



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

**HALLANA FERREIRA GIBAUT**

**FORMAÇÃO POLÍTICA:  
UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)**

Feira de Santana – BA  
2019

HALLANA FERREIRA GIBAUT

**FORMAÇÃO POLÍTICA:  
UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Profa. Dra. Amali de AngeliMussi

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

G378 Gibaut, Hallana Ferreira

Formação política : um estudo com estudantes de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) / Hallana Ferreira Gibaut. – 2019.

123 f.: il.

Orientadora: Amali de Angeli Mussi

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2019.

1. Formação política. 2. Formação de professores. 3. Licenciatura em Educação Física – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). I. Mussi, Amali de Angeli, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13:32(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**HALLANA FERREIRA GIBAUT**

**“FORMAÇÃO POLÍTICA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DE  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB)”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 03 de abril de 2019

Profª. Drª. Amali de Angelis Mussi – Orientadora - UEFS

Profª. Drª. Selma Barros Daltro de Castro – Primeira Examinadora - UNEB

Profª. Dr. Wellington Araújo Silva Segundo Examinador -UEFS

**RESULTADO:** ..... *Aprovada* .....

*Dedico aos meus colegas de mestrado 2017.1 que carinhosamente nos intitulamos como a "Turma da Resistência" e a todos os leitores/as, estudantes, companheiros/as e amigos/as que assim como nós, lutam por dias melhores.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me conceder esta oportunidade.

A *mainha* Marcia e o *painho* Adilson, por serem meu porto seguro, meus ídolos, minha inspiração e por sempre acreditarem e torcerem pelos meus sonhos. Obrigada pela companhia em tantas as viagens a Feira de Santana e por me encorajarem a nunca desistir. A minha irmã Gabi, meu muito obrigada pelo apoio.

Aos meus amigos, colegas e familiares que de todas as formas tentaram tornar essa jornada mais leve e menos solitária. Agradeço a minha amiga, prof.<sup>a</sup> Juliana Brito por me acompanhar, aconselhar, sofrer e festejar esse momento comigo. E também a meu querido amigo, prof.<sup>o</sup> Ismael Andrade, obrigada pelo direcionamento e apoio sempre quando foi necessário. Agradeço também a minha amiga prof.<sup>a</sup> Catiana Leal pelo carinho e vibrações positivas sempre!.

A prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amali de Angelis Mussi, por aceitar esse desafio, pela paciência e confiança em todos os momentos. Obrigada professora por tudo!

Os professores convidados para a banca examinadora desta dissertação, professores Dr. Wellington Araújo Silva e Dr.<sup>a</sup> Selma Daltro Barros de Castro, obrigada pela gentileza no aceite ao convite.

E aos estudantes de Educação Física colaboradores da pesquisa, pela disposição e compromisso em atenderem meu pedido.

*“Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”*

Milton Santos

## RESUMO

GIBAUT, Hallana Ferreira. **Formação Política: Um Estudo com Estudantes de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**. Dissertação. Universidade de Feira de Santana – UEFS. Feira de Santana – BA. 2019.

Esta dissertação realiza um estudo sobre a formação política de futuros professores do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Seu objetivo geral é identificar quais concepções de formação política emergem do processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, presentes através dos relatos dos estudantes, e de modo complementar, visaram os seguintes objetivos específicos: Investigar se o estudante tem refletido se a formação no ensino superior perpassa as possibilidades de transformação social; Compreender sobre o que pensam da formação política no ensino superior e; Discutir quais elementos é identificado pelos estudantes que contribuem para a sua concepção de formação política. O estudo abordou os fenômenos da universidade; formação de professores; formação de professores em Educação Física, e formação política sobre a ótica histórica; social; e conceitual, para isso, contamos com as reflexões de Paulo Freire (1981, 1994, 1996, 2000); Saviani (1996, 1999, 2003, 2009, 2011, 2017), entre outros. Como apoio metodológico, da teórica histórico-crítica com contribuições-inspirações em Marx sobre o tema central – formação política utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário aplicado a estudantes a partir do 5º semestre de Licenciatura em Educação Física da UFRB. Constatamos que na perspectiva dos estudantes, vem acontecendo formação política no curso de Educação Física, também verificamos que o ser politizado ou a formação política perpassa o comprometimento social, do cidadão consciente de seu papel na sociedade compreendendo os seus direitos e deveres, que busca por qualidade na Educação, na formação de professores, valorização da classe e a transformação humana.

**Palavras-chave:** Formação Política; Licenciatura em Educação Física; Formação de Professores; Universidade.



## ABSTRACT

GIBAUT, Hallana Ferreira. Political Formation: A Study with Undergraduate Students in Physical Education, Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). Dissertation. University of Feira de Santana – UEFS. Feira de Santana – BA. 2019.

This dissertation conducts a study about the political formation of future teachers of the Licenciature Course in Physical Education of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB). Its general objective is to identify which conceptions of political formation emerge from the process of teacher training of the Undergraduate Degree in Physical Education of UFRB / CFP, present through the reports of the students, and in a complementary way, aimed at the following specific objectives: To investigate if the student has reflected on whether training in higher education permeates the possibilities of social transformation; Understand what they think of political formation in higher education and; Discuss which elements are identified by students who contribute to their conception of political formation. The study addressed the phenomena of the university; teacher training; teacher training in Physical Education, and political training on the historical perspective; Social; and conceptual, for this, we rely on the reflections of Paulo Freire (1981, 1994, 1996, 2000); Saviani (1996, 1999, 2003, 2009, 2011, 2017), among others. As a methodological support, from the historical-critical theory with contributions-inspirations in Marx on the central theme - political training we used as a research instrument the questionnaire applied to students from the 5th semester of Physical Education Degree at UFRB. We find that from the perspective of the students, political formation has been taking place in the Physical Education course, we have also verified that politicized being or political formation permeates the social commitment of citizens aware of their role in society, understanding their rights and duties, quality in education, teacher training, class enhancement and human transformation.

**Key words:** Political Formation; Degree in Physical Education.

## LISTA DE GRÁFICO

|  |    |
|--|----|
| <b>GRÁFICO 1</b> Sexo .....                      | 71 |
| <b>GRÁFICO 2</b> Faixa Etária .....              | 72 |
| <b>GRÁFICO 3</b> Sistema de Cotas .....          | 73 |
| <b>GRÁFICO 4</b> Sistema de Cotas por Sexo ..... | 74 |
| <b>GRÁFICO 5</b> Semestre de Estudo .....        | 75 |

## LISTA DE TABELA

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> Levantamento Bibliográfico .....   | 37 |
| <b>Tabela 2</b> Participantes da Pesquisa .....    | 39 |
| <b>Tabela 3</b> Carga Horária Total do Curso ..... | 39 |
| <b>Tabela 4</b> Ampla Concorrência.....            | 40 |
| <b>Tabela 5</b> Bolsa de Estudos.....              | 41 |

## LISTA DE SIGLAS

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
CFP – Centro de Formação de Professores  
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNFIFC - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
USP – Universidade de São Paulo  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
EPT – Esporte para Todos  
CONFED – Conselho Federal de Educação Física  
CREF – Conselho Regional de Educação Física  
CCAAB – Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas  
CETEC – Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas  
CCS – Centro de Ciências da Saúde  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante  
NASF – Núcleo de Apoio na Saúde da Família  
TECLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

# SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 15 |
| <b>2 CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO POLÍTICA E DE<br/>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....                 | 25 |
| 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE .....   | 26 |
| 2.1.1 A Universidade enquanto Instituição Social .....   | 32 |
| <b>2.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO POLÍTICA</b> .....  | 38 |
| 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....   | 42 |
| 2.3.1 Formação de Professores no Brasil .....  | 43 |
| 2.3.2 Formação de Professores em Educação Física .....   | 52 |
| <b>3 METODOLOGIA</b> .....   | 62 |
| 3.1 MÉTODO CIENTÍFICO .....  | 63 |
| 3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA .....  | 65 |
| 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....  | 70 |
| 3.4 PARTICIPANTES E LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO: O CURSO DE EDUCAÇÃO<br>FÍSICA DA UFRB .....                             | 73 |
| 3.4.1 Participantes .....  | 73 |
| 3.4.2 Questões éticas da pesquisa .....  | 74 |
| 3.4.3 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) .....  | 75 |
| 3.4.4 Curso de Licenciatura em Educação Física .....   | 76 |
| <b>4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS DO ESTUDO</b> .....   | 81 |
| 4.1 CARACTERIZANDO O CENÁRIO DA COLETA DE DADOS .....  | 81 |
| 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....   | 83 |
| 4.3 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS DA PESQUISA .....  | 89 |
| 4.4 CONCEPÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O<br>PAPEL DA UNIVERSIDADE – PISTAS DESTA RELAÇÃO ..... | 95 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>104</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>110</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>   | <b>118</b> |
| <b>Apêndice 1: Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>         | <b>119</b> |
| <b>Apêndice 2: Modelo de Questionário .....</b>                                      | <b>121</b> |
| <b>Apêndice 3:Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física.....</b> | <b>124</b> |

# 1. INTRODUÇÃO

*Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação?*  
(Programa Escola Sem Partido, 2019)

*Educar é um ato político.*  
(Paulo Freire, 1980)

Vivemos um tempo obscuro no Brasil, de absoluto temor. Tempo em que as instituições de ensino e seus professores estão fortemente ameaçados em relação a sua liberdade de cátedra, a exemplo do movimento em curso, “Escola Sem Partido”<sup>1</sup>. Tempo em que a elaboração científica e plural de conhecimentos são reduzidos, desvalorizados e ameaçados, a exemplo da aprovação da “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”<sup>2</sup>, avançando na implementação da “Reforma do Ensino Médio”<sup>3</sup>. Tempo em que se considera que há excesso de investimentos na educação brasileira, e se busca conter a demanda por acesso às universidades, especialmente públicas, o que motivou o congelamento do investimento público em educação e saúde por 20 anos (Emenda Constitucional, PEC nº 241/2016).

Tempo em que surgem iniciativas de ataques ao nosso grande Mestre, Paulo Freire, a exemplo da proposta de revogação do título de Patrono<sup>4</sup> da Educação

---

<sup>1</sup>O Projeto de Lei “Escola Sem Partido vem se multiplicando no Brasil com o discurso de combate à “doutrinação ideológica” que julga acontecer nas escolas e defende a neutralidade no ensino em defesa das famílias e dos estudantes. Neste cenário o trabalho docente é o principal foco de crítica e seu trabalho pedagógico curricular o mais atingido pelas restrições propostas. Ver: Projeto de Lei nº 258/2019, disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037&filename=PL+246/2019) acesso em fevereiro de 2019; e ainda: <http://www.anped.org.br/news/entidades-e-organizacoes-lancam-manual-de-defesa-contra-censura-nas-escolas> acesso em fevereiro de 2019.

<sup>2</sup>Sobre a BNCC, ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acesso em dezembro de 2018. Ver também: <http://www.anped.org.br/content/anped-e-bncc-luta-resistencia-e-negacao> acesso em dezembro de 2018.

<sup>3</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) está disposta na Lei nº 13.415/17, lei da reforma do Ensino Médio, e que teve origem na Medida Provisória nº 746/16. Organiza o EM em 3 anos, com itinerários formativos. Ver também: <http://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne> acesso em dezembro de 2018.

<sup>4</sup> Iniciativa popular por meio do portal e-Cidadania SUG 47/2017 sugeriu retirar de Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira (LEI 12612). A proposta foi recusada pelo senado, através da relatora da matéria CDH, senadora Fátima Bezerra (PT – RN) e o caso foi arquivado.

Brasileira. Tempo em que posições se firmam e as contraposições também. Tempo propício para o exercício da liberdade e, por isso, também um momento em que a tendência a violações a essa liberdade é maior, e encontra-se ameaçado.

Retomando as epígrafes dessa introdução, o movimento “Escola Sem Partido” vem ganhando força e se multiplicando no Brasil com o discurso de combate à “doutrinação ideológica” que julga acontecer nas escolas, e se coloca como uma estratégia de controle do trabalho docente, o que afeta diretamente na autonomia do professor e, conseqüentemente, no tolhimento das possibilidades de debates e aprofundamentos teóricos junto aos educandos. Em contraposição, entendemos o processo educativo como ato político, necessário para a compreensão da sociedade e seus interesses, e assim sendo, toda ação educativa é um ato político, ou seja, uma prática social que não é neutra, investida de intencionalidade, a favor de determinados princípios e modos de viver em sociedade.

Pensar a educação restrita ao conhecimento técnico, limitado a um controle externo, alienado e não compreende-la como um ato político, ao exercício do pensamento consubstanciado, crítico e autônomo, é não compreender os interesses que movem a sociedade, as relações de poder e de produção e o seu potencial transformador.

O atual contexto nos motiva a investir estudos para a compreensão da formação política de estudantes, futuros professores, no espaço da universidade, que é um espaço onde discussões dessa natureza acontecem e precisam continuar acontecendo, com vistas a contribuir para o debate, inclusive, como um movimento de resistência ao atual cenário ao qual nos encontramos.

Qual a concepção de formação política possuem os estudantes universitários? Formação política se refere à doutrinação política? Formação política é formação partidária? Formação política favorece a alienação? Ou formação política é um conjunto de elementos teórico-críticos que lhes permite se situar e compreender o mundo e seu papel de cidadão na construção histórica da sociedade e de sua transformação, comprometendo-se com o bem comum? Afinal, qual a compreensão de formação política possuem os estudantes de cursos de licenciatura? De que modo a universidade vêm atuando no desenvolvimento da



formação política de seus estudantes? Tais questionamentos são norteadores da presente investigação.

Fernandes (1987) discute a importância da formação política do professor e defende que ser cidadão é o principal elemento da condição docente. Alerta que é justamente na sala de aula que o professor deve ter uma postura de cidadania e não de uma suposta neutralidade política como já se reivindicou no passado da profissão. Quando o professor não atua como cidadão, com bases políticas, com autonomia de pensamento, acaba favorecendo que se exerça sobre ele algum tipo de manipulação, seja ela totalitária ou de uma democracia neoliberal (FERNANDES, 1987, p. 22).

Nesse sentido, a conjuntura política e educacional, está diretamente relacionada ao modo como a educação é produzida, do porque se produz, qual sentido se produz e para quem se produz. De acordo com Saviani (1999), “em sua existência histórica dos dias atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestação da prática social própria da sociedade de classes” (SAVIANI, 1999, p.95). Quando refletimos sobre a sociedade de classes, visualizamos como o Estado de classes é nocivo e exerce a dominação de uma classe sobre outra, e assim escancara o maior objetivo do Estado burguês - a opressão da classe proletariada, criada pelo modo de produção da burguesia – o capitalismo<sup>5</sup>.

A partir deste contexto, compreendemos o importante papel da formação de professores no construto e concepção política dos estudantes de forma articulada com a competência necessária à profissão e para o enfrentamento das situações no cenário sócio-político atual. Concordamos com uma formação em que a conscientização para o ato pedagógico seja um ato político, que valoriza uma formação contra a neutralidade e contra posicionamentos acríticos e que se materialize em ações cotidianas. Partimos, assim, da defesa por propostas de formação de professores engajados à luta pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora (ALVES, 2016).

---

<sup>5</sup>Marx (2004) compreende que “o Estado permite que a propriedade privada, a educação, a profissão atue a sua maneira, da seguinte forma: como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua característica particular. Longe de abolir as diferenças efetivas” (MARX, 2004, p. 21). Portanto, é necessária a destruição do Estado burguês para que o estado proletariado se erga sobre novas condições, o que nos leva a compreensão que a opressão não se cessará apenas com a destruição das distinções, mas sim, com a transformação das estruturas econômicas (MARX, 2004).

Esta formação representa a maioria, seus anseios, posicionamentos, escolhas, que de modo coletivo devem fazer a sociedade ser justa e igualitária. Nosella (2005) conceitua a natureza política referenciando-a aos seus fins. Para o autor “a política objetiva a ordem e a felicidade geral da cidade ou da nação” (NOSELLA, 2005, p. 34). Sua interpretação nos desperta a aguçarmos os entendimentos sobre política de Maquiavel e Marx quando os mesmos advertem que a essência da política seja pautada no poder e domínio, ou seja, “o poder econômico, o poder ideológico e o poder político propriamente dito” Nosella (2005) apud (Bobbio et al., 1990).

Assim, conforme Nosella (2005) a política, sendo em sua natureza e/ou em sua funcionalidade, é representação histórica da humanidade. Sendo esta humanidade materialista e desigual, fomentamos ainda o papel da educação no processo de desconstrução e reconstrução destas marcas sociais, políticas, econômicas ao qual subsidia um grupo de dominância. Assim como Nosella (2005), nos indagamos, ao refletirmos sobre a concepção a que se pensa e se faz, onde a formação, e/ou a que esfera o compromisso político na formação de professor porventura situa-se, ou melhor, “de qual compromisso político estamos falando?” (NOSELLA, 2005, p. 31 – 34).

Destacamos que escolhemos o lado da democracia, da transmissão de todo conteúdo produzido historicamente pela humanidade e pela transformação social. Para isso, a Educação deve estimular a reflexão crítica sobre o cenário político-social e educacional brasileiro. Porém, o desafio parte do princípio de que se há divisão de classes (burguesia e proletariado), não há igualdade de condições. Para Marx (2004), é necessária a destruição do Estado burguês para que o estado proletariado se erga sobre novas condições. Esta análise nos leva a compreensão que a opressão não se cessará apenas com a destruição das distinções, mas sim, com a transformação das estruturas econômicas (MARX, 2004).

Portanto, o presente estudo se dedica a responder ao seguinte problema de investigação: *Que concepções sobre formação política são evidenciadas nos relatos dos estudantes de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)?* Advêm desse problema os seguintes questionamentos: Que elementos contribuem para a formação política no curso de Educação Física? E como entendem ser o papel da universidade no desenvolvimento dessa formação? Compreender a concepção política dos

estudantes universitários do curso de licenciatura em Educação Física da UFRB configura analisar os contextos apresentados pelos estudantes e que diretamente contribuem para sua formação e concepção política. Tal contexto inclui as expectativas que eles possuem sobre a universidade, o curso, a área que pretendem atuar e das interpretações da realidade concreta vivenciada pelos mesmos. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral, identificar quais concepções de formação política emergem do processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, presentes através dos relatos dos estudantes. E de modo complementar, visamos os seguintes objetivos específicos: Investigar se o estudante tem refletido a formação no ensino superior perpassa as possibilidades de transformação social; Compreender sobre o que pensam da formação política no ensino superior e; Discutir quais elementos é identificado pelos estudantes que contribuem para a sua concepção sobre formação política.

A definição por um curso somente se deu por conta do espaço de tempo possível para a realização do estudo e da implicação da pesquisadora com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), conforme será detalhado na próxima seção.

Antes de adentrar na seção que trata mais profundamente da fundamentação teórica desse estudo, busco, nesse breve texto, contextualizar a minha trajetória acadêmica que representa o meu lugar na pesquisa.

O interesse em investigar a concepção política de estudantes de Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), constituiu-se gradativamente de experiências vivenciadas na graduação e pós-graduação. E por isso, vou destacar alguns momentos de motivação simbólica e concreta destas experiências.

No primeiro momento, sou egressa da primeira turma 2010.1 do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP), campus de Amargosa - Bahia. No processo de formação participei de programas de incentivo à docência, entre eles: “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”, na qual fui bolsista; projetos de extensão voltados à comunidade: “Futsal Feminino: rompendo barreiras de gênero” e “Caminhando com Saúde”, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a “As Concepções de Esporte e seus efeitos Pedagógicos nas Aulas de Educação Física: Uma Visão dos Docentes das Escolas

Públicas de Amargosa/Ba”. Estudos estes, que expandiram meu olhar político sobre a educação física e suas práticas pedagógicas.

O fato de ser egressa da primeira turma, fase de implantação de curso com falta de recursos, sem as condições adequadas para o desenvolvimento da proposta formativa foi um fator preponderante ao desenvolvimento de minha concepção política, conseqüentemente, de minha formação política. Lutamos muito pelo curso. Defendemos a participação coletiva pelo interesse da maioria. Foram momentos ricos de militância que até hoje me emocionam e orientam a minha prática social.

Destaco estas experiências e aprendizagens vivenciadas, como grande incentivo acadêmico na minha formação e emancipação, pois, provocaram reflexões sobre o trato da Educação Física em suas várias vertentes e nos espaços de atuação e sobre o meu papel social. Foram cruciais no entendimento e compromisso político que tenho como minha profissão, comunidade e sociedade.

Viver a vida acadêmica para além da sala de aula possibilitou ampliar e refletir sobre a minha visão de mundo, de sociedade, de política. Me fez reconhecer a ação formativa, em seus diferentes espaços, como processo histórico, espaços de poder, de tomada de consciência dos exercícios de poder que se efetivam na educação.

A universidade, em sua função social, não apenas proporciona a formação específica, técnica, mas a formação política, humana e ética. A formação universitária não prepara o profissional apenas para o trabalho, mas também para o agir na coletividade, potencializando uma formação humana que também é ética e política (OLIVEIRA, BORSOI & GENRO, 2011, p. 71).

As oportunidades por mim vivenciadas na UFRB me provocam a pensar a formação universitária nesse sentido, a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, com práticas envolvendo tanto a valorização do bem comum, o comprometimento com o mundo e o sentimento de uma identidade plural, coletiva

No segundo momento, ingressei no ano de 2017 no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Estadual de Feira de Santana (PPGE/UEFS) na linha de pesquisa: “Cultura, Formação e Práticas Pedagógicas”, pelo qual me propus a debater o tema sobre a concepção política de estudantes de Educação Física. Vislumbrei, no mestrado, a possibilidade de buscar compreender o que pensam os estudantes sobre a formação política no espaço da universidade.

Meu interesse pelo tema se fortaleceu com a conjuntura política, social e econômica pela qual nos encontramos na atualidade. Temos experienciado momentos de tensões e de abuso de poder e de autoridade que ameaçam nosso Estado Democrático de Direito. Em 2016 vivenciamos o duro Golpe de Estado contra a Presidenta Dilma Rousseff o que levou à aprovação de seu impedimento no exercício do cargo, o *impeachment*. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, “estamos vivendo um verdadeiro suicídio democrático, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo” (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 781).

Não é difícil observar, por um lado, o engajamento de jovens na luta pela democratização dos espaços escolares, a exemplo do movimento estudantil de ocupação de escolas e universidades públicas<sup>6</sup>. Um sopro de esperança no futuro, diante da força de resistência da juventude. Movimentos estudantis, ainda que em pequena medida, nos sugerem que os espaços formativos democráticos tem possibilitado a leitura de mundo, o que não significa uma leitura enviesada ou partidária, mas sim, refletindo a epígrafe dessa seção, portadora de “ideias concretas, finalidades concretas, alternativas concretas. Seus atos concretos de escolha estão naturalmente relacionados com sua atitude valorativa geral, assim como seus juízos estão ligados à sua imagem de mundo. E reciprocamente: sua atitude valorativa se fortalece no decorrer dos concretos atos de escolha” (HELLER, 1985, p. 14)

Refletindo hoje a respeito da minha trajetória, encontro na epígrafe dessa seção a perspectiva de Heller (1985) sobre a vida cotidiana, alguns elementos esclarecedores da ação educativa e das minhas escolhas ao longo de minha (curta) trajetória. As escolhas são portadoras de intencionalidade. Assim, minhas escolhas entre alternativas, possibilidades, ações, têm um conteúdo axiológico objetivo.

---

<sup>6</sup> A mobilização estudantil no Brasil iniciada em 2015 e fortalecida 2016, também conhecida como primavera secundarista, corresponde a uma série de manifestações e ocupações de escolas secundárias e universidades. No final de 2016, a mobilização vinha sendo realizada por estudantes secundaristas e em diversos estados do Brasil. A mobilização visava barrar projetos e medidas, degovernos em âmbito estadual e federal, contra os projetos de lei da "PEC do teto de gastos" a PEC 241, projeto "Escola sem Partido", o PL 44/2016 e da medida provisória do Novo Ensino Médio

Neste sentido, reafirmo o quanto é necessário a participação, e o fortalecimento da participação de estudantes em espaços acadêmicos durante o processo de formação profissional, especialmente na formação de professores. Sem dúvida, entendo que a formação é o caminho da emancipação humana, política (democrática) e social. O compromisso com a formação é política. E compreendo que essa deva ser o projeto de revolução do proletariado – a formação de qualidade alinhada ao compromisso político de revolucionar o modo de produção, no estilo de vida e no retorno de um Estado democrático. A Educação é suporte desta luta, por ela, compreende-se de onde se vêm de onde são e onde se pode chegar. É um desafio da prática social.

Os estudos realizados diante de meu ingresso no mestrado em muito contribuíram para reconhecer que a visão de mundo, de sociedade, de educação, são elementos fundamentais na constituição da compreensão sobre a formação política. Formação essa que se desenvolve na relação teoria e prática, entre o que você acredita e defende e busca realizar na prática social. Uma formação que não se restringe aos desejos individuais, mas que implica o comprometimento com a coletividade. Uma formação que fundamenta o olhar desenvolve o pensamento crítico e contribui de forma concreta para a transformação e emancipação política, humana e social, sobretudo na formação de professores.

Aprofundar estudos sobre as teorias educacionais, por exemplo, ampliou minha compreensão de que o processo de historicidade, o desenvolvimento humano destaca-se por produzir dimensões fundamentais, tais como cultura, economia, trabalho, educação, tecnologia e política. Numa análise ampla, é possível compreendemos numa perspectiva dialética, a relação sujeito-objeto ao qual o ser humano se organiza com a natureza, a vida, o trabalho, resultando em posicionamentos, ideologias e postura humana e de sociedade (s).

Com essa compreensão, as instituições de ensino superior, especialmente as públicas, ganham relevo no processo de formação integral dos indivíduos, crítica, autônoma, científica e revolucionária. Esta formação configura-se no sentido mais amplo, para além da técnica reprodutivista para o trabalho, ou seja, politicamente conscientes da função social, da realidade a que está inserida e nos processos de sua transformação. Para Dias Sobrinho (2013), a universidade detém de uma enorme importância na formação integral dos indivíduos, “já que são as principais instâncias de formação da força de trabalho e de produção e discernimento de

conhecimentos e técnicas que dão sustentação e impulso ao desenvolvimento e à expansão da economia globalizada” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 37).

Para Saviani (2017) o quão complexo se encontra a Educação na atual conjuntura política brasileira. Segundo ele:

[...] a educação é desafiada duplamente: por um lado, cabe-lhe resistir, exercendo o direito de desobediência civil [...] por outro lado, cumpre lutar para transformar a situação atual debelando a crise e assegurando às novas gerações uma formação sólida que lhe possibilite o exercício de plena cidadania tendo em vista não apenas a restauração da democracia formal, mas avançando para sua transformação em democracia real (SAVIANI, 2017, p.227).

Este estudo compreende que a universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003) e protagonista na formação de estudantes, permanece em movimento e transformação, onde suas tensões são pontos de sua existência e motivos de sua própria superação.

A inquietação é chegar mais perto da interpretação da realidade mediante as situações e contextos históricos que desenham o cenário da formação de professores e elucidar fundamentos que visam às condições de transformação social. Ou seja, interpretar quais são os elementos apresentados pelos estudantes de Educação Física que constituem a sua concepção de formação política. A universidade tem conseguido desenvolver o seu papel na formação política dos estudantes?

