atendimento às demandas das comunidades que lhe dão sustentação, enquanto universidade pública multicampi consciente de sua responsabilidade não só com a ciência, mas, sobretudo com as necessidades das comunidades que estão localizadas em regiões com baixos indicadores sociais e que

historicamente demandam ações de caráter sócio-educativo. (UNEB, 2010, p.31)

O Curso de Educação Física – Licenciatura, ofertado pelo Programa de Formação de Professores é resultante da implementação da Política Nacional de Formação Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009), e visa possibilitar a formação de professores das redes públicas, estadual e municipal que ainda se encontram sem a formação adequada exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Diante da alta demanda no estado, o presente curso se reveste de legitimidade perante essas comunidades e nos âmbitos regionais para viabilização da demanda social.

A implantação do curso de Educação Física – Licenciatura no campus IV da UNEB, Departamento de Ciências Humanas, em Jacobina, está amparada pela Resolução nº 790/2010, que “Autoriza o funcionamento do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (PARFOR)/Plataforma Freire no âmbito da Universidade do Estado da Bahia; Cria e Autoriza o funcionamento dos Cursos de Graduação vinculados ao PARFOR”, publicada no Diário Oficial do Estado em 03-09-2010, p. 30. (**Apêndice B**).

A estrutura da proposta curricular do curso está fundamentada na Resolução do CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Fundamenta-se também nos termos das Leis, Decretos e Resoluções a seguir:

- ❖ CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares para a Formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena;
- ❖ CNE/CP nº2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior;
- ❖ Lei nº 11.645 de 10/03/2008 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;

- ❖ Decreto nº 5.626 de 22/12/2005 que regulamenta a lei nº 10.436 de 24/04/2002, que dispôs sobre Língua Brasileira De Sinais – LIBRAS;

As condições de execução do Curso de Educação Física foram definidas a priori, através do convênio entre a UNEB e o Ministério da Educação e Cultura - MEC, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, quando foi definida a seguinte configuração: curso na modalidade presencial de 1ª. Licenciatura, de caráter intensivo, emergencial e provisório, destinados aos docentes da rede pública em exercício, sem formação específica na área de atuação; com a duração mínima de três anos e meio<sup>11</sup>.

A forma de acesso aos cursos apresenta as seguintes especificidades: ter sido classificado em processo seletivo realizado pela própria UNEB; estar em efetiva regência de classe na rede pública estadual ou municipal, atuando no ensino fundamental II ou ensino médio, na área do curso que pretende estudar, permanecer no exercício da docência em instituição pública até o final do curso, caso contrário pode ter a matrícula cancelada. Assim, é uma formação de professores em serviço, onde os mesmos não são liberados para estudar e também não tem redução de carga horária para melhor se dedicarem ao curso.

O curso de Educação Física que ora analisamos é modular-anual. Como uma das especificidades, destaca-se o caráter intensivo da formação, a oferta dos componentes é feita por módulo com duração de oito dias, perfazendo um total de oitenta horas/aula a cada mês. Cada componente curricular só pode ser ofertado com no máximo cinco horas por dia. A realização do módulo ocorre conforme planejamento do Departamento. Assim, as aulas acontecem durante uma semana em cada mês, nas dependências da própria UNEB, no Departamento de Ciências Humanas. Entretanto, quando há falta de salas de aula, uma realidade infelizmente frequente no departamento, a mesma acontece em um colégio estadual localizado a 6 km do campus universitário. Os custos financeiros para execução do programa são de responsabilidade das prefeituras dos municípios envolvidos, e a UNEB é responsável pela gestão pedagógica.

---

<sup>11</sup> Em 2010, quando os cursos foram implantados na UNEB, a duração prevista foi de três anos. Entretanto, com as alterações curriculares realizadas, a duração mínima passou para três anos e meio, entretanto, devido a uma série de problemas, a turma está concluindo em 4 anos, final de 2014.

Com estas características, a UNEB, em consonância com os documentos pertinentes emanados do Conselho Nacional de Educação- CNE propôs inicialmente (2010) uma estrutura curricular com carga horária total de 3.330 horas. Entretanto, em 2012, essa estrutura curricular foi modificada, gerando aumento na carga horária final para 3.515 horas, por conta da inclusão de novos três componentes<sup>12</sup>, “Educação de Surdos e Libras”, “Diversidade Cultural e étnica” e “Metodologia da Pesquisa II”, motivo pelo qual todos os cursos de licenciatura da UNEB passaram para três anos e meio.

A organização curricular da proposta inicial, 2010, mantinha os componentes curriculares distribuídos em quatro núcleos por áreas de conhecimento, a saber: a) Núcleo Científico-Cultural; b) Núcleo de Estudos Integradores; c) Núcleo Articulador; d) Núcleo das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (ACC).

O currículo reformulado em 2012 foi reorganizado em quatro eixos articulador e, alguns componentes tiveram a nomenclatura alterada para atender as exigências legais. Assim, os núcleos foram substituídos pelos seguintes eixos: a) Eixo Articulador de Conhecimentos Básicos, Científicos, Profissionais e Culturais; b) Eixo Articulador de Conhecimentos Científicos específicos, Pedagógicos e Metodológicos – Desenvolvimento da Autonomia Intelectual; c) Eixo Articulador da Teoria e Prática do Ensino, da Pesquisa e da Extensão; d) Eixo Articulador das Práticas de Autonomia Profissional.

De acordo com o Projeto Pedagógico (2013, p. 28),

A estrutura curricular reformulada resultou em uma proposta onde o ensino da Educação Física pode ser desenvolvido dentro de um processo de reflexão crítica, que inclui e estimula a visão do papel social de educador e sua capacidade de se inserir em diversas realidades, com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos.

A distribuição das disciplinas nos referidos eixos de formação está assim organizada,

---

<sup>12</sup> “Educação de Surdos e Libras” devido à lei nº 10.436/ 2002 que trata da língua brasileira de sinais e a Resolução Nº 1233/2010 do CONSEPE, que cria o componente curricular LIBRAS para os cursos de graduação da UNEB. E a inclusão do componente “Diversidade Cultural e étnica” devido ao Parecer CNE/CEB nº 2/2007, de 31 de janeiro de 2007 que trata da abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

- a) Eixo Articulador de Conhecimentos Básicos, Científicos, Profissionais e Culturais: Leitura e Produção de texto; Psicologia da Educação I e II; Informática na Educação; Antropologia; Sociologia e Educação; Filosofia da Educação; História da Educação; Educação de Surdos e Libras; Diversidade Cultural e Étnica.
- b) Eixo Articulador de Conhecimentos Científicos específicos, Pedagógicos e Metodológicos – Desenvolvimento da Autonomia Intelectual: Metodologia da Pesquisa I; Educação Psicomotora; Fisiologia Humana; Anatomia Humana e a Prática da Educação Física; Aspectos Históricos da Educação Física; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo; Educação Física Escolar I e II; Fisiologia do Exercício; Cinesiologia; Prevenção de Lesões e Primeiros Socorros na Atividade Física; Medidas e Avaliação em Educação Física; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Dança; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Natação; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Capoeira; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do voleibol; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do Atletismo; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do Handebol; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do Basquete; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Ginástica; Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino do Futebol e Futsal; Teoria e Prática do Treinamento Desportivo; Atividade Física para Portadores de Necessidades Especiais; Metodologia da Pesquisa II.
- c) Eixo Articulador da Teoria e Prática do Ensino, da Pesquisa e da Extensão: Seminários Temáticos I e II; Laboratório de Vivências em Prática Corporal; Laboratório de Vivências em Atividades Esportivas; Laboratório de Vivências em Educação Inclusiva; Práticas de Extensão; Teoria e Prática de Ensino I, II, III, IV, V e VI; Oficinas de Articulação Interdisciplinar I, II e III; Estágio Curricular Supervisionado I, II e III; Oficinas Livres.
- d) Eixo Articulador das Práticas de Autonomia Profissional: Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso; Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC).

Cabe destacar, diante de nossa temática, que a estrutura curricular do curso de Educação Física – PARFOR revela, por si, os dilemas enfrentados historicamente pelos cursos de Educação Física, relacionados à especificidade de sua área de atuação, e que fortalecem a sua “crise de identidade”. Entre eles destaca-se o baixo investimento na formação do professor e seu contexto de trabalho. Há, visivelmente, ainda, um grande investimento os chamados “*conhecimentos duros da área*”, em detrimento aos conhecimentos pedagógico-didático, próprios dos conteúdos da educação que darão suporte metodológico e didático ao professor. Não há, por exemplo, organização para o desenvolvimento de discussões pontuais acerca da gestão da Sala de Aula, da Didática, da Avaliação da Aprendizagem, e da Profissão Docente.

Essa organização curricular nos remete ao argumento de Saviani (2006), quando o mesmo afirma que historicamente a universidade não tem se preocupado com o preparo pedagógico-didático na formação dos professores, pelo contrario, é como se estes conhecimentos “brotassem” espontaneamente a partir da prática profissional cotidiana do professor.

Em linhas gerais, há indícios suficientes para afirmarmos que o presente currículo atribui uma prioridade aos componentes de natureza “prática”, voltadas para os conteúdos específicos da Educação Física e secundariza a dimensão de aprofundamento “teórico” da práxis educativa.

Constatamos ainda que o Projeto Político Pedagógico analisado em nenhum momento entra em colisão com as orientações das políticas educacionais do MEC, resoluções, pareceres e Diretrizes, ao contrário, o projeto do curso expressa, espelha quase que de maneira irrefletida as ambiguidades, paradoxos, contradições e problemas presentes nos documentos oficiais, como serão evidenciados ao longo desta investigação.

Os fluxogramas com a distribuição das disciplinas por semestre letivo e respectiva carga horária, encontram-se em Apêndice. **Apêndice C:** Fluxograma da distribuição das disciplinas do início da implantação, 2010. **Apêndice D:** Fluxograma da distribuição das disciplinas decorrente das modificações curriculares implantadas em 2012 e publicadas no Projeto Político Pedagógico do referido curso, em 2013.

#### 4.3.2. Uma análise a partir das categorias de conteúdo

A partir das categorias de conteúdo elencadas, empreenderemos uma imersão no projeto curricular do curso de Educação Física – Licenciatura, PARFOR, UNEB-Jacobina, tendo como objetivo evidenciar os pressupostos político-educacionais que norteiam a formação de professores de Educação Física no referido programa.

##### **(a) A concepção de Formação de Professores**

A concepção de formação de professores presente no Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR, UNEB-Jacobina (2010; 2013) busca valorizar a epistemologia e a didática, e destaca a importância de buscar estabelecer relações dos conteúdos com a realidade, sem perder de vista a ação interdisciplinar, a relevância social e a contribuição para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Nesse sentido, o projeto do curso traz que a formação de professores pautase pela intencionalidade de oferecer sólida fundamentação científica considerando a relevância e relação dos conteúdos que serão ensinados nas diferentes etapas do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio. “[...] instigando o diálogo com a produção científica e buscando oferecer oportunidades de reinterpretação para os diversos contextos escolares de sua atuação” (UNEB, 2010, p. 53).

Entretanto, é possível destacar elementos de contradição ora no que se estabelece como intencionalidade formativa, ora quando se destaca como se pretende operacionalizar, desenvolver metodologicamente tal proposta. No projeto curricular do curso é possível, em várias passagens, perceber as “pistas” sobre os pressupostos que fundamentam uma determinada concepção de formação de professores e, conseqüentemente, uma determinada teoria da educação e abordagem pedagógica do ensino-aprendizagem. Neste sentido, esta expresso no documento que o curso,

Apresenta metodologia diferenciada dos cursos de oferta contínua;  
***Dão prioridade às abordagens pedagógicas centradas no desenvolvimento da autonomia intelectual do professor-aluno;***

Os componentes curriculares são desenvolvidos através de núcleos de formação; Todos os núcleos contemplam elementos de fundamentação essenciais em todas as áreas do conhecimento; [...] Destinam-se a professores que estejam em efetiva regência de classe na rede pública estadual e municipal, com atuação no segundo ciclo do ensino fundamental e/ ou no ensino médio; **Valorizam o cotidiano da ação docente do professor-aluno através da articulação da teoria com a prática.** (UNEB, 2010, p.34, grifo meus).

Ainda que a proposta pedagógica indique que a metodologia adotada no PARFOR dê prioridade às abordagens centradas no desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante, percebemos nesta passagem, uma sugestão, como pano de fundo, de uma filiação às abordagens pedagógicas cuja centralidade reside nas experiências cotidianas do professor-aluno, onde no geral a dimensão empírico-espontânea, subjetiva, pessoal, a-histórica, pautada no fazer cotidiano da prática docente tem supremacia em relação aos conhecimentos mais elaborados cientificamente.

Podemos evidenciar esta aproximação especialmente nos componentes Seminários Temáticos<sup>13</sup> (30h, 45h e 60h) e Oficinas Articulares<sup>14</sup> (30h), ambas partem dos interesses imediatos do cotidiano escolar dos professores-alunos. Assim,

Os seminários Temáticos estão inseridos nesta proposta curricular como possibilidades de abordagem de temas que sejam **do interesse dos professores-alunos** e que **não estejam formalmente estabelecidos ou vinculados aos componentes curriculares** (UNEB, 2010, p.44, grifos meus).

Os temas das oficinas são levantados **somente pelos professores-alunos de acordo com suas necessidades**, identificadas no decorrer do curso [...] Assim, possibilita ao professor-aluno, **a reflexão sobre a sua prática** através dos conhecimentos adquiridos em sala de aula (Idem p.45).

Para Facci (2004), esta concepção de formação de professor compreende a formação como uma autoformação, o professor forma a si mesmo a partir de suas

---

<sup>13</sup> Segundo o projeto “Os seminários Temáticos tornam-se particularmente importantes, como espaços de discussão da história e da cultura afro-brasileiras e indígenas, como determina a Lei 10.639/03 e da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, como determina a Lei 11.645/08”. (UNEB, 2010, p.44)

<sup>14</sup> As Oficinas Articulares “É, portanto, o eixo articulador entre o saber e o fazer, passando pelo crivo da reflexão e da crítica”. (UNEB, 2010, p.45)

experiências práticas, vivenciadas no cotidiano do contexto escolar de maneira que reflita na e sobre a própria prática, que segundo Schön (1992), são sempre incertas, únicas e conflituosas.

Outro pressuposto que também foi possível verificar no projeto curricular do referido curso é uma concepção referenciada na ideia de formação por competências e habilidades centradas no “*saber-fazer*”, de cunho pragmatista, imediatista. Pois “Para a formação de profissionais competentes licenciados em Educação Física como a que é pretendida, é necessário que sejam desenvolvidas competências e habilidades” (UNEB, 2010, p.37, grifos meus).

A concepção de formação de professor parece “caminhar de forma afinada”, com as concepções hegemônicas de formação docente, de educação e aprendizagem, marcadamente escolanovista, em sua expressão nas pedagogias do “aprender a aprender”.

## **(b) A concepção de Educação Física**

O Projeto Pedagógico (2010; 2013) apresenta uma concepção de Educação Física e o perfil profissional do professor que se pretende formar, como uma “*reprodução*” das mesmas problemáticas anunciadas nesta pesquisa em relação à concepção apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF). O perfil profissional objetivado no Projeto Curricular do curso busca,

Assegurar **uma formação generalista** que esteja calcada em princípios humanísticos e éticos. Tais princípios deverão estar articulados com o contexto histórico-cultural, de modo a possibilitar a legitimação, circulação e construção de **conhecimentos relacionados à motricidade humana**. Assim, os egressos deste Curso serão qualificados **para analisarem criticamente a realidade social** e nela intervirem acadêmica e profissionalmente por meio **das diferentes manifestações e expressões do movimento humano**. (UNEB, 2010, p.37)

Um primeiro aspecto que nos chama a atenção é o caráter **generalista** da formação em Educação Física, pois o mesmo pressupõe, e será confirmado em

seguida, que formará um profissional para atuação em diferentes campos de intervenção e não apenas no espaço escolar.

Esta realidade configura-se no mínimo enquanto contraditória, pois, se o curso é de licenciatura e uma das exigências de ingresso e permanência no curso é o vínculo do professor-aluno com efetivo ensino em sala de aula, e se o PARFOR existe tendo como foco formar professores para “melhorar a qualidade da educação básica”, por que uma formação generalista para atuar em outros campos de atuação?

Não há nos documentos analisados uma justificativa consistente para tal “desvio”, o que pode ser preocupante, pois veremos no próximo capítulo, na análise da entrevista com os professores-alunos do PARFOR, que alguns deles descontentes com a profissão, estão utilizando a “brecha” da formação generalista para atuarem em outros espaços que não a escola, como por exemplo, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), programa Segundo Tempo, os clubes, academias de fitness, escolinhas esportivas, dentre outras. No próximo capítulo confirmaremos tal intenção na análise do Grupo Focal.

Sobre as Competências e Habilidades desejadas ao professor de Educação Física, observamos que o Projeto Pedagógico de 2010 apresenta a grosso modo, uma cópia irrefletida das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (DCNEF) que se expressa na busca em desenvolver um enorme leque de competências e habilidades:

- Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da área e aqueles advindos das ciências afins;
- Pesquisar, conhecer, compreender analisar e avaliar a realidade social, para nela intervir academicamente e profissionalmente, por meio das **manifestações e expressões do movimento humano**, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um **estilo de vida ativo e saudável**;
- Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar **equipes multiprofissionais** de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da **saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, dentre outros**;
- Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas, de modo a **planejar, prescrever, orientar, assessorar, e avaliar projetos e programas** que visem à **prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde**;
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura

especializada com o propósito de continua atualização e produção acadêmico-profissional;

- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e difusão de conhecimentos da Educação Física e áreas afins. (UNEB, 2010, p.38 grifos meus).

A visão generalista está presente na descrição de um rol de competências e habilidades desejadas ao professor de Educação Física, o que nos preocupa. Diante deste amplo espectro de “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas, questionamos: Será possível um curso de formação inicial, com duração de sete semestres letivos, modular disciplinar capaz de desenvolver todas as competências e habilidades a que se referem?

As ambiguidades expressas nas Diretrizes Curriculares de Educação Física também se expressam no Projeto Político Pedagógico do curso analisado e conseqüentemente na orientação de muitas disciplinas do currículo. Por exemplo, nas três “Oficinas Articulares ou Livres”, de 30 horas cada uma, totalizando 90 horas, cabe ao Professor-aluno escolher um tema de interesse. Os nossos sujeitos participantes revelam, por ocasião da coleta de dados, que a respectiva turma elegeu, para estudar, três temas de interesse: 1ª Nutrição Esportiva; 2ª Musculação; 3ª Atividade Física na 3ª Idade. Tais temáticas escolhidas estão descontextualizadas do “chão da escola” e da realidade educacional em que os professores das escolas públicas estão inseridos. Consideramos que esse componente curricular poderia tratar de questões mais relevantes para formação do professor como por exemplo, as questões étnico-raciais e o ensino da capoeira nas aulas de Educação Física, o papel social da escola na formação dos alunos, dentre outros.

Constatamos, portanto, uma direção confusa, eclética no processo formativo, que aponta para tudo, para todos os campos de atuação profissional da área, mas não contempla o essencial, que inclusive justifica a existência do próprio programa, isto é, qualificar os professores que já atuam na educação básica.

### **(c) Concepção de Estágio e a relação teoria e prática.**

No Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR (2010; 2013), o Estágio Supervisionado é um componente obrigatório e apresenta uma carga horária total de 405 horas, distribuído em três semestres letivos. Entretanto, como a Resolução CNE/CP nº 01 e 02 de 2002 oferece a possibilidade de redução de 180 horas da carga horária de estágio aos estudantes que estiverem em exercício docente, como é o caso, os professores-estudantes do PARFOR realizam, na prática, uma carga horária total de 225 horas de Estágio Supervisionado.

Para a operacionalização dessa proposta, o Estágio é distribuído em três semestres letivos, mas, de acordo com as suas respectivas ementas, com os mesmos objetivos. Ao buscar as ementas das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I (135h); Estágio Curricular Supervisionado II (135h) e Estágio Curricular Supervisionado III (135h), verificamos que a ementa é a mesma. Na Proposta Pedagógica de 2010, não há qualquer indicação de especificidade ou de referências bibliográficas para lhe oferecer identidade. Já na Proposta Político Pedagógica de 2013, ainda que a ementa continue a mesma para os três componentes, foi inserido a sua especificidade. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado I deve ser realizado no fundamental, o Estágio Curricular Supervisionado II no Ensino Fundamental II e Estágio Curricular Supervisionado III no Ensino Médio. Cabe destacar a ementa geral para essas três disciplinas,

Identificar características sócio-econômicas e culturais da escola e da prática pedagógica. Integraliza os conteúdos relacionados com a teoria e com a prática do ensino de Educação Física, buscando intervir de forma crítica e transformadora no processo de ensino-aprendizagem. Desenvolve planos de ação através da intervenção pedagógica de projetos, de metodologia do ensino de Educação Física, concluindo com atividades avaliativas de todo o processo ensino-aprendizagem, em sala de aula. (UNEB, 2010, p.69)

Pela ementa, observa-se que o Estágio Supervisionado tem natureza prática, mas sugere uma ação reduzida a uma atividade instrumental. Essa visão corrobora para uma concepção fragmentada da formação — em que a sala de aula na universidade é o espaço da teoria e o campo profissional é o espaço para a prática. Compreendemos que o momento de realização de estágios é também um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação,

que não pode ficar limitado a mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação (PICONEZ, 1991).

Na mesma direção, o Projeto Político Pedagógico (2010; 2013) apresenta que o Estágio Supervisionado é concebido como o componente curricular que tem como função, integrar teoria e prática, entendido como “[...] a conjunção de momentos simultâneos de **ação e reflexão**, onde teoria e prática se articulam, se transformam, são ressignificados em cada contexto escolar” (UNEB, 2013, p. 41, grifos meus). Ou seja,

[...] o espaço por excelência onde o cotidiano da ação docente é **ponto permanente de reflexões e análises**, apoiadas no conhecimento pedagógico e no conhecimento de outras áreas, o que favorece ao professor-aluno uma compreensão de mundo mais ampla e uma atuação onde suas experiências possam ser articuladas com a fundamentação teórica. Ao fazer uso desses conhecimentos, esse professor-aluno assume o compromisso problematizador **de ver e rever a sua prática**, num desencadeamento de transformações que geram qualidade ao ensino, **por transformar a experiência existente em conhecimento**. (UNEB, 2013, p. 41, grifos meus)

Os elementos destacados na citação acima mostram que a concepção de Estágio que norteia a formação docente está articulada com a **concepção prática** de formação de professores (GARCIA, 1999), em que na tentativa de superar a visão tradicional do estágio enquanto mero modelo de imitação, e na busca de ir além do estágio como algo prescritivo, instrumentalizador que acontecia no final do curso como uma forma de aplicação da teoria na prática.

Nesta perspectiva, o Estágio apoia-se na abordagem teórica do professor reflexivo, a qual o Estágio deve “exercitar o olhar do cotidiano” para pesquisar as coisas corriqueiras da prática docente. Parte do pressuposto de que o professor-aluno já tem a “prática”, basta agora, no Estágio, inserir a dimensão da pesquisa, da investigação sobre e para teorizar sua própria prática.

Não é de hoje que as pesquisas (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2004) indicam a necessidade de superação da tradicional redução do estágio a uma atividade prática instrumental, que viabiliza apenas o emprego de técnicas sem a devida reflexão, de modo a compreender o estágio como campo de conhecimento que tem a educação básica como o seu eixo articulador. Assim o estágio assume a finalidade de “integrar o processo de formação do aluno, futuro

profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

Entretanto, o Estágio acontece a partir da segunda metade do curso, sendo precedido pelo componente “Fundamentos teóricos da Ação Pedagógica” que é ofertado desde o início do curso, este componente é responsável por toda fundamentação pedagógica que deverá ter no estágio seu momento de “aplicação”.

Em nosso entendimento, portanto, a relação teoria e prática encontra-se fragilizada no Estágio, pois existe uma supremacia do fazer em detrimento de um maior aprofundamento teórico, o que configura-se um esvaziamento ou fragmentação desta relação. Evidenciamos ainda que o estágio não estabelece um diálogo entre as diferentes disciplinas do curso, e não se constitui enquanto um eixo articulador das ações curriculares.

Embora no projeto esteja configurado que o professor-aluno deva ser acompanhado *in loco* pelo professor-pesquisador-formador (mínimo de duas visitas), observamos, pelos dados apreendidos nessa investigação, que o acompanhamento e supervisão tem sido comprometida, seja pela falta de transporte, seja pela falta de corpo docente suficiente para efetivamente realizar as visitas de supervisão no campo escolar. Veremos com melhor detalhe no próximo capítulo.