A dissertação está estruturada em seções, que se interpenetram e se completam. A introdução da temática de estudo é seguida da apresentação do “o meu lugar na pesquisa”, contextualizando a trajetória acadêmica dessa pesquisadora no campo empírico desta pesquisa. A terceira seção concentra a fundamentação teórica construída para a base da investigação, aborda sobre contextos históricos da universidade, formação de professores, formação de professores de educação física e concepções políticas. A quarta seção contempla os procedimentos metodológicos, levantamento dos referenciais teóricos sobre concepção política em educação física, formação política na universidade, formação política no curso de licenciatura em educação física, além de aplicação de questionários com os discentes do curso de licenciatura em Educação Física da UFRB. Na quinta seção apresentam-se os resultados e discussões que aborda sobre concepções políticas que emergem do curso de educação física a partir dos

estudantes e análise dos elementos que constitui a formação política dos estudantes e discutir o papel da universidade na concepção política dos estudantes.

Finalizando essa etapa de estudos, mas não a discussão necessária sobre a temática, apresentamos uma síntese a respeito dos achados e compreensões desenvolvidas com a realização do estudo, destacando considerações sobre as concepções políticas presentes no curso de licenciatura em educação física da UFRB, bem como uma reflexão sobre formação de professores, universidade e seu papel político.

Diante do exposto, o que se espera é que a presente pesquisa dentre todos os seus desafios, possa contribuir e inspirar colegas, autores, professores e toda a comunidade acadêmica, em novas produções e debates sobram à formação de professores de Educação Física, principalmente, no que atinge a formação política dos estudantes universitários. E que novos caminhos possam ser trilhados a partir das descobertas e problematizações analisadas nos resultados desta dissertação.



## 2. CONTEXTO HISTÓRICO, CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO POLÍTICA E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Todo o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação*

(Paulo Freire, 1981, p. 217)

Partindo da compreensão de que toda educação é política, assim como toda política é educativa e por isso mesmo não existe neutralidade (FREIRE, 1981), e que buscamos defender uma formação política que contribua para libertar da opressão atuante em nossa sociedade, apresentaremos, nesta seção, uma reflexão sobre os contextos históricos da universidade brasileira e as implicações sociais que estruturam suas bases ideológicas e políticas, e que, como consequência, atinge o processo de formação de professores, sobretudo, na compreensão da concepção de formação política dos universitários, participantes do estudo.

O texto está subdividido em quatro subseções que apresentam: 2.1 Contexto histórico, que aborda sobre levantamento dos principais momentos ligados a constituição da universidade; 2.1.1 A universidade enquanto instituição social, destacando a universidade “moderna” como instituição republicana a partir da revolução Francesa; 2.2 Formação de Professores no Brasil e em Educação Física – os debates emergentes no sistema educacional no ensino superior a partir da reforma universitária (Lei nº 5.540/68) e seus contornos atuais com a Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores (DCNFIFC), e ainda, os reflexos nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Educação Física, traduzida na Resolução CNE/CP nº 6 d 18 de dezembro de 2018 e por fim a seção 2.3 Concepções políticas, no qual, tratamos o conceito de políticas na educação e sua importância na formação dos sujeitos.

## 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

Pode-se afirmar que a Universidade resulta de tensões e contradições vividas no seu interior. Para compreendê-la nos dias atuais, faz-se necessário reportar-se ao seu surgimento, ainda que de modo breve.

De acordo com Luckesiet al. (2012), foi entre o final da Idade Média e a Reforma (séculos XI e XV) que nasce na universidade, sob a responsabilidade da Igreja Católica, “isso ocorre como resultante de todo um esforço da Igreja no sentido de fundamentar a sua ação política e religiosa” (LUCKESI et al. 2012, p. 45).

É importante ressaltar que, nessa época, o Homem era concebido como um ser divino, com base no pensamento cristão medieval, do qual a Igreja era a protetora e sua zeladora. No tocante à parte pedagógica, duas formas básicas de ensino eram adotadas: a lectio (a leitura) e a quaestio (o questionamento). Aqui, anunciam-se a doutrina religiosa que versava pelo princípio da educação do indivíduo a servir a sociedade na busca pela autonomia e do saber face à Religião e ao Estado, e, portanto, uma concepção de conhecimento por sua própria lógica (BUARQUE, 2003).

O sistema educacional promovido na universidade da época adotou concepções que firmavam o compromisso ideológico de acordo com o modelo de sociedade vigente, não superando o ambiente dogmático imposto pela Igreja (LUCKESI, et al., 2012, p. 45). De acordo com os referidos autores, a universidade da época mantinha a unidade do conhecimento básico para todas as especificidades e proporcionava uma formação inicial unitária e geral, ou seja, “o trabalho intelectual nesses tempos gravita em torno das verdades da fé, religião e, para tanto, os estudos filosóficos são bastante cultivados” (LUCKESI, et al., 2012, p. 45).

O desenvolvimento da Universidade na Europa e na América do Norte contribuem incisivamente para a instalação de modelos filosóficos que se tornaram referências mundiais na constituição de muitas outras Universidades que se espalharam pelos vários continentes. De acordo com Castanho (2000), os modelos clássicos<sup>7</sup> alemão ou humboldtiano, francês ou napoleônico, inglês e americano, marcam a história da Universidade no mundo, e inspiram a criação da Universidade no Brasil, no século XIX, quando se instala o ideal republicano.

---

<sup>7</sup> Sobre o tema, sugerimos a leitura de Fávero (2000).

Brito e Cunha (2009), ao analisarem os movimentos dos modelos francês, alemão e norte-americano no ensino superior brasileiro, para a compreensão da universidade que temos hoje, destaca que é possível observar a incorporação dessas influências já nas primeiras décadas do século passado (1910-1930), quando o ideário francês imprimiu a característica da formação para a profissionalização e para a formação de carreiras liberais. Nesse modelo de universidade, a pesquisa não foi objeto de interesse. A influência alemã aparece justamente a partir das críticas ao modelo francês de universidade, composta no início de 1930. Fernando de Azevedo foi uma das grandes influências na busca da liberdade de pensamento, do fomento à pesquisa e do envolvimento da Universidade na vida política do país, marca de sua contribuição para a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934. A terceira influência - o modelo norte-americano de universidade aparece com o objetivo de garantir uma profissionalização direcionada às necessidades do mercado, para atendimento das demandas imediatas do mercado de trabalho. Esse modelo se estabelece nos centros de formação superior de modo mais incisivo, a partir da II Guerra Mundial, “na medida em que os ideais norteamericanos se tornam mais próximos da realidade brasileira, junto à era desenvolvimentista e à Ditadura Militar” (BRITO; CUNHA, 2009, p. 46).

O modelo de Ensino Superior que se implantou a partir da década de 1960 foi o que mais se aproximou dos interesses do norte da América. Entretanto, havia uma efervescência política que acolhia a liberdade, a autonomia, a crítica, o desejo por coesão, por consciência de grupo, marcada pela possibilidade de mudança, de produção. Um movimento que cresceu com a participação da União Nacional Estudantil (UNE) assumindo a luta junto aos professores, Impulsionando a reforma universitária:

A União Nacional dos Estudantes (UNE) assumiu essa bandeira em 1961, junto aos professores, preconizando a quebra das barreiras entre as faculdades da mesma Universidade; criação de institutos de pesquisa; organização do regime departamental; trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira docente tendo como orientação a formação destes através dos cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa aos professores e assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da Universidade; e incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica (BRITO; CUNHA, 2009, p. 56)

Foi nessa década, precisamente em 1964, que vivenciamos o que ficou conhecido como “o golpe civil-militar de 64”. Uma articulação golpista em oposição às lutas de classes as reivindicações estudantis e dos professores, em buscar de uma renovação, apoio, liberdade e democracia na e da universidade brasileira, e teve seu apogeu nas imposições e distorções do Ministério da Educação (MEC) e do grupo norte-americano que auxiliaram na reforma das universidades brasileira, com o Regime Militar (PEREIRA, 2009; PAULA, 2002). Fruto desse contexto, o país estabeleceu o convênio MEC -USAID, que se tratava de um acordo de cooperação, e recebeu apoio técnico para a reformulação de seu sistema de educação.

A Lei da Reforma Universitária, de 1968, surge exatamente no bojo do Regime Civil-Militar, momento em que a industrialização ia ganhando forças na economia. De acordo com Paula (2008, p. 77), é possível observar a demarcação da concepção norte-americana na essência da Reforma Universitária de 1968, disposta na Lei nº 5.540/1968, pelo menos, nos seguintes aspectos:

- a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho;
- b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo;
- c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades;
- d) fim da cátedra e incorporação do sistema departamental;
- e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva;
- f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino;
- g) a idéia moderna de extensão universitária;
- h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.

Vale ressaltar que a reforma no sistema ideológico e político educacional não surtiu o efeito desejado, isso porque, com ela “carrega o papel tradicional de reprodutora e transmissora de uma cultura técnico-científica importada, com o rótulo de “desinteressada” (LUCKESI, et al., 2012, p. 52). Daí a necessidade de superação deste paradigma educacional, sobretudo, buscando no saber a superação e o comprometimento com a realidade local inserida. Outra controvérsia foi a presença da tecnoburocracia reflexo da estrutura sócio-econômica industrial e internacional que se desenhou o modelo universitário implantado no Brasil defendendo a modernização, a eficiência e a democratização representativa (LEITE; MOROSINI, 1992).

De acordo com Brito e Cunha (2009, p.57),

Na verdade, podemos dizer que a reforma preconizada pelos alunos e professores recebeu uma nova roupagem quando o Estado se apropriou dela realizando, assim, uma reforma da reforma. Independente dos rumos que as Universidades Federais e Estaduais tomaram após a Reforma Universitária de 1968, por meio da Lei 5.540, que afetou toda a organização política e pedagógica desses espaços formativos, alguns aspectos pedagógicos (a concepção de se ensinar, pesquisar e estender tais estudos) e administrativos foram se constituindo e ganharam legitimidade junto aos professores, alunos e administradores de tais instituições – é o movimento contraditório da ditadura frente à realidade da Universidade.

De fato, com a Reforma Universitária de 1968, priorizou-se alguns modelos organizativos já existentes. Em especial a pesquisa, no desenvolvimento científico e tecnológico e, conseqüentemente, econômico. Neste entendimento, a universidade no Brasil (pós Segunda Guerra Mundial), estrategicamente, utilizou-se da pesquisa no desenvolvimento de outras esferas sociais, dentre elas, a economia e o mercado internacional (PAULA, 2009).

A compreensão da influência dos modelos francês, alemão e norte-americano na constituição da universidade no Brasil nos possibilita identificar, com maior amplitude, as bases que orientam a universidade brasileira no seio de seu desenvolvimento no século passado, e que podem revelar possibilidades para a compreensão da universidade que temos hoje.

Destacamos que qualquer crítica e reflexão sobre a universidade brasileira, que proponhamos com este texto, caminha sobre a ótica da transformação da tradição e da política sobre a formação no ensino superior que se faz contraditória a um de seus principais atores – os estudantes<sup>8</sup>. Basta lembrarmos que os mesmos travaram intensas lutas político-ideológicas na busca de reformas que fizesse sentidos concretos a formação superior.

A partir da década de 1980, essa mesma Universidade foi protagonista do movimento pela democratização, pelo avanço nas pesquisas sobre a sociedade, sobre a educação, e em outros setores reafirmou sua importância, inclusive para ser consultada nas questões de vida cotidiana e política do país. Entretanto, não podemos deixar de registrar, pois não devem ser esquecidos, os contrastes que a ditadura militar gerou para a produção de política no país e na Universidade. Afinal,

---

<sup>8</sup> Podemos destacar A luta pelo fim da Ditadura Militar em 1964, Os Caras – Pintadas em 1992 e o Movimento Passe Livre em 2013.

muitos professores foram exilados, tiveram aposentadorias compulsórias, assim como muitos alunos e professores desapareceram. E corremos o risco de esse mesmo cenário se instalar novamente em nossa sociedade, aliás, o contexto nos sugere que já se instalou, quando nos deparamos com movimentos como a “Escola sem Partido”.

A universidade moderna do século XXI, nasce no calor das discussões dos sentidos e significados produzidos dentro das universidades públicas. Esse período caracteriza-se por fundamentar-se nas bases do poder do Estado, pela sociedade e pela função tradicional e reprodutivista a ela inserida. Porém, neste processo, suas contradições fizeram desta instituição, palco de desigualdades, massificação e (des) construção das bases que fundamentam sua existência.

Segundo Severino (2008), o marco da universidade do século XXI caracteriza a definição de “dois traços fundamentais: o caráter privado de sua dependência administrativa e a sua natureza de instituição isolada” (SEVERINO, 2008, p. 74). O próprio autor esclarece que a dupla fundamentação e base desta era educacional no ensino superior no Brasil são consolidadas pela força do modelo institucional a ela inserida e pelo peso privatizante que ascendeu no ensino superior (SEVERINO, 2008).

Se cabe à universidade contribuir com as responsabilidades sociais, o que temos observado, é uma ênfase a formação de um modelo institucional com propósito de atender as necessidades no modelo societário capitalista e não ao processo de formação e emancipação humana. E, neste sentido, esta tal “responsabilidade social” fica a margem de um sentido maior – a comercialização da mão de obra qualificada e o consumismo privatizado dos direitos dos indivíduos em ter acesso com qualidade do ensino educacional superior.

Com estas considerações, nos perguntamos quanto ao conjunto de elementos que estão presentes na concepção de formação política dos estudantes universitários. Isto porque, na soma da integração ensino, pesquisa e extensão – essência da universidade, e corpo de atores desta instituição, formado por gestores, professores, funcionários, estudantes e comunidade, resulta num complexo “quebra-cabeça”, onde muito destas peças, romperam, suas formas num processo de contradição e regressão de sentidos e significados, fazendo da instituição de ensino superior um espaço de formação e emancipação humana, responsáveis pela sociedade e na transformação da realidade imposta, daí elas não se encaixam.

Historicamente, pode-se dizer que a universidade se transformou em todos os sentidos, funções, concepções e ideologias. As intervenções políticas de todas as suas fases históricas trouxeram à tona uma série de desafios e situações ainda a serem problematizadas e resolvidas. Para Dias Sobrinho (2015), “a integralidade da formação é uma exigência existencial e faz parte do sentido público da universidade como instituição social” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 585) o que de concreto observa-se são as profundas contradições políticas que movimentam os corredores, salas de aula, todas as classes corporativas (professores, estudantes, funcionários, gestores) e o processo de formação.

Para tanto, não podemos negar que ao ser atingido por estes elementos históricos, a formação dos futuros profissionais também é alvo desse processo. Será que neste processo a universidade vem se aproximando ou se afastando de sua função social? Ou, a formação no ensino superior perpassa as possibilidades de transformação social? O que pensam os estudantes universitários sobre formação política no ensino superior? E sobre o papel da universidade nessa formação?

Para tentar responder esses questionamentos, compreendemos ser necessária a interpretação da realidade concreta, das contradições políticas existentes na universidade, em especial, na formação de professores, que se faz numa totalidade destes contextos históricos e dialeticamente oferecem elementos para a construção concisa da realidade. Destacamos que a concepção de formação política, se desenvolve numa íntima relação com a realidade e com as relações humanas. Além disto, ela é construída com base nos elementos/princípios norteadores que fazem da universidade espaço formal de ensino e que auxiliam/interferem ou não na concepção de formação política dos estudantes universitários.

Sem perder de vista nossos objetivos de analisar quais concepções de formação política emergem dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, destacamos neste processo, a autonomia universitária comprometida com a reflexão crítica da realidade, seja percebida em toda a sua totalidade. Que a política seja concebida como estrutura da sociedade e por ela elencados caminhos que supera o modelo societário vigente.

Nesta perspectiva, o professor deve proceder ao diálogo com “a realidade social, política, econômica e cultural, seja construída a universidade voltada para a criação e construção do saber engajado e por isso transformador” (LUCKESI et al,

2012, p. 60). Assim, acreditamos que estaremos mais perto do que desejamos, a humanidade, a igualdade de condições.

### **2.1.1A Universidade enquanto Instituição Social**

Expressamos na primeira parte desta seção, alguns dos elementos fundamentais para a compreensão do contexto histórico em que a universidade emergiu. Neste contexto, levantamos concepções e modelos que caracterizaram suas marcas e ritmaram as universidades até os dias atuais. Esta instituição é responsabilizada pelo desenvolvimento de uma formação profissional que dê conta de diferentes dimensões, tais como as dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, e sociais, e que, ao final do processo, possam atuar criticamente na produção e difusão do conhecimento de modo a contribuir para as transformações da realidade social. Deste modo, a sociedade que falamos corresponde a um grupo distinto de indivíduos, em credos, crenças, etnias, raças, classes sociais, culturas, dentre outras, que fazem da universidade um espaço de diversidade. “Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (CHAUÍ, 2003, p. 05).

Pós década de 1980, a universidade legitima-se “uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela” (CHAUÍ, 2003, p. 05), e nisso, a concepção política de todos os membros desta instituição, fomentam diferenças. Este processo, também evidenciou a democracia como ideia efervescente nos espaços de ensino superior, na contradição do regime governamental da instituição, e por outro, a luta de classes para a superação das desigualdades e ideologias socialistas (CHAUÍ, 2013).

Nesta perspectiva, Dias Sobrinho (2015, p. 594) fomenta que a universidade é, pela sua natureza, “Instituição social, educativa, cultural e científica, criada e mantida pela sociedade para formar pessoas aptas ao desenvolvimento da cidadania e da coesão social, por meio da produção e irradiação do conhecimento”. Assim, pode-se compreender que a formação dos universitários não pode versar de forma isolada, pela competência técnica do exercício profissional, até porque, numa perspectiva totalizante, a dimensão do ensino restrito ao exercício profissional e a



transmissão sistemática do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, sem que seus sentidos e significados hipoteticamente podem não produzem nos indivíduos a reflexão crítica de mundo e sociedade.

Se não houver a crítica, nas suas condutas e formação, a universidade corre o risco de passar por uma modernização que a faça contemporânea do século XXI, sem que se toque nas causas que deram origem a esse modelo universitário. Desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo (CHAUÍ, 2003). A quem pense que neste molde (acrítico), dar viabilidade os interesses hegemônicos e ideológicos que obstinam a formação da mão de obra para o “serviço” diferentemente da concepção da formação superior para a responsabilidade social, aqui compreendida.

Assim, podemos refletir que a universidade se destina na sociedade, produzir e difundir o conhecimento científico dado pela humanidade, tendo em consideração as culturas, civilizações, pensamentos, leis (direitos e deveres), teorias e contemporaneidades que configuram um determinado tipo de saber (DIAS SOBRINHO, 2015; CHAUÍ, 2003). Isto sobrepõe a ideia erosiva e distorcida relacionados ao conceito ético-político de um tipo de saber e ser.

Neste processo, a formação universitária se constitui como uma prática social inerente a sociedade e seus movimentos. De acordo com Chauí (2003):

[...] universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma *prática* social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003, p.5).

Portanto, é preciso preservar as raízes democráticas que caracterizam esta instituição social como palco de formação e emancipação humana, priorizando a educação como algo universal e de direito de todas e todos, com libertação ao diálogo e as formas de pensar e agir, proporcionando, uma prática social capaz de interpretar criticamente promovendo mudanças.

A prática social está inerente a um conjunto de funções, instrumentos, organizações que fazem possível a prática cotidiana. Este sentido singular da instituição é visto por Chauí (2003), como algo que se difere da organização institucional, ou seja, “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida

ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”.

Este também é o objetivo da educação enquanto mediadora da prática pedagógica, tanto como ponto de chegada, quanto no ponto de partida (SAVIANI, 1999). E por isso deve ser compreendida como um ato político intrínseco a formação humana e profissional. Também é político, as experiências, desejos, escolhas, visão de mundo e de sociedade. Neste complexo espaço de saber, as ingerências e condução desta formação, em especial, a formação de professores, torna-se crucial a formação para uma concepção política livre, laica e transformadora, até porque, na história da humanidade as suas modificações e ramificações são intrínsecas e intimamente ligadas à prática social.

Até o momento apresentamos episódios, que nos ajudam a compreender como se deu processo de constituição da instituição universidade e suas implicações sociais e de formação. Neste processo, lançamos provocações quanto ao papel (concepções e modelos) da universidade que diretamente atingiu o desenvolvimento da concepção política dos estudantes universitários. Por exemplo, se a universidade versa pela prática reprodutivista e mercadológico (modelo norte-americano), subtende que a formação dos seus estudantes, perpassará ao processo acríptico dos conhecimentos científicos, a competição mercadológica e a contraposição a liberdade do pensamento e a democracia (JANISSEK et al., 2013). Nesse sentido, de acordo com Chauí (2003, p. 12), é preciso, na atualidade,

Colocar-se claramente contra a exclusão como forma da relação social definida pelo neoliberalismo e pela globalização: tomar a educação superior como um direito do cidadão (na qualidade de direito, ela deve ser universal); defesa da universidade pública tanto pela ampliação de sua capacidade de absorver sobretudo os membros das classes populares, quanto pela firme recusa da privatização dos conhecimentos, isto é, impedir que um bem público tenha apropriação privada.

A defesa pela universidade pública, gratuita, democrática e popular é ponto de partida para a compreensãoda universidade enquanto instituição social voltada para o atendimento das necessidades concretas. Pensar a formação de um profissional nesse sentido significa oferecer oportunidades formativas a partir do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – com conteúdos e práticas reflexivas e críticas que envolvam a valorização do bem comum, o comprometimento com o mundo e o sentimento de uma identidade coletiva, plural, inclusiva.

A universidade tem que se comprometer com a inclusão social e cultural dos filhos das classes populares. Por isso, faz justo, identificarmos o que temos de elementos/princípios que podem auxiliar no processo de formação política dos estudantes universitários, tendo em vista, a era universitária do século XXI.

Outro elemento fundamental para a compreensão da universidade enquanto instituição social, diz respeito à sua autonomia e de sua expressão social e política:

É preciso tomar a universidade do ponto de vista de sua autonomia e de sua expressão social e política, cuidando para não correr em busca da sempiterna idéia de modernização que, no Brasil, como se sabe, sempre significa submeter a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos.(CHAUI, 2003, p. 15)

Atualmente, quase quatro décadas depois dos contextos históricos explicitados neste capítulo teórico, observamos com maior precisão, que, a contemporaneidade mundial desencadeou constantes transformações em vários níveis sociais, dentre eles, a educação. Assim, a ideia de autonomia das universidades deu lugar ao processo de dominação do Estado sobre o pressuposto de que suas mudanças foram significativas para a evolução do ensino-aprendizagem. Neste sentido, procuramos junto a elementos de formação superior indícios de sua movimentação para a formação e maturação da concepção política dos estudantes universitários. Sendo elas, resultado da produção social focadas em projetar política e pedagogia da universidade.

Tais elementos/princípios são notórios no cotidiano do ensino superior, como por exemplo, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, que apresenta a missão, os princípios que subsidiam a produção e difusão do conhecimento produzido, as atividades curriculares (disciplinas obrigatórias e optativas), a extensão do ensino (projetos e grupos de pesquisa e extensão) e atividades extracurriculares (movimento estudantil e organizações políticas como poder de decisão na universidade a exemplo, diretório acadêmico, representação dos estudantes, conselhos etc.). Não somente elas dão subsídios ao processo de concepção de formação política dos estudantes, como, *a priori*, são elementos/princípios fundamentais e indispensáveis para a formação profissional superior. Contudo, entendemos que a universidade parte de interesses e ideologias contraditórias, e no seu contexto histórico isto se transfere a todas as camadas sociais. Percebe-se, por exemplo, a divisão do trabalho, das riquezas, dos espaços,

oportunidades e transformações. Saviani (1999) nos ensina que este processo é histórico deste as origens das relações humanas, isto porque, é inerente a prática social.

Nesta perspectiva, e com apoio em Marx e Engels (2011), defendemos que a sociedade justa é aquela que defende os interesses políticos, sociais, econômicos, educacionais, ambientais e das demais necessidades, de todos e todas, não categorizando ou selecionando por classe, e sim, como consequência, a eliminação das classes. De organização da instrução popular para instituição social (SAVIANI, 2009; CHAUÍ, 2003), muito se avançou em termos de conceitos, valores e trato do conhecimento científico. Porém, velhos problemas, são sinais de que ainda caminhamos diferentemente do ideal de emancipação humana proferida por Marx. O mesmo autor define que a forma ideológica<sup>9</sup> da prática social faz com que os homens tomem consciência, e com esta, reflita as contradições sociais e a transformem em mudança.

A dualidade dos interesses no campo de sobrevivência humana e social (levando em consideração o modelo capitalista), tendo como ponto crucial e natural – o trabalho produz na sociedade, conseqüentemente, ideologias contraditórias. Se, num pensamento socialista a educação é elemento de transformação, num pensamento capitalista (idealista), a educação é objeto de interesse lucrativo e individualizado. Duarte (2010) associa a mentalidade idealista ao domínio capitalista e nelas as complicações educacionais contraditórias, isto porque, se demarcam nesta visão idealista, a consciência alienista de seus dominados.

Não é difícil prever que todos estes embates sociais avançam na universidade em todas as etapas e elementos/princípios que compreendemos favorecer a concepção política dos universitários. Tendo como base a educação e a política no cenário atual das universidades públicas no Brasil, que refletimos se haveria limites presentes na formação de professores que comprometem a constituição da concepção de formação política dos estudantes universitários? O que tem a dizer estes estudantes?

Neste sentido, a análise ampla deste processo de identificação e concepção política que envolve a educação superior, suas estruturas e em principal, a prática

---

<sup>9</sup> O conceito de ideologia por Marx, “é fundamentalmente, um conceito crítico-negativo, que indica uma falsa representação, um conhecimento invertido da realidade tem por consequência a justificação de relações de dominação e poder” (PEREIRA, 2016, p. 297).

social. Enfatizamos a importância em considerarmos a prática social, pois, esta tornar-se *práxis* quando se estrutura base pedagógica que ao final do processo de ensino-aprendizagem seus objetivos coincidem com a satisfação das necessidades sociais. Este legado deve estar intrínseco na formação dos universitários.

Destacamos que a prática social é levada a *práxis* num processo de transformação da realidade. Numa perspectiva marxiana e marxista, tanto a prática quanto a *práxis*, ambas são revolucionárias (mesmo sendo a prática dimensão da *práxis*), isto porque, ela é elaborada pela consciência humana, portanto, emancipação humana. Assim, nos estudos de Fraga (2014) sobre *práxis, trabalho e dialética da negatividade* de Marx, é possível evidenciar o pensamento marxiano sobre a *práxis*:

As razões de Marx não são especulativas, de compreensão apenas teórica. São especialmente *práticas*, isto é, relativas à organização e a ação política, pois ele via no proletariado a classe revolucionária por excelência. E *teórico-práticas*, pois considerava que as “armas da crítica” precisavam adquirir um poder material transformador da realidade, penetrando nas massas, onde a noção e a exigência marxiana de uma *práxis revolucionária* (FRAGA, 2014, p. 128).

É na *práxis* que o homem se transforma, e no sentido amplo de formação no ensino superior e nas discussões promovidas num aspecto político de formação, compreendemos que a condição política para os universitários seja uma *práxis* revolucionária, autônoma, autêntica, combatente da proliferação idealista e reprodutivista do “ensino” capitalista. Em acordo com Fraga (2014), ao reportar-se ao legado de Marx, “Na filosofia marxiana, a recepção da *práxis* resulta da lida crítica com o idealismo ativo”.

A *práxis*, sendo histórica e social, manifesta-se em muitas esferas ligada a sobrevivência humana (trabalho, política, educação, etc.), sendo assim, as experiências culturais, educacionais, dentre outras, configuram-se pilares da formação política. Desta maneira, defendemos que esta *práxis*, seja capaz, de promover estruturas teóricas e práticas que levem aos universitários a consciência das circunstâncias reais e materiais como atividade humana, que pode ser concebida como *práxis* revolucionária.

Com apoio em Saviani (1999), defendemos nesse estudo a necessidade de rompimento da estrutura social de classe, que se faz presente, também nas universidades, em seus conteúdos, no ensino-aprendizagem e nas relações sociais

produzidas em seu anterior. Nas circunstâncias atuais, faz-se importante lembrar a problemática trazida por Nosella (2005) quando questiona: de qual compromisso político estamos falando? Neste olhar, é preciso trazer à educação a responsabilidade de promover compromisso político sobre o presente e o futuro, numa concepção revolucionária.

A defesa pelo rompimento da estrutura social de classe não está alicerçada em decisões de militância partidária, mas sim na militância política, na perspectiva de Marx e Engels (1999, p. 22) de que “toda luta de classe, é uma luta política”.

Diante do exposto, refletimos sobre o papel e função da universidade, enquanto espaço de formação, que em sua finalidade, tem por dever fornecer/fomentar o ensino como processo de consciência política.

## 2.2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO POLÍTICA

Embora a nossa compreensão de formação política esteja integrada a formação de professores, tema da próxima seção, buscamos, nesse texto, evidenciar de modo mais cuidadoso a nossa compreensão sobre a formação política na formação de professores. Primeiramente, cabe destacar que não se trata de uma formação fragmentada, mas buscamos compreender de que modo os estudantes definem, identificam, representam as suas concepções sobre formação política. Que elementos estão presentes nessas concepções? Qual tem sido o papel da universidade na constituição dessa formação?

A *priori*, adiantamos o quão difícil nos é esta missão. Primeiro, porque nos comprometemos (arriscamos) em tornar concretas nossas reflexões sobre política, ou melhor, o que compreendemos sobre o que seja a formação política.

Em segundo, porque nas produções acadêmicas que formulam esta definição, a formação política é tratada a partir de temas, tais como: “Educação e Política”, “Política Públicas”, “Partidos Políticos”, dentre outros, que estão dispostos na descrição dos procedimentos metodológicos desta pesquisa. Por isso, considera-se que não são todos os estudos que claramente apresentam a formação política em seu conceito totalizante.

Neste contexto, reafirmamos que o risco é alto, porém, nos comprometemos em diminuir as lacunas (e limitações deste trabalho), que relacionam a formação política (definição) da formação de professores.

A política, derivação de *polis* que designa aquilo que é do público e *tikós*, que se refere ao bem comum de todas as pessoas, é a ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de busca de negociação para conciliar interesses. Se refere ao bem comum, é uma atividade orientada ideologicamente para a tomada de decisões de um grupo para alcançar determinados objetivos. Também pode ser definida como sendo o exercício do poder para a resolução de um conflito de interesses.

Formação política, em sentido bastante amplo, é o que nos constitui para a tomada de decisões, impregnada de intencionalidade, o que inclui não apenas a capacidade de compreender a realidade em múltiplos níveis, mas também a de atuar nela de modo concreto. Em razão dos estudos realizados, podemos levantar a hipótese de que a formação política implica nas tomadas de decisões por ações intencionais em acordo com a visão de mundo, de sociedade, de cultura, de educação, que se possui. Tomar decisões frente a mobilizações, a defesa de pontos de vista, a implicação em movimentos estudantis, a participação em movimentos sociais, a luta pela efetivação de políticas que visem o bem comum...são todas decisões políticas que tomamos diariamente.

Para Marx e Engels, toda luta de classe é uma luta política, é o poder organizado de uma classe para apossessão da outra; já a educação política é arma de luta para a tomada do poder político, já que este é o objetivo (inicial) do proletariado (MARX; ENGELS, 2011, p. 22).

Encontramos em Marx e Engels, duas questões são importantes: a primeira é a de que a política não se separa do Estado e desse modo, a luta política é a disputa pelo Estado; a segunda é a impossibilidade de a política ser neutra. Valmorbidia e Silva (2016, p.71) nos auxiliam nessa compreensão:

Isto por que o Estado sempre se coloca a favor da classe dominante, já este foi constituído para representar os interesses da minoria (classe dominante). Nesta perspectiva, a luta política dos trabalhadores (luta de classe) pela tomada do poder político (Estado) é no interesse da maioria (classe oprimida). Nesta linha de pensamento, a formação política dos docentes tendo por referência as reflexões de Marx (e Engels) acerca de uma teoria e prática, é revolucionária, é *práxis*.

Nesse sentido, compartilhamos da compreensão dos referidos autores de que a política pode ser compreendida enquanto práxis social, e a formação política possibilita a *práxis* social. Nesta perspectiva, por exemplo, a luta dos professores contra o “Escola sem Partido”, deve agregar a luta política.

Nosso posicionamento defende que a formação política parte do princípio de que se há divisão de classes, não há igualdade de condições. Classes que se segregam em burguesia e proletariado (MARX, 2004; SAVIANI, 1999), opressores e oprimidos (FREIRE, 1996) ou classes antagônicas (SAVIANI, 1999) defendem posicionamentos políticos distintos e por isso seu modo de vida não se equiparam.

Destacamos que escolhemos o lado da democracia, da oportunidade igualitária, do acesso de todos a todo conhecimento produzido historicamente pela humanidade, pela ação revolucionária e pela transformação social. E para tanto, não cabem soberanias e dominações de classes.

Neste sentido e de acordo com Marx (2004), é necessária a destruição do Estado burguês para que o estado proletariado se erga sobre novas condições. Esta análise nos leva a compreensão que a opressão não se cessará apenas com a destruição das distinções, mas sim, com a transformação das estruturas econômicas (MARX, 2004).

Assim, a contradição de se pensar política pelo modelo social aponta a não superação de “modelos”, “convicções”, “estilo de vida”, “modo de trabalho” que caracterizam estas classes. Se nosso interesse é resistir e lutar contra o imposto, o pensamento sobre política deve seguir os mesmos sentido e significado.

Ancoramos junto às reflexões de Nosella (2005), com base em Marx e Bobbio, de que, ao tratar política “vista pela ótica dos meios, a política é essencialmente poder ou domínio” (NOSELLA, 2005, p. 230). Neste movimento, a universidade pode ser o espaço de “poder e/ou domínio” capaz de constituir, reconstituir, criticar e refletir a política? Haveria espaço, nesta instituição de poder para a formação política reacionária? Nesta compreensão, nos questionamentos: a liberdade, a emancipação e o poder, atingem o conceito totalizante da política? Quais concepções de formação política emergem do curso de licenciatura em Educação Física da UFRB?

De acordo com Dias Sobrinho (2015), a universidade, enquanto instituição de formação humana acolhe “diferenças conceituais, filosóficas e políticas a respeito da ciência, da formação, das finalidades da universidade e guardam relações com os



problemas vitais de hoje e as esperanças que prospectam desenhos de um futuro melhor” (DIAS SOBRINHO, 2015). Nesta perspectiva, política se apresenta inacabada (como deve ser – em movimento), e, determinante para a sociedade. Nossas convicções são de que historicamente, a política determina ações e reações capazes de determinar escolhas, posicionamentos, reflexões e identificações. E por isso, é crítica, libertária e emancipatória.

Diante do exposto, cabe pensar Educação e Política como elementos indissociáveis para a formação? Esta reflexão de alguma maneira permeou as discussões de Saviani (1999), ao propor onze teses sobre educação e política (SAVIANI, 1999). Para Saviani (1999) “educação e política embora inseparáveis, não são idênticas. Trata-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria” (SAVIANI, 1999, p. 92). O autor alerta para não confundirmos essa associação, ou seja, “se trata de práticas distintas isso não significa que sejam inteiramente independentes, dotadas de absoluta autonomia. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação” (SAVIANI, 1999, p. 94).

Portanto, que a prática política deva ser inerente a prática educativa, não há renúncia de uma pela outra. O que se espera, é que venha ser essa prática seja ato de transformação. Paulo Freire (1996) ao pensar a prática – o exercício da docência, apura a importância da “politicidade” no cenário educacional, para o referido autor:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 28).

O ato pedagógico para nós que defendemos a reflexão crítica e o acesso a todo o conhecimento produzido pela humanidade e totalmente compromissada e insolúvel a prática política, ao compromisso político (NOSELLA, 2005). Nessa plenitude, que a formação política seja a síntese do ensino-aprendizagem.

De acordo com Saviani (1999) “em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes” (SAVIANI, 1999, p.95). Neste sentido, a formação dos oprimidos deva perpassar a formação política enquanto elemento da

liberdade e emancipação humana, segundo Freire (1987) tem que ser no fundo, ação cultural (FREIRE, 1987, p. 30).

Nosso desejo, é de que ao final do processo, que os oprimidos possam ser os aliados (protagonistas) na esperança de transformação social. Esperança que faz da vida em sociedade melhor, onde as possibilidades e oportunidades são para todos e que o direito de escolha e o respeito mútuo sejam aliados da emancipação humana, uma vez que compreendemos que na diversidade e nas multiplicidades, a vida se cria e se reinventa.

No nosso ponto de vista, existe sim uma concepção ou concepções necessárias para a formação de professores, esta, se apresenta a partir de vivências, atividades acadêmicas, atividades extra curriculares, eventos, atividades de pesquisa e extensão, conversas “nos corredores” da universidade, pelas disciplinas curriculares, entre outros.

Concepções que não estão prontas, estão em movimento sempre crescente e que valoriza a reflexão crítica, atitudes e posicionamentos que contribuem para a formação e emancipação humana dos estudantes. Tais concepções tornam-se base para novas escolhas, discursos, opções e entendimento sobre a sociedade.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A formação de professores é um fenômeno complexo, sobre o qual existem vários entendimentos e pouco consenso quanto a suas dimensões e perspectivas teóricas para a sua análise, o que nos implica em trazer à tona a necessidade de esclarecer a concepção de formação de professores assumida nesse estudo. Partimos da compreensão de Mussi (2013, p. 38) de que a formação de professores se constitui em

[...] uma área educativa, de *práxis*. Enquanto área educativa implica um processo contínuo de formação profissional, que envolve dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, desenvolvido em contextos históricos, culturais e sociais diversificados, assim como em diferentes comunidades de aprendizagem, constituídas pelos docentes, seus pares, seus alunos, sua equipe escolar.

A formação de professores, compreendida com base nos aspectos sociais mais amplos, ou seja, enquanto área educativa, de *práxis*, requer que seja garantido ao professor, em processo de formação, a autonomia intelectual para lhe possibilitar

a compreensão do contexto histórico, cultural e social em que está inserido, de modo que estabeleça conexões entre a teoria e a prática, uma vez que não se tem claro a relação entre elas (AMORIM; CASTRO & SILVA, 2016,p. 14). Nesse sentido, a formação de professores deve valorizar a relação dialética teórico-prática, cujos problemas reais da escola sejam problematizados e investigados, tendo como base teorias que, ao passo que explicam essa realidade sincrética, também apontam caminhos de superação. De acordo com Barros e Franco (2014, p. 252), “é essencial mobilizar os conhecimentos teórico-científicos com sua prática pedagógica, almejando assim, um ensino crítico para a emancipação das consciências alienadas, que nessa sociedade capitalista são frutos da desigualdade de classes”.

Portanto, a nossa compreensão sobre a formação de professores implica a consideração de que os sujeitos desse processo, em especial, professores e alunos, são sujeitos sociais (SAVIANI, 2003). Isso posto, a formação de professores precisa considerar a totalidade social, compreender o modo de organização da sociedade e valorizar a educação como um espaço privilegiado de apropriação, produção e difusão de conhecimento e da cultura historicamente acumulada, um espaço de reflexão crítica sobre a realidade existente, que incorpore fundamentalmente as perspectivas históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e filosóficas, e que permita realizar uma ação efetivamente transformadora.

Valorizamos assim, a formação de professores enquanto um processo intencional, com finalidades próprias, que adquire sentido na busca de superação da dicotomia teoria e prática da distância entre o pensar e o fazer, no fortalecimento da autonomia intelectual e política, contribuindo assim para uma prática social e política que seja transformadora da sociedade.

### **2.3.1 Formação de professores no Brasil**

O tema formação de professores carrega consigo um grau intenso de complexidade, e desta forma, interpretá-la, faz-se necessária a adição de categorias primordiais para esta análise – sociedade, política, economia e cultura.

No Brasil, já sabemos que, de modo tardio, a universidade se institui a partir de século XIX, com a necessidade de “instruir o povo” para o progresso da

economia brasileira, assim, foram criadas as Escolas Normais com o objetivo de promover a formação do “povo” atendendo as tendências e características capitalistas vigentes neste período no Brasil (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009), até o momento que foi reiterado com a Reforma instituída pela Lei nº 5.540/68 que contrapunha as tendências do modelo vigente naquele período (SAVIANI, 2009).

Desde então, se discute sobre a formação de professores e de como ela vem sendo conduzida politicamente nas universidades. A “evolução” da universidade no que compreende as licenciaturas, foi destaque nos assuntos de interesse do Estado, quando buscavam o desenvolvimento do sistema econômico e conseqüentemente, a expansão perante o mercado internacional (CARAÇA, CONCEIÇÃO e HEITOR, 1996).

Com a proliferação em massas de universidades e instituições isoladas, a formação de professores vem sendo questionada quanto a sua legitimidade nos ambientes formais de ensino. Fato é que, desde o século XIX, quando a universidade foi inserida nas terras brasileiras, ela veio sofrendo influências de todas as vertentes interessadas, tais foram, dos modelos internacionais de ensino (implantação ideológica - concepções e modelos), do Estado, dos professores, dos estudantes universitários e das sociedades, tornando a universidade pouso de distintas ideologias.

Pereira (2009), com bases no conceito de universidade trazidas por Humboldt (1997), fomenta que a universidade tem por compromisso e finalidade “o enriquecimento moral da Nação e do indivíduo” (PEREIRA, 2009, p. 31). Portanto, acredita-se que para estes fins é preciso à abertura e quebra de ideologias que afunilam e destroçam o pensamento laico e democrático que vive, cria e se recria a universidade, além de, desmistificar os “produtos” e sobreposição da competência técnica ao compromisso político social.

Das contradições que ficam as bases das universidades, refletimos sobre os conjuntos de instrumentos e princípios que fazem das licenciaturas os espaços de formação do ser professor. “As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial” (GATTI, 2010).

Nas pesquisas que tratam deste tema, os elementos norteadores das instituições, como os currículos e os conteúdos formativos, carregam consigo,

questionamentos ligados a sua relevância e veracidade quando colocados em prática no contexto escolar. Segundo Gatti (2010):

[...] Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Com o aparato fundamental das pesquisas de Gatti (2010), evidenciamos e compartilhamos de que a conjuntura que articula a formação de professores e seus problemas estruturais está numa camada mais ampla de discussão e que não resulta na culpabilidade dos professores formadores, mas, no conjunto que se faz presente nos muros da universidade que (insiste) de forma contrária, atuam de “cima para baixo”, quando na verdade deveriam atuar de “baixo para cima”.

Esta linha vertical descreve o desenho político que regem as diretrizes das universidades e também a formação de professores. Acima detém a camada dominante representada pelo Estado, a quem lhe atribuiu o dever de ofertar e favorecer o desenvolvimento da formação integral dos indivíduos. Porém, será? Abaixo, a grande massa que se utiliza da universidade em distintas funções (gestores, administrativos, professores, alunos, comunidade) como espaço de diversidade, cultura, trabalho e conhecimento a ser explorado, valorizado e multiplicado não só neste espaço, mais visando em finalidades morais e éticas as práticas educativas em espaços formais e não-formais de ensino.

Comungando com Gatti (2010), entendemos que é necessário que estejamos cientes dos objetivos do ensino e formação que buscam entre outras coisas, a solução de problemas já engessados no interior dos espaços de formação, sejam elas, a universidade ou a escola.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir

das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização (GATTI, 2010, p. 1375).

No que frisa a autora sobre a revolução na formação de professores, compreendemos que esta revolução precisa atingir seu principal alvo – os estudantes universitários. Para tanto, a formação de professores requer espaços de formação que vão para além da sala de aula. Espaços nos movimentos sociais, nas representações estudantis, na vivência na pesquisa, na extensão, na representação estudantil, nos diferentes *lócus de atuação*, em espaços escolares e não escolares. Essa é articulação teoria e prática a que nos referimos: possibilidades de transformar o conhecimento em situações de ensino e aprendizagem, subsidiando as práticas sociais.

Nesta análise, seus protagonistas, entre eles, o professor significa ser e ter o papel para além das formalidades textuais, do comprometimento com a carga horária, com a mera transmissão dos conteúdos, ou de estar presente nas reuniões de cunho acadêmico. O ser professor implica em compromisso político com a verdade e com as possibilidades concretas de transformação. É defender a educação como elo de sobrevivência e de libertação. O professor sem esta marca, não alcança seus objetivos sociais, não predestina possibilidades de transformação da prática social do aluno.

Entretanto, e conforme indicado na introdução desse estudo, o contexto atual de perdas de direitos e de autonomia têm incidindo diretamente sobre as universidades e seu papel na produção e difusão do conhecimento, e conseqüentemente, na formação de professores. A universidade vive dilemas ao longo da história que são constantemente atualizados com golpes e desmontes em todas as esferas, em principal, na educação - fundamental para a perseverança de transformação.

O imbróglio que vive a Educação é notória diante de uma das maiores crises política no Brasil, o golpe de 2016. O golpe acarretou no *impeachment da* Presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, na sucessão, assumiu seu vice Michel Temer (um dos protagonistas a favor do *impeachment*). Conforme Saviani (2017), foi um golpe de Estado que tem como objetivo atentar contra a democracia. Assim, pudemos ver a jogada fatal, que segundo (SAVIANI, 2017, p. 217) “o Estado

Democrático de Direito deixou de existir no Brasil, vitimado por um Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar”.

Se os poderes legislativos, executivos, judiciários e porque não o midiático uniu-se numa farsa ao desmonte da “corrupção”<sup>10</sup> do Partido dos Trabalhadores (PT), o que foi proposto e consolidado no Brasil após o golpe? Congelamento do investimento público em Educação e Saúde por 20 anos (PEC 241/2016), desmonte da Educação (cortes de programas, redução dos investimentos) e verbas de incentivo ao pesquisador, destruição de programas educacionais como o Ciência sem Fronteiras, desvalorização dos professores em todos os níveis de ensino, criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>11</sup>, Reforma do Ensino Médio (MP 746/2016), Lei da Terceirização e da reforma trabalhista (em tramitação), os movimentos da Escola sem Partido(Projeto de Lei 867/2015)ou “lei da mordaza” (Saviani, 2017, p. 228) e mais recentemente, ameaça de corte de bolsas de estudos da CNPq, como a da CAPES e FAPESB.

Neste contexto, o cenário configura um retrocesso e a garantia da elite burguesa no poder, o que consideramos que o golpe teve este objetivo. Com isso, a burguesia qualifica o livre acesso do capital estrangeiro, da privatização dos principais setores nacional, a comercialização exploradora (altos impostos), a população trabalhando para sobreviver, a Educação dando suporte a este realidade – mecanizando e formando profissionais para o mercado de trabalho, alheios a qualquer reflexão, que de acordo com Saviani (2017) configura um “abastardamento da educação” (SAVIANI, 2017, p. 227).

Aranha e Souza (2013) quando reflete sobre a revolução necessária, nos oferecem sinais sobre os dilemas e problemas vividos a formação de professores. Segundo os autores, “a diversidade de condições de ofertas e demandas por escolarização”, e, “o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado dos bens econômicos (salário) quanto no mercado dos

---

<sup>10</sup> O *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff ocorrido no fim de agosto de 2016, foi imputado com base no artigo 85 da Constituição Federal – crime de responsabilidade. Segundo a denúncia acatada pelo então ex-presidente da câmara dos deputados Eduardo Cunha (preso após o impeachment por envolvimento de desvio de dinheiro da Caixa Econômica Federal), a presidenta Dilma Rousseff teria praticado as chamadas “pedalas fiscais”. A presidenta Dilma foi declarada culpada sem que nenhum material probatório ou argumentos legais estivesse sido encontrado contra a presidenta.

<sup>11</sup> Propôs excluir a disciplina de Educação Física enquanto disciplina básica de ensino.

bens simbólicos (prestígio)” (ARANHA E SOUZA, 2013, p. 78), categoriza a crise em vários pilares.

Os pilares, dispostos nos modelos, concepções, conteúdos e didática na/da universidade são imprescindíveis no construto político dos estudantes universitários. A busca por esta formação profissional nunca foi tanto questionada quando percebemos nos dias de hoje. Para além dos motivos propostos por Aranha e Souza (2013), a prática pedagógica torna-se ponto de fusão na formação de professores, entre o professor formador e o estudante universitário.

Mas, como dizemos em várias partes deste texto, acreditamos que para a formação crítica e política dos estudantes universitários, todas as ramificações são partes deste processo de formação. Ao destacar a prática pedagógica e a forma de se conduzi-la, valorizamos o máximo de realismo crítico da prática e da profissão, uma vez que, o entendimento no contexto amplo pressupõe condições para pensar as transformações necessárias da realidade. E também não se pode deixar de lembrar que a atuação de professores e alunos são determinadas por condições concretas da realidade, o que envolve condições de trabalho, carreira, políticas de valorização do processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, mesmo com todas as problemáticas envolvendo a formação de professores, é nela que se encontrará a resposta tão procurada. Ou seja, a formação de professores é o próprio “germe da pesquisa”.

Mussi (2013) destaca que, historicamente temos vivido uma progressiva ausência de políticas que efetivamente atuem no processo de valorização da profissão docente, constituindo-se num dos principais fatores (senão o principal) que contribui diretamente para o baixo investimento das universidades em propostas de formação de professores institucionalizadas, que articulem ensino-pesquisa-extensão na perspectiva da autonomia crítica na elaboração de saberes e práticas.

De fato, o contexto histórico nos revela que por mais que se tenha avançado quanto à formação, no Brasil, as lacunas contraditórias cercam e se aprofundam nesta perspectiva. O que se constata é que precariamente conduzimos as políticas de formação de professores no Brasil e “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” (SAVIANI, 2011, p. 10).



Para compreendermos com se configura, é preciso tomar por conhecimento crítico a legislação que rege os cursos de formação de professores. Para tanto, cabe destacar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNFIFC), normatização essa que impõe às intuições de ensino superior repensar a formação inicial regida por novos critérios, com base num projeto institucional de formação de professores e cujo prazo para as instituições de ensino superior realizem a devida implantação se esgota em julho de 2019, diante da aprovação da Resolução CNE/CP nº 06/2018,

As DCNFIFC destacam a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo, na valorização da educação como prática social, considerando as dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica. Valoriza e orienta para a garantia do exercício do pensamento crítico, da resolução de problemas, do trabalho coletivo e para a coletividade.

De acordo com Dourado (2015) “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos (p. 304). Nesta perspectiva o autor destaca das DCNFIFC as seguintes definições:

1. Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva Resolução;
2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.
3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (DOURADO, 2015, p. 308).

Mesmo com as mudanças estipuladas, as diretrizes apresentam dilemas à formação de professores que se relacionam com as transformações sociopolíticas, implantação de novas práticas e formação integral dos futuros professores. As novas DCNs conforme preconizado no Art. 9º são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015).

Neste sentido, as mudanças que devem ocorrer relaciona-se com o desenvolvimento prático no interior universitário. Torna-se mais claro, quando analisamos, que todas as diretrizes e estruturas documentadas, criadas no intuito de organizar a formação no nível superior, seguiram a rigor as normas do sistema vigente (capitalista) que preconiza um tipo de “referência” profissional que valoriza em primeira instância a competência profissional para o trabalho.

Acima de outros aspectos, esta “referência” e compreendia a partir do que se entendi por docência. No primeiro parágrafo da Art. 2º designa-se a competência docente:

Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/ aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

E ainda que:

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015).

Estes aspectos devem ser instituídos da formação de professores diante o que se é compreendido pelo Art. 3º, parágrafo quinto, que considera diante a formação um:

Compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

Perante os documentos legais das DCNFIFC estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, observa-se a valorização por projetos de formação de professores que garantam, na sua integralidade, o desenvolvimento da formação da política dos futuros profissionais, a transformação social, o senso crítico a realidade, na perspectiva de promover democracia como princípio norteador de uma sociedade igualitária.

Precisamos reconhecer a necessidade de uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. Entretanto, a implantação da Resolução, para se tornar um avanço na formação de professores, precisa de políticas públicas efetivas de valorização da carreira do professor, de investimento nas condições de trabalho, nos espaços educativos, no protagonismo do estudante, assim como, no fortalecimento da autonomia institucional.

Saviani (2011) chama a nossa atenção para a necessidade de as legislações refletirem a realidade concreta do contexto histórico-social ao qual se vive. Sobre esse descompasso, Saviani (2011) destaca a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, lei nº 9.394/96, por “não imprimem uma orientação segura e não garantem os elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas” (SAVIANI, 2011, p. 14). A mesma conclusão pôde ser notada nas análises feitas por Gomes (2011), quando identifica que:

[...] pode - se perceber que esta deixa muitas lacunas, sujeitas a múltiplas interpretações, ficando, assim, de difícil compreensão para ações posteriores no sentido de garantir a qualidade de ensino. Percebe-se, também, que as idéias propostas perpassam pela linha do tempo na história da sociedade brasileira, de maneira flexível, enfocando os avanços e retrocessos das demais reformas, como - um palco onde parece vive-se, hoje, muitas situações de décadas passadas (GOMES, 2011, p. 105).

Com isso, reforçamos as urgentes necessidades de ser transformar, recriar e agir perante a formação de professores, nos cunhos, políticos, administrativos, educacional, estrutural e funcional de forma concreta. Para além destes, é preciso refletir sobre a quem interessa ensinar e por quais motivos se ensina. Isto porque, estamos falando de um determinado grupo de cidadão civis – os estudantes universitários, que almejam a formação superior como ponte de transformação e libertação.

Portanto, analisar o passado é planejar o futuro. O passado nos invoca reflexão, análise, perspectivas. E como compreendemos, é neste contexto histórico

que as lutas e conquistas ganham força e seu legado não se apagam com a atualidade, agora a ser escrita pela nova Resolução nº 2/CNE/2015. Assim, concordamos que “não há atualidade que não seja processo histórico. Desta forma, toda atualidade nos apresenta de forma dinâmica e se nutre, entre outros valores, dos que se situam no passado do processo. Não que deva ser ela necessariamente o passado, o que seria a sua própria negação” (GOMES, 2011, p. 122).

A universidade tem sua missão, porém, não se constrói “futuros” sozinha. A consciência universitária feita por todos os elementos que nela vive (gestores, administradores, funcionários, professores, estudantes e comunidade) deve ter poder e dever, legitimar este espaço do conhecimento. Ou então, nada do que se materializa na universidade não faz sentido. No que concerne a concepção política dos estudantes universitários, neste processo, a clamor por legitimidade e autenticidade de um projeto político que definam e atendam as reais necessidades.