No aspecto da legislação, o Estágio no PARFOR entra em colisão com a Nova Lei do Estágio nº 788/08 quando a mesma afirma que o Estágio não pode ser caracterizado enquanto vínculo de trabalho e a realidade é que os professores-alunos realizam os estágios nas próprias escolas em que trabalham, eles elaboram em grupos ou individual os projetos para aplicá-los junto aos seus alunos na unidade escolar.

Outro aspecto que não fica explícito no projeto curricular do curso é em relação ao Termo de Compromisso que deve ser celebrado entre as instituições envolvidas no Estágio e o Seguro contra Acidentes Pessoais do estagiário e do professor-formador que deve realizar as visitas fora do campus da UNEB.

#### **(d) A pesquisa e a monografia.**

Ao final do curso é exigida a elaboração de uma monografia como atividade de pesquisa, de interdisciplinaridade e de articulação teórica-prática. A mesma pode ser realizada em grupo de até 4 pessoas ou individualmente, sob a orientação de um professor-pesquisador-formador com titulação de mestre ou doutor, os temas das monografias devem ser todos relacionados com a educação escolar.

O currículo apresenta quatro disciplinas que tratam especificamente sobre a construção da monografia, a saber: “Metodologia da Pesquisa I”, 75 horas; “Metodologia da pesquisa II”, 60h, Trabalho de Conclusão de Curso-TCC”, 60h e “Seminário Monográfico”, 45 horas, para apresentação/defesa.

Embora o projeto do curso não aborde as dificuldades, os dados levantados nessa investigação nos permitem destacar que uma das dificuldades identificadas no percurso de elaboração da monografia tem sido a falta de articulação com os demais componentes curriculares, o que dificulta na organização e elaboração acerca do objeto da pesquisa. Existe ainda a falta de tempo por parte dos professores-estudantes para participar das orientações, uma vez que o grupo precisa se deslocar de seu município para a UNEB.

Outra dificuldade diagnosticada nesta pesquisa é em relação ao tempo ou a falta de tempo para a realização do trabalho monográfico. De acordo com os relatos dos professores-estudantes, há um acúmulo de atribuições a que são submetidos e precisam se desdobrar para dar conta de estudo, trabalho, família, como pode ser realçado na seguinte fala,

*Aí eu estou preocupada com essa situação, pois o próximo ano tínhamos que se preocupar só com a monografia, que é o correto, porque não é uma coisa fácil, exige muita leitura, dedicação...aí além disso tudo, temos que nos preocupar com o estágio, sala de aula e monografia. (Professora-Aluna 5)*

### **(e) A avaliação**

De acordo com a proposta do curso, a avaliação tem o objetivo de verificar o aproveitamento dos alunos nas atividades desenvolvidas no curso. Além disto, a

avaliação tem ainda o papel de diagnosticar as dificuldades e interesses dos professores-alunos, bem como a metodologia e o planejamento do professor-formador para buscar a melhoria do processo. O projeto orienta que os professores-formadores precisam no início das disciplinas esclarecer aos professores-alunos como os mesmos serão avaliados.

O curso exige dos alunos uma frequência mínima de 75% em cada componente curricular e um limite máximo de falta de até 25% correspondente a carga horaria do componente em que o aluno esta matriculado. É considerado aprovado aquele que obtiver nota mínima de 7 (sete), e aqueles que não tiverem um “desempenho satisfatório” em alguma disciplina terão direito aos “Estudos Complementares”, uma espécie de recuperação, que deverá ser realizada no módulo seguinte. Entretanto, identificamos algumas limitações na avaliação, uma vez que,

*Alguns professores, determinados professores, mandam por [o resultado da avaliação] e-mails. Alguns. Teve um caso com a gente de Atividade Complementar, de um professor, que fizemos a avaliação e até hoje não sabemos o resultado de quem passou e quem perdeu. Procuramos a coordenação, o professor, e não passaram nada pra gente, ninguém sabe quem passou, quem não passou. E tá nessa situação (Professora-Aluna 2).*

Portanto, a avaliação deveria ser entendida como um processo, mas, para que funcione na prática, requer uma organização dos professores-formadores, de modo a fornecer as devidas informações acerca do processo formativo/aprendizagens aos professores-estudantes. Entendemos de que o desenvolvimento da autonomia do estudante passa pelo acompanhamento de seu processo formativo e que para que a aprendizagem tenha sentido, se faz necessário o diálogo, o conflito e a troca.

Realizamos neste capítulo uma análise geral sobre a Política Nacional de Formação de Professores, o PARFOR e sobre o projeto curricular do curso de Educação Física, onde identificamos aspectos importantes para a compreensão da concepção de formação docente. No próximo capítulo, estaremos realizando uma análise do Grupo Focal a fim de identificarmos as motivações, expectativas e frustrações dos professores-alunos do PARFOR.

## 5. SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES-ALUNOS DO PARFOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB: UMA ANÁLISE DO GRUPO FOCAL.

*Eu enquanto aluno, pra mim, eu não me vejo na UNEB, porque de certa forma, a UNEB tem suas estratégias, tem seus professores, tem suas articulações, mas infelizmente, a assistência da UNEB para o PARFOR, pra mim, não existe. (Professor-Aluno 4).*

Conforme já explicitado no capítulo I deste trabalho, intitulado “As trilhas teórico-metodológicas da pesquisa”, buscamos, por meio dessa investigação, analisar criticamente a concepção de formação de professores que orienta o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica-PARFOR, e de que maneira esta concepção se expressa na organização e desenvolvimento do Estágio Supervisionado do curso de Educação Física tendo em vista a relação teoria-prática.

Para tanto, estabelecemos como objetivos para essa etapa de investigação, a pesquisa de campo, a realização de um Grupo Focal com sete professores-alunos do Curso de Educação Física – Licenciatura PARFOR, UNEB- Jacobina, sujeitos dessa investigação:

- Investigar como os Professores-Alunos percebem a própria formação docente no PARFOR e que significado e dificuldades eles atribuem a essa formação.
- Investigar a dinâmica e contradições em que as disciplinas curriculares ligadas às atividades de Estágio Supervisionado são realizadas no curso, tendo em vista a articulação entre teoria e prática no processo formativo dos professores.

Buscamos assim, explicitar as dificuldades, problemas e o significado das experiências de formação vivenciadas pelos Professores-Alunos do PARFOR no curso de Educação Física da UNEB, e a relevância que eles atribuem ao seu próprio processo formativo no PARFOR.

Para isto, conforme também já apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, utilizamos aproximações com a abordagem da Análise de conteúdo, pois através dela foi possível desvelar dimensões contraditórias e contextuais das falas dos sujeitos entrevistados. Desta maneira, entendemos que “[...] é na prática que se consolidam os procedimentos de análise, mas estes não deverão se “fetichizar” a ponto de afastar os pesquisadores de suas percepções e criatividade” (ALMEIDA; PRANDINI; SZYMANSKI, 2011, p. 65).

Para a realização do grupo focal, elegemos dez temas, dos quais cinco foram sorteados, pelos sujeitos, diante do tempo que tivemos para a sua realização. Conforme já destacado, os temas sorteados foram: I) “O Estágio Supervisionado no PARFOR de Educação Física: Realidade, dificuldades e Possibilidades”. (II) “A formação no PARFOR de Educação Física e mudanças na minha Prática Pedagógica Escolar.” (III) “Eu Professor (a) e estudante do PARFOR, Educação Física da UNEB - Jacobina: Dificuldades e desafios enfrentados”. (IV) “Apoio Pedagógico e Avaliação do PARFOR de Educação Física”; (V) “No curso que realizo no PARFOR de Educação Física: Destaco a seguinte experiência significativa na minha formação.”

Assim, buscamos identificar na análise as *regularidades* presentes nos discursos dos sujeitos e a partir delas organizamos os dados em quatro categoriais e, quando os dados solicitaram, as categorias derivaram subcategorias:

1. O PARFOR como política de formação
  - (a) Experiências aligeiradas-tempo corrido
  - (b) Dificuldade de apoio financeiro
2. O Curso de Educação Física no PARFOR: fragilidades e necessidades
  - (a) Estrutura física precária
  - (b) Acesso limitado aos livros da biblioteca
  - (c) Ausência ou desencontro de informação
  - (d) Discriminação e não reconhecimento enquanto estudante da UNEB.
  - (d) Fragmentação na relação teoria e prática

3. O Estágio Supervisionado no PARFOR Educação Física e a precarização.

(a) Estágio Supervisionado na forma de oficinas.

(b) O Estágio Supervisionado- Ausência de supervisão.

(c) Estágio supervisionado “não formal” no curso de licenciatura – Fuga da escola.

4. Mudanças na prática pedagógica após o PARFOR.

### 5.1. UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CATEGORIAS.

A partir das análises dos relatos produzidos pelos professores-estudantes do Curso de Educação Física, PARFOR-UNEB, foi possível perceber o quanto esse espaço de formação é recheado de sentidos e significados. Após revisitar inúmeras vezes o material da pesquisa, podemos observar questões relacionadas à formação, a experiência, a teoria e a prática e, ao Estágio supervisionado, como pontos recorrentes em grande parte das respostas obtidas.

A realização do grupo focal com os sete professores-alunos do PARFOR do curso de Educação Física da UNEB, campus de Jacobina-Ba, revelou as concepções que os sujeitos participantes construíram a respeito do PARFOR enquanto uma política de formação de professores, que se constituiu como a primeira categoria de conteúdo a ser apresentada.

#### 5.1.1. Primeira categoria: “O PARFOR como política de formação”.

A formação de professores tem se constituído como um dos elementos centrais das políticas públicas educacionais nos últimos tempos, com diferentes investimentos, e, como já foi explicitado nesse trabalho, o PARFOR é um desses investimentos. A presença dessa política pública apareceu fortemente na produção dos dados dessa investigação. Pelo grupo focal realizado, foi possível compreender como o grupo pesquisado avalia essas políticas.

Para a maioria dos professores-alunos, o PARFOR é uma política que se propõe a “enxergar” os professores em exercício. Alguns relatos são bastante significativos a esse respeito,

***Pra mim só em está na academia... ó, na universidade já é um sonho, coisa que antigamente era meio complicado para uma pessoa de classe baixa, né?*** (Professor-aluno 1)

*[...] eu jamais teria condições de fazer um curso superior, mesmo apesar de funcionar de forma capenga [...]* (Professora-Aluna 5)

*[...] então o PARFOR trouxe essa possibilidade de realizar um sonho de fazer uma faculdade...pois acho que com recursos próprios eu jamais iria conseguir e estou conseguindo, estou vendo resultado nas minhas práticas que tem mudado em todos os sentidos[...]* (Professora-Aluna 7)

*[...] muito importante poder ta aqui, uma coisa que eu não almejei, não pensei nisso, aí de repente me vi dentro dessa oportunidade.* (Professora-Aluna 2)

O PARFOR, como uma política de formação aos professores, garante a uma boa parcela dos professores da educação básica da rede pública, em pleno exercício de suas funções, a obtenção da formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Ainda que essa formação implique em diferentes análises e contexto, há de se reconhecer a iniciativa do Governo Federal na implantação do PARFOR, programa que propiciou a muitos professores, o ingresso na educação superior.

Entretanto, Mororó (2013) alerta para o fato de que, em 2011, somente cerca de 7 mil professores da educação básica estavam freqüentando as 33 mil vagas presenciais pretendidas para o estado da Bahia. Destaca também que há nesses cursos uma evasão preocupante e uma baixa adesão as novas ofertas. Ainda que essa realidade careça de pesquisas para identificar as causas dessa baixa adesão e da evasão, as informações apreendidas em nossa investigação nos sugerem que essa política de formação de professores apresenta sérias dificuldades para o estabelecimento de um efetivo regime de colaboração entre os governos federal, estadual e municipal, tal como preconiza o seu texto de criação.

Nesse contexto, os professores-alunos, sujeitos dessa investigação, ao destacarem a oportunidade conquistada com o PARFOR para a realização de um curso em nível superior, não o fazem sem críticas. Todos os sujeitos participantes

destacam dificuldades para conseguir permanecer no PARFOR, tais como, a dificuldade em lidar com o aligeiramento da formação e a falta de apoio pedagógico e financeiro para que possam se afastar da sala de aula com certa tranquilidade, para realizar o curso, com a dedicação que se requer na educação superior.