O elo para esta concepção perpassa pelo ensino-aprendizagem dos professores formadores, esta missão é intransferível. Por isso, e de acordo com Gomes (2011), “O profissional educador somente poderá assumir sua identidade quando seu papel e suas funções estiverem bem definidos” (GOMES, 2011, p. 122).

Neste sentido, reforçamos que a união nas lutas e movimentos dos educadores e estudantes precisa ser fortificada com a comunidade, e que os laços se solidifiquem a favor das rupturas. Que assim, se depreendam as ideologias e políticas que subestimam a capacidade humana de juntos construir uma nova história.

### **2.3.2 Formação de Professores em Educação Física**

O surgimento da Educação Física confunde-se com a história da humanidade. Desde o período pré-histórico toda a atividade humana nos campos econômico, político ou social se dava pelo movimento, ato físico (OLIVEIRA, 1987). Isso porque, com características e necessidades determinadas por uma vida nômade ou seminômade, o homem primitivo “dependia de sua força, velocidade e resistência para sobreviver” (OLIVEIRA, 1987, p. 13).

Milhares de anos depois, a Educação Física continuou neste movimento intrínseco na vida humana. A cada passagem histórica foi ponto de debate e implicações que se consolidaram nas transformações histórico-social-cultural. A

Educação Física é bastante difundida no ensino superior, nas escolas, nos espaços de lazer, de cultura, da saúde, isso se deve não somente pela herança histórica do movimento humano, mas pela necessidade social.

O trato da Educação Física no campo formal de ensino é compreendido como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, “[...] tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 33). Em acordo com os autores, compreendemos a Educação Física como expressão de linguagem da cultura corporal que trata os seus conteúdos como elementos históricos da humanidade, vista numa totalidade e segmento de transformação social.

Ainda de acordo com o Coletivo de autores (1992), “sendo a Educação Física uma prática pedagógica, podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas, identificadas em diferentes momentos históricos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34). Por isso, torna-se necessário apontar, pelo menos de maneira sintética, as principais influências e transformações relacionadas à formação de professores em Educação Física.

A Educação Física no Brasil teve sua história marcada pelas instruções médicas e militares. Em distintos momentos as concepções higienistas marcavam a Educação Física como “sinônimo de saúde física e mental, como promotora de saúde, como regeneradora da raça, das virtudes e da moral” (SOARES, 2007, p. 70). Enquanto a militar, em especial, nas primeiras décadas do século XX marcavam a Educação Física por influência dos métodos ginásticos utilizando “um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.36).

As primeiras propostas de formação de professores de Educação Física no Brasil tiveram este caráter militarista. Benites; Souza e Hunger (2008) analisam que a formação de professores em Educação Física se deu a partir de cursos provisórios de Educação Física, no século XX, com liderança militar e destinada a integrantes do exército. O curso, de duração de dois anos, tinha o conceito pautado em teorias e métodos biologists, não havendo elementos pedagógicos, políticos, culturais que considera-se a formação emancipatória dos sujeitos, porém, formavam profissionais que fossem capazes de treinar os alunos (BENITES; SOUZA ; HUNGER, 2008 ).

Até o período da década de 1970 – período de neutralidade científica (COLETIVOS DE AUTORES, 1992) os cursos de Educação Física formavam professores com base na tendência tecnicista, comportamental, ou seja, ancorados em conteúdos esportivizados e biologicistas, que geraram reflexões críticas a este modelo formativo. De acordo com Caparroz (2007, p. 8-9):

No cenário da educação física nacional, são travados importantes debates e organizados movimentos que, entre outras características, tiveram o mérito de tensionar as relações vigentes da área, com um movimento intenso de questionamentos e contestação das práticas e das políticas públicas da época. Pautados principalmente na biologização do movimento humano, materializavam-se por intermédio de práticas desportivizadas, visando basicamente à formação de atletas e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista.

Caparroz (2007), discute a questão das mudanças que a Educação Física sofreu durante o final dos anos de 1970 e 1980, destacando que foi o momento em que a sociedade brasileira encontrava-se em processo de redemocratização, a população clamava por mudanças contra o regime da ditadura militar, e resistências organizadas os movimentos sociais deram início a reivindicações que colocaram o Brasil sob novas perspectivas e significados, sendo a Educação Física parte intrínseca desta transformação.

Os anos de 1980 marcaram a Educação Física, principalmente na reconstrução na formação inicial dos professores de Educação Física, que passou a incorporar as produções do campo da pedagogia, história, filosofia, sociologia e psicologia.

Segundo o Coletivo de Autores, foi no período entre 1970 e 1980 que surgiram novas ideias a respeito da Educação Física, os chamados movimentos renovadores, que preconizava:

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito "humanista" na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Atrelados aos princípios humanista, surgiu outra tendência alternativa a ideia de esporte do rendimento instaurada na época, o movimento chamado “Esporte Para Todos” (EPT), que caracterizava-se em desenvolver atitudes cooperativas e solidárias (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

No final da década de 1980, a Educação Física, enquanto formação de professores passou por novas formulações e reflexões fruto das mudanças sociais vigentes, a priori, na legislação vigente no ano de 1987, Parecer nº 215/1987 que determinava a reestruturação do curso de Educação Física por nova caracterização, durabilidade e conteúdo. Em contexto, a Educação Física estruturava-se em dois campos de conhecimentos específicos – o Bacharelado e a Licenciatura (BORGES, 2005).

A formação de professores em Educação Física, organizado em modalidades separadas, em Licenciatura e Bacharelado, ocasionou numa dualidade do currículo dos cursos. Não foram poucos os movimentos, fóruns e debates que ocorreram na defesa de uma formação sólida, integrada.

Em 2004, foram regulamentadas a Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Educação Física, em nível superior de graduação plena, fundamentada no Parecer CNE/CES 58/2004, de 18 de fevereiro de 2004. Esta legislação demarcou o campo de atuação do Graduado em Educação Física, ou seja, quem tem a titulação de Graduação em Bacharelado ou Tecnólogo em Educação Física<sup>12</sup>, o que corresponde, indubitavelmente ao projeto hegemônico de formação.

A Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Educação Física em nível de graduação plena, dispõe em seu Art. 3º que:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, 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).

---

<sup>12</sup>Tecnólogo em Educação Física é uma modalidade de formação que está em discussão no país e encontra, por exemplo, na formação em nível de Ensino Médio, algumas experiências já em desenvolvimento. Verificar em: <http://www.educacaofisica.com.br/index.php/gestao/128-cursos-e-eventos/21806-curso-tecnico-esportes-atividade-fisica-profissionais-de-educacao-fisica>. Acesso em dezembro de 2018

A atuação profissional do professor de Educação Física passou a ser delimitada pela Resolução nº 07/2004 que demarcou o campo de atuação do Graduado em Educação Física, ou seja, quem tem a titulação de Graduação em Bacharelado ou Tecnólogo de Educação Física, só pode atuar em áreas não escolares. Entretanto, aquele que possui a Graduação - Licenciatura Plena, pode atuar em área escolar e nas outras áreas que a titulação Graduação, segundo a referida resolução, permite atuar.

A mesma Resolução, define, em seu Art. 4º, que o curso de Educação física deve assegurar uma “formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética”. Nos parece que as DCNs sugerem preocupação com a formação política do licenciando, na medida em que estabelece no § 1º do Art. 4º:

§ 1º O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p. 1).

Ainda que de modo fragmentado, a possibilidade de se comprometer com uma formação que inclua a formação política nos parece mais fortalecida quando as DCNs orientam sobre a elaboração do projeto pedagógico dos cursos de graduação em Educação Física, reforçando os princípios tais como da autonomia, da ação crítica, da gestão coletiva, da indissociabilidade teoria e prática. Conforme disposto no Art. 5º da Resolução CNE/CES nº 7/2004, os projetos pedagógicos dos cursos de Educação Física devem estar fundamentados nos seguintes princípios:

- a) autonomia institucional;
- b) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) graduação como formação inicial;
- d) formação continuada;
- e) ética pessoal e profissional;
- f) ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento;
- g) construção e gestão coletiva do projeto pedagógico;
- h) abordagem interdisciplinar do conhecimento;
- i) indissociabilidade teoria-prática;
- j) articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (BRASIL, 2004).

Esta Resolução inclui a possibilidade de contemplar os aspectos político-social na formação inicial, conforme disposto em seu Art. 6º: “As competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica deverão



constituir a concepção nuclear do projeto pedagógico de formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004, p. 2). Por outro lado, esse mesmo documento, que trata dos princípios norteadores da formação de professores em Educação Física, revive as discussões trazidas nos princípios do seu primeiro parecer 215/1987, que fortalecia a dicotomia dos cursos de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado, principalmente no que compete a organização curricular e unidades de conhecimento específico e ampliada.

Conforme o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 7/2004, a organização curricular do curso de graduação em Educação Física deverá apresentar articulação das unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as ementas e cargas horárias em coerência com a identidade do curso, seu marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar. A formação ampliada é orientada para contemplar diferentes dimensões do conhecimento, conforme se verifica no § 1º do Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 7/2004:

§ 1º A formação ampliada deve abranger as seguintes dimensões do conhecimento: a) relação ser humano-sociedade; b) biológica do corpo humano; c) produção do conhecimento científico e tecnológico.

§ 2º A formação específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve contemplar as seguintes dimensões: a) culturais do movimento humano; b) técnico-instrumental; c) didático-pedagógico (BRASIL, 2004).

A Resolução CNE/CES nº 7/2004 ainda determina que, a critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá oferecer um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, fazendo uso de até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão. E em continuidade, estabelece que os projetos pedagógicos se atentem às “peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física” (BRASIL, 2004, p. 3).

Na sequência, é importante destacar o que Resolução em pauta propõe como direcionamento para o curso de formação de professores da Educação Básica, regulamentado no Art. 8 (Brasil, 2004):

Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano (BRASIL, 2004).

Em nossa compreensão, a Resolução CNE/CES nº 7/2004, ao considerar a ênfase ao desenvolvimento de competências (assentada no "saber-fazer"), a menção ao "movimento humano" como objeto de "estudo e de aplicação" da Educação Física, a restrição da função social do trabalho dos professores ao fomento da "adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável", dentre outros elementos, corroboram a asserção anterior a submissão dos processos de formação humana ao capital.

Diante do exposto, é possível observar que a Resolução CNE/CES nº 7/2004, que define as diretrizes curriculares para os cursos de Educação Física, ostenta uma perspectiva neoliberal que corroboram a submissão dos processos de formação humana ao capital. A perspectiva neoliberal está presente na referida normatização, na medida em que ela define a ênfase ao desenvolvimento de competências (assentada no "saber-fazer"), destaca o "movimento humano" como objeto de "estudo e de aplicação" da Educação Física e restringe o campo de atuação através da licenciatura e bacharelado (graduação). Tais considerações se apresentam, claramente, com a finalidade de contribuir para a reestruturação do mercado de trabalho, para o fortalecimento de órgãos reguladores, a exemplo do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e para enfraquecer o movimento estudantil de educação Física (MEEF) que debatem o intuito capitalista de destinar e caracterizar a áreas de atuação de Educação Física nos âmbitos escolares e não-escolares.

A formação de professores nestas condições descaracteriza a área da cultura corporal, atribuindo sentidos e significados alheios a práxis educativa. Politicamente, defendemos a implantação de um currículo de licenciatura ampliada, superando orientações neoliberais de segregação da classe, erradicando o princípio de neutralidade e a exploração através do CONFEF/CREF que tem por objetivo os

interesses corporativistas e empresarias e que na ocasião defendeu as diretrizes como forma de garantir o mercado de trabalho para profissionais de Educação Física.

Importante frisarmos que as intenções colocadas pelo CONFEF/CREF atendiam aos interesses da burguesia em detrimento a classe trabalhadora, uma vez que, a proposta não atendia ao coletivo, e sim, a formação desinteressada e de livre mercado despreocupada com a qualidade de seus profissionais, mas fortemente preocupada em monitorar, disciplinar e regulamentar da profissão.

Portanto, a Resolução CNE/CES nº 7/2004, representa um retrocesso na formação do professor de Educação Física, visto que não condiz com a maioria das intenções (não representa o coletivo de trabalhadores), mas um grupo corporativista que não compreende que se faz necessário é a regulamentação do trabalho e não da profissão.

A normatização das diretrizes curriculares passou, ao longo dos anos, por revisões e adequações, essas materializadas pelo: Parecer CNE/CES nº 400/2005, aprovado em 24 de novembro de 2005; Parecer CNE/CES nº 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007; Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007; Parecer CNE/CES nº 274/2011, aprovado em 6 de julho 2011; Parecer CNE/CES nº 255/2012, aprovado em 6 de junho de 2012.

Em 19 de dezembro de 2018, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CES Nº 6 de 18 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física a serem observadas na organização, desenvolvimento e avaliação dos cursos, estabelecendo as suas finalidades, os princípios, os fundamentos e a dinâmica formativa.

As novas diretrizes não se constituem objeto de nosso estudo, diante do momento temporal de realização de nossa investigação, mas consideramos pertinente destacar alguns pontos.

Em seu bojo, a referida Resolução estabelece, em seu o Art. 3 (BRASIL, 2018), que a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas

e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 584/2018, que subsidia a referida Resolução,

[...] revela os avanços introduzidos por esse ato legal, que estabelece, explicitamente, a integração entre o bacharelado e a licenciatura em Educação Física e orienta a formação do graduado em Educação Física, nas Instituições de Educação Superior (IES), públicas e privadas, pautada, principalmente, no arcabouço teórico e metodológico do Sistema Único de Saúde (SUS) para o Bacharelado, e no arcabouço teórico e metodológico da Formação de Professores e Educação Escolar para a Licenciatura, assim como possibilita destacar os desafios ainda não vencidos na vigência desta norma legal, bem como as novas demandas que emergem das realidades dessas áreas do conhecimento e as perspectivas de mudanças que a evolução da ciência e da tecnologia proporciona no Século XXI (BRASIL, 2018, p. 2).

De acordo com as novas DCNs, O graduado em Educação Física deverá ter uma formação que o possibilite analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das manifestações e expressões culturais do movimento humano, tematizadas nas diferentes formas e modalidades de atividades físicas, visando o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

As novas diretrizes dos cursos de Educação Física estabelecem nova dinâmica de formação, estrutura e finalidades, sendo esta, apresentadas no Art. 5 (Brasil, 2018):

Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura (BRASIL, 2018).

As instituições de ensino superior têm o prazo de dois anos da data de publicação para realizar as adequações necessárias.

Percebemos que o curso de Educação Física modifica-se de acordo com as necessidades socioeconômicas da sociedade, as alterações propostas trazem à tona a reflexão sobre os seus objetivos, conteúdos e funcionalidade.

Questionamos se a formação de professores não terá o viés necessário a formação integral dos futuros profissionais e se esta não será não levará em consideração a formação política necessária ao processo educacional e formação. De todas as adequações implantadas na formação e Educação Física, a subdivisão em Licenciatura e Bacharelado permanecem intactos aos interesses da elite, ela se aprimora à medida que as necessidades econômicas se transformam.

Neste sentido, este estudo defende a resistência a subdivisão do conhecimento em Educação Física, exercendo a luta política pela Licenciatura unificada. Indo além, nossa perspectiva de formação vai ao encontro da formação humana emancipatória, o que implica pensar a organização das propostas formativas objetivando a sólida formação profissional. Uma formação que defenda a ampliação da

[...] a elevação da capacidade teórica dos estudantes para tratar do esporte, do seu grau de desenvolvimento, das suas contradições e das possibilidades de superação do hegemônico, a partir da organização do trabalho pedagógico na escola e da disputa pelos rumos do projeto político-pedagógico e do projeto histórico. (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR; SILVA, 2013, p. 63)

Uma proposta que valorize a formação teórico-crítica, com a devida articulação teórico-prática na perspectiva da compreensão da sua totalidade, considerando a sua contradição na elaboração de proposições coletivas, que busquem o bem comum, alternativas superadoras ao capitalismo neoliberal devassador ao qual estamos vivendo na atualidade.

### 3. METODOLOGIA

*E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo*

*(Paulo Freire, 2000, p. 136).*

A pesquisa tem por guia a análise e interpretação da realidade apresentada pelos estudos realizados e dados encontrados. Segundo Minayo (2007) é possível compreender por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente teoria da abordagem (método), os instrumentos de operacionalização (as técnicas) e a criatividade do pesquisador” (MINAYO, 2007, p. 14). Neste sentido, o estudo aqui analisado não se desvincula da realidade ao qual ele se encontra, nem tampouco, das condições metodológicas adotadas.

Este estudo se inspira na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e para isso, trazemos a discussão e construção metodológica autores tais como, José Paulo Netto, Gaudêncio Frigotto, Augusto N. S. Triviños, Gamboa, Kosik, por entendermos que com base nos seus pensamentos, pesquisas e legados, estaremos mais próximos do realismo crítico, da análise teórica da organização humana, política, da sociedade e do pensamento transformador que Dermeval Saviani impulsionou na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para Saviani (2011), a teoria Pedagógica Histórico-Crítica “vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (p. 57). Por isso, nos influenciemos, ainda que de modo muito reservado, da perspectiva do materialismo histórico dialético de Marx e Engels no proceder desta pesquisa, tendo em vista que a origem da teoria de Saviani ter tido suas inspirações marxiana (SAVIANI, 2011).

Netto (2011) ao se reportar ao método na perspectiva de Marx, conclui que “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (NETTO, 2011, p. 22). O objeto de estudo no ato da pesquisa não será tratado de forma imparcial ou de neutralidade da pesquisadora, pelo contrário, sua problemática é intrínseca a sua realidade, pois

encontra-se numa esfera social e constitui perspectivas e concepções políticas, em foco, ao analisar o curso de Educação Física – Licenciatura, buscando ao máximo a transparência de sua essência.

Assim, caminhamos tentando sanar os principais conflitos emergentes nesta pesquisa, isso porque a tendência histórico-crítica de Saviani tem como pressuposto a emancipação humana, pois a busca de conhecimentos junto com as relações sociais que são os principais objetivos que levam a problematização.

### 3.1 MÉTODO CIENTÍFICO

O método difere do método científico quanto aos objetivos finais. O método então corresponde a caminhos para se chegar a um determinado fim, já o método científico refere-se ao conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que visam alcançar o conhecimento (GIL, 2008, p.8).

A produção do conhecimento científico implica nas relações intrínsecas das concepções de mundo e sociedade. Neste propósito é de fundamental importância para o pesquisador em formação, buscar uma identidade teórica que conduzirá a trajetória da pesquisa em seu sentido e significado. Nesta lógica, a concepção teórica e metodológica procura vincular-se ao objeto de pesquisa, como fenômeno de análise e como movimento de transformação radical (FRIGOTTO, 2000).

Neste sentido Frigotto (2000) explica que:

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2000, p. 77).

Ao concordar com Frigotto (2000) identificamos a importância de se atribuir ao método uma concepção de mundo, realidade, de natureza e de suas transformações, advindo de contradições produzidas em sua natureza e conhecimento acumulado pela humanidade. Assim, o pesquisador anuncia a perspectiva de estudo e sua concepção perante a manipulação do objeto.

Considerando a natureza metodológica da pesquisa, histórico – crítica é necessário situar que iremos permear pela investigação *Crítica – dialética* (GAMBOA *In FAZENDA*, 2010). Para o autor, este tipo de pesquisa “questiona fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade” (GAMBOA *In FAZENDA*, 2010, p. 107).

Portanto, a Dialética com base filosófica, anuncia-se também segundo Frigotto (2000), “no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2000, p. 75).

A concepção dialética de Marx e Engels apresenta-se admitindo a hegemonia da matéria e relação às ideias em contraposição a concepção de Hegel de natureza idealista (GIL, 2008, p. 13). Neste sentido, essas contextualizações nos permitiram refletir e interpretar os dinamismos numa perspectiva totalizante da realidade, dos fatos sociais e as influências políticas. Segundo Gamboa (2006) com base na concepção de Marx enunciada no *Método da Economia Política* (1983) “a dialética como o processo da construção do concreto do pensamento a partir do concreto real” (GAMBOA, 2006, p. 18-19).

Neste entendimento, o autor faz alusão ao que se denomina o concreto e seus fundamentos, Gamboa (2006) complementa ao enfatizar: “concreto não é mais do que a síntese de múltiplas determinações mais simples, é o resultado, no pensamento, de numerosos elementos cada vez mais abstratos que vão ascendendo até construir o concreto” (GAMBOA, 2006, p. 18-19). Ou seja, “O concreto é concreto porque é a síntese, e a unidade do diverso, é o resultado e não ponto de partida” (GAMBOA, 2006, p. 18-19).

Em resumo, Saviani (2011) ao tomar como princípio as contribuições de Marx, compreende que o processo do conhecimento entendido como movimento dialético é o que dar base aos processos educativos. Portanto, com base na teoria histórico - crítica, movemos esta pesquisa com anseios de contemplar esta análise com reflexão crítica e projetando seus dados na tentativa de explicar e de transformar a realidade.

Para esse processo dialético, a intervenção pedagógica proposta na perspectiva histórico - crítica introduz a preocupação com o rigor teórico-metodológico que a formação docente-discente necessita, sem, no entanto, desviar



seu olhar das questões político-pedagógicas. Trata-se de compreender a realidade como processo histórico e social sem perder de vista a dimensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade como possibilidade de intervenção na prática social.

### 3.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Entendemos que uma pesquisa inspirada a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, se justifica por abordar as qualidades teórico-metodológicas da proposta educacional comprometida com a formação humana, opondo-se aos interesses para a organização da sociedade no modo de produção capitalista, sobretudo por analisar criticamente os efeitos que a lógica capitalista impõe sobre educação.

Para explicar a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) ressalta esta Teoria da Educação tem três tarefas. A primeira, de acordo com Saviani (2011, p. 8), constitui-se na “Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação”. A segunda tarefa, na concepção de Saviani (2011, p. 9) “é a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares”. A assimilação dos saberes deve ocorrer ao espaço e tempo do aluno para que o mesmo tenha sentido e significado real. E a terceira, no entendimento de Saviani (2011, p. 9) é “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação”.

Com isso, os procedimentos desta pesquisa tiveram como ponto de apoio e guia a interpretação proposta por Saviani da natureza, das expressões do saber objetivo, na conversão deste saber, na assimilação e na transformação.

Neste desafio, nos debruçamos a apresentar os princípios adotados nos delineamentos da pesquisa. O método adotado pela pedagogia histórico-crítica é, pois, o mesmo que Marx empregou na análise da economia política a partir do qual,

para se atingir o concreto, é necessário a mediação das abstrações. Assim, percorreremos a seguinte trajetória metodológica:

a) **“Levantamento do material da realidade”** (FRIGOTTO, 2000), neste sentido, buscamos os conhecimentos científicos produzidos sobre o objeto de estudo:

Ou seja, esse conhecimento se expressa por ideais, conceitos, categorias que precisam ser revistas tanto no sentido da ruptura – quando se trata das falsas apreensões, conhecimentos pseudoconcretos ou posituação da verdade ideológica de um grupo ou classe dominante - quando de superação, por inclusão – quando se trata de concepções, categorias, teorias que, embora dentro de uma perspectiva crítica, histórica e transformadora, revelam-se insuficientes pela própria dinâmica da realidade histórica (FRIGOTTO, 2000, p. 88).

Durante o processo de maturação dos objetivos desta pesquisa um levantamento teórico foi produzido na busca de materiais científicos que contribuíssem e mediassem as discussões e trato com o tema concepções políticas. O levantamento foi realizado a partir do ano de publicação de 2010, tendo ressalvas a três trabalhos produzidos em anos anteriores (2003 e 2009) respectivamente, que intimamente correspondam às expectativas deste estudo. A seguir, apresentamos uma tabela com os principais estudos encontrados para esta pesquisa. As Palavras-chave utilizadas na busca foram: Concepções de formação Política, Concepções de Política, Concepções Políticas em Educação Física, Concepções Políticas na Universidade e Concepções Políticas dos estudantes de Educação Física.

**Quadro 1 - Levantamento teórico**

| Nº | ANO  | AUTOR/A   | TÍTULO  | TIPO DE DOCUMENTO | LOCALIZAÇÃO  |
|----|------|---|---|-------------------|--|
| 1  | 2003 | Lino Castellani Filho                                 | Política Educacional e Educação Física  | Livro             | Google   |
| 2  | 2009 | Guilherme Gil da Silva                                | Um Estudo Sobre A Formação Política Na Educação Física  | Dissertação       | Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (bdtd) |
| 3  | 2010 | Fernanda Braga Magalhães Dias<br>David Romão Teixeira | Formação de Professores de Educação Física:<br>A Atualidade do Embate Político  | Artigo            | Motrivivência  |
| 4  | 2010 | Cyntia de Oliveira Silva;<br>Paulo Sergio Tumolo      | Formação Política E Projeto Histórico De Classe. A Trajetória Histórico-Política Do 13 De Maio Nep – Núcleo De Educação Popular | Artigo            | Geminal: Marxismo e Educação em Debate                       |

|    |      |   |  |             |  |
|----|------|---|--|-------------|--|
| 5  | 2011 | Carlos Bauer  | Educação e formação política: um estudo histórico e institucional da Fundação Nativo da Natividade   | Artigo      | Educação   |
| 6  | 2011 | Priscila Bier da Silveira,<br>Juliana Zirger,<br>Maria Elly Herz Genro  | Experiências educativas e a formação do sujeito político na universidade   | Artigo      | XII Salão de Iniciação Científica – PUCRS,   |
| 7  | 2011 | Renata Greco de Oliveira<br>Berenice Lurdes Borssoi<br>Maria Elly Herz Genro  | Políticas de Formação E Formação Política: Possibilidades E Desafios Para O Curso De Pedagogia   | Artigo      | Imagens da educação  |
| 8  | 2012 | Guilherme Gil da Silva<br>Vicente Molina Neto   | Um Estudo Sobre a Formação Política de Professores de Educação Física  | Artigo      | Rev. Bras. Ciênc. Esporte  |
| 9  | 2013 | Rodrigo Roncato Marques Anes  | Políticas e Formação de Professores em Educação Física   | Artigo      | Eccos revista científica   |
| 10 | 2013 | Juliana Zirger  | Formação política na Universidade: possibilidade a partir de (con) vivências na extensão/UFRGS   | Dissertação | Google   |
| 11 | 2014 | Márcia Morschbacher<br>Raquel Cruz Freire Rodrigues<br>Celi NelzaZulke Taffarel<br>Elza Margarida de Mendonça Peixoto | Formação de Professores no Curso de Licenciatura em Educação Física de Cárater Ampliado da Ufba: A Prática Do Ensino de Educação Física: E O Trato Com o Conhecimento Políticas Públicas/Megaeventos | Artigo      | Rev. Bras. Ciênc. Esporte  |
| 12 | 2015 | Janaína Da Silva Ferreira,<br>José Henrique dos Santos<br>Bruno de Oliveira Costa                                     | Perfil De Formação Continuada De Professores De Educação Física: Modelos, Modalidades E Contributos Para A Prática Pedagógica  | Artigo      | Revista brasileira de ciência do esporte   |
| 13 | 2015 | Aline Tamires Kroetz Ayres Castro   | Extensão Universitária e Formação Política na Universidade Pública: o caso Projeto Rondon na UFRGS e na UDESC  | Dissertação | Google   |
| 14 | 2015 | Matheus Bernardo Silva<br>Lígia Regina Klein<br>Maria Auxiliadora Cavazotti   | Implicações das Atuais Políticas Educacionais na Formação de Professores em Educação Física: Um Estudo Sobre a Subjetividade do Professor  | Artigo      | práxis educativa<br>Disponível:<br><a href="http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa">http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa</a> |
| 15 | 2016 | Telma Adriana Pacifico Martineli<br>Carlos Henrique   | A Educação Física Na BNCC: Concepções E Fundamentos Políticos E Pedagógicos  | Artigo      | Motrivivência  |

|    |      |  |   |         |                  |
|----|------|--|---|---------|------------------|
|    |      | Magalhães<br>Keros Gustavo<br>Mileski<br>Eliane Maria de<br>Almeida  |   |         |                  |
| 16 | 2016 | Aline Consolação da<br>Silva<br>Bruno Rodrigues<br>Denise Fonseca<br>Viana<br>Hananda Gabriele<br>Silva<br>Luiz Carlos Castello<br>Branco Rena | Parlamento Jovem Betim: Desafios Da<br>Formação Política Na Interface Escola-<br>Universidade                     | Artigos | Pretextos        |
| 17 | 2017 | Ana Carolina Paulina<br>de Assis Gomes   | Formação Política dos Docentes da Rede<br>Estadual de Ituiutaba: Uma Análise das<br>Propostas do Sind-Ute/Mg      | Tcc     | Google           |
| 18 | 2017 | Cláudio Pellini<br>Vargas  | Teoria e Política Curricular De Educação<br>Física: A Conformação dos Conteúdos<br>Básicos Comuns De Minas Gerais | Tese    | Google acadêmico |

Fonte: da autora

Foram encontrados dezoito trabalhos com temas pertinentes a esta pesquisa, dos quais destacamos os trabalhos de dissertação de Guilherme Gil da Silva com orientação de Vicente Molina Neto intitulado “Um estudo sobre a formação de Política na Educação Física” defendido no ano de 2009. Posteriormente foi publicado um artigo pelos autores Silva e Molina (2012) sobre os resultados da dissertação. Outra pesquisa importante deste levantamento foi a de Anes (2013) intitulada de “Políticas e Formação de Professores em Educação Física” artigo publicado na revista *Eccos revista científica* no ano de 2013.