### **(a) Experiências aligeiradas – Tempo corrido**

Em geral, a estrutura e dinâmica dos cursos de formação em serviço, como é o caso do PARFOR, no qual os professores-alunos não são liberados para estudar, e também não tem sua carga horária de sala de aula reduzida, exige um sacrifício pessoal muito grande dos professores-alunos para permanecer e concluir o curso, uma vez que eles precisam dar conta de trabalho-estudo e família. Alguns participantes do Grupo Focal relataram a este respeito,

***A gente sai de casa deixa família, filhos, escolas, temos que deixar aula preparada para o professor substituto... A gente vem pra aqui tem que se hospedar, estamos no colégio Modelo que é um fim de mundo... meu Deus! pra almoçar, hoje a gente sofreu tanto, não foi Josi? É um sofrimento, sabe? A gente aprendeu até a pedir carona [...] são situações que não estavam na nossa programação.*** (Professora-Aluna 5)

***Mas a própria formatação do curso não permite isso... um tempo maior, é tudo assim, muito rápido.*** (Professora-Aluna 2)

***[...] rola o maior desdém sobre os nossos estudos, as nossas atividades, entendeu? Que era um curso de forma acelerada, que não tem sábado nem domingo, eu sabia, mas não com tanta dificuldade [...] “ninguém mandou não se formar no tempo certo”, eu já ouvi, não sei se meus colegas já ouviram.*** (Professor-Aluno 4)

Corroborando para a compreensão dos dados obtidos, Gatti, André e Barreto (2011,p.102) destacam que o foco predominante das atuais políticas volta-se mais para a expansão da oferta, sem crítica ou busca de alternativas formativas que melhor qualifiquem a formação dos professores da educação básica. De acordo com as autoras, “As normatizações existentes não estão sendo suficientes para garantir minimamente essa qualificação no que se refere à formação inicial”.

Maués (2003, p. 100) considera que nem sempre a formação que se dá no ensino superior tem contribuído com o objetivo de melhoria da qualidade da educação. Destaca que alguns países, ao tentarem seguir as orientações dos organismos internacionais, passando a formação para o nível superior, fizeram-no, e ainda estão fazendo de forma aligeirada. Na mesma direção, o relato abaixo corrobora para a necessidade de se pensar e se fazer a formação de professores sob bases mais sólidas,

*O Estágio deveria ser de uma forma totalmente diferenciada. Como? **O professor deveria ter mais tempo com os alunos**, explicar tudo direitinho, o que é o Estágio, como deveria ser o Estágio, como preencher o relatório, toda a função do Estágio e não foi feito, **foi uma coisa muito atropelada**. Teve um objetivo? Teve. Foi atingido? Foi. Mas, percebo que não foi aquela coisa transparente, **foram aulas atropeladas**, o professor não corrigia tudo direitinho, então a minha angústia sobre o Estágio é essa. (Professor-Aluno 4)*

○ caráter intensivo desta formação, com módulos de aulas que acontecem uma vez em cada mês, durante toda uma semana, de domingo a domingo, às vezes até mesmo em dias de feriados, tem se configurado em uma experiência formativa aligeirada, com o tempo curto e corrido. Esta realidade tem implicações negativas no aprofundamento teórico e amadurecimento intelectual dos professores-alunos, levando-os a uma atitude pragmática nas atividades acadêmicas do curso e na sua relação com a universidade, como poderemos verificar seus desdobramentos nas demais categoriais.

## **(b) Dificuldade de apoio financeiro**

A dificuldade financeira foi também exposta pelos sujeitos da pesquisa, gerando momentos de indignação em relação a algumas prefeituras e secretarias de educação que não assumem suas responsabilidades e compromissos de “garantia das condições necessárias para a participação dos professores nos cursos de formação” (CAPES, 2014).

*Assim, com relação a essa ajuda de custo eu atribuo também a **dificuldade ao próprio programa**, porque inicialmente os gestores assinaram um contrato do curso com uma duração de três anos, e no*

*entanto estamos no quarto ano e alguns se negaram a dar essa contra partida, visto que o curso era pra ser oferecido em três anos. (Professora-Aluna 6)*

*Alguns municípios que tinha ajuda de custo, alguns cortaram e muitos de nós ficamos a ver navios [...] Os colegas vem pra cá por conta própria, e mesmo porque a ajuda de custo era de R\$ 100,00 não cobria as despesas de 8 dias, mas já era de grande valia. **Isso foi cortado, então a gente tem esse problema** (Professor-Aluno 3).*

*Em relação a essas dificuldades de ajuda de custo, **eu particularmente vou tirar do meu bolso**, porque eu não vou quebrar a cabeça com aquela peste do prefeito não. (Professor-Aluno 1)*

É importante frisar que tem professores-alunos de alguns municípios que recebem, mesmo que pouco, uma ajuda financeira para custear as despesas durante os módulos de aulas, outros conseguem hospedagem em hotéis ou pousadas pagas pela prefeitura, e neste caso, não precisam retornar para seus municípios no fim do dia. Entretanto, a maioria enfrenta dificuldades com as prefeituras pela falta de apoio, o que exige mais um sacrifício financeiro dos estudantes.

Para a maioria dos professores-alunos do curso, o apoio financeiro é fundamental para garantir as condições de estudo, pagar as despesas de hospedagem, deslocamento, alimentação, xerox e compra de livro, uma vez que seu salário já está comprometido com a manutenção da família.

Silva (2013) também chama a atenção para o formato do PARFOR, que tem levado os municípios a assumirem, em nome de um regime de colaboração velado, responsabilidades com despesas da formação inicial dos professores, quando essa responsabilidade deve ser compartilhada pela União e os Estados.

Saviani (2009) defende a idéia de que para se garantir uma formação de professores consistente, há a necessidade de prover os recursos financeiros correspondentes. Não dá para continuarmos fazendo educação sem o devido investimento. Educação precisa ser prioridade nas ações, para além das intenções.

Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de

formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153)

Saviani (2009) realça que a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e das condições de trabalho. Dar-se a oportunidade ao professor-aluno de ter acesso ao curso superior, mas não oferecem condições para que conclua o curso, daí um dos motivos da evasão dos professores desse programa.

#### 5.1.2. Segunda categoria: “O Curso de Educação Física no PARFOR: fragilidades e necessidades”

O curso de Educação Física do PARFOR, instalado em 2010 na UNEB-Jacobina, teve oferta, até o momento, de turma única, ou seja, os professores-alunos participantes dessa investigação são estudantes da turma iniciada em 2010 e que teve a sua conclusão prevista para o 2º semestre letivo de 2013, porém efetivou-se em 2014. Essa turma contava, em 2013, com 35 estudantes matriculados na última etapa do curso. Trata-se de um curso que vive uma ambigüidade dentro da própria UNEB-Jacobina: no mesmo campus, juntamente com a oferta do curso pelo PARFOR, há a oferta do curso de Educação Física regular, com quatro anos de duração.

Destacamos essa informação nesse momento da análise de modo a contextualizar os dados analisados. O campus, com a oferta do mesmo curso em duas modalidades específicas, deveria oferecer as mesmas condições para ambos, ou seja, condições físicas, administrativas e pedagógicas, de infraestrutura, de biblioteca, de apoio administrativo, de colegiado, de corpo docente, entre outros. Mas os dados nos informam claramente que o curso de Educação Física do PARFOR enfrenta dificuldades e fragilidades mais amplas e profundas aos demais cursos regulares. Diante desse contexto, os dados dessa categoria foram organizados nas seguintes subcategorias:

##### (a) Estrutura física precária

- (b) Acesso limitado aos livros da biblioteca
- (c) Ausência ou desencontro de informação
- (d) Identidade universitária com a UNEB
- (e) Fragmentação na relação teoria e prática

### **(a) Estrutura física precária**

Através dos relatos, percebemos que a “lógica dos tempos rápidos” de formar em “massa” o maior número possível de professores, e a “lógica de custo-benefício” de formar com baixos custos, se impõem enquanto elementos determinantes na formação dos professores nas atuais políticas educacionais. Pois constatamos que,

***A maior dificuldade encontrado é o espaço.*** Às vezes a gente tá na UNEB, aí vai pro Modelo, ***na UNEB não tem sala, tem que ir pra o colégio...*** nós já ficamos em um colégio aqui, no Deocleciano, aí ficamos um tempo no Adonel e agora estamos no Modelo. ***No modelo a gente tá ocupando espaço dos alunos,*** é uma dificuldade muito grande pra assistir aula. ***Não tem um data show, não tem um recurso tecnológico*** pra o professor aplicar a aula que planejou de acordo como deve ser feito. (Professora-Aluna 2)

*No modelo os alunos da escola fazem barulho, incomoda demais, lá é o espaço deles, é a gente quem está invadindo, entendeu?* (Professor-Aluno 4)

Grande parte das aulas é desenvolvida fora da UNEB, diante da falta de salas de aula. Quando isso acontece, as aulas ocorrem em escolas públicas da região, distantes da UNEB. Além das escolas não estarem preparadas para receber o curso de Educação Física, gera outro problema: o transporte. As escolas ficam distantes cerca de 6 km do campus universitário. Como garantir aulas de Natação sem piscina? E de futebol sem campo?

Diante da freqüência com que isso acontece os professores-alunos se sentem fora do ambiente universitário, como se o PARFOR fosse um apêndice ou mesmo um peso para a instituição. Os relatos abaixo representam bem o que estamos destacando,

**Assim, as dificuldades encontradas é devido a própria estruturação da UNEB, primeiro por que trouxe esse curso pra cá, tanto para os cursos regular, como para o curso modular não tem estrutura pra isso aí, não tem...não tem uma quadra, não tem uma piscina, não tem o espaço necessário para essas práticas, para as atividades que o curso exige.** A gente ia pra o Clube dois de Janeiro porque dizia que já estava reservado, aí quando chegava lá, ia começar 9h e tanta, nós estávamos lá cedo, aí a secretária dizia: “não tem nada reservado aqui não, o que tem reservado é pra turma regular”...então, outras vezes a gente tava aqui na quadra do ginásio, aí dizia: “ de agora em diante o horário é de outro grupo que já esta reservado, vocês tem que ir pra quadra externa”, pro sol quente lá né, então, essas dificuldades a gente entende também que **é falta de estrutura da própria UNEB que cria o curso, mas não tem espaço, na aquilo ali, a verdade é essa.** E a outra coisa que falaram aí, e a nossa estadia aqui. (Professor –Aluno 3 )

“Dificuldade é **falta de transporte** que a UNEB não disponibilizou para as visitas” (Professora-Aluna 2 )

Os problemas de estrutura física estão relacionados com a expansão desordenada da UNEB, que através da criação e oferta de novos cursos não tem sido acompanhada de estrutura adequada para seu funcionamento, o que denota existir uma preocupação com a expansão, com a quantidade, porém, sem levar em consideração as condições para uma qualidade destes cursos. Outro elemento é a condição de provisoriedade dos cursos do PARFOR. Por que investir se não haverá novas turmas?

É importante sinalizar ainda os constantes cortes no orçamento que as universidades baianas vêm sofrendo nos últimos tempos. Para se ter uma ideia, as Universidades Estaduais da Bahia (UEBAS), em 2014 sofreram um corte de 12 milhões no orçamento, embora tenham ampliado suas atividades acadêmicas, com os cursos, extensão, pesquisas, ensino, dentre outras.

## **(b) Acesso limitado aos livros da biblioteca**

Podemos considerar nesta subcategoria que para um bom desenvolvimento de um cursos de formação de professores é importante e necessário o acesso a um considerável acervo bibliográfico, bem como tempo suficiente para leituras, estudos e pesquisas. A fala abaixo mostra que existe um problema no mecanismo de acesso

aos livros da UNEB que tem sido uma dificuldade para os professores-alunos do PARFOR, e que precisa ser revisto pelos organizadores do curso.

*A gente nunca tem um lugar fixo, o material de apoio até para os professores são escassos, mas é pouco, até mesmo os livros, os livros que vem pro PARFOR normalmente nós não temos muito acesso a esses livros. **Sabemos que estudamos de forma modular e os livros que são emprestados só pode ser até 8 dias, como é que a gente vai pegar esses livros se viemos aqui de mês em mês? Já fica complicado o acesso.** (Professor-Aluno 1)*

Sabemos que as condições de funcionamento deste curso interferem na qualidade da formação do professor, e a formação deste interfere na qualidade da educação básica, pois é justamente nesse espaço que esses professores atuam. Portanto, impõem-se urgentemente medidas de correção dessas lacunas de modo a garantir condições adequadas para o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores.

### **(c) Ausência ou desencontro de informação**

Outra dificuldade pontuada pelos participantes da entrevista é em relação à ausência ou desencontro de informações, recorrente durante todo curso. Os relatos evidenciam que parece existir uma desarticulação entre as diferentes instâncias envolvidas no PARFOR.