Os achados contribuíram para o andamento da pesquisa que busca a essência do seu objeto – concepção política dos estudantes de educação física da UFRB. Momento teórico que conduziu a segunda parte desta pesquisa.

B) “**Método de organização para a análise e exposição**” (FRIGOTTO, 2000, P.88), coube neste momento os aprofundamentos pelas categorias de interesse, dito que:

Trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem discutir os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e a análise do material. Que categorias interessam? A discussão teórica que se impõem desde o início reaparece aqui com novas determinações produzidas pelo movimento da investigação (FRIGOTTO, 2000, p.88).

O segundo momento do procedimento metodológico da pesquisa implica a dada relevância no processo na manipulação do objeto na busca das categorias de estudo. Momento que nos auxilia na busca objetiva dos conceitos, categorias e aprofundamentos determinantes para a análise dos dados. Assim, o segundo momento representa tratar teórico e eticamente os dados encontrados a partir dos instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa, que nesta, se projeta através do questionário e entrevistas.

**C) Análise dos dados**, este terceiro momento constitui a pesquisa, de acordo com Frigotto (2000):

[...] de estabelecer as conexões, mediações e contradições de fatos que constituem a problemática da pesquisada. Mediante este trabalho, vão-se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema. E no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade. É na análise que se estabelecem as relações entre as partes e a totalidade (FRIGOTTO, 2000, p. 88 - 89).

Compreende-se neste momento a “quebra” das impressões comuns obtidas em fase inicial, também configura-se como o momento de produções e interlocuções teóricas capazes de esclarecer a realidade no caminho da transformação dos fatos obtidos. Neste cumprimento, busca-se:

A descrição, a classificação, a análise, a síntese, a busca da realidade estática que determina com precisão o concreto do objeto, as interferências (indutivas e dedutivas), a experimentação, a verificação das hipóteses etc. são momentos de investigação que tendem a estabelecer a realidade concreta dos fenômenos (TRIVIÑOS, 1987, p.74).

Momento crucial na pesquisa, que se define em tratar cientificamente os dados, numa análise crítica da realidade encontrada. Também, se faz oportuno neste momento a reflexão crítica perante os dados. Esta fase caracteriza na interpretação dos dados trazendo consigo a realidade e as possibilidades de investigação e fundamentos que se anunciaram nas categorias de análises. De tal modo, que partiremos após a comprovação dos protagonismos dos dados reais, ao quarto momento dos procedimentos metodológicos.

Para a análise do corpus deste estudo utilizamos a técnica análise de conteúdos categorial e temática de Bardin (2004).

A análise de conteúdo, enquanto experiência de leitura e interpretação, é um processo empírico utilizado na vida diária por qualquer pessoa. Enquanto metodologia de investigação científica, é um conjunto de instrumentos que se aplicam a discursos extremamente diversificados e que se desenvolveu nos Estados Unidos no início do século XX

D) **Síntese da investigação** entende-se pela exposição do material dialeticamente analisado, justificando-se segundo Frigotto (2000) pela:

[...] exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada. Aqui não só aparece o avanço em cima do conhecimento anterior, mas também questões pendentes e a própria redefinição das categorias, conceitos, etc. Na síntese, de outra parte, discutem-se as implicações para a ação concreta (FRIGOTTO, 2000, p. 89).

A síntese da investigação da pesquisa copila todo o processo atribuído nas etapas anteriores, segue-se aqui a resolutiva dos parâmetros analisados e seus precedentes. Cabe neste momento, a implicação e iniciativas concretas no processo de transformação da natureza estudada, e seus anseios histórico-político de que a pesquisa possa em suas partes “contaminar” outras partes desta totalidade, no seu mais profundo sentido e significado. Ou seja, cabe aqui os resultados obtidos com iniciativas transformadoras buscando cada vez mais incentivar pesquisas deste cunho investigativos para que as academias científicas aprofundem na busca, explicação, auxílio e transformações das concepções políticas envolvendo todos os membros da universidade, em especial, os estudantes universitários.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme anunciamos, o recurso de instrumentalização para a coleta de dados empíricos produzidos na pesquisa se deu pelo uso de questionário e posteriormente por entrevistas. O objetivo é de se apropriar e analisar quais concepções de formação política emergem do processo de formação de professores

do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, presentes através dos relatos dos estudantes.

## Questionário

O questionário composto por perguntas objetivas e subjetivas foi elaborado, a princípio, para estudantes do 7º e 8º semestre (ou que tenha cursado três terços do curso) de Educação Física – Licenciatura da UFRB/CFP. Neste sentido, o questionário, segundo Gil (2008) pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Assim, dado a relevância de cunho empírico do objeto de pesquisa, entendemos o questionário como uma técnica capaz de coletar as informações da realidade em ampla totalização e expondo as contradições impregnadas em sua natureza. O questionário está estruturado em questões abertas e fechadas. A intenção foi propiciar, nas questões abertas, maior liberdade aos respondentes para expor suas próprias respostas sobre o tema. Nas questões fechadas, os respondentes têm, ao seu dispor, questões com alternativas com o objetivo de levantar dados de definição, concretos. O questionário foi disponibilizado de modo impresso aos participantes da pesquisa (GIL, 2008).

Pelo desenvolvimento e condução da análise dos dados, compreende-se a necessidade de estruturar questões relevantes e intimamente ligadas à problemática. As questões possuem características que inspiram apreensão de concepções de formação política dos estudantes. Para tanto, a organização do instrumento levou em conta as seguintes características para a organização dos dados:

[...] as *Atitudes e crenças*: “obter dados referentes aos fenômenos subjetivos” - opinião pessoal sobre algo; *Comportamentos*: expressão do seu comportamento sobre algo que pode ser analisado, tanto no presente quanto no passado pelo respondente, e suas condutas futuras; e sobre *Padrões de ações*: referem-se aos “padrões éticos relativos ao que deve ser

feito, mas podem envolver considerações práticas a respeito das ações” (GIL, 2008, p. 125).

Neste sentido, visamos com o questionário atender as necessidades analíticas da pesquisa, oportunizando aos participantes questionamentos que busquem provocar a reflexão sobre os objetivos propostos e a questão problemática da pesquisa que permeia sobre a ideia de indagar se haveria limites presentes na formação de professores que comprometem a constituição da concepção política dos estudantes universitários.

## **Entrevista**

No intuito de contribuir com os resultados procurados a partir dos objetivos deste estudo, que visa analisar quais concepções políticas emergem do processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP utilizamos também a entrevista como instrumento de coleta de dados, após a aplicação do questionário. Para Gil (2009, p. 109) a entrevista pode ser definida como:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

De acordo com Boni e Quaresma (2005, p.72) entrevista é uma maneira de coleta de dados que submete a interação entre duas pessoas (entrevistado e entrevistador) e que busca ao máximo possível obter informações a respeito do que se pesquisa. Nesse sentido, como buscamos objetivamente se apropriar e analisar quais concepções políticas emergem do processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, utilizamos a entrevista como meio de proporcionar um momento de relato e avaliação destas concepções, entendemos que, neste momento da pesquisa, a entrevista apresenta-se como instrumento mais viável para este estudo.

Gil (2009, p.110) afirma que a entrevista permite ao investigador obtenção de dados de forma mais eficiente, apresenta flexibilidade e liberdade para



acrescentar mais questões no roteiro para que se torne mais clara as respostas, e possibilita o pesquisador analisar gestos, movimentos e expressões dos entrevistados

Para a realização da coleta de dados, foi construído um roteiro de entrevista de forma semi-estruturada. De acordo com Boni e Quaresma (2005, p. 75) na entrevista semi-estruturada o entrevistador deve seguir um roteiro norteador elaborado previamente, e que a entrevista aconteça num espaço tranquilo e que a conversa seja conduzida da forma mais natural possível. Esta forma de entrevista permite ao investigador acrescentar questões se achar oportuno para sanar possíveis dúvidas, das respostas dadas pelos entrevistadas.

No entanto, apesar de nossos anseios em realizar as entrevistas com os estudantes pré-selecionados a partir das respostas dos questionários aplicados anteriormente, não foi possível atender a esta demanda, pois, o curso de Licenciatura em Educação Física no momento estava em processo de paralização por parte dos docentes e estudantes e posteriormente, os docentes entraram de férias, ocorrendo o esvaziamento dos estudantes da universidade<sup>13</sup>.

### 3.4 PARTICIPANTES E LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO: O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRB

#### 3.4.1 Participantes

Tendo em vista nosso objetivo de analisar quais concepções políticas emergem do processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, a pesquisa contou com a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP. A priori tínhamos ressaltado no procedimento metodológico que o critério de seleção dos participantes se daria por comprimento de três terços da formação ou estudantes dos 7º e 8º semestres.

A abordagem aos estudantes seria por apresentação prévia dos objetivos da pesquisa, estimulando o interesse de participação e por convite dos estudantes cursando o 7º e 8º semestre. Porém, no dia marcado para o encontro com os

---

<sup>13</sup> O detalhamento desta situação será apresentado no próximo capítulo 5.1. Onde caracterizamos o cenário da coleta de dados.

estudantes, nos deparamos com uma reunião geral entre docentes e discentes que discutiam sobre a viabilidade de uma paralisação geral do curso. Nesta reunião estavam estudantes de variados semestres, a exemplo, do 1º, 5º, 7º, 8º e 9º semestre. Por votação em reunião, os docentes e estudantes decidiram por paralisar as atividades do curso por tempo indeterminado. Provocando assim, a imediata solicitação aos presentes para participação na pesquisa. Todo o processo de apresentação da pesquisa, o convite, seleção e aplicação do questionário se deram *in lócus* (UFRB/CFP) e desta forma aumentamos a chances de viabilizar a participação na pesquisa. A seguir, a tabela 2 demonstra o quantitativo de alunos e o atual semestre que está cursando.

**TABELA 02 – PARTICIPANTES DA PESQUISA**

| <b>Semestre Cursando</b> | <b>Número de Estudantes</b> |
|--------------------------|-----------------------------|
| <b>5ª</b>                | 20                          |
| <b>7º</b>                | 11                          |
| <b>9º</b>                | 03                          |
| <b>10º</b>               | 01                          |
| <b>11º</b>               | 03                          |
| <b>Não responderam</b>   | 01                          |
| <b>Total</b>             | 39                          |

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Centro de Formação de Professores (UFRB/CFP) – Campus, Amargosa – Bahia - Campo empírico

Os participantes desta investigação se dedicaram a colaborar para os objetivos da pesquisa.

### **3.4.2 Questões Éticas da Pesquisa**

O questionário foi aplicado mediante o consentimento dos participantes através o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O TCLE será lido e após consentimento dos participantes, os mesmos deveram assinar o termo. No termo conterà informações sobre a pesquisa, objetivos e finalidades, além de asseguram o anonimato dos participantes e a ausência de ônus financeiros aos participantes. Será entregue aos participantes uma via deste documento.

Tendo o TCLE instrumento ético da pesquisa, Aguirre (2008) ressalta que é fundamental que o participante tenha ciência que sua colaboração pode ser revertida se por ventura, o mesmo não deseje mais contribuir para a pesquisa. Ou seja, é livre a escolha de participar ou de não participar, sem prejuízos ao colaborador (AGUIRRE, 2008, p. 206). Assim, o TCLE tem por papel “assegurar /comprovar o esclarecimento e a liberdade de opção para o sujeito de pesquisa” (AGUIRRE, 2008, p. 206).

Para garantia do anonimato dos participantes da pesquisa, utilizaremos nomes fictícios escolhidos de forma aleatória, não tendo vínculo ou semelhança com os nomes originais dos participantes.

### **3.4.3 A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**

A UFRB foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia. Enquanto Instituição de Ensino Superior tem como missão exercer, de forma integrada e com qualidade, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando promover o desenvolvimento das ciências, letras, artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico.

A UFRB traz no bojo de seu nascimento o compromisso histórico das Instituições de Ensino Superior com a sociedade. Portanto, sua estrutura é multicampi e atualmente, os seus campi estão organizados por centros, sendo que a cidade de Cruz das Almas é a sede do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB) e do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC). No município de Santo Antônio de Jesus está localizado o Centro de Ciências da Saúde (CCS). Na cidade de Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e em Amargosa localiza-se o Centro de Formação de Professores (CFP).

O Centro de Formação de Professores (CFP), em sua construção tem priorizado o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, reconhecendo a relevância da educação no contexto do qual a universidade faz parte. Desse modo, propor o curso de Licenciatura em Educação Física reforça o diálogo sobre a identidade e a

formação de educadores, em particular, a formação e atuação do professor de Educação Física; bem como o compromisso sócio-político cultural da UFRB em Amargosa, Vale do Jiquiriçá e Recôncavo da Bahia<sup>14</sup>.

#### **3.4.4 Curso de Licenciatura em Educação Física**

O curso de Educação Física Licenciatura foi implantado no ano de 2010, com o compromisso com a identidade e a formação de educadores, em particular, com a formação do professor de Educação Física de forma aliada ao compromisso sócio-político-cultural da UFRB.

Tem por objetivo formar professores de Educação Física, qualificados e comprometidos com o exercício da docência em Educação Física. Além disso, A Educação Física possui um campo de intervenção profissional abrangente que, por meio das diferentes manifestações e expressões das práticas corporais, pode prestar importantes serviços à sociedade, tais como permite o acesso ao acervo histórico produzido até então no âmbito da cultura corporal, favorece a socialização, o exercício da cidadania, o desenvolvimento da consciência corporal, das potencialidades físicas, da promoção da saúde e da qualidade de vida.

O curso de Educação Física, modalidade licenciatura, ocorre no período noturno, com caráter presencial, com entrada anual de 50 vagas e tempo de integralização de no mínimo 08 semestres e máximo de 12 semestres.

##### **A. Perfil do egresso**

Com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2017), o Profissional licenciado pelo Curso de Educação Física da UFRB deve estar apto para intervir, profissional e academicamente em contextos específicos e histórico-culturais onde seja requerido o exercício da docência no âmbito da cultura corporal, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica e cultural.

A formação em Educação Física deve ser acompanhada da busca das identidades e legitimação profissional específica, em todas as suas instâncias, desde a estruturação dos cursos de formação e aperfeiçoamento, como também,

---

<sup>14</sup>Dados retirados na íntegra do PPC do curso de Educação Física Licenciatura da UFRB/CFP, 2017

por suas intenções em projetos de pesquisa e de intervenção social. Desse modo esse profissional deve compreender as finalidades e responsabilidades sociais e individuais pertinentes à educação, no que se refere à construção de relações sociais produtivas, de acordo com princípios de solidariedade, democracia e justiça social.

#### B. Carga Horária Total do Curso

Outro dado importante refere-se à carga horária total do curso. Segundo dados disponibilizados pela coordenação do curso e fundamentados pelo PPC, o curso de Educação Física – licenciatura é composto por um total de 3.158 horas, para melhor análise da distribuição desta carga horária, a matriz curricular do curso, disponibilizada no **apêndice 3** desta dissertação. A descrição destas horas pode ser observada na tabela 03 a seguir.

**TABELA 03 – CARGA HORARIA TOTAL DO CURSO**

| <b>Atividades de formação</b>                              | <b>Carga horária</b> |
|--|----------------------|
| Componentes curriculares obrigatórios                      | 2142 horas           |
| Unidades temáticas   | 238 horas            |
| Prática de ensino (inseridas nos componentes obrigatórios) | 408 horas*           |
| Estágio supervisionado                                     | 510 horas            |
| Trabalho de Conclusão de Curso                             | 68 horas             |
| Atividades complementares                                  | 200 horas            |
| <b>Total</b>   | <b>3158 horas</b>    |

(DADOS PROGRAD/UFRB, 2017)

A carga horária do Curso atende as atuais Diretrizes Curriculares de Educação Física, em sua integralidade.

#### C. Corpo Docente

Em 2010 o corpo docente do curso contava com 14 docentes efetivos sendo 02 doutores e 11 mestrados. Em 2017, o número subiu para 15 docentes efetivos, sendo 10 doutores, 04 doutorandos em curso (03 afastados) e 01 mestrado.

#### D. Concorrência - Sisu

O ingresso de estudantes ocorre pelo Sistema Unificado de Acesso ao Ensino Superior (SISU). O curso ao longo dos anos foi ganhando espaço e preferências dos ingressantes. Na tabela 04 referente a ampla concorrência, podemos observar que o curso ocupou posições entre sexto a terceiro lugar na ampla concorrência. Com relação a concorrência sobre os cursos também oferecidos no centro de formação de professores (CFP), o curso de educação física sempre obteve o primeiro lugar na procura dos futuros ingressantes. A seguir a Tabela 04 descreve a ampla concorrência desde o ano de 2010 a 2016, os dados foram obtidos pela PROGRAD/UFRB do ano de 2017.

**TABELA 04 – AMPLA CONCORRÊNCIA**

| <b>ANO</b> | <b>CFP</b> | <b>C/V</b> |
|------------|------------|------------|
| 2010.1     | 1º         | 63         |
| 2011.1     | 1º         | 38         |
| 2012.1     | 1º         | 42         |
| 2013.1     | 1º         | 43         |
| 2014.1     | 1º         | 41         |
| 2015.1     | 1º         | 38         |
| 2016.1     | 1º         | 37         |

(DADOS PROGRAD/UFRB, 2017)

#### E. Bolsas em Programa Institucionais

Desde o ano de 2010 o curso de Educação Física – Licenciatura ofertou bolsas em programas Institucionais. Destaca-se o número de bolsas ofertadas pelo PIBEX em 2013 num total de 11 bolsas de estudos, o PIBID com 16, 23 e 21 bolsas ofertadas nos anos de 2012, 2013 e 2015, respectivamente. Em modo geral, o ano de 2013 foi o que teve maior oferta de bolsas institucionais, num total de 50. O ano de 2015 seguiu em segundo lugar em ofertas de bolsas, num total de 36. Esta análise pode ser feita a partir da tabela 05, exposta neste texto a seguir.

**TABELA 05 – BOLSAS DE ESTUDO**

|             | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2015 |
|-------------|------|------|------|------|------|
| PIBIC       | 02   | 04   | 02   | 02   | 03   |
| PIBEX       | 02   | 03   | 05   | 11   | 03   |
| PPQ/PROPAAE | 01   | 01   | 04   | 02   | 06   |
| PET         | 02   | 02   | 02   | 02   | 02   |
| PIBID       | --   | 10   | 16   | 23   | 21   |
| PROEXT      | --   | --   | --   | 10   | --   |
| REDE CEDES  | --   | --   | --   | --   | 01   |
| TOTAL       | 07   | 20   | 29   | 50   | 36   |

(DADOS PROGRAD/UFRB, 2017)

Observa-se que os dados de 2013 para 2015, apesar de ser o de maior número de bolsa, houve uma redução de 14 bolsas em programas institucionais. O que condiz com a realidade instaurada no Brasil dos últimos anos, em especial, pela crise política, ética, econômica, educacional e social. Vale lembrar que no ano de 2015 (02 de dezembro) deu-se início ao processo de impeachment da então Presidente Dilma Rousseff, e com ela toda a crise moral que culminou no golpe de 2016.

As bolsas em programas institucionais são ferramentas auxiliares que tem por metas e representam aos licenciados uma formação acadêmica mais sólida e realista, além disso, diminui a distância entre teoria e prática, promovendo aos futuros profissionais da educação mecanismos para propor, construir e transformar de forma mais eficazes os desafios educacionais no meio sócio-cultural que estão inseridos.

#### F. Avaliação do Curso

O curso passou por duas avaliações, a primeira avaliação externa em 2014, obteve nota 04 e a segunda refere-se a Portaria de Reconhecimento do Curso - Portaria DOU nº 1.098, de 24 de dezembro de 2015, com nota 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

#### G. Impactos com a Comunidade:

O curso tem relação íntima com os anseios da comunidade, em principal pela carência em profissionais formados em Licenciatura em Educação Física em Amargosa e região. A formação qualificada de professores é foco do curso para intervenção na realidade, nas suas diferentes áreas de atuação, tais como: Escola, Academia, Escolas de esporte, Grupos de Lazer, Secretaria de Educação (NASF), dentre outros. Atendimento às demandas sociais – contribuir para que seja garantido à população o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS: RESULTADOS DO ESTUDO

*A libertação, por isto, é um **parto**. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a **libertação de todos**. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, **mas homem libertando-se**.*

*(Paulo Freire, 1981, p.36; grifos nossos).*

Este capítulo trata e expõe características do cenário encontrado e vivido para a aquisição da coleta de dados desta pesquisa, realizada *in lócus*, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), campus Amargosa – Bahia. Primeiramente, será apresentada a caracterização do cenário encontrado para a aplicação dos questionários, vivenciado em uma das salas do pavilhão de aula do CFP-UFRB. Em seguida, apresentamos as características sociais dos estudantes participantes da pesquisa. Após, apresentaremos as análises dos dados apresentando os resultados encontrados no estudo.

### 4.1 CARACTERIZANDO O CENÁRIO DA COLETA DE DADOS

A cidade de Amargosa está localizada na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, há aproximadamente 154 km de Feira de Santana, via BR - 116. Têm população estimada de 37.031 pessoas (censo 2018) e muito conhecida como “cidade jardim” por suas belezas naturais e culturais atrativas para seus moradores e visitantes.

A cidade de Amargosa se destaca das demais cidades circunvizinhas, região e no cenário internacional por sua festa tradicional do São João, que atrai milhares de visitantes a cidade. No âmbito educacional, tem como principal conquista a implantação do Centro de Formação de Professores, UFRB em 2006.

O CFP tem como proposta educacional a formação de professores nas áreas das licenciaturas de: Educação Física, Filosofia, Física, Letras (Libras), Matemática, Pedagogia e Química.

A coleta de dados foi desenvolvida no período de agosto a dezembro de 2018. A princípio solicitamos informações via e-mail à coordenadora do curso de

Educação Física, que prontamente atendeu ao nosso pedido, posteriormente entramos em contato via e-mail e por telefone com professores do curso de Educação Física e solicitamos dia (s) possível (is), espaço e tempo necessário para aplicação dos questionários. Também entramos em contato com o representante discente e presidente do Diretório Acadêmico do Curso de Educação Física (DACEF) o qual foi solicitado informações sobre as turmas mais avançadas (do 6º ao 8º semestre) em seguida, foram lhe apresentado os objetivos da pesquisa.

No dia e horário marcado para apresentação e aplicação dos questionários nos deparamos com um cenário problemático. O corpo docente do curso de Educação Física havia convocado os estudantes para anunciar a paralisação das atividades pelos docentes por tempo indeterminado. A motivação se deu pela infraestrutura do complexo esportivo do curso que, desde sua existência em 2010 não foi entregue para os devidos fins, e neste momento se encontra inacabado e com necessidades emergências de reparos. Diante dos fatos, os discentes decidiram paralisar junto aos docentes.

A referida reunião foi realizada em uma das salas do pavilhão de aulas do Centro de Formação de Professores (CFP) e contou com a presença do corpo docente e de estudantes do primeiro ao décimo primeiro semestre (em maioria, primeiro e quinto semestre). A paralisação teve como pauta a infraestrutura do complexo esportivo, o desenvolvimento das atividades práticas em locais alternativos e as dificuldades encontradas por docentes e discentes diante do cenário atual do curso de Educação Física.

Como já apresentado anteriormente, sou egressa da primeira turma de Educação Física do UFRB/CFP, semestre 2010.1 e na ocasião pude compartilhar com os discentes, as lutas travadas desde o primeiro período 2010.1 para conquistar os direitos necessários ao curso. Em seguida, foi deliberada a situação de paralisação das aulas do curso de Educação Física, ato imediato. Na reunião foi-se sugerido desenvolver atividades acadêmicas com a pauta “complexo esportivo” durante as paralisações das aulas.

Sobre a pesquisa, os alunos foram convidados a participar da pesquisa, sendo estes alunos do quinto ao décimo primeiro semestre (alunos que naquele momento estavam presentes). Foram contabilizados 39 participantes aptos a pesquisa. Nossa prioridade eram estudantes de semestre mais avançados, tendo em vista o objetivo do estudo de analisar a concepção de formação política de

universitários do curso de licenciatura em Educação Física, contudo, optamos em realizar a pesquisa com os alunos presentes, visto o indicativo de paralisação por tempo indeterminado.

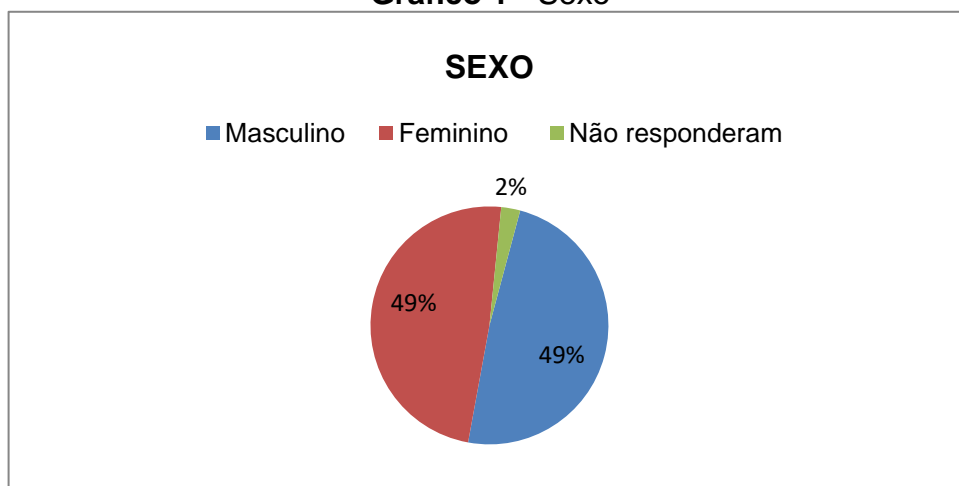
O questionário como já explicitado no capítulo metodológico, foi composto por quatorze questões sendo sete objetivas (fechadas) e sete subjetivas (abertas). As questões objetivas nos auxiliam na interpretação sobre as escolhas do estudante, quanto a UFRB, o curso de Educação Física e sua expectativa com relação à formação no ensino superior. Importa-nos pontuar que as questões objetivas poderiam ser escolhidas mais de uma alternativa, assim, apresentamos os seguintes resultados.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

##### **Sexo:**

A pesquisa contou com a participação de trinta e nove estudantes de Licenciatura em Educação Física, sendo encontrados números equivalentes de participantes femininos e masculinos. Houve participantes que não declararam o sexo. O estudo não teve como pré-requisito obter número equivalente de participação, que foram encontradas 48,71% de homens o mesmo percentual para mulheres. Não responderam foram 2,58%, conforme gráfico 1, abaixo.

**Gráfico 1 - Sexo**



Fonte: coleta de dados, 2018

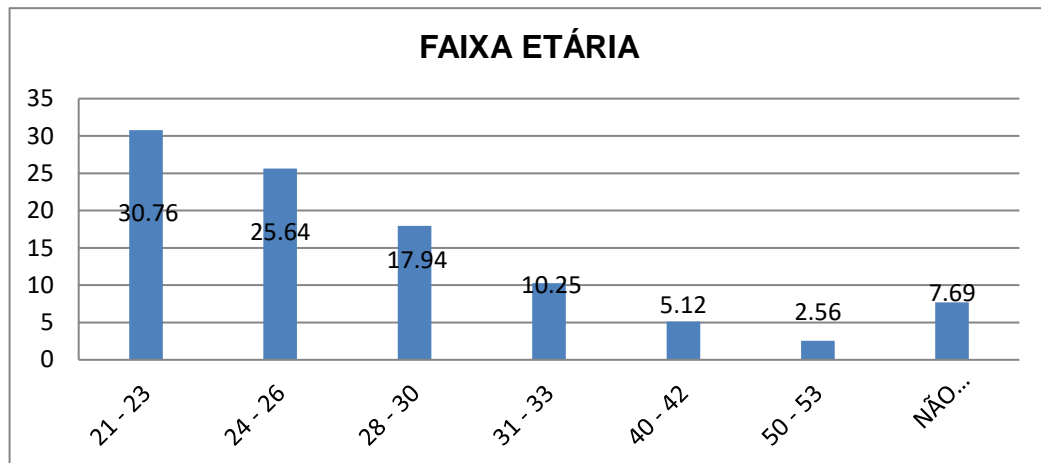
O curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB conta com 233 alunos ativos (Sigaa, 2018), no momento de aplicação do questionário estavam presente

cerca de 70 alunos, porém, em sua maioria, alunos do primeiro semestre. O estudo buscava analisar as concepções políticas dos estudantes de semestres mais avançados, por entendermos que estes ao concluir mais de dois terço da formação do curso, teriam mais elementos que apresentassem estas concepções políticas. Diante do cenário encontrado, optamos por realizar a pesquisa com alunos do quinto semestre em diante, deste modo, o número total de participantes foram de 39 estudantes.

Em pesquisas de cunho qualitativo, o objetivo maior é a análise qualitativa de dados, em detrimento da quantidade de participantes. Assim, não é difícil observar outras pesquisas que também mostram número reduzido de participantes, tendo em vista o grau de complexidade do objeto do estudo. Em pesquisa de mestrado realizada por Zirger (2013), com o objetivo de analisar as contribuições da extensão para a formação política na universidade, contou com a participação de 4 estudantes que participavam do programa. O instrumento utilizado foi à entrevista semi-estruturada, o mesmo método utilizado por Júnior (2013) para analisar as contradições presentes nas concepções sobre a Licenciatura e o Bacharelado evidentes nos discursos dos estudantes e professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual do Pará, para alcance dos objetivos, o autor entrevistou 11 professores.

### **Faixa etária**

O instrumento também apurou informações sobre a idade dos estudantes participantes da pesquisa. Os participantes possuem entre 21 e 50 anos de idade. Com relação à distribuição da faixa etária, a maioria dos estudantes tem idade entre 21 a 23 anos, 30,76%, seguido de 24 a 26 anos, 25,64%. As idades de menor identificação foram de alunos entre de 31 a 33 anos, 10,25% e 50 a 53 anos, 2,56%, conforme disposto no gráfico 2, a seguir.

**Gráfico 2 – Faixa etária**

Fonte: coleta de dados, 2018

### Sistema de Cotas

O Sistema de Cotas são medidas que reservam vagas em instituições públicas e privadas para determinados grupos historicamente excluídos.

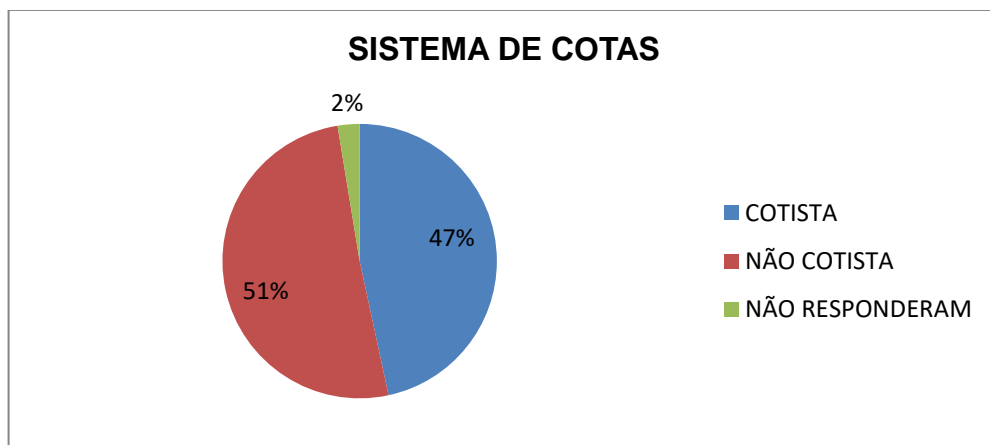
A UFRB adotou o sistema de cotas regulamentado pela Lei Federal de reserva de vagas, Leinº12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012 e alterada pela Lei n.º 13.409 de 2016, que permite a definição de reserva de vagas pela instituição. No caso da UFRB, a política de cotas está disposta na Resolução nº 17/2018, destacada no Edital do Processo Seletivo do Sistema de Seleção Unificada (SISU/UFRB, 2018) e inclui:

- a. Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- b. Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- c. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- d. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- e. Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- f. Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- g. Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- h. Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Edital nº 44/2018, SISU/UFRB, 2018)

A UFRB possui um sistema de reserva de vagas onde a diversidade e a inclusão dão o tom da política. Nesse sentido, busca executar ações para aprovisionar as condições de permanência no ensino superior, de estudantes oriundos de classes populares a fim de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e raciais na região, reduzir a evasão e o fracasso escolar, possibilitando a conclusão de curso superior que tem como principais conseqüências, mobilidade social e desenvolvimento regional.

Nesta pesquisa a maioria dos estudantes afirmaram não serem ingressantes na universidade pelo sistema de cotas, 51%, sendo 47% os declarados ingressantes na universidade pelo sistema de cotas, podendo ser observados no gráfico 3, abaixo.

**Gráfico 3 – Sistema de Cotas**



Fonte: coleta de dados, 2018

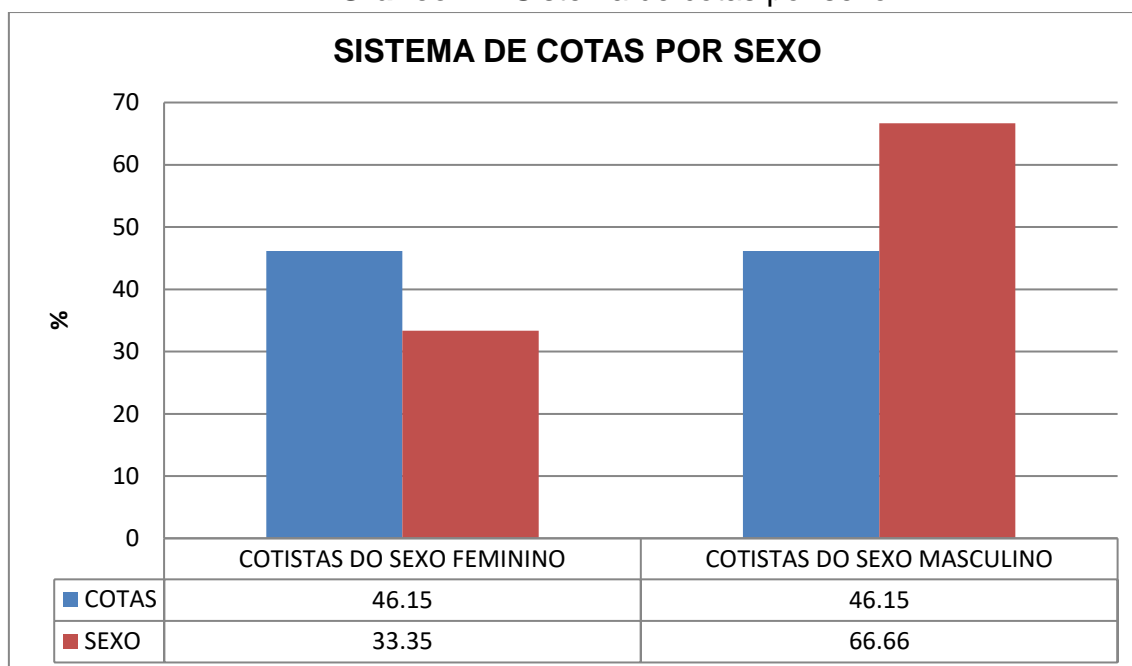
As políticas afirmativas e de permanência na universidade tornam possível o acesso de determinados grupos a universidade em curso de graduação e pós – graduação. Esta pergunta de identificação proposta no questionário nos oferece uma análise política a partir das respostas oferecida pelos bolsistas sobre sua formação e concepção política na universidade.

Não foi objeto da pesquisa o questionamento do tipo de cota (oriundos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, ações afirmativas) em que o aluno ingressou na universidade, apenas, nos interessávamos identificar os sujeitos participantes de modo mais cuidadoso e político. Não buscamos estabelecer relações entre a concepção de formação política e sistema de cotas, embora se constitua em temática interessante para outras pesquisas. Ainda assim, um dos estudantes além da sinalização ser ingressante pelo sistema de cotas, declarou

também, em outra pergunta do questionário, que solicitava ao estudante identificar se durante o curso participava ou já tinha participado como bolsista, sinalizou obter bolsa de estudo tipo quilombola.

Identificamos também os estudantes declarados ingressantes por sistema de Cotas pelo sexo, analisamos que do grupo total de cotistas, 46,15%, o sexo masculino tem o maior número de cotistas, 46,15%, em relação ao sexo feminino que corresponde a 33,35%. Fato que pode ser observado no gráfico 4, a seguir.

**Gráfico 4 – Sistema de cotas por sexo**



Fonte: coleta de dados, 2018

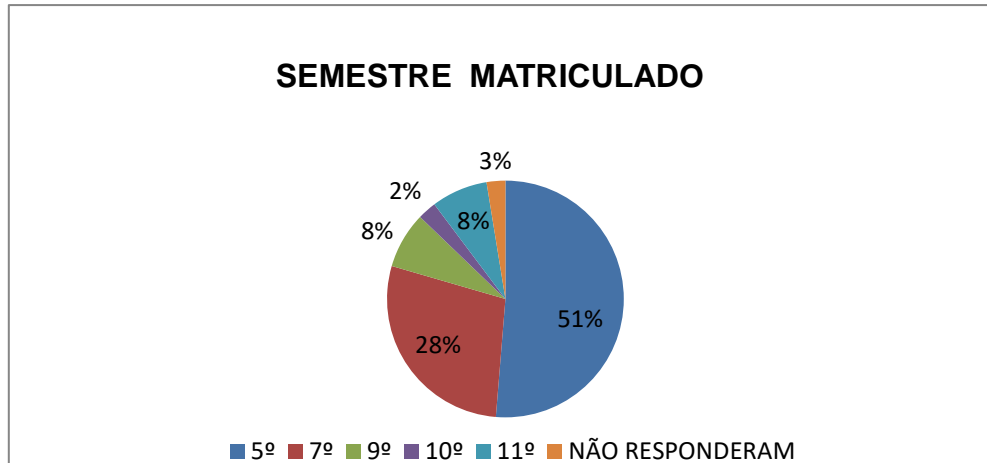
### Semestre de estudo

No capítulo metodológico ilustramos descritivamente em formato de tabela o número de estudantes por semestre que participaram dessa pesquisa. Retomamos o assunto, para apresentar o dado de modo mais detalhado. Nosso interesse inicial seria a participação de estudantes a partir do 6º semestre do curso. Entretanto, a amostra seria muito restrita, com cerca de 19 participantes. Considerando que o curso possui um tempo mínimo de integralização de 8 semestres, convidamos os estudantes matriculados a partir do 5º semestre para participarem da pesquisa, uma vez que já realizaram mais de 50% do tempo previsto para o curso.

Assim, temos 51% dos participantes matriculados no 5º semestre do curso, seguido de 28% de estudantes matriculados no 7º semestre do Curso de Educação

Física da UFRB. Com relação aos alunos de semestres posteriores, contamos com a participação de 8% de matriculados do 9º e 11º semestre e 2% de matriculados no 10º semestre, a seguir no gráfico 5.

**Gráfico 5 – Semestre de estudo**



Fonte: coleta de dados, 2018

Ao realizar a análise dos dados obtidos, observamos que os estudantes participantes, ainda que cursando o 5º semestre do curso, demonstram elementos que indicam movimentos da constituição da concepção política e o papel da universidade nesta formação.

Segundo os estudantes participantes, um importante componente para a constituição da concepção é o currículo vivenciado no curso, especialmente as disciplinas de cunho pedagógico, as chamadas “disciplinas pedagógicas” e estas, em sua maior parte, já foram cursadas pelos estudantes. Em seus relatos, destacam o importante papel de disciplinas curriculares obrigatórias como Organização da educação brasileira e políticas públicas (Estudante, 02 e 11), disciplinas optativas como de Gênero e sexualidade, relações étnico-raciais e educação indígena (Estudantes, 06 e 30), como exemplos dos elementos formativos oferecidos pelo curso de Educação Física da UFRB.

A proposta pedagógica, especificamente do currículo proposto nos cursos de formação de professores, é um instrumento político fundamental e um componente essencial para a constituição e desenvolvimento político, social e cultural na formação política dos estudantes, assim como, a participação em diretórios acadêmicos, em projetos de ensino, na pesquisa e na extensão (Estudantes, 07, 10). Portanto, um caminho para o entendimento e reflexão do objeto da pesquisa.

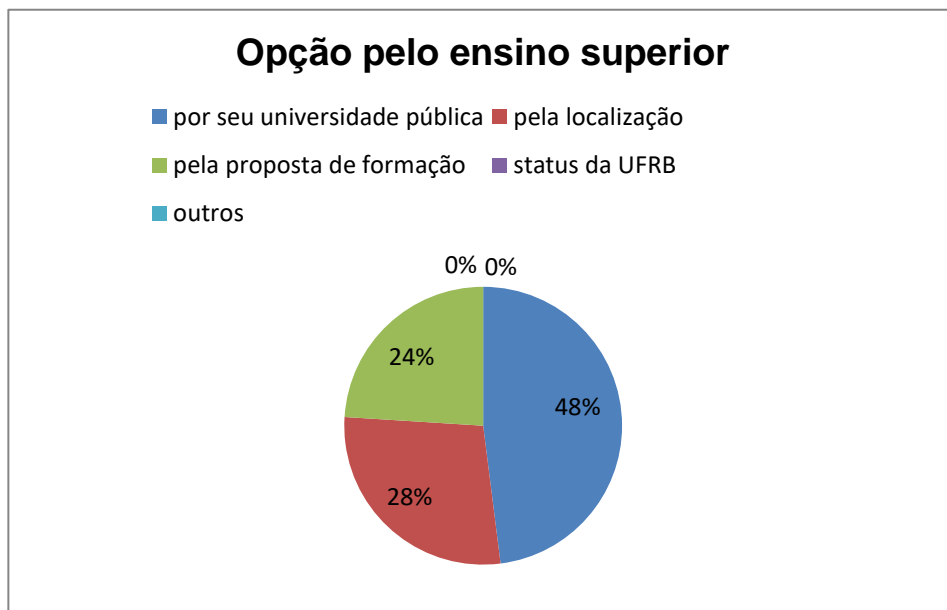


### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Nesta seção trataremos de apresentar os dados encontrados nas questões objetivas (fechadas) do questionário. As sete questões fechadas tinham alternativas de respostas aos participantes, onde o estudante poderia optar por mais de uma alternativa. Nas demais questões fechadas, além das múltiplas opções diante as alternativas, os estudantes em caso das alternativas não se aplicarem a sua resposta, poderiam pelo item “outros” descrever sua resposta.

Quando questionados sobre o porquê optaram pelo ensino superior da UFRB, a maioria dos estudantes opta pela alternativa *por ser uma universidade pública*, 24, seguido da opção *pela localização e pela proposta de formação* 14 e 12, respectivamente. Opções como pelo status da UFRB e o item “outros” onde poderiam ser descrito o motivo de sua escolha, não foram acessados pelos estudantes colaboradores da pesquisa. Observamos no gráfico 6, a seguir.

**GRÁFICO 6 – opção pelo ensino superior**

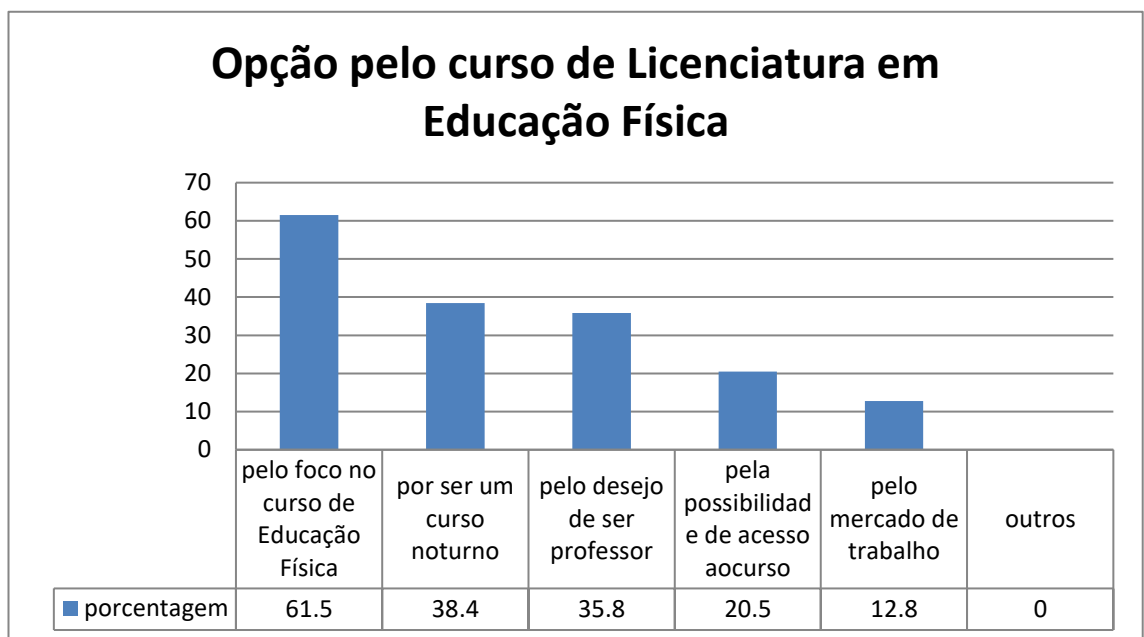


Fonte: coleta de dados, 2018

Chama-nos a atenção o fato de 24% dos participantes optarem pela proposta pedagógica do curso de Educação Física da UFRB, o que pode sugerir que o ingresso no curso se pauta pela possibilidade de busca por uma formação que o leve a contribuir com a realidade concreta.

Em seguida, perguntamos no questionário por quais motivos os estudantes escolheram um curso de licenciatura como futura profissão, em sua maioria os estudantes optaram pelo *foco no curso de Educação Física*, 24, e, *por ser um curso noturno*, 15. Opções como *pelo desejo de ser professor*, 14; *pela possibilidade de acesso ao curso*, 8; *pelo mercado de trabalho*, 5, ou outro motivo, foram pouco escolhidos como motivos dos estudantes do curso de Educação Física. Podendo ser analisado no gráfico 7, a seguir.

**GRÁFICO 7 – Opção pelo curso de Educação Física**

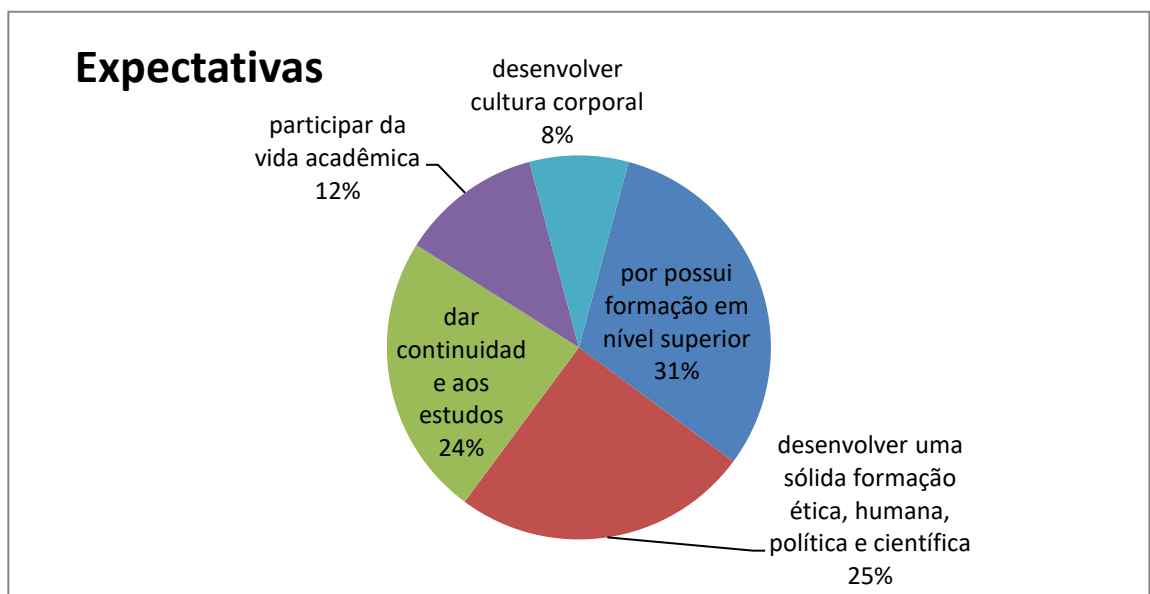


Fonte: coleta de dados, 2018

Percebemos nas duas primeiras perguntas, que as respostas dos alunos inclinam-se em sua maioria, pelas alternativas de formação no ensino superior numa universidade pública, 48%, e, sendo o foco no curso de Educação Física, 61,5%, a opção de curso dos estudantes. Diante das escolhas, analisamos que o ensino público, em especial, a formação superior público despertou o interesse dos estudantes, independentemente do status da UFRB, opção não escolhida pelos mesmos. Isso nos mostra que, entre outros entendimentos, que a opção pela universidade pública pode ser entendida como: valorização educacional da universidade pública, e/ou, uma opção diante da situação econômica dos alunos. Como não faz parte de nossos objetivos a descrição sócio-econômica dos estudantes participantes, apenas as utilizamos aqui para compreendermos de onde “partem” nossos participantes.

Os estudantes foram questionados sobre suas expectativas ao ingressar no curso de licenciatura da UFRB, em sua maioria, escolheram a opção que afirmava *por possuir formação em nível superior*, 26, seguido por *desenvolver uma sólida formação ética, humana, política e científica*, 21, e *dar continuidade aos estudos*, 20. Opções como *dar continuidade aos estudos* e *desenvolver cultura corporal* não são motivos de grande expectativa por parte dos estudantes, apenas 10 e 7 estudantes marcaram esta opção. Como exposto abaixo, no gráfico 8.

**GRÁFICO 8 – Expectativas ao ingressar no curso de licenciatura na UFRB**

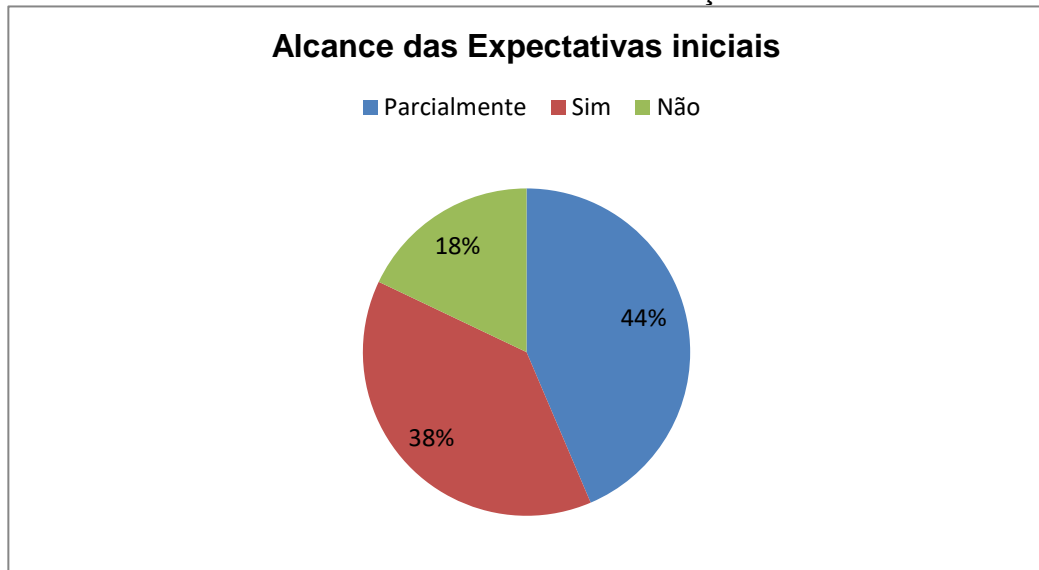


Fonte: coleta de dados, 2018

Quando questionados sobre suas expectativas, os estudantes ao ingressar no curso de Licenciatura da UFRB, possuir formação em nível superior, 31%, tornaram-se a principal expectativa dos estudantes participantes. A opção pode corresponder a expectativas dos estudantes em se qualificar através do ensino superior. Aqui começamos a entender que é importante aos estudantes a concretização da formação no ensino superior, motivo concreto também para o entendimento da concepção política dos estudantes.