*E assim, **as informações totalmente desconstruídas que os representantes de nossa turma vivenciaram lá pra a realidade que a gente vivencia aqui, até porque coisas que foram faladas por eles nessas reuniões até hoje não tivemos nenhum retorno.*** (Professora-Aluna 6)

*Na verdade assim, **a gente não sabe exatamente o perfil do curso... aí a gente fica “quantos horas de não sei o que, tantas horas de não sei o que lá”, a gente não sabe. Por exemplo, biologia está em nosso caderno de aluno, e no fluxograma já não esta. Então a gente fica sem saber, a gente não sabe até onde o curso esta indo de forma linear, correta ou não...as coisas vão chegando, a gente não sabe se está certo ou errado, entendeu? Outra coisa, que acho bem evidente no curso é que as informações são muito monopolizadas.*** (Professora-Aluna 5)

***A minha dificuldade também em ser estudante do PARFOR é isso, chego à secretária de EDUCAÇÃO, “ah a gente não tem contrato nenhum, a gente não tem nada aqui que faça com que a gente pague a vocês”, e aí, agora mesmo a minha substituta está 4 meses sem receber. Eu tinha 25% do meu salário de auto- formação, esse mês foi retirado, estou com a documentação aqui até pra mostrar ao coordenador, hoje fui procurar no Modelo a secretária não estava, o coordenador, eu não vejo, eu não sei o que fazer porque tenho levar esses documentos até amanhã lá pra prefeitura [...] Não tem como eu ligar pro IATI pra saber quais são os meus direitos como estudante do PARFOR, diante da prefeitura, da secretaria de educação, eu mesmo não sei quais são os meus direitos como estudante do PARFOR diante da secretária de educação.”*** (Professora-Aluna 2)

Essa situação de desinformação revela uma concepção que não considera os estudantes como intelectuais, sujeitos protagonista de seu processo de formação. Nesse sentido, não oportuniza que os mesmos participem da tomada de decisões, ao contrário, são meros receptores de um programa pronto, que não conhecem o currículo e tem poucas oportunidades de interferir no processo de formação.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UNEB-Jacobina (2010; 2012) destaca que o egresso desse curso deverá “Considerar o ambiente de trabalho um espaço coletivo, utilizando-o como um meio para suas ações, sem perder de vista a perspectiva da preservação e manutenção do mesmo” (UNEB, 2012, p. 25). Mas, na prática, os dados levantados nos sugerem que o desenvolvimento do curso se pauta por ações fragmentadas e individuais, sustentadas por uma concepção de formação de professor acrítica e desvinculada de um comprometimento político, tal como as concepções Acadêmica, Tecnológica e Personalista de formação de professores.

#### **(d) Discriminação e não reconhecimento enquanto estudante da UNEB**

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UNEB-Jacobina (2010; 2012) também faz referência ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos do processo. Entretanto, as informações apreendidas nos indicam que os professores-alunos passam dificuldades para se sentirem sujeitos do processo. Os relatos destacam a falta de comunicação com o colegiado

do curso, um clima nada acolhedor e ainda, com alguns dos docentes, um sentimento de inferioridade diante dos demais estudantes da UNEB,

***Eu, enquanto aluno, pra mim, eu não me vejo na UNEB, porque de certa forma, a UNEB tem suas estratégias, tem seus professores, tem suas articulações, mas infelizmente, a assistência da UNEB para o PARFOR, pra mim, não existe.*** (Professor-Aluno 4)

***Outra coisa, a gente realmente não se vê como UNEB, eu conversei com a professora que participou de nossa banca, eu acho que tá na universidade, o espaço da universidade é diferente de estar no Modelo, muitos de nós aqui, a gente não tem o perfil de um estudante, a gente não sabe por que esta lutando, que sociedade a gente quer, essas questões que são importantes sobre a função social da escola, muito de nós não sabemos, exatamente por estarmos afastados.*** (Professora-Aluna 5)

***E quando a gente pensa o apoio do colegiado, totalmente isento, nós não somos parte, a gente nem sabe como funciona isso aqui na UNEB, a gente tem muito pouco conhecimento, muitos problemas que poderiam ser resolvido, por essa via a gente não resolve, então assim, a gente fica muito desprotegido nesse sentido.*** (Professora-Aluna 6)

Outro destaque que o conjunto de depoimentos nos informa, é sobre a concepção da formação: de que formação o PARFOR UNEB está defendendo em sua prática? Uma formação pautada somente pelo conjunto de conhecimentos das disciplinas? E a participação em atividades de pesquisa e de extensão, não fazem parte da vida acadêmica desses estudantes? Os relatos abaixo, em continuidade, reforçam esse sentimento de exclusão,

***Agora a gente está afastado da UNEB, não sabe das coisas que acontece, de congresso, poucas pessoas incentivaram a participar de Grupo de Estudo, poucos professores fizeram isso, [...] a gente não sentiu isso de outros professores, semana de E.F? ninguém nos convida pra nada, a gente não participa de nada...mas será porque somos incompetentes? Acho que não, porque o papel da universidade é propiciar isso pra o estudante, né? Então, a gente tem desafios enormes, em relação a nossa formação a gente vai ter que correr, ter que superar com uma especialização, leituras porque, se não, vamos ficar bem aquém de outras pessoas.*** (Professora-Aluna 5)

***Os próprios professores, eu já ouvi, ninguém me disse, desfazendo do curso, “ah, porque a turma regular é assim, porque a turma regular é assada”, é como se a gente fosse nada! eu já vi professores... rola o maior desdém sobre os nossos estudos, as nossas atividades, entendeu?*** (Professor-Aluno 4)

Os estudantes não se reconhecem enquanto membros da comunidade universitária, não se sentem parte do mundo acadêmico, não são envolvidos nos grupos de pesquisa, nas atividades de monitorias de ensino, nos projetos de extensão, PIBID, PIBIC dentre outras atividades acadêmicas. Essa realidade é a expressão viva da categoria “*Inclusão Excludente*” apresentada por Kuenzer (2002), pois inclui os estudantes no PARFOR, porém, não garante uma formação intelectual autônoma, crítica e emancipatória.

### **(e) Fragmentação na relação teoria e prática**

Quando questionados sobre as experiências pedagógicas significativas vivenciadas no curso, percebemos em algumas respostas a compreensão da relação entre teoria e prática que vem sendo construída na formação dos professores. Esta relação ratifica a concepção encontrada no projeto curricular do curso, que foi discutida no capítulo anterior. Verificamos com frequência nas falas dos sujeitos uma separação entre dois momentos isolados desta relação,

*Apesar dos pesares, apesar das disciplinas, eu pontuo a questão das leituras, o curso não proporcionou muito isso, então, a maioria do que a gente leu foi por curiosidade mesmo, né? Curiosidade própria, mas o curso, acho que não teve essa preocupação, não nos possibilitou a leitura de autores que discutem certo temas que realmente precisa,... Por que a prática nós já temos, a prática nós já temos. (Professora-Aluna 5)*

*Todas [disciplinas] são interessantes agora, as práticas trazem mais, assim, não sei, acho que elas levantam mais a autoestima, a gente passa a acreditar mais naquilo que esta fazendo, porque já é um resultado da teoria, entendeu? (Professora-Aluna 7)*

A questão da pouca leitura, apontada pela Professora-Aluna 5, também encontrada em outros relatos, revela a ausência de um planejamento do ensino direcionado para a aprendizagem sólida e articulada dos estudantes. Outro ponto que merece destaque, é a consideração, por parte dos sujeitos investigados, de que “já possuem a prática”. Trata-se de uma questão séria, pois de que prática está se falando? Podemos dizer que ter anos de docência significa anos de prática diferenciada ou da mesma prática?

Os relatos dos professores-alunos participantes dessa investigação, como um todo, sugerem uma supervalorização da prática em relação à teoria, uma ideia de que o mais importante são os conhecimentos oriundos da experiência. Essa questão pode ser resumida nos extratos abaixo selecionados,

*Quando iniciamos o curso aqui, as primeiras aulas foram mais aquelas disciplinas técnicas, introdutórias do curso [teóricas], e a gente ficava só pensando nas aulas práticas, nas disciplinas específicas, então foi assim, pra mim mesmo foi de grande relevância quando entramos realmente nessas disciplinas [práticas] (Professor–Aluno 3 )*

*Foram experiências vividas aqui nas aulas práticas, de como eu trabalhar com aquele aluno com deficiências, de como eu chegar, como eu vou conduzir minhas aulas de E.F se tiver um aluno cadeirante, como eu vou conduzir minhas aulas de E.F se eu tiver um aluno surdo, como eu vou conduzir com um aluno com deficiência intelectual, então essa foi minha curiosidade. (Professora-Aluna 2)*

É possível verificar que a relação entre teoria e prática estão separadas nos discurso dos sujeitos, com a predominância da prática sobre a teoria. Uma prática compreendida enquanto saber-fazer, enquanto um modelo prescritivo de aplicação nas aulas.

Para Freitas (2009), tal discussão não é mero exercício filosófico ou diletantismo acadêmico, pelo contrário, nela se expressão diferentes concepções de conhecimento, resultado da contradição presente no modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho com a separação entre trabalho intelectual (aqueles que tratam do “pensar”, planejar) e o trabalho manual (aqueles que tratam do fazer, executar), a separação entre teoria e prática.

Podemos ver também nas pesquisas de Gatti (2011) que os currículos dos cursos de licenciatura vem apresentando um desequilíbrio na relação teoria-prática que compromete a formação docente. Corroborando, Freitas (2009) analisa a relação teoria e prática em cursos de formação de professores e destaca que não se trata de responder “com mais teoria” e “menos prática”. A questão é que os cursos de licenciatura não trabalham o processo de formação de modo adequado porque são fracos teórica e praticamente, ou seja, não assumem a formação do profissional para atuar na “prática social”.

### 5.1.3. Terceira categoria: O Estágio Supervisionado no PARFOR Educação Física e a precarização

No PARFOR de Educação Física, conforme já indicado, o Estágio Supervisionado é um componente obrigatório e apresenta uma carga horária total de 405 horas, distribuído em três semestres letivos. Entretanto, como o professor em exercício tem a prerrogativa legal, pelas Resoluções CNE/CP nº 01 e 02 de 2002, de redução de carga horária de Estágio diante de se encontrarem em exercício docente. Os professores-estudantes do PARFOR realizam, na prática, uma carga horária total de 225 horas de Estágio Supervisionado. A dispensa de carga horária ocorre no nível de ensino em que exercem a atividade docente, se a atuação for no componente da formação.

Entretanto, o Estágio Supervisionado tem sido realizado com peculiaridades às vezes “estranha”, como algumas já apontados no capítulo anterior e outras que serão discutidas nesta categoria. As falas de alguns professores-alunos entrevistados revelam o fato dos Estágios terem acontecido sem o devido cuidado e atenção que uma formação docente comprometida com a melhoria da educação pública merece.

Percebemos que, embora os discursos presentes nos documentos oficiais estejam voltados para a “valorização e qualificação do professor” da educação básica, tal discurso não tem sido acompanhado com os recursos socioeconômicos e condições de infraestrutura para a efetivação da qualificação docente anunciada.

Com o Estágio não é diferente, pois os problemas crônicos, que já existem nos cursos regulares de licenciatura da UNEB, se agravam nos cursos especiais como o PARFOR, e esses problemas são manifestados nas seguintes tópicos: Estágio supervisionado na forma de oficinas; Estágio supervisionado – Ausência de supervisão; Estágio supervisionado “Não Formal” no curso de licenciatura - Fuga da escola.

#### **(a) Estágio Supervisionado na forma de oficinas**

O Estágio deve ser compreendido enquanto um elemento fundante da articulação entre teoria e prática para o fortalecimento do contexto de formação profissional e estruturação da práxis pedagógica dos professores. Entretanto, segundo Freitas (2009), o Estágio tem sido uma disciplina desvalorizada, isolada do contexto acadêmico-científico das universidades, enfim, um componente de “segunda categoria” nos currículos, com pouco significado para os alunos. Isto pode se confirmar nos depoimentos relatados,

*[...] **Aí como já estamos com o tempo curto, surgiu à ideia de copiar<sup>15</sup> de outros cursos e fazer oficinas. Como a gente iria cumprir a carga horária de 120horas<sup>16</sup>? Como a gente iria cumprir essa carga horária de estagio? Na elaboração do projeto, nos encontros com os professores, na oficina propriamente dita de 30horas e depois um seminário para apresentação.** Na nossa ideia achamos a proposta boa, nós até fizemos 10 horas de oficina e foi muito proveitosa. Eu até acho que essa questão de observar, co-participar...aquela coisa toda, seria mais para quem não tem contato com a sala de aula, **mas no nosso caso que já somos professores, não seria mais interessante irmos logo para a parte prática? Então, nesse sentido, eu acho que seria mais interessante o estagio como oficinas** (Professora-Aluna 5).*

*[...] um Estágio que eu acredito, particularmente acho que deve **ser feito totalmente dentro de uma escola do ensino médio. Foi combinado com nossa turma de E.F que seriam apenas 3 dias, com oficinas para fazer esse estagio, que eu, particularmente, como falei com eles, acho totalmente errado.** Se é pra fazer um Estágio supervisionado no ensino médio deveríamos ir para escola, observar, ver qual é a metodologia que esta sendo utilizada pelos professores, para adquirir experiência e conhecimento com relação a isso, **e não simplesmente fazer 10h de oficina por dia e achar que isto é um estagio supervisionado III. Eu discordo totalmente.** (Professor-Aluno 1)*

*Então, fizemos tudo. A abertura, o tema, foi o atletismo, a gente desenvolveu as atividades, desenvolvemos todo o material que precisaria para a oficina. **Participaram 90 alunos pela manhã e 170 pela tarde.** (Professora-Aluna 2)*

Quando a Professora-Aluna 5 destaca em seu relato que, diante do tempo curto, optou-se por “[...] copiar de outros cursos e fazer oficinas”, ela está nos sugerindo que falta especificidade de uma proposta de Estágio para o Curso de

<sup>15</sup> Parece que realização do estágio na forma de oficina não é uma prerrogativa apenas do curso de E.F, mas sim, também de outros cursos do PARFOR que são realizados na UNEB.

<sup>16</sup> Como já foi sinalizado no capítulo anterior, segundo o currículo do curso, cada estágio deveria ter uma carga horária de 135horas.

Educação Física. Ainda que a realização de oficinas possa se constituir em um bom recurso didático, há a necessidade de ser fruto de uma proposta pensada pelo coletivo de professores juntamente com representantes discentes. Um Estágio com a duração de 03 dias, com 10 horas de atividades por dia, realizado por meio de oficinas, nos sugere que fortalece uma concepção de educação pautada pelo aprender a aprender, pelo fazer, sem uma intencionalidade crítica sobre a ação.

Assim, os relatos indicam que o Estágio Supervisionado vem sendo reduzido a meras oficinas pontuais, dispersas, estanques, imediatista, com redução de carga horária e, conseqüentemente, de conteúdos de formação. Assim, os Estágios podem estar apenas cumprindo uma função burocrática das normas institucionais, desarticulado do projeto político-pedagógico das escolas e dos problemas histórico-cultural que a mesma encontra-se inserida.

### **(b) Estágio supervisionado – Ausência de supervisão**

Os depoimentos sobre o Estágio ao longo do Grupo Focal mostram que a ausência de uma “coordenação de Estágio” no PARFOR da UNEB tem sido um empecilho para a construção de um “Projeto amplo de Estágio” que organize e planeje as ações de reuniões, avaliação permanente, cronograma de trabalho e planejamento estratégico da supervisão junto aos professores-alunos, professores-formadores da universidade e as escolas parceiras. As falas a seguir mostram os problemas de supervisão e acompanhamento do Estágio,

*Ele [professora de estágio] não conheceu a minha escola, **não observou a minha aula**. Enfim, o suporte ele deu... assim, o relatório, como fazer, como preencher, assim, **ele apenas mandou modelos**, quanto a isso, tudo bem... mas a minha queixa é o seguinte, **porque deveria ter mais um corpo a corpo. Uma atenção mais voltada para o Estágio**. (Professor-Aluno 4)*

*Com relação ainda ao estágio III, outra dificuldade que a gente visualiza também é **que foi falado que seria 3 dias de oficina, completando 30 horas**, aí o que é que acontece? **Em momento nenhum, nem o coordenador nem os professores falaram que eles iriam observar as 3 oficinas**. Então, assim, eles falaram, **mencionaram que seria uma visita** desse professor de Estágio”. (Professora-Aluna 6)*

*Ela [professora de estágio] só fez uma visita. (Professor-Aluno1)*

*Comigo também somente uma. (Professora-Aluna 2)*

Esses problemas sinalizados nos leva a acreditar que o Estágio é um componente desvalorizado na proposta curricular do curso. É como se os professores-alunos do PARFOR, sem o devido acompanhamento e supervisão, estivessem entregues a própria experiência, tendo que, sozinhos, refletir sobre sua própria prática, e os professores-formadores com desconhecimento da realidade concreta em que seus alunos atuam no chão da escola.

Sendo que no projeto do curso deveriam ser realizadas no mínimo duas visitas, o que já consideramos pouco, e na realidade quando muito está sendo feita apenas uma visita de supervisão. Isto ocorre também porque são apenas dois Professores-Formadores para dar conta de uma turma com 35 alunos que atuam em municípios localizados em diferentes regiões, o que dificulta ou impossibilita uma experiência significativa com as visitas e supervisão *in loco* do Estágio.

### **(c) Estágio supervisionado “Não Formal” no curso de licenciatura - Fuga da escola.**

Uma vez que o curso é de licenciatura para atuar na escola básica, nos chamou a atenção os relatos dos professores-alunos colocando em destaque a realização de Estágio no campo da educação “Não Formal”. Não que esse campo de Estágio não seja interessante, mas nos chama a atenção uma vez que via de regra, a educação básica deveria ser o centro desse programa de formação. Sobre essa questão, encontramos nos relatos dos sujeitos participantes,

*Olha, na verdade, pra gente é um conhecimento a mais...mas como atuamos em sala de aula e nosso público é a escola, **não foi tão importante.** (Professor-Aluno 4)*

*A princípio fiquei um pouco receoso pela questão da licenciatura, **acredito que poderia ser algo voltado para o nosso próprio convívio, para a sala de aula,** mas teve sua relevância. (Professor – Aluno 3)*

Identificamos ainda em outras respostas que alguns professores-alunos tem no horizonte outros campos de atuação profissional, fora do contexto escolar, o que dá uma impressão de “fuga” em relação à escola, que pode ser uma consequência da desvalorização da profissão docente, diante de baixos salários, condições de trabalho adversa, crise da profissão.

O PARFOR em Educação Física pode ainda estar servindo de meio para uma fuga da educação básica em direção a outros campos do mercado, o que pode “destoar” da finalidade do programa.

*Mesmo sabendo que a formação é em licenciatura em Educação Física escolar, a gente percebe também que é um campo, que a gente tem outras possibilidades... se você pensar em trabalhar com outro público tem que se especializar, mas com a experiência de sair do contexto de sala de aula, a gente consegue perceber a necessidade de se aplicar essa Educação Física escolar desde lá da educação infantil pra que ela chegue na terceira idade [público que estagiamos] tendo aspectos positivo. A gente perpassa por todo o contexto da E.F escolar. E aquelas pessoas que valorizarem a E.F consegue chegar lá com positividade em relação a EDUCAÇÃO FÍSICA Pra mim foi uma experiência rica, **porque ela apresenta essas possibilidades de servir outras áreas**, lógico que a gente vai optar pelas possibilidades posteriores a formação. (Professora-Aluna 6)*

*Outra questão que coloquei pra ele hoje foi a seguinte estamos perdendo espaço no mercado de trabalho, pois sem o diploma não podemos fazer concurso, exemplo **estamos perdendo espaço para atuar no programa segundo tempo, programa do CRAS**, tá entendendo, a gente não pode disputar uma vaga. O máximo que vamos ganhar é como estagiário, de monitores, que bem pouquinho o valor... quanto mais demora, mais perdemos dinheiro. Aí ele [coordenador] disse, “mas vocês não já estão em sala de aula, não já esta ganhando dinheiro?” Aí eu disse, não, **mas tem outros campos que podemos está atuando também...** quanto mais demora, né, mais prejuízo. E tem outra coisa também que precisamos aumentar de nível, são várias questões envolvidas. (Professora-Aluna 5)*

*Eu fiz no CRAS, atividade física na 3ª idade. Fugiu do contexto, mas foi importante. (Professora-Aluna 7)*

A questão da desvalorização da profissão docente e da própria precarização do trabalho gera um sentimento de desconforto na profissão. A possibilidade de realização de Estágios em outros ambientes pode vir a fortalecer uma concepção de educação que, de acordo com Garcia (1999), estabelece relações de subordinação a uma verdade única e promovem, ainda, o isolamento profissional e a aceitação de

propostas predeterminadas por objetivos externos ao contexto de sua atuação profissional.

Concluindo essa seção, cabe destacar a questão da articulação teoria e prática no Estágio não aparece explicitamente, mas sim como pano de fundo de uma proposta de formação orientada para a preparação para o trabalho, mediada pelo aprender a aprender, a concepção prática de formação de professores.

Silva Júnior (2010 apud GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011) assinala em relatório de pesquisa que as propostas de formações clássicas voltadas à preparação individual para o trabalho se têm revelado ineficazes, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais apenas como propedêutica, em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, não responde às necessidades de transformação/reversão profissional que a contemporaneidade requer. De acordo com Silva Júnior (2010 apud GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), o que se precisa buscar não é uma sequência fixa de dois momentos, primeiro a formação acadêmica inicial e depois as experiências no trabalho, mas uma alternância contínua de múltiplos momentos.

Entende-se, em vista disso, que o Estágio nos cursos de formação de professores deve se constituir em um espaço de reflexão crítica da profissão docente no qual os professores-alunos possam analisar o processo educativo de forma sistemática, intencional e planejada, orientada pela busca teórica para melhor análise e compreensão desta própria prática.

#### 5.1.4. Quarta categoria: Mudanças na prática pedagógica após o PARFOR.

Todos os entrevistados reconheceram que o PARFOR, apesar das dificuldades, foi importante na mudança de suas práticas pedagógicas em sala de aula, principalmente em relação a importância no planejamento das aulas de Educação Física,

*Esta sendo de suma importância, até então pra mim é tudo novo, **pra mim houve uma mudança muito grande nas minhas práticas**. Na verdade, antes eu só trabalhava com jogos e recreação... Até então, só veio a complementar, só veio a somar. (Professor-Aluno 4)*

*O PARFOR vem sendo, e será, de grande importância na minha vida profissional, **até mesmo pela questão da metodologia, pela prática mesmo diária**, porque antes de entrar no PARFOR, tinha aquele preconceito de que a E.F era simplesmente, como eu trabalhava dessa forma, simplesmente, as vezes, era só pegar uma bola e deixar o menino fazer o que quer e achar que estava dando aula de E.F sem nenhum planejamento diário, sem planejamento anual, nada preparado para aquela aula, simplesmente a E.F era vamos brincar de alguma coisa. (Professor-Aluno 1)*

*Me apaixonei pela E.F a partir do PARFOR. **É uma outra visão de que E.F é só quadra e bola, quadra e bola, e não é isso, a E.F é ampla, tem uma visão muito grande, e dar para se trabalhar...é, mudar a visão do aluno de que E.F é só bola e não é...Então, a minha prática pedagógica vem mudando muito através do PARFOR.** (Professora-Aluna 2)*

*Mas assim, de forma geral a gente sabe fazer o planejamento, e também a gente já consegue na gestão um olhar mais atento pra E.F, a gente conseguiu de certa forma ta mudando isso...**até porque não foi muito difícil mudar, né, porque... se alguém não faz nada e você chega lá e faz algo a mais, você já causou uma mudança enorme, talvez nem mudou tanto...mas assim, a gente mudou da água para o vinho a nossa prática, né?** (Professora-Aluna 5)*

A ausência de conteúdo no que se refere às mudanças produzidas na prática pedagógica, contribui para uma compreensão de que faltam recursos a esses estudantes para conseguirem articular o curso realizado com o contexto de atuação profissional.

Essa perspectiva nos sugere que a concepção prática de formação de professores novamente é colocada em relevo, na qual a experiência, a observação e a ação prática são aspectos centrais desta abordagem.

Finalizando a análise dos dados, retornamos à primeira categoria discutida nesse trabalho, qual seja, “O PARFOR como política de formação”, para destacar mais um relato que resume, ainda que com dificuldades, a relevância social da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, para os professores-alunos do curso de Educação Física da UNEB – Jacobina,

*a gente consegue visualizar que, **mesmo diante de tantas dificuldades, o curso tem pontos positivos. E os pontos***

**positivos vão superar os pontos negativos...então, são experiências que vão ficar na memória, as oficinas que a gente desenvolveu... além das oficinas algumas vivencias que a gente acaba retirando o que a gente pode acrescentar em nossa prática a partir dessa experiência, fazer adaptações. Então, assim, acredito que o curso, ele traz significado em cada coisa que a gente fez, quando a gente pensa em fazer a gente lembra do que nós fizemos na faculdade e traz para o chão da escola. (Professora Aluna 6)**

Em síntese, percebemos a partir das falas que o PARFOR possibilitou o alcance da realização de um sonho, estudar em um curso superior na universidade, e que, isto significa para eles uma maior valorização social, uma conquista pessoal, que apesar dos problemas, limitações e sofrimentos, eles conseguiram vencer e a crença de que os aspectos positivos superaram os aspectos negativos vivenciados no curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do percurso desta dissertação buscamos analisar a concepção de formação de professores que orienta o PARFOR do curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, e como esta concepção se articula com os Estágios supervisionados. Para isto, investigamos documentos institucionais da educação, o projeto curricular do curso de Educação Física e realizamos o Grupo Focal com professores-alunos.

Temos elementos suficientes para afirmar que o currículo do curso de Educação Física investigado apresenta aproximações com uma concepção de formação de professores centrada nas abordagens pedagógicas hegemônicas, de natureza prática, do saber fazer a partir das próprias experiências, voltadas para as dimensões do cotidiano escolar, das necessidades imediatas da prática pedagógica.

Na comparação entre os dados empíricos da realidade apreendida no projeto curricular do curso e nas falas dos sujeitos, podemos asseverar que o PARFOR de Educação Física da UNEB é a expressão da concepção de professor em evidência nas políticas educacionais, fundamentadas na lógica das “competências”, na formação de um profissional “competente”, “flexível”, sempre pronto para atender as demandas do mercado, em decorrência das novas configurações do capital.

Esta concepção mostra o “modelo” de professor que vem sendo formado após 18 anos da LDBEN 9.394/1996 e após reformas neoliberais no campo da educação, que pautadas em uma retórica de “melhoria da qualidade da educação”, “valorização docente”, “Desenvolvimento de habilidades e competências do educador”, não possibilitam as condições objetivas de apropriação do conhecimento que venham possibilitar uma formação consistente, com aprofundamentos teóricos-metodológico.

Em direção oposta, e de forma contraditória, a pesquisa realizada revela que ao mesmo tempo em que se anuncia a qualidade da formação, precariza-se o processo formativo: tempo corrido, aligeirado, falta condições concretas e objetivas de estudo, redução de gastos, relação custo benefício, formação em massa como uma linha de produção em que o professor parece uma “peça” de automóvel.

Portanto, os resultados encontrados, não contradizem os problemas e dificuldades crônicas, que ainda persistem na educação pública brasileira, em todas as regiões do país, seja nas políticas de formação de professores, nas condições de trabalho, na estrutura das escolas e universidades, nas formas de organização do trabalho escolar, na valorização social da profissão, nos salários e carreira.

Evidenciamos que no PARFOR de Educação Física da UNEB existem problemas sérios que tem implicações na formação dos professores, são problemas de natureza curricular, problemas no Estágio supervisionado, problemas na implantação do PARFOR, problemas na estrutura física da universidade, ausência de acompanhamento das atividades acadêmicas do curso e falta da garantia das condições adequadas de formação.

Há um esvaziamento da formação teórica, redução da quantidade de conhecimentos de natureza pedagógico-didática (considerados conteudista), de tal forma que o PARFOR pouco trata das especificidades pedagógicas do ensino da Educação Física escolar, do trabalho docente, é possível que os professores se forma sem o aporte teórico-metodológico que lhe permita atuar plenamente.

Corroborando para as considerações defendidas nessa investigação, Gatti, André e Barreto (2011, p. 122) destacam o Relatório apresentado por Silva Júnior (2010) sobre as ações da UNEB, no âmbito do PARFOR. Dentre os apontamentos apresentados, esse especialista comenta, em suas análises, que os projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas da UNEB adotam como princípio pedagógico, a ideia do professor reflexivo. Silva Júnior aponta que essa perspectiva de formação do professor reflexivo tem sido posta em questão, uma vez que, nem sempre e em qualquer condição, uma reflexão é ampliada pela consideração de contextos sociais, ficando mais no plano individual restrito, sem propriamente trazer componente analítico-crítico. De acordo com Gatti, André e Barreto (2011, p. 123), o Relatório apresentado por Silva Júnior (2010),

Recomenda a formação centrada na escola, como estratégia institucional; a prática pedagógica, como referência curricular; e a visão do modelo universitário, como processo organizacional do conhecimento filtrado por uma compreensão teórica. Além disso, lembra que tomar a prática pedagógica como referência curricular é reconhecer a prática como ponto de partida da teoria, saindo da perspectiva de prática como senso comum. Isso significa atribuir à prática pedagógica, à sua pesquisa e à sua reflexão a condição de prática iluminada pela reflexão teórica. Nessa perspectiva, para o

analista da proposta da UNEB no contexto do PARFOR, a ideia básica deveria ser a da formação do “professor crítico-reflexivo”, e não a do “professor reflexivo”, como se coloca nos documentos da instituição.

As fragilidades destacadas por Gatti, André e Barreto (2011) diante do Relatório apresentado por Silva Júnior em relação à realidade do PARFOR vai ao encontro do que esse estudo encontrou tanto por meio da análise do Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UNEB-Jacobina, como pelos dados apreendidos pela realização do Grupo Focal.

Esse cenário nos leva a acreditar que não existe um projeto de formação docente articulado com um projeto histórico de emancipação humana, pois na atual formatação dos cursos de formação do PARFOR não é possível um avanço na perspectiva de superação da realidade estabelecida pela lógica do capital.

A partir deste contexto, finalizamos concordando com Gatti (2011), quando diz que é necessário uma decisão política urgente de “virar a mesa”, ou seja, precisamos de políticas corajosas, amplas, que possa dar conta dos imensos problemas educacionais e sociais. E em relação à formação de professores a autora ainda acrescenta “no que concerne a formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária.” (GATTI, 2011, p.219).

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Fátima Barbosa. **Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na pedagogia do PARFOR**. XVI ENDIPE, UNICAMP: Campinas, 2012.

ALMEIDA, L. Ramalho; PRANDINI, R.C.A. Rego; SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: A prática reflexiva**. 4ª. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O sentido do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: Pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

BAKES, D. Stein; COLOMÉ, J. Stein; LUNARDI, V. Valéria. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. Revista O mundo da saúde. São Paulo: v.35, n 4, p.438-442, 2011.

BOTH, V. José; LEMOS, L. Maria; MORSCHBACHER, Marcia; VERONEZ, L.F. Camargo. **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, v18, n.03, jul/set 2012, p.27-49.

BRASIL. Ministério da educação/ INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2012. Disponível em: <http://www.INEP.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 28 dez.2012.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo da Educação Superior: 2012**. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2013. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> acesso em 20 de maio de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394/96. **Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto 6.755/2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e regulamenta a atuação da**

**CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.** Brasília, 2009.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 09 de 30/06/2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação.** Brasília, 2009a.

BRASIL. **Portaria nº 883 de 19 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.** Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <[http://200.129.179.182/parfor/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=35&Itemid=3](http://200.129.179.182/parfor/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=35&Itemid=3)>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE 3/1987**, de 16 de junho de 1987. Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 7/2004**, de 31 de março de 2004. Brasília-DF.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina.** São Paulo: Editora 34, 1996.

CARCANHOLO, Reinaldo A; PRIEB, Sérgio A. M. O trabalho em Marx. In: CARCANHOLO, Reinaldo A.(Org.). **Capital: essência e aparência.** São Paulo, Expressão Popular, 2011.

CHAVES, Eduardo O. C. O. Liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICI, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

COSTA, Ricardo. **Gramsci e o Conceito de Hegemonia.** Salvador/São Paulo: Quarteto, volume 1, Cadernos do Instituto Caio Prado Jr, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição.** 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G.F.D. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Florianópolis, v.23, n.02, p 381-406; Jul./dez.2005.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**, 1999. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf). Acesso em: 13 de janeiro de 2013.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação) Unicamp – 1997.

FACCI, Marilda G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. São Paulo, Autores Associados, 2004.

FIGUEIREDO, Ireni M. Z. A reforma do estado e da educação no Brasil. In: XAVIER, M. E. S. P.(Org.). **Questões de educação escolar**. São Paulo: Alínea, 2007.

FRANCO, Maria L.P.B. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Liber livro,2008.

FRIGOTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTO. Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Cortez, 1995.

FREITAS, Helena C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 6ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias**. 2ª ed. Santa Catarina: Argos, 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portuga: Porto, 1999.

GAMA, Carolina Nozella. **Contribuição à crítica da produção do conhecimento sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise das teses (1987-2010)**. 2012. 178 f.Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.cap.1.

GATTI, Bernadete A. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GARCIA, Walter E. (Org.). **Bernadete A. Gatti: educadora e pesquisadora**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2011.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S; ANDRÉ, R, M, E, D. **Políticas Docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, DF, 2011.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra – esfera pública: A pedagogia Radical como uma forma de política cultural. In: GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2, 6ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação Física na educação infantil: Um estudo sobre a formação de professores em Educação Física**. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

HIPOLITO, Álvaro L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo, Papyrus, 1997.

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; SANFELICI, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. **Modo de produção e educação: Notas preliminares**. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v.1, n.1, p.43-53; junho. 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cad. Pesqui., Mar 2003, no.118, p.89-118.

MACIEL, Lizete S.B; NETO, Alexandre S. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em época de transformações. In: MACIEL, Lizete S.B; NETO, Alexandre S.(Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. 11ª. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade Histórica da Educação Física na escola: A emancipação humana como finalidade**. 2009. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORORÓ, Leila Pio. **A Formação de professores em serviço: O PARFOR na Bahia**. Anais do XVI ENDIPE, UNICAMP: Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. A Expansão da Formação em Serviço de Professores no Brasil: a Implantação do PARFOR Na Bahia. In: **X Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional do Museu Pedagógico**, 2013, Vitória da Conquista, Ba. Produção do Conhecimento no limiar do século XXI: tendências e conflitos. Vitória da Conquista: Ediesb, 2013. v. 1. p. 01-15.

MORORÓ, L. P. . O Parfor e a Expansão da Formação de Professores: Contexto e Dificuldades da Implantação do Plano na Bahia. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2014, Águas de Lindoia. Por uma Revolução no Campo da Formação de Professores. São Paulo: UNESP, 2014. v. único. p. 7961-7973.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Celi. S.C. Profissionalização e cultura docente: Limites e possibilidades na formação de professores. In: **Formação do Pesquisador em Educação: Profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa**. Maceió: Edufal, 2007.

MUSSI, Amali de Angelis . Trabalho Docente e Formação de Professores: novos desafios e possibilidades. In: **II Seminário Identidade e Docência: Trabalho docente e formação de professores: novos desafios e possibilidades**, 2012, Irecê, Bahia. II Seminário Identidade e Docência: Trabalho docente e formação de professores: novos desafios e possibilidades. Salvador: EDUNEB, 2012. v. u.

NASCIMENTO, Denise de Souza. **A expansão da educação superior e o trabalho docente – Um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2012.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4ª ed. Londrina: Midiograf, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria W. **Brasil 2000: Nova divisão de trabalho na educação**. 2ª ed. São Paulo: Xamã, 2000.

NOZAKI, Hajime Takeuchi; QUELHAS, Álvaro de Azevedo. **A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital**. Revista Motrivivência, ano XVIII, nº26, jun./2006, p.69-87.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord). **A prática de ensino: E o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROIO, Marcos Del. **Gramsci e a Emancipação do Subalterno**. Revista de sociologia e política. Curitiba: n 29, p.63-78, nov.2007.

SANTOS, Manoel G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo: problematizações propositivas à luz do materialismo histórico-dialético**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas**. Revista Poiesis Pedagógica, São Paulo, v.9, n.1, p.07-19, jan./jun.2011.

SAVIANI, Dermeval. **Modo de produção e a pedagogia Histórico-crítica**. Revista Germinal: Marxismo e educação em debate, Londrina, v.1, n.1, p.110-116, junho. 2009a.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação, São Paulo, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr.2009b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: O Espaço da Educação na Universidade Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.37, n. 130, abril de 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e Formação de professores no Brasil: Viscissitudes dos dois últimos séculos**. IV Congresso Brasileiro de História da Educação, Goiânia, 05 a 08/11/2006.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana: prolegômenos a uma nova ciência do homem**. 2ª ed. Lisboa: compendium, 1994.