Ainda falando sobre as expectativas dos estudantes com o curso de licenciatura, perguntamos se tal (is) expectativa (s) se concretizou ao longo do curso e de que modo é possível identificar-las, os estudantes responderam que de modo geral *parcialmente*, 17, foram concretizadas as expectativas iniciais, seguido por *sim* 15, e *não*, 07, apenas um participante não respondeu a esta questão.

**GRÁFICO 9 – Alcance das expectativas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física UFRB**



Fonte: coleta de dados, 2018

Quanto ao modo de identificá-las, aos estudantes que marcaram parcialmente, justificaram que a estrutura física do curso compromete a qualidade e conseqüentemente interfere na formação. Segundo os estudantes, “esta faltando infraestrutura para desenvolver os conteúdos apresentados na ementa do curso de Educação Física” (estudante nº 11); “é notável a carência de condições adequadas que propiciem uma formação acadêmica de qualidade” (estudante nº 12); “esperava mais experiências práticas” (estudante nº14); “não estou em plena e devida formação devido à falta de estrutura da universidade” (estudante nº 25).

Outros estudantes também afirmam que os motivos de suas expectativas terem sido atingidas de modo parcial se da pela falta e/ou precariedade da infraestrutura do curso de licenciatura em educação física (estudantes nº 27; 32; 34; 36 e; 39).

Os estudantes que sinalizaram que sim, justificaram que por mais que problemas existam pode-se observar que a formação, o corpo docente e vivências acadêmicas foram cruciais para a sua transformação. Neste sentido, afirmaram: “embora não seja um mar de rosas, as expectativas estão sendo alcançadas. Sou outro homem após as vivencias acadêmicas” (estudante nº 05); “através das metodologias e didáticas desenvolvidas no curso” (estudante nº 09); “foi acima das expectativas, pois, a Educação Física da UFRB tem uma formação completa e com ótima qualidade, professores ótimos” (estudante nº 16); “a cada dia agrego assuntos

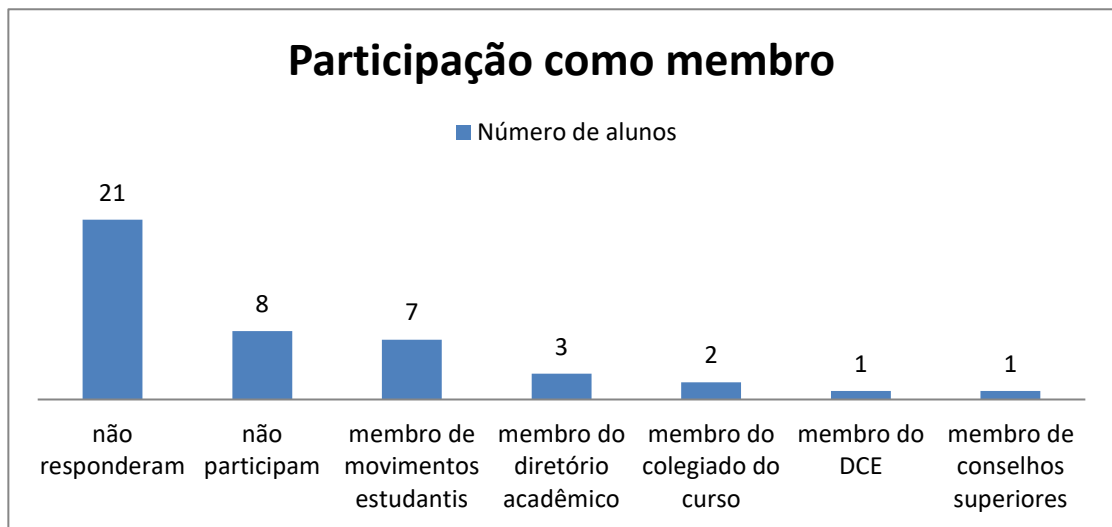
relevantes a minha formação chegando a superar minhas expectativas” (estudante nº 23); “com o passar do tempo fui me aperfeiçoando e vivendo o máximo que o curso perpassa, sentindo cada vez mais que estou no caminho certo” (estudante nº 35).

Pode-se analisar nas respostas dos estudantes que afirmaram terem atingidos suas expectativas, que o pensamento crítico foi se aprimorando ao longo da formação, segundo estes estudantes: “tive a oportunidade de ser mais crítico em relação a universidade e a sociedade. Além, de participar de conselhos que me derem suporte na formação” (estudante nº 18); “o fato de dar continuidade aos estudos, e ter uma formação superior, nos forma pessoas com um pensamento mais ético, político e científico mais desenvolvido” (estudante nº 29).

Dos estudantes que sinalizaram que não tiveram suas expectativas alcançadas ao longo do curso, justificam que a infraestrutura limita a formação e prejudica o andamento das disciplinas. Outro alerta para o caráter político do curso e outro aos espaços emprestados que servem como adaptação: “nossa formação está se dando de forma precária devido às condições de espaço. Nossas práticas limitadas, pois, utilizamos de espaços emprestados. Temos um complexo sem as mínimas condições de uso” (estudante nº 02); “o curso passa por precariedade em aspectos estruturais e de caráter político” (estudante nº 10); “esperava-se um espaço adequado para as práticas e não temos até hoje, já na metade do curso. Sempre adaptamos, é para tentar ter um ensino de qualidade, mas, não temos” (estudante nº 21).

A infraestrutura física do curso de licenciatura em Educação Física tornou-se determinante na concepção dos estudantes para que de modo “parcial ou não” não atingisse suas expectativas iniciais.

Nas duas questões seguintes da pesquisa solicitamos dos estudantes que sinalizassem em caso de participação como membro de diretório acadêmico, colegiado, conselhos e/ou movimentos estudantis. A questão obteve o seguinte resultado: não responderem, 21; não participam, 08; membro de movimentos estudantis, 07; membro do diretório acadêmico, 03; membro do colegiado do curso, 02; membro do DCE, 01, e membro de conselhos superiores, 01.

**GRÁFICO 10** - Participação em movimentos estudantis, diretório acadêmico

Fonte: coleta de dados, 2018

Chama-nos atenção para o número de estudante que não responderam ou não participam, pela análise desta questão, acreditamos que aqueles que não responderam podem não fazer parte ou nunca terem participado como membro político na universidade. Porém, a controvérsia. Pois, os oito que descreveram não participam, escreveram “não participo” e “NDA” (nenhuma das alternativas), os que não responderem deixou a questão em branco.

Sobre sua participação enquanto bolsista foram sinalizado bolsista PIBID, 12; bolsista de ações de permanência, 06; bolsista de extensão, 04; bolsista de monitoria, 03; bolsista de iniciação científica, 03; outro tipo de bolsista, 02; bolsista de residência pedagógica, 01; não é ou foram bolsista, 05 e não respondeu, 13. A mesma situação para que respondeu não é ou não foi bolsista e os que não responderam, tiveram a mesma interpretação da questão anterior.

Inspiradas nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, concordamos com Valmorbidia e Silva (2016), ao destacarem que a práxis, enquanto uma categoria central do materialismo histórico dialético, traz em seus pressupostos a luta e a militância, no sentido de superação das contradições do sistema capitalista. E nesse caso, podemos entender a militância dos estudantes, enquanto elemento teórico-prático essencial de formação política, quer seja nas escolas, no diretório acadêmico, em movimentos sociais, ou em diferentes espaços na universidade, traz consigo a ideia de “resistência ativa” como estratégia de luta e resistência, em prol dos interesses da classe trabalhadora.

#### 4.4 CONCEPÇÃO POLÍTICA DOS ESTUDANTES E O PAPEL DA UNIVERSIDADE – PISTAS DESTA RELAÇÃO

Nesta seção trataremos das perguntas discursivas do questionário. Foram elaboradas perguntas que tinha como objetivo buscar informações sobre a “concepção política dos estudantes”, o “papel da universidade na formação política”, o “que se faz determinante para o curso de educação física possa contribuir para a formação política dos estudantes” e “como ela acontece”.

Nossas pretensões é apresentar os achados deste questionário analisando suas possibilidades e tecendo reflexões sobre os resultados desta pesquisa. Faz-se importante alertar que nesta seção estamos explorando respostas de um questionário que para esta pesquisa fora importante para “despertar”, “alertar”, “fomentar” e/ou “refletir” sobre o papel da universidade para a formação política dos estudantes.

Assim, ao longo da exploração dos resultados observamos que temas discutidos na universidade, como “partidos políticos” e “neutralidade na universidade” foram trazidos pelos participantes como algo negativo e positivo, respectivamente, para a constituição da formação política na universidade.

Neste sentido, quando perguntados sobre o que pensam da universidade na formação política dos estudantes, ressaltam:

Desde que não seja feita uma doutrina de um partido ou de um político, as discussões sobre o assunto interno ou externo a universidade são validos. Necessário para a construção do cidadão (ESTUDANTE nº 05).

A universidade tem o papel de esclarecimento de forma imparcial quanto à política, para que cada pessoa forme sua opinião individual (ESTUDANTE nº 14).

A universidade tem um grande papel diante da formação do estudante, mas, também pode induzir o estudante a seguir um determinado partido político (ESTUDANTE nº 15).

Com tanto que ela seja neutra e aponte todos os lados, soma muito na vida do estudante (ESTUDANTE nº 38).

A universidade justifica-se por ser uma instituição social e por ela cabe o caminho de preparação docente. O processo de aprendizagem nos âmbitos da produção e disseminação do conhecimento, vivências fundamentais de vida, para Dias Sobrinho (2015) correspondem a “matéria prima da formação humana” (DIAS

SOBRINHO, 2015, p. 583). Neste sentido, cabe a universidade se posicionar perante os conhecimentos e ações humanas que interferem direta e indiretamente na vida humana.

A compreensão do conhecimento perpassa a reflexão crítica e não a neutralidade diante a/da universidade. A política sendo ela compreendida a partir da fala dos estudantes, que a relaciona a “partidos políticos” demonstra um cenário brasileiro onde seu futuro professor repudia sua problematização em sala de aula, sendo essa, uma problematização e confirmação dos seus interesses. Porém, compreendemos que discutir a atual conjuntura política na universidade é valorizar a democracia e resistir à opressão instaurada há quase dois séculos, por um sistema capitalista sinônimo de desigualdade social.

Para a formação da concepção política dos estudantes universitários, a “autonomia universitária é condição essencial para o cumprimento da responsabilidade científica e social da universidade” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 584). Por isso, nos importa analisar que tal pensamento nos levaria a “real neutralidade” necessária ao modelo econômico-social vigente. Em acordo com Dias sobrinho (2015) “Sob o pretexto da pretensa objetividade e da neutralidade ideológica da ciência, se afasta das forças sociais a discussão ético-política a respeito do tipo de conhecimento que seria socialmente mais necessário e de qual cidadania a educação deveria encarregar-se de formar” (DIAS SOBRINHO, 2015, p. 593).

Em contraponto a expressões de que “a universidade nos abre um leque de pensamentos onde conseguimos sair do senso comum e nos posicionamos com embasamento” (ESTUDANTE nº 08) e “[...] o discente tem oportunidade de adentrar num mundo pensante e reflexivo, é como se tirasse uma venda dos olhos, você passa a ver a sociedade que faz parte de outra forma e descobre como o sistema te oprime e dita regras” (ESTUDANTE nº 13), foram expressões contundentes de que o ensino na universidade propicia a ampla formação.

Para Dias Sobrinho (2015) a universidade deve comprometer-se com esses indicativos sobre ampla visão a cerca do conhecimento oportunizando a exploração das produções científicas importantes na constituição dos futuros professores. Segundo o autor:

À universidade compete à missão de formar pessoas com alto sentido cultural, moral e político de cidadania e de contribuir, em sua esfera de



possibilidades e em seus limites, para a solução de problemas da coletividade. A responsabilidade da universidade não diz respeito somente à técnica, mas, também, à ética e à política. É bem verdade que os conhecimentos que produz hão de apresentar pertinência para a sociedade, e isso inclui necessariamente a economia (DIAS SOBRINHO, 2015, 584).

Na mesma questão outros estudantes acreditam que seja necessária a formação política na universidade, para eles, a universidade é o espaço de reflexão e discussão no âmbito político.

A universidade é um espaço de formação social e de humanização do indivíduo (ESTUDANTE nº 04).

A universidade tem papel fundamental nesse processo. É ela que amplia e possibilitam vivências o suficiente para torna possível uma formação mais humana, potente e pautada no respeito e diversidade dos sujeitos (ESTUDANTE nº 06).

De extrema importância a formação e principalmente a concepção e entendimento de como a política se dar a partir das discussões dentro dos espaços da universidade. O que se desenvolve ao longo do tempo (ESTUDANTE nº 19).

[...] aqui você se constrói como sujeito ético, político, mas, sobre tudo humano (ESTUDANTE nº 29).

A universidade tem de não deixar pensamentos e debates continuarem no campo do "achismo" (ESTUDANTE nº 36).

Essencial. Pois, nos fazem enxergar para além do senso comum (ESTUDANTE nº 39).

A compreensão do papel social da universidade é de grande valia ao processo de formação política. Para Chauí (2003), a universidade, como instituição social, aspira a universalidade, o que significa que a instituição tem a sociedade como o seu princípio e a sua referência normativa e valorativa, que lhe permite responder às contradições impostas pela divisão social.

Diante as reflexões sobre o papel da universidade na formação de professores, questionamos os estudantes se eles tinham encontrado esta formação na UFRB. A maioria dos estudantes participantes da pesquisa afirma que sim, pois, acreditam que a universidade é um espaço social, de reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a área de atuação que politicamente vem sendo invadida por interesses empresariais e corporativismos elitistas. Segundo os estudantes, a formação política vem sendo concebida da seguinte forma:

Encontrei principalmente na área de atuação, quando falam que devemos saber qual é a função social enquanto professor e mostrando o valor e a importância da cultura corporal enquanto conteúdo de ensino (ESTUDANTE, nº 03).

Sim. A universidade nos levou a nos legitimar enquanto discentes e não se acovardar ao lutar por nós (ESTUDANTE, nº 12).

Sim, hoje sou mais crítica e tenho minhas opiniões próprias, tenho um conhecimento maior o que possibilita discussões em torno de algum tema (ESTUDANTE, nº 21).

Sim. No CFP tem contato com a comunidade (embora por não morar ainda na cidade, participava) e se mostra preocupada com o cenário político que passamos (ESTUDANTE, nº 36).

Nos tempos atuais onde a universidade configura-se num esquema neoliberal econômico e cultural (SEVERINO, 2009) relatos de estudantes onde verifica-se indícios do construto de uma formação política, simboliza um ato de resistência ao determinado opressivamente pela classe dominante. E em acordo com os pensamentos dos estudantes, a universidade precisa legitimar espaços de discussões políticas e incorporar a seus principais elementos de formação, o ensino, pesquisa e extensão. Esta perspectiva pode ser analisada nas respostas dos discentes que identificaram formação política na UFRB. De acordo com estes estudantes:

[...] foi através do curso de Educação Física e do movimento estudantil do mesmo que me renovei e me ressignifiquei enquanto sujeito e futuro professor (ESTUDANTE, nº 08).

Sim, por parte de alguns discentes, nas aulas de sociologia, me enxerguei como acadêmico e comecei a vivenciar essa nova visão de mundo (ESTUDANTE, nº 13).

Sim. Penso que o curso de licenciatura de Educação Física tem professores qualificados e capacitados para promover uma formação de qualidade que priorize nosso pensamento crítico (ESTUDANTE, nº 22).

Sim. Os debates e conversas que tem nesse curso nos direciona a ter uma visão crítica sobre assuntos momentâneos e de vida (ESTUDANTE, nº 24).

As respostas evidenciaram que o curso de Educação Física para a maioria dos participantes contribui para a constituição da concepção política dos estudantes. Elementos da formação inicial, como, disciplinas obrigatórias, debates, participações em movimento estudantil, foram trazidos como importantes no processo de formação política.

Os relatos dos estudantes participantes dão indícios de que a formação política consiste não apenas em possibilitar que formulemos com visão mais ampla,

mas que saibamos fazer a leitura estratégica das disputas, com clareza sobre quem são prováveis e potenciais aliados e adversários em cada uma delas, e qual o melhor caminho para desenvolvê-las.

Em outras respostas a mesma pergunta, os estudantes alegam que parcial ou/e não encontraram formação política na UFRB, dentre os motivos os estudantes alegam não terem domínio suficiente para a discussão do assunto, embora estejam tendo subsídio do corpo docente do curso de Educação Física.

Sobre o assunto, os participantes concluem que “Parcialmente, além de ser um centro muito político por parte dos discentes, ainda falta muito no tangente à formação para além da sala de aula” (ESTUDANTE, nº 7), e que “Em parte sim, principalmente nas disciplinas que tem foco no mesmo, porém, na minha concepção e entendimento, a minha formação perpassa não só pela UFRB, mas, por todos os espaços que me constitui” (ESTUDANTE, nº 17). Alguns estudantes não responderam a esta pergunta.

Com a análise das perguntas inerentes ao objeto da pesquisa, porque movimentamos os elementos (indícios) que apresentam as concepções políticas dos estudantes. Neste momento, partimos a exposição e análise das respostas a seguinte pergunta: Qual a sua concepção sobre a formação política? Como ela acontece? Sobre estas, dizem os estudantes:

Ampliar o senso crítico a respeito do que ocorre na comunidade e ter “voz” ativa sobre ela. Se dar quando de alguma forma disseminamos informações acerca do que é de direito da população, assegurando que seja de fato cumprido (ESTUDANTE, nº 04).

Formação política diz sobre como você constrói e estabelece suas relações, principalmente, na tomada e análise de decisões. Compreender que a formação política é algo e que a todo tempo ela se amplia e intensifica é o mais importante desse processo (ESTUDANTE, nº 06).

Formação política é poder lutar pelos seus direitos, é poder ter voz ativa para ir a luta de um país melhor, uma sociedade melhor. Ela acontece quando fazemos nosso papel de cidadão que é lutar e lutar por uma sociedade mais justa e igual (ESTUDANTE, nº 07).

Formação política todos os indivíduos deveriam ter. Ela deveria acontecer de modo que fizesse com que os indivíduos pudessem fazer leituras políticas entendendo assim o seu lugar de classe para lutar sempre ao lado dos seus (ESTUDANTE, nº 16).

A concepção política acontece quando criamos autonomia da nossa forma de pensar. No momento não por influencia começamos a questionar sobre a realidade o que pode ser feito ou mudado (ESTUDANTE, nº 34).

Muito importante para a nossa formação de vida, pois, em tudo que fizermos existe política. Acontece em todos os âmbitos de nossa sociedade, direto ou indireto (ESTUDANTE, nº 38).

Formação política trata-se de quando um indivíduo consegue se posicionar com clareza diante a situações do cotidiano. Ela acontece de forma processual, quando vamos nos apropriando dos fenômenos (ESTUDANTE, nº 39).

As respostas cedidas pelos estudantes demonstram diversidade de entendimento a respeito da formação política, para os estudantes, ela se dar através das relações, das lutas e pelos entendimentos sociais. Nesta perspectiva e de acordo com Severino (2009) esta concepção vai de encontro com o papel da universidade, para o autor:

[...] cabe à universidade como instituição como lugar específico do ensino superior dedicar-se à formação do cidadão autêntico, pois seu papel mais substantivo vai muito além da formação do profissional, do técnico e do especialista. Por mais que os resultados históricos não tenham correspondido a essa expectativa, isso não compromete sua finalidade intrínseca, formadora que precisa ser da consciência social que é a única sustentação de um projeto político minimamente equitativo, justo e emancipador (SEVERINO, 2009, p. 258).

Outras respostas dos estudantes marcaram por se manifestarem defendendo a formação política como direito e dever do cidadão diante as situações postas na sociedade, sobre isso, diz os estudantes:

Ela se inicia a partir do momento que compreendo o meu espaço dentro da instituição que me é por direito, mas que também é o mesmo que devo intervir (ESTUDANTE, nº 8).

Se reconhecer como cidadão, se apropriar dos direitos os quais nos pertence e não se intimidar com represália os quais tenta nos deslegitimar (ESTUDANTE, nº 12).

Formação Política, penso que é uma forma das pessoas conhecerem seus direitos e deveres diante uma sociedade, é uma forma de agregar sua opinião diante do que é passado ou exposto para ela (ESTUDANTE, nº 15).

A formação política passa pelo conhecimento dos direitos e deveres, a participar das questões sociais, a pensar criticamente essas questões e compreender a nossa sociedade considerando aspectos históricos e culturais (ESTUDANTE, nº 22).

Compreendemos que os estudantes demonstram produzir inquietações sobre seu espaço na sociedade, na sua identificação social (onde me encontro nesta sociedade contraditória?) e por tal, entendem a formação política como algo de

legitimação cidadã e pelo reconhecimento de seus direitos e deveres na sociedade, um dos estudantes participante da pesquisa compreende a formação política como “perfil ideológico” e que acontece no convívio de parentes, nos ensinamentos da escola, universidade, por exemplo, (ESTUDANTE, nº 14).

Neste sentido, aqui se faz necessário o entendimento da finalidade da prática profissional de um destes pilares - a universidade, uma vez que os futuros professores apresentaram em suas respostas elementos (saberes) do processo de formação profissional importantes para sua formação política. Tardif (2000) entende por objetivos da prática profissional seja:

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p. 11).

Importante desta fala é que não somente na formação política mais em todas as ações humanas a um perfil ideológico, uma reflexão sobre o ato, uma ação. Portanto, compreendemos que a formação política deve perpassar as inquietações ideológicas que fazem da humanidade, protagonistas de suas escolhas, posicionamentos, entendimentos de mundo, de vida. Cabe a essa formação política a libertação favorecendo a emancipação e legitimando o povo (classe trabalhadora).

De modo geral, ainda que os resultados possam também serem analisados sobre outra ótica, percebemos que o “ser universitário” iniciou o processo de entendimento social, assim como, influenciou na sua concepção política.

Aqui percebemos (lembrando de nossas limitações) que a formação política acontece para os estudantes, mesmo, aqueles que visam esta formação a discussões partidárias (Estudantes, nº 9 e 26). Percebemos que a universidade, não em sua totalidade, mas “parte” desse universo social promove formação por meio de seus principais elementos, como; disciplinas curriculares, debates, participação em diretórios acadêmicos e movimentos estudantis, tornam mais concreta à formação política.

Diante do exposto sobre a formação política dos estudantes de Educação Física, frisamos que nossas análises partem do pressuposto de que a universidade é o espaço de problematização e constituição da concepção política dos estudantes, portanto, intimamente ligada a Educação produzida nos espaços formais de ensino.

Sobre isso, Saviani (1999) conclui que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (SAVIANI, 1999, p. 98). Neste propósito, percebemos nas respostas do estudante que por mais que reconheçam a importância do compromisso político da educação e formação no ensino superior, se faz necessário que seu trato seja reavaliado pela universidade.

A universidade a que me refiro é todo o seu corpo – reitores, diretores, funcionários, professores, estudantes e comunidade que neste contexto fazem da universidade campo de propagação e disseminação de conhecimento intrínseco a vida humana e em sociedade. Neste tocante, a formação política não se dissocia da educação (conhecimento) científico produzido nos cursos de formação de professores.

De tal maneira que com as contribuições da Saviani (1999) podemos observar a relação educação e política nas seguintes teses:

[...]Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.[...]

Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa. [...]

Tese 8: As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca (SAVIANI, 199, pp. 98-99).

Compreendendo a realidade a partir desta perspectiva ao invés de considerar partes desta totalidade, a exemplo, de refletir a formação política tendo como ponto de partida a subjetividade das ações isoladas por parte dos seus principais protagonistas ou por intermédio da discussão do conhecimento meramente técnico, cairíamos no vitimismo e em discussões em retalhos sobre o que seja a formação política dos estudantes universitários.

Para exercer este papel, a universidade deve estar munida de autonomia e independência, principalmente de órgãos que tentam e vem conseguindo afetar o seu funcionamento. Isto, deve-se a seu papel enquanto instituição de ensino que fundamenta-se na formação de indivíduos capazes de transformar a sociedade.

O curso de Educação Física por experiência própria vivida em quatro anos de graduação no curso da CFP-UFRB e pelos relatos dos estudantes participantes descritos nos questionários, exerce este papel transformador de vidas, e conseqüentemente no desenvolvimento e compromisso político dos seus futuros professores.

Não foram em poucas as falas em que é possível reconhecer ainda barreiras na universidade que “velam” o interesse do sistema. Porém, nestas mesmas falas,

observamos as reflexões e resistências dos estudantes em debater, compreender, reescrever a história. Deve-se também este alcance a atuação dos professores que apesar das dificuldades vem desempenhando bons trabalhos e assim contribuindo para a formação política dos estudantes. Estas conclusões podem ser observadas, quando os alunos foram perguntados de como a UFRB trata a formação de professores, para os estudantes:

A UFRB não sei. Mas, especificadamente o curso de Educação Física trata esta questão com seriedade e com conteúdos necessários para esta formação, isso faz parte do corpo docente (ESTUDANTE, nº 02).

Embora nos falte em alguns casos materiais, não falta dedicação dos professores em nos colocar em prática e para pensar como agiremos em sala de aula. Acredito que a universidade não direciona muito bem para essa área (ESTUDANTE, nº 05).

Com certo descaso. Por não dar o devido valor aos excelentes profissionais que detêm e que precisam ser mais bem reconhecidos (ESTUDANTES, nº 10).

Com relação ao corpo docente não tenho o que reclamar [...] mas em termo de estrutura falta muita coisa (ESTUDANTES, nº 11).

Importante não nos esquecermos que os estudantes de Educação Física que participaram deste estudo estão matriculados entre o 5º ao 11º semestre e muitos deles estão em primeiro contato com os estágios obrigatórios, com disciplinas optativas e com problematização que interferem no seu entendimento sobre a formação política. Cabendo a nós, interpretar estes resultados apoiados numa linha teórica *histórico-crítica* que envolveu e orientou esta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical*

(Paulo Freire, 1994, p.154).

Como em toda investigação científica, todo o conhecimento adquirido oportuniza novas possibilidades de reflexão, aprendizagem e emancipação. Nesta dissertação que tem como tema central as concepções de formação políticas na formação de professores no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB-CFP, pude chegar a esta conclusão.

Trata-se de uma pesquisa em movimento com considerações “preliminares” e aberta a novas oportunidades de pesquisa. Com grande interesse que novas pesquisas sejam elaboradas, que apresento em seguida, a comunidade acadêmica, amigos, familiares e a todos os leitores alguns desfechos que julgo pertinentes a serem analisadas na conclusão deste trabalho. Assim, destaco três momentos oportunos para esta análise.

O primeiro momento é compreender a complexidade deste estudo que teve como objetivo geral identificar quais concepções de formação política emergem do processo de formação de professores do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB/CFP, presentes através dos relatos dos estudantes. E de modo complementar, visou os seguintes objetivos específicos:

- I. Investigar se o estudante tem refletido se a formação no ensino superior perpassa as possibilidades de transformação social;
- II. Compreender sobre o que pensam da formação política no ensino superior e;
- III. Discutir quais elementos é identificado pelos estudantes que contribuem para a sua concepção sobre formação política.

Diante destes objetivos reporta-se ao local onde me graduei em Licenciatura em Educação Física e refletir sobre o processo de formação, em especial, o processo de construto da concepção política dos estudantes do curso, por diversas vezes, me conectou a este período tão especial e transformador de minha vida. E



com esse sentimento borbulhando, tornar-se uma pesquisadora imparcial, ética e ao mesmo tempo sensível a detecção das pequenas aparições de elementos importantes do tema proposto e apresentados durante a elaboração da pesquisa, me fez refletir o quanto desafiador foram esse período de escrita na pós-graduação.