SHIROMA, Eneida Oto. **O eufemismo da Profissionalização**. (2003) In: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e trabalho. Disponível em: [WWW.gepeto.ced.ufsc.br](http://WWW.gepeto.ced.ufsc.br)

SHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 112, pp. 981-1000. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de out. 2012.

SCHEIBE, Leda. **Formação de professores no Brasil: A herança histórica**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p.41-53, jan./dez.2008. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. **26ª Reunião da ANPED**. GT. 5- Estado e política educacional. Seção especial. 2006

SCAFF, Elisangela A.S. **Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes**. Revista Linhas Críticas: Brasília, v.17, n.34, p.461-481, set/dez, 2011.

SILVA, Antonia A. Democracia e democratização da educação: primeiras aproximações a partir da teoria do valor. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Andreia Ferreira. **A formação de professores para a educação no Brasil: Projetos em disputa (1987-2001)**. Simpósio ANPED, 2007.

SILVA, Mirna. **Trabalho docente em Feira de Santana-Ba (2001-2004): profissionalização e precarização**. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Cap. 1.

SILVA, Rene. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) na Bahia: Desafios e possibilidades**. Anais do III Simpósio Baiano de Licenciaturas, 07 a 09 de agosto de 2013 – UFRB, Cruz das Almas-Ba.

SOARES, Carmem. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**, São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77 – 91.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TAFFAREL, Celi N. Zulke. **A formação do profissional da educação: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física**. 1993. Tese (Doutorado em Educação)- Unicamp, Campinas.

TANURI, Leonor M. **História da formação de professores**. Revista brasileira de Educação, São Paulo, v.14, n.14, p.61-88, mai./jun/jul/ago.2009.

TONET, Ivo. **Em defesa do futuro**. Alagoas: Edufal, 2005.

UNEB. **Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UNEB-Jacobina**. Salvador-Ba, 2010.

UNEB. **Projeto Político Pedagógico de Educação Física – Licenciatura, PARFOR-UNEB-Jacobina**. Salvador-Ba, 2012.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO ACADÊMICO

### Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

#### ***Prezada (o) professora (o)***

Estamos realizando uma pesquisa intitulada **“Uma análise crítica sobre a concepção de formação de professores em Educação Física no PARFOR UNEB-Jacobina-Ba: Realidade, Contradições e Perspectivas”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado Acadêmico do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, que pretende obter informações sobre o processo de formação dos professores da Educação Básica do Estado da Bahia, que estão se graduando através do Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.

Para tanto, estamos convidando você para participar de um Grupo Focal. Trata-se de uma Entrevista Coletiva que esta organizado em perguntas sobre sua identificação pessoal e profissional, o sobre suas experiências formativas no PARFOR durante o curso, as formas de realização do Estágio e dificuldades e significados da formação.

Cabe destacar que estamos atentos à Resolução CNS 196/96 ao destacar que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”, desse modo, para que não sinta qualquer desconforto ou danos pessoais na dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional, previmos os seguintes procedimentos: (a) preservação do seu anonimato; (b) os registros serão guardados em lugar seguro, durante a vigência da pesquisa, onde somente os pesquisadores terão acesso; (c) esses registros serão destruídos logo após o seu tratamento científico; (d) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a sua identificação específica; (e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; (f) Os dados obtidos serão mantidos em sigilo e utilizados somente para fins de pesquisa.

Apesar dessas medidas, caso venha a se sentir eventualmente invadido ou incomodado, pode, voluntariamente, desistir da sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo, como também pode denunciar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (Módulo I/ Campus UEFS). Por fim, comprometemo-nos em assumir a responsabilidade da assistência integral face aos possíveis danos.

Essa pesquisa será desenvolvida pelo Professor Itamar Silva de Sousa (Mestrando/UEFS), sob a orientação da Profª Dra. Amali de Angelis Mussi (UEFS), que estarão à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma, presencialmente ou através do e-mail: [amalimussi@hotmail.com](mailto:amalimussi@hotmail.com); [itamacorpus@yahoo.com.br](mailto:itamacorpus@yahoo.com.br)

Ciente da natureza desta pesquisa, dos seus objetivos, métodos e benefícios, autorizo a minha participação voluntária. Este termo será assinado por mim e pelo Mestrando responsável pela pesquisa.

Jacobina, .....de ..... de 2013.

Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante

## APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)**  
**CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)****RESOLUÇÃO Nº 790/2010**

Publicada no D.O.E. 03-09-2010, p. 30

**Autoriza o funcionamento do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (PARFOR)/Plataforma Freire no âmbito da Universidade do Estado da Bahia; Cria e Autoriza o funcionamento dos Cursos de Graduação vinculados ao PARFOR.**

**O PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO (CONSU)** da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no uso de suas atribuições, *ad referendum* do Conselho Pleno, e com fundamento no artigo 12, inciso VI, combinado com o artigo 10, § 6º do Regimento da UNEB, e tendo em vista o que consta do processo n.º 0603100072919, após parecer da relatora designada, com aprovação,

**RESOLVE:**

**Art. 1º.** Autorizar o funcionamento do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (PARFOR)/Plataforma Freire, executado em convênio com o FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE), com a interveniência do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, representado pela COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES).

**Art. 2º.** Criar e autorizar o funcionamento dos cursos de graduação vinculados ao PARFOR de que trata o artigo precedente, nas modalidades modular e semestral, com período de integralização de 03 (três) anos e o oferecimento de 50 (cinquenta) vagas/turma, conforme constante do ANEXO I desta Resolução.

**§ 1º.** Os Cursos de que trata o *caput* deste artigo, serão desenvolvidos nos Departamentos da UNEB, localizados nos endereços constantes do ANEXO II desta Resolução, ou em Municípios dos territórios de identidade do Estado com abrangência dos *Campi* desta Instituição Universitária.

**Art. 3º.** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 02 de janeiro de 2010.

Gabinete da Presidência do CONSU, 02 setembro de 2010.

**Lourivaldo Valentim da Silva**  
Presidente do CONSU

**APÊNDICE B****ANEXO I DA RESOLUÇÃO CONSU N.º 790/2010**

Publicado no D.O.E. 03-09-2010, p. 30

<b>CURSOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>
Artes Visuais – Licenciatura	3.195 horas
Ciências Biológicas – Licenciatura	3.165 horas
Computação – Licenciatura	3.375 horas
Educação Física – Licenciatura	3.330 horas
História – Licenciatura	3.135 horas
Física – Licenciatura	3.285 horas
Geografia – Licenciatura	3.300 horas
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	3.105 horas
Matemática – Licenciatura	3.285 horas
Pedagogia – Licenciatura	3.285 horas
Química – Licenciatura	3.285 horas
Sociologia – Licenciatura	3.150 horas

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PLATAFORMA FREIRE**

	OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL 75	PSICOLOGIA II 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO JOGO 75	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA DANÇA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO HANDEBOL 60	CAMPO DE ESTUDO/TÓPICOS ESPECIAIS DE ESTUDO 60	
	PSICOLOGIA I 60	INFORMÁTICA 60	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO FUTEBOL E DO FUTSAL 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO BASQUETEBOLE 60	CAMPO DE ESTUDO/TÓPICOS ESPECIAIS DE ESTUDO 75	
	ANTROPOLOGIA 60	METODOLOGIA DA PESQUISA 75	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA NATAÇÃO 60	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II 60	CAMPO DE ESTUDO/TÓPICOS ESPECIAIS DE ESTUDO 75	
	SOCIOLOGIA 60	EDUCAÇÃO PSICOMOTORA 75	CINESIOLOGIA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA CAPOEIRA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA GINÁSTICA 60	MONOGRAFIA 90	
	Filosofia 60	FISIOLOGIA HUMANA 60	PREVENÇÃO DE LESÕES E PRIMEIROS SOCORROS NA ATIVIDADE FÍSICA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO VOLEIBOL 60	TREINAMENTO DESPORTIVO 60	Núcleo de Estudos Integradores	
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 60	ANATOMIA HUMANA E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA 60	MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ATLETISMO 60	ATIVIDADE FÍSICA PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS 60	Núcleo Científico Cultural (C. Básico)	
	SEMINÁRIO TEMÁTICO 30	SEMINÁRIO TEMÁTICO 30	SEMINÁRIO TEMÁTICO: LABORATÓRIO DE VIVÊNCIA EM PRÁTICA CORPORAL 45	SEMINÁRIO TEMÁTICO: LABORATÓRIO DE VIVÊNCIA EM ATIVIDADES ESPORTIVAS 45	SEMINÁRIO TEMÁTICO: LABORATÓRIO DE VIVÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA 60	Núcleo Científico Cultural (C. Especial)	
	Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica I 60	Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica II 60	Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica III 60	Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica IV 60	Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica V 60	Núcleo Acadêmico-Científico-Cultural	
	Oficinas Articulares 30	Oficinas Articulares 30	Oficinas Articulares 30	Estágio Curricular Supervisionado I 135	Estágio Curricular Supervisionado I 135	Estágio Curricular Supervisionado I 135	
<b>CH</b>	<b>495</b>	<b>570</b>	<b>510</b>	<b>600</b>	<b>615</b>	<b>540</b>	<b>3.330</b>

Os professores-alunos que não tiverem condições de realização das AOCs fora do âmbito do Curso, poderão realizá-las através dos Campos de Estudos ou Tópicos Especiais de Estudos conforme especificado no corpo do projeto. Os professores-alunos que realizarem tais atividades fora do âmbito do Curso, estarão dispensados de cursar os Campos de Estudos ou Tópicos Especiais de Estudos conforme especificado no corpo do projeto.

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PLATAFORMA  
FREIRE**

	1º SEM.	2º SEM.	3º SEM.	4º SEM.	5º SEM.	6º SEM.	7º SEM.
	OFICINA DE LETURA E PRODUÇÃO TEXTUAL 75	PSICOLOGIA II 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO JOGO 75	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA DANÇA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DO HANDEBOL 60	LIBRAS 60	
	PSICOLOGIA I 60	INFORMÁTICA 60	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DO FUTEBOL E DO FUTSAL 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DO BASQUETEBOL 60	DIVERSIDADE CULTURAL E ÉTNICA 90	OFICINAS LIVRES
	ANTROPOLOGIA 60	METODOLOGIA DA PESQUISA I 75	FISIOLOGIA DO EXERCÍCIO 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA NATAÇÃO 60	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR II 60	METODOLOGIA DA PESQUISA II 60	TOC 90
	SOCIOLOGIA 80	EDUCAÇÃO PSICOMOTORA 75	CINESIOLOGIA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA CAPOEIRA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DA GINÁSTICA 60		
	FILOSOFIA 60	FISIOLOGIA HUMANA 60	PREVENÇÃO DE LESÕES E PRIMEIROS SOCORROS NA ATIVIDADE FÍSICA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DO VOLEIBOL 60	TEORIA GERAL DA DO TREINAMENTO DESPORTIVO 60		
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 60	ANATOMIA HUMANA E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA 60	MEDIDAS E AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA 60	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO ENSINO DO ATLETISMO 60	ATIVIDADE FÍSICA PARA PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS 60		
	SEMINÁRIO TEMÁTICO 30	ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA 60	SEMINÁRIO TEMÁTICO: LABORATÓRIO DE VIVÊNCIA EM PRÁTICA CORPORAL 45	SEMINÁRIO TEMÁTICO: LABORATÓRIO DE VIVÊNCIA EM ATIVIDADES ESPORTIVAS 45	SEMINÁRIO TEMÁTICO: LABORATÓRIO DE VIVÊNCIA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA 60		SEMINÁRIO DE TOC 45
	Teoria e Prática de Ensino I 60	Teoria e Prática de Ensino II 60	Teoria e Prática de Ensino III 60	Teoria e Prática de Ensino IV 60	Teoria e Prática de Ensino V 60	Teoria e Prática de Ensino VI 60	
	Oficinas de Articulação 30	Oficinas de Articulação 30	Oficinas de Articulação 30	Estágio Curricular Supervisionado I 135	Estágio Curricular Supervisionado II 135	Estágio Curricular Supervisionado III 135	
<b>CH</b>	<b>495</b>	<b>570</b>	<b>510</b>	<b>600</b>	<b>615</b>	<b>405</b>	<b>135</b>
							<b>3.330</b>

Núcleo de Estudos Integradores  
 Núcleo Articulador  
 Núcleo Científico Cultural (C. Básicos)  
 Núcleo Científico Cultural (C. Específicos)  
 Núcleo Acadêmico-Científico-Cultural