Além disso, me fazer evidente-presente no trabalho não foi algo fácil. O papel introdutório desta pesquisa já assumia claramente o trabalho, a dedicação e o comprometimento para concluir esta dissertação com a certeza de que todo o meu melhor, considerando todas as minhas limitações, foram proferidas neste trabalho.

Ainda neste momento, diante de nossas análises referentes ao tema, nos responsabilizamos em responder a seguinte questão: *Que concepções sobre formação política podem ser evidenciados nos relatos dos estudantes de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)?* Derivado desse problema de pesquisa, ainda buscamos responderos seguintes questionamentos: Que elementos contribuem para a formação política no curso de Educação Física? E como entendem ser o papel da universidade no desenvolvimento dessa formação?

Nossos questionamentos muito que coincidem com o cenário atual tanto de forma geral, na educação e na instituição universidade com os cortes de verbas e a ameaça de desconstrução de sua função social, quanto na área específica da educação física, com a insistência do rompimento da formação, agora em Licenciatura e Bacharelado.

O segundo momento refere-se à fundamentação teórica desta pesquisa. Um levantamento bibliográfico foi realizado e poucos foram os trabalhos encontrados com o tema central deste estudo. Mas especificadamente, apenas o trabalho de dissertação de Guilherme Gil da Silva (2009) sobre orientação do professor Dr. Molina Neto, intitulado “Um estudo sobre a Formação Política na Educação Física” o qual foi desenvolvido com professores de educação física envolvido com sindicatos, movimentos sociais, direções de escola e no parlamento aproximou-se de nossos objetivos de pesquisa. Porém, nenhum estudo foi encontrado com esta temática e analisando o olhar dos estudantes nesta perspectiva.

Fortalecemos-nos neste momento com a teoria histórico-crítica de Saviani (2003) orientadora desta pesquisa e nos fundamentos a partir dos temas em análises com autores como Nosella (2005), Dias Sobrinho (2015), Severino (2008), Chauí (2003), entre outros, que nos ajudaram a compreender a totalidade e

complexidade deste estudo. Neste sentido, tentamos esclarecer e refletir a respeito da universidade, enquanto espaço de educação e formação em nível superior, responsável pelo construto dos futuros profissionais – professores, a formação de professores no Brasil e em Educação Física diante da história e das resoluções e diretrizes nacionais que regulamentam o ensino brasileiro e da Educação Física. Compreende-se que ao passar dos anos, permanecem lacunas e interrupções dos reais motivos ligados a Educação. Assim, conforme apresentamos nossa percepção em relação ao processo, a Educação vem sendo sucateada e esvaziada das suas principais funções, a custo da manutenção de um Estado desigual, corrupto e *insocial*. Neste momento, também nos posicionamos a respeito da concepção política que julgamos democrática e importante para a formação dos futuros professores de Educação Física, assim como, empoderamos as lutas coletivas a favor do acesso ilimitado a tudo que compreende a área de atuação, sem divisões entre Licenciatura e Bacharelado que corroboram para o acirramento político e ético da área.

O terceiro momento corresponde à análise dos dados e apresentação dos achados deste estudo. A busca pela concepção política dos estudantes de educação física é para além da análise e interpretação dos dados obtidos com o questionário, é visualizar em sua totalidade o cenário posto no centro de formação de professores, voltado ao curso de educação física e seguir alinhando as amarras desta formação.

Constatamos que na perspectiva dos estudantes, vem acontecendo formação política no curso de Educação Física. Nos dados analisados a partir das respostas a um questionário produzido para esta pesquisa, verificamos que o ser politizado ou a formação política perpassa o comprometimento social, do cidadão consciente de seu papel na sociedade compreendendo os seus direitos e deveres, que busca por qualidade na Educação, na formação de professores, valorização da classe e a transformação humana.

Analisamos também, que os estudantes de licenciatura em Educação Física mesmo os que estão matriculados no 5º semestre, por exemplo, entendem criticamente que todas as formas de decisão, sejam elas na sua plena totalidade (econômico, político, educacional, ambiental, etc.) no campo público, privado ou pessoal e profissional tem por humanidade gerar benefícios para todos. Ao contrário do que acontece, onde o opressor e o oprimido, doutrinação e liberdade, burguesia e

proletariado, são palavras antagônicas com sentidos e significados que explicam o sistema capital atual e sua crise.

Ao concluir nossas análises verificamos que os mesmo apresentam elementos acadêmicos que julgam serem importante no processo de formação política: atividades curriculares (disciplinas obrigatórias e optativas), atividades extracurriculares participação em conselhos, diretórios acadêmicos, movimentos estudantis) e auxiliam no construto de suas concepções políticas. Estes elementos direcionam nossos entendimentos de que a oportunidades de formação política na universidade, no que diz respeito ao curso de Educação Física, por mais, que pelas respostas dos estudantes, não obtivemos exemplos concretos desta formação.

Comungamos de que a formação política deve perpassar a matriz curricular do curso de formação de professores, assim como, deve proporcionar aos estudantes a interpretação da realidade, a identificação do indivíduo como ser social e a transformação da prática social. E este contexto pode ser observado nos resultados encontrados e exposto na capitulo anterior desta dissertação.

Portanto, os três momentos elegidos por nós como cruciais e determinantes nesta pesquisa, moveram nossas analises e contribuíram para a compreensão da questão central do estudo. Portanto, a partir dos resultados analisados, constatamos que há uma diversidade de elementos da formação capazes de proporcionar aos futuros professores de Educação Física a formação política necessária para o entendimento de vida.

Ressaltamos a importância atribuída ao corpo docente do curso de Educação Física pelos estudantes do curso. Na maioria das respostas, o corpo docente é avaliado como parte importante no construto crítico e reflexo do processo de formação, mesmo estes encontrando dificuldades no processo de ensino, entre eles, a falta do infraestrutura física para as aulas práticas dos componentes curriculares do curso e com isso a forte luta coletiva travada com a administração da universidade em busca destes direitos.

Por outra ótica, identificamos que as interferências externas a universidade – o governo e o MEC procuram transformar a educação num grande balcão de negócios, com regulamentações e diretrizes curriculares que fortalecem a ruptura do curso de formação em educação física favorecendo a disputa no mercado de trabalho em prol de empresas e grupos corporativistas que visam a Educação Física como o “cheque sem fundo”.

Neste contexto, repudiamos veementemente o CONFEF/CREF surgido com o comum acordo de empresários dispostos a usurpar o direito do trabalhador da área de Educação Física ao impor e definir sua capacidade de atuação, com o consentimento do MEC. As lutas coletivas diante do assunto não foram abordadas pelos estudantes participantes da pesquisa, porém, se faz necessário um adentro já que novas diretrizes curriculares (Brasil, 2018) reformulam o processo de formação em Educação Física, fato que intimamente interliga as discussões políticas e conseqüentemente na concepção política dos estudantes. Diante do alcançado, avalio ter alcançado o objetivo proposto nesta pesquisa de “analisar quais concepções emergem do processo de formação de professores do curso de educação física”.

Em desfecho final de nossas colocações gostaríamos de fazermos alguns apontamentos sobre a metodologia utilizada para esta pesquisa, que em primeiro momento utilizava-se dos instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista. Diante das grandes dificuldades na atual conjuntura política, ser pesquisador é ultrapassar barreiras difíceis diariamente, ainda mais, quando você trabalha, reside em cidade diferente na instituição em que faz a pós-graduação (UEFS) e o campo empírico da pesquisa (UFRB). Além disso, nossa coleta de dados ocorreu em momento delicado vivido no curso de Educação Física que aderiram à paralisação das atividades do curso no dia marcado para a coleta de dados.

Neste contexto, o desenvolvimento das entrevistas não pôde ser realizado, pois, em contato com estudantes selecionados para esta, foi em momento simultâneo às férias dos professores e conseqüentemente não haveria estudantes a disposição no período solicitado para as entrevistas. Outro contratempo foi o fato dos estudantes em sua maioria não residirem na cidade do campus do curso – Amargosa, nos fazendo cancelar a utilização deste instrumento de coleta de dados.

Contudo, sugerimos que novos trabalhos versem metodologicamente sobre a utilização das entrevistas no colhimento dos dados, assim como, a análise documental que fundamentariam também o entendimento das propostas da universidade enquanto espaço de formação em nível superior.

Desejamos que a leitura crítica desta dissertação tenha despertado polêmicas, reflexões e motivações para o engajamento político e militância para a eliminação das principais contradições evidenciadas na universidade e no processo de formação. Como também, desejamos que nossa pesquisa possa ter atingido a

academia científica e que novos estudos sejam alcançados daqui por diante. O ponto final é que esse trabalho continue em movimento, reposicionado e orquestrados por outros colegas que assim como nós, lutam por dias melhores.

Para finalizar, entendemos a necessidade de continuidade de investimento em pesquisas dessa natureza, especialmente diante da necessidade permanente de resistência e luta, e retomando a epígrafe da seção anterior, tão pertinente ao momento ao qual vivemos:

*A libertação, por isto, é um **parto**. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a **libertação de todos**. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, **mas homem libertando-se**.*

*(Paulo Freire, 1981, p.36; grifos nossos).*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Melina Silva. Formação de professores e crise estrutural do capital: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 2016. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

AMORIM, Ivonete B.; CASTRO, Selma B. D. de; SILVA, E. R. Formação de Professores na Educação Básica: perspectivas dialógicas de uma pesquisa. In: AMORIM, Ivonete B.; CASTRO, Selma B. D. de; SILVA, E. R. Formação de Professores na Educação Básica: perspectivas dialógicas de uma pesquisa. Salvador: Grajaú, 2016. pp. 14-30

ARANHA, Antônia Vitória Soares; SOUZA, João Valdir Alves de. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 50, p.69-86, Out/dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 3ª edição. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARROS, Marta Silene Ferreira; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Formação de professores: uma análise dialética materialista como base da prática educacional. In: III Jornada de Didáticas. Desafios para a docência e II Seminário de Pesquisa do CEMAD. Londrina, 2014. Disponível em:<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20UMA%20ANALISE%20DA%20DIALETICA.pdf> Acesso em 22 de abril de 2018.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p.343-360, maio/ago. 2008.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 42, p.94-112, jun. 2011.

BORGES, Cecília. A Formação dos Docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais. In: (ORGS.), Jean François Desbiens; BORGES, Cecília. **Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança**. 3. ed. Campinas Sp: Autores Associados, 2005. Cap. 7. p. 157-190. (Coleção Educação Física e Esportes). Tradução de Amin Simika.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a

formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/281664320\\_Diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_formacao\\_inicial\\_e\\_continuada\\_dos\\_profissionais\\_do\\_magisterio\\_da\\_educacao\\_basica\\_concepcoes\\_e\\_desafios](https://www.researchgate.net/publication/281664320_Diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_formacao_inicial_e_continuada_dos_profissionais_do_magisterio_da_educacao_basica_concepcoes_e_desafios). Acesso em 1 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2018

\_\_\_\_\_. **Parecer n.º 255/2012 de 6 de junho de 2012**. Reexame do Parecer CNE/CES n o 400/2005, que trata de consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005.

\_\_\_\_\_. **Resolução n.º 6, de 18 de dezembro de 2018**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

BRITO, Talamira T. R.; CUNHA, Ana M. de O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano VII n. 12 p. 43-63 2009 [http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf\\_231](http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4260/pdf_231) Acesso em 22 de abril de 2018

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p.68-80, 3,janeiro-julho, 2005.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Introdução aos anos de 1980 da Educação Física Brasileira. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. 3. ed. Campinas Sp: Autores Associados, 2007. Cap. 1. p. 06-15. Coleção Educação Física e Esportes.

CARAÇA, J. M. G.; CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M. V. Uma perspectiva sobre a missão das universidades. **Análise Social**, v. 139, n. 5, p. 1201-1233, 1996. Disponível em:

<<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223396575R0tIQ8js9ly17FX8.pdf>>.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 1. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, p.1-15, out. 2003.

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

DIAS, Fernanda Braga Magalhães; TEIXEIRA, David Romão. Formação de professores de Educação Física: a atualidade do embate políticodoi. **Motrivivência**, [s.l.], n. 35, p.184-201, 1 jul. 2011. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2010v22n35p184>

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Revista Avaliação**, Campinas/Sorocaba Sp, v. 20, n. 3, p.581-601, nov. 2015.

DIAS SOBRINHO, Jose. Universidade e processo civilizatório.: Do princípio à realidade. **Rpcd**, Unicamp, v. 3, n. 13, p.32-44, set. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial E Continuada Dos Profissionais Do Magistério Da Educação Básica: Concepções E Desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p.299-324, abr-jun. 2015.

DUARTE, Newton (Org.). O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES CONTEMPORÂNEOS E ALTERNATIVAS NECESSÁRIAS**. São Paulo: Enesp, 2010. p. 33-50.

DUARTE, M. Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, SP. Vol. 24, nº 62, p. 44-63, abril – 2004. Disponível em: Acesso em: 12/08/2018

FÁVERO, Osmar; HORTA, José Silverio Baia; FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas educacionais no Brasil: Desafios e Propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83 p.5-14, nov. 1992.

FÁVERO, M. L. *Universidade e poder*. 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000.



FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n.28, p.17-36, maio 2006. 45.

FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI D. B., MIRANDA H. T. de, MENEZES, L. C. de, FISCHMANN, R. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FRANCO, Kaio José Silva Maluf; CARMO, Aline Cristine Ferreira Braga do; MEDEIROS, Josiane Lopes. Pesquisa Qualitativa em Educação: Breves Considerações acerca da Metodologia Materialismo Histórico e Dialético. **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, v. 2, n. 2, p.91-103, dez. 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estudos. Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 242, p.534-551, set/dez. 2016.

FREIRE, Paulo. 1981. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista e Cadernos Cedes**: Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355-1379, out/dez. 2010.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIL, Antonio Carlos. Como classificar as pesquisas? In: GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S/a, 2002. Cap. 4. p.

GIL, Antonio Carlos. Questionário. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. dddd. ed. São Paulo: Editora Atlas S/a, 2008. p. 121-125.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação**, Mato Grosso, v. 14, n. 18, p.103-125, maio 2011.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 2. ed. . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HERMIDA, Jorge F.;LIRA, J. de S. Políticas Educacionais Em Tempos De Golpe: Entrevista Com Dermeval Saviani. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set., 2018. Disponível em; <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf> acesso em janeiro de 2019.

JANISSEK, Janice; SANTOS, Elder Carlos dos; LOBO, Angelo Souza; MELO, Leonardo Cardoso de; CERQUEIRA, Andreia. Concepções de Universidade no Brasil: Uma Análise a partir da Missão das Universidades Públicas Federais Brasileiras e dos modelos de Universidade. In: XiiiColoquio De GestiónUniversitariaEn Américas, 13. 2013, Buenos Aires. **Anais**.Buenos Aires: Repositório Institucional UFSC, 2013, p. 1 - 17.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/a, 2002. Cap. 1. p. 44.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. **R. Bras. Est. Pedag**, Brasília, v. 73, n. 174, p.242-254, maio 1992.

LUCKESI, Cipriciano et al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Cap. 1. p. 33-60.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Jesus Ranieri (trad.). São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Unicamp, 2011. 141 p.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, [s.l.], v. 28, n. 48, p.76-95, 21 set. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>

MUSSI, Amali de Angelis . A Formação do Professor para Atuação na Educação Básica: diálogos acerca das propostas formativas na perspectiva da profissionalidade docente. In: PIMENTEL, Susana Couto ; LOPES, A. L. ; SANTOS, L.D.A. .. (Org.). **Formação de Professores**: políticas, saberes e práticas. 1aed.Feira de Santana: Shekinah Editora, 2013, v. 1, p. 09-23.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Revista Cadernos Cedes**: Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, p.223-238, Jan/abr. 2005.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **Mas afinal o que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, R. G. de.; BORSSOI, B. L.; GENRO, M. E. H. I. Políticas de Formação e Formação Política: Possibilidades e Desafios para o Curso de Pedagogia. *Imagens da Educação*, v. 1, n. 3, p. 65-76, 2011. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/13032/7963> Acesso em janeiro de 2019.

PAULA, Maria de Fátima. **A modernização da universidade e a transformação da intelligenzia universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**. (Campinas), Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 71-84, Mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>>. Acesso em out. 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular: 2011.

PEREIRA, E. M. A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29-52, Mar. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf>>. Acesso em out. 2018.

SANTOS JÚNIOR, Osvaldo Galdino dos. **FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado**. Dissertação. Universidade do Estado do Pará. Belém. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. revista e ampliada - Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVINI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DILEMAS E PERSPECTIVAS. **Póiesis Pedagógica**, Goiás, v. 9, n. 1, p.07-19, jan/jun. 2011.

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, C; PREVITALI, F.S; LUCENA, L. (Org.). **A crise**

**da democracia brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017, p.215-232. Disponível em: [https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro\\_final](https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_final).

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Revista Educar**, Curitiba, v. 31, p.73-89, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTOS, DESAFIOS, POSSIBILIDADES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba. Sp, v. 14, n. 2, p.253-266, jul. 2009.

SOARES, Carmen. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, G. G. Um estudo sobre a formação política na Educação Física. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Guilherme Gil da; MOLINA NETO, Vicente. UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p.859-873, jun. 2012.

TAFFAREL, Celi N.; SANTOS JUNIOR, Cláudi de L.; SILVA, Welligton A. 2013. Megaeventos esportivos: determinações da economia política, implicações didático-pedagógicas e rumos da formação humana nas aulas de Educação Física. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 89, p. 57-66, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2383> acesso em março de 2019.

TRINDADE, Hélgio. Saber e poder: os dilemas da Universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p.122-133, set/dez. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S.. TRÊS ENFOQUES NA PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: O POSITIVISMO, A FENOMENOLOGIA E O MARXISMO. In: TRIVIÑOS, Augusto N. 45 S.. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação.** São Paulo: Editora Atlas S/a, 1987. Cap. 2. p. 49-75.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECONCAVO BAIANO. Edital do Processo Seletivo do Sistema de Seleção Unificada - SISU, 2018. Disponível em; [https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com\\_chronoforms5/chronoforms/uploads/documentoprosel/20180611171731\\_Edital\\_27.2018\\_-\\_EDITAL\\_E\\_ANEXOS\\_-\\_SISU-Prograd\\_2018.2\\_-\\_alterado\\_em\\_11.06.2018\\_ANEXO\\_ALTERADO\\_2.pdf](https://www.ufrb.edu.br/portal/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documentoprosel/20180611171731_Edital_27.2018_-_EDITAL_E_ANEXOS_-_SISU-Prograd_2018.2_-_alterado_em_11.06.2018_ANEXO_ALTERADO_2.pdf) acesso em janeiro de 2019.

VALMORBIDA, Itacir C.; SILVA, M. R. da. As diversas instâncias de formação política dos docentes da rede pública de ensino: aproximações introdutórias. **Jornal de Políticas Educacionais** v.10, n.19 | Janeiro–Junho de 2016 | PP. 68–76

Disponível em: <file:///C:/Users/prograd/Downloads/48619-205441-1-PB.pdf> acesso em dezembro de 2018.

ZIGER, Juliana. **Formação Política na Universidade:** possibilidades a partir de (con) vivências na extensão/UFRGS. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2013.

## **APÊNDICES**

**Apêndice 1: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
ACADÊMICO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Estudante

O presente termo contempla uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) intitulada “*Concepções Políticas Presentes na Formação de Professores: Um Estudo com Estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRB*”, que neste presente estudo investigaremos a seguinte problemática: haveria limites presentes na formação de professores que comprometem a constituição da concepção política dos estudantes universitários? Como utilizarei questionário para construção da pesquisa, segue, abaixo, o termo de consentimento que permite a utilização das informações produzidas pelo questionário para compor a pesquisa. ***Vale ressaltar, que não haverá identificação dos nomes dos/das participantes da pesquisa. Sugerimos a leitura dos itens abaixo.***

Pelo presente termo de consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e livre de qualquer constrangimento ou coerção dos objetivos, da justificativa e da utilização das informações mencionadas no decorrer da entrevista. Fui igualmente informado (a):

1. Da garantia de receber respostas a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa.
2. Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de ter minhas respostas produzidas nos questionários como informações desta pesquisa.
3. Da segurança de que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial e anônimo das informações. Assim, as informações e resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes

dos/das participantes em qualquer apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

#### 4. Da ausência de custos pessoais.

Esta pesquisa será desenvolvida pela acadêmica Hallana Ferreira Gibaut, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEFS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Amali de Angelis Mussi (UEFS), que estarão à disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma, presencialmente ou através do e-mail: hallana\_gibaut@hotmail.com; podendo também ser contatadas pelo número: 75- 98844-3468. Sugerimos que você anote este contato para o caso de ter alguma dúvida ou se desejar algum esclarecimento adicional, antes ou depois de sua participação na pesquisa.

Esclarecemos que os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em eventos científicos, tais como congressos, simpósios, seminários, e publicados em revistas científicas, livros artigos.

Feira de Santana, 25 de outubro de 2018.

---

***Nome do (a) participante da pesquisa***

---

***Hallana Ferreira Gibaut Amali de Angelis Mussi Pesquisadora responsável  
Prof<sup>a</sup>. Orientadora da Pesquisa***



**Apêndice 2: Modelo de Questionário**

**PESQUISA: CONCEPÇÕES POLÍTICAS PRESENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO) – UEFS**

**QUESTIONÁRIO**

|   |           |
|---|-----------|
| Nome:   | Idade:    |
| E-mail:   |           |
| Curso de Licenciatura em Educação Física - UFRB               |           |
| Ano de ingresso no curso:                                     |           |
| Semestre em que está matriculado: ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º |           |
| Cidade de origem:   | Telefone: |
| Você entrou pelo sistema de cotas? ( ) sim ( ) não            |           |

1) Porque optou em cursar o ensino superior na UFRB?

- ( ) pela localização ( ) pela avaliação do curso ( ) por ser universidade pública  
 ( ) por ser na sua cidade ( ) pela proposta de formação ( ) pelo status da UFRB  
 ( ) \_\_\_\_\_) Outros:

2) Por qual (is) motivo (s) escolheu um curso de licenciatura como futura profissão?

O que foi determinante na sua escolha?

- ( ) pelo desejo de ser professor  
 ( ) pelo foco na Educação Física  
 ( ) pela possibilidade de acesso ao curso (opção possível)  
 ( ) por ser curso noturno  
 ( ) pelo mercado de trabalho  
 ( ) pela proposta de formação da UFRB  
 ( ) outro: \_\_\_\_\_

3) Qual (s) foram suas expectativas ao ingressar no curso de licenciatura da UFRB?

- ( ) aprender a ser professor  
 ( ) possuir formação em nível superior

- desenvolver uma sólida formação ética, humana, política e científica
- desenvolver cultura corporal
- participar da vida acadêmica
- dar continuidade aos estudos
- outro: \_\_\_\_\_

4) Suas expectativas iniciais se concretizaram ao logo do curso? De que modo é possível identificar estas expectativas?  sim  não  parcialmente, pois \_\_\_\_\_

5) Durante o curso, você participou (ou participa) como:

- membro de Diretório Acadêmico
- membro do DCE
- membro do colegiado de curso
- membro de conselho departamental
- membro de conselhos superiores
- membro de movimentos estudantis, tais como: \_\_\_\_\_

6) Durante o curso, você participou (ou participa) como:

- bolsista de monitoria
- bolsista de extensão
- bolsista de iniciação científica
- bolsista Pibid
- bolsista de ações de permanência
- bolsista de Residência Pedagógica
- outro tipo de bolsista: \_\_\_\_\_

7) Qual a sua concepção sobre formação política? Como ela acontece?

---

---

---

8) O que você pensa sobre o papel da universidade na formação política do estudante?

---

---

---

9) Que formação política o curso de Educação Física da UFRB oferece/ofereceu para a sua formação?

---

---

---

10) O que se faz determinante para que um curso de licenciatura possa contribuir para a formação política dos estudantes?

---

---

---

---

11) E você encontrou essa formação na UFRB? Comente um pouco sobre isso.

---

---

---

12) Em sua opinião, como a UFRB trata a formação de professores?

---

---

---

13) Como você entende ser o papel da universidade na formação de estudantes?

---

---

---

14) Você se dispõe a participar de uma pesquisa sobre o papel político da universidade na formação dos estudantes?    (    ) sim        (    ) não

**Obrigada pela colaboração!**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**  
 PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
 COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA  
 NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO  
 - PROJETO PEDAGÓGICO -

Processo nº          Fls.

Rubrica:

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**  
**Quadro Curricular**

**Formulário**  
**Nº 08**

| 1º SEMESTRE                                 | 2º SEMESTRE                      | 3º SEMESTRE                                      | 4º SEMESTRE                                       | 5º SEMESTRE  | 6º SEMESTRE                                     | 7º SEMESTRE  | 8º SEMESTRE                            |
|---|----------------------------------|--|---|--|---|--|--|
| Introdução aos estudos acadêmicos (34)      | Ginástica I (68)*                | Jogos, brinquedos e brincadeiras (51)*           | Ginástica II (51)*                                | Capoeira (34)*   | Metodologia da Pesquisa em Educação Física (51) | Trabalho de conclusão de curso I (34)                | Trabalho de conclusão de curso II (34) |
| Pedagogia dos esportes (51)*                | Esportes coletivos I (68)*       |  | Esportes coletivos II (68)*                       | Atletismo (68)*  | Atividades aquáticas (68)*                      | Danças (51)*   | Lazer e sociedade (51)*                |
| Introdução à Educação Física (51)*          |                                  | Crescimento e desenvolvimento humano (51)        |   | Emergências em Educação Física (34)                          | Lutas (51)*                                     | Teoria e metodologia do condicionamento físico (68)* |  |
| Anatomia Humana (68)*                       | Biologia e bioquímica geral (68) | Fisiologia do exercício (68)                     | Cinesiologia humana (51)*                         | Aprendizagem e desenvolvimento motor (68)*                   | Medidas e avaliação em Educação Física (68)*    | Educação Física e saúde (68)*                        |  |
| Sociologia e educação: estudos básicos (68) | Antropologia e educação (68)     | Psicologia e Educação (68)                       | Didática (68)*                                    | Organização da educação brasileira e políticas públicas (68) | Educação Física e inclusão (68)*                |  | Libras (68)                            |
| História da Educação Física (68)*           | Dimensões filosóficas da EF (34) | Metodologia do ensino da Educação Física I (68)* | Metodologia do ensino da Educação Física II (68)* | Estágio em Educação Física I (136)                           | Estágio em Educação Física II (136)             | Estágio em Educação Física III (136)                 | Estágio em Educação Física IV (102)    |
|   | Unidade temática I (34)          | Unidade temática II (34)                         | Unidade temática III (34)                         | Unidade temática IV (34)                                     | Unidade temática V (34)                         | Unidade temática VI (34)                             | Unidade temática VII (34)              |
| 20  | 18+2                             | 18+2   | 18+2  | 16+2+8   | 18+2+8  | 13+2+8   | 9+2+6                                  |

\* Disciplina com 17 horas de Prática de Ensino incorporadas na sua carga horária total.

Núcleo pedagógico; Núcleo básico; Núcleo específico; Núcleo integrador